

O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: UMA POSSIBILIDADE REAL?

THE TEACHING OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) IN PEDAGOGY COURSES: A REAL POSSIBILITY?

Raquel Aparecida Lopes*

Maria Cecília de Moura**

Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini***

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira****

Miriam Oliveira Ribeiro*****

RESUMO

No Brasil, o ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais) tornou-se obrigatório nos cursos de Licenciatura de instituições de ensino público e privado em nível federal, estadual e municipal. Os objetivos desse estudo foram: analisar a inserção da disciplina de Libras em cursos de graduação em Pedagogia enfocando: a) A carga horária oferecida pela instituição; b) conteúdos ensinados aos estudantes de pedagogia na disciplina de Libras; c) sentimentos dos estudantes quanto ao seu preparo para atuar com alunos surdos. A amostra foi composta por 58 estudantes de duas instituições privadas de ensino superior na cidade de São Paulo. Os dados foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo. Os principais resultados mostraram que os conhecimentos acadêmicos adquiridos na disciplina de Libras não são suficientes para que os estudantes se sintam confortáveis para atuar na educação de alunos Surdos.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia. Libras.

ABSTRACT

In Brazil, the teaching of Libras (Brazilian Sign Language) has become mandatory in the degree courses of public and private educational institutions at the federal, state and municipal level. The objectives of this study were to analyze the insertion of pounds of discipline in undergraduate courses focusing on pedagogy: a) The workload offered by the institution; b) the content taught pedagogy students in the discipline of pounds, c) feelings of the scholars regarding their preparation to work with deaf students. The sample consisted of 58 students from two private institutions of higher education in the city of São Paulo. Data were analyzed by using content analysis. The main results showed that the academic knowledge acquired in Pounds discipline are not enough for students to feel comfortable to work in the education of deaf students.

Keywords: Teacher education. Pedagogy. Libras.

* Insper- Instituto de Ensino e Pesquisa / Centro Universitário Belas Artes / UNIP- Universidade Paulista-SP. stampal2@uol.com.br

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. alce55@uol.com.br

*** Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP. delcie@uol.com.br

**** Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP. mariacristina.teixeira@mackenzie.br

***** Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP. miriam.ribeiro@mackenzie.br

Introdução

Os estudos sobre formação de professores enfatizam a importância das mudanças na *práxis* pedagógica. Dessa forma, surgiram campos de visões educacionais que influenciam o modo de atuar dos educadores nos dias de hoje, sobretudo, com alunos Surdos¹. Durante as últimas décadas publicaram-se diversos ensaios sobre educação de Surdos no Brasil (LACERDA, 2000; MOURA, 2000; LODI, 2009; ALBRES; COSTA; ROSSI, 2015). Estes estudos sugerem que os Surdos se deparam com obstáculos que impedem o seu desenvolvimento social, emocional e intelectual.

No Brasil, a Libras² foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.436 em 2002³. Regulamentada pelo Decreto 5.626 de 2005⁴, a língua é obrigatória nos cursos de nível médio e superior de formação de professores, e deve ser inserida como disciplina curricular nos cursos de fonoaudiologia, nas instituições de ensino público e privado dos sistemas Federais, Estaduais e Municipais. Nas outras áreas do conhecimento a disciplina é optativa (BRASIL, 2002; 2005).

O presente trabalho assenta-se na ideia de que o ensino de libras no currículo de pedagogia é uma conquista importante no âmbito da educação, visto que busca ensinar a língua de sinais (LS) para aqueles que se propõem trabalhar com alunos Surdos. No entanto é importante incitar um questionamento quando se trata de discutir o que está no entorno dessa formação docente: As ferramentas de ensino oferecidas na disciplina de

¹ A palavra surdo é utilizada neste estudo com “S” maiúsculo por concordar com Moura (2000), que utiliza a terminologia “Surdos” por elucidar a condição do sujeito e não a deficiência.

² Diversos autores utilizam o termo *libras* com a primeira letra grafada em maiúsculo (Libras) ou com a grafia maiúscula em todas as letras (LIBRAS). Neste estudo será utilizado o termo com todas as letras minúsculas, pelo fato de *libras* ser o nome de uma língua e no português os nomes das línguas não são grafados necessariamente em letra maiúscula, como relatam Nascimento e Bezerra (2012).

³ Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único – Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

⁴ Art. 3º - A libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o ensino 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 do sistema de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal do ensino 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 optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste decreto.

libras pelas universidades são satisfatórias para suprir a necessidade do professor no trabalho com estes alunos?

É no contexto das considerações apresentadas que a proposta deste estudo se justifica e pela pretensão de vislumbrar outros olhares sobre a forma de se pensar as ações docentes na educação de Surdos.

A Língua Brasileira de Sinais na formação de professores

Os discursos recorrentes à formação de professores enfatizam certa inquietação por parte dos pesquisadores da área da surdez. Isso acontece por conta dos projetos oficiais e das exigências concretas do cotidiano, que demandam estudos e análises que levem em conta três indagações importantes: O que é estar bem formado? Como se formam professores nos dias de hoje? Seria possível uma formação concluída? (PADILHA, 2009).

Para Padilha, os aspectos relacionados à formação inicial e continuada assim como aqueles que envolvem a identidade do professor devem fazer parte das propostas de inclusão escolar de alunos Surdos. No entanto, segundo a autora, esses aspectos causam confusões e frustrações nas práticas pedagógicas, assim como o medo, as dúvidas e, principalmente, os mitos que têm acompanhado os professores. É provável que isso ocorra pela falta de conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem da criança Surda, além do fato de muitos professores não compartilharem de um ambiente linguístico favorável para desenvolver seus ensinamentos. Essas ideias serão discutidas adiante.

Percebe-se também que é comum encontrar no cotidiano escolar certa resistência por parte dos professores ao receber um aluno Surdo. Normalmente isso ocorre pela necessidade de se desenvolver diferentes estratégias em sala de aula, e está relacionado às experiências e habilidades adquiridas na sua formação inicial. É neste sentido que se deve ressaltar a importância do ensino de Libras nos cursos de licenciatura, pois, além de propor oferecer a estes profissionais maior acesso ao conhecimento básico da língua de sinais, visa diminuir tais resistências, assim como as possíveis barreiras que se fazem presentes na relação professor-aluno.

Frente a estas proposições, as universidades necessitam investir na formação inicial dos estudantes, com o intuito de formar profissionais capacitados e especializados para atender às necessidades dos educandos com necessidades especiais,

conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96: “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular 21 capacitados para a integração desses educandos em classes comuns” (BRASIL, 1996, Art. 59, § III).

Mais do que cumprir a lei é importante enfatizar que as universidades precisam enxergar que a possibilidade dos estudantes em participar da construção de um novo olhar, neste caso, a partir do contato com a Libras, contribuirá certamente para o desenvolvimento da pessoa Surda, sobretudo, para a valorização da língua.

Com o objetivo de verificar o processo de implementação da disciplina de Libras no ensino superior e como tem sido cumprida a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, Pereira (2008) investigou quatro universidades privadas do interior de São Paulo e quatro do interior de Minas Gerais. Os resultados mostraram que as universidades se deparam com alguns obstáculos, dentre eles, a falta de apoio dos órgãos responsáveis em assessorar o Projeto Político-Pedagógico e as dificuldades em contratar profissionais com formação qualificada para ministrar a disciplina de Libras, pois este profissional está em falta no mercado. Isso acontece porque cada vez mais as empresas, ONGs, instituições de ensino públicas e privadas vêm contratando estes profissionais para atuarem no mercado de trabalho (ALBRES, 2010).

A autora alerta que para atuar neste mercado existe a necessidade de se formar professores que aprendam como construir atividades pedagógicas com base em ações interativas e em negociação de significados. A ideia de ações interativas empregada pela autora pressupõe compreender a necessidade do professor em trabalhar com diferentes práticas, diferentes contextos, no sentido de atender as especificidades presentes no ambiente escolar. Sem dúvida, estas ações devem estar associadas à realidade escolar dos alunos.

Sobre este ponto Saviani (2010, p. 53) argumenta:

[...] 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 a realização de uma prática pedagógica coerente. Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento as necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado.

Espera-se desta forma que o professor adquira estes conhecimentos na graduação, principalmente no que diz respeito à comunicação em língua de sinais, a fim

de que possa “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” (ALBRES, 2012, p. 30).

Moura (2000) discute outros aspectos que merecem ser adicionados a estas questões: a importância dos professores terem o conhecimento da língua, além da compreensão de que a possibilidade de acesso à língua escrita é muito facilitada com o domínio de uma primeira. Os demais pontos a serem considerados neste processo relacionam-se aos instrumentos de avaliação e aos fatores ligados aos graus e períodos da surdez, assim como as concepções sobre a representação da surdez⁵.

Ampliando a questão, Pimenta (1999) afirma que é através dos cursos de licenciatura que se espera que os alunos desenvolvam seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a fim de que lhes seja possibilitado construir seus saberes-fazer docentes de acordo com os desafios e necessidades que o ensino apresenta. Como consequência, a formação de professores deve centrar-se em “saber como” trabalhar em sala de aula, o que inclui habilidades de estratégias de planejamento do trabalho, assim como programações específicas e adaptações curriculares (MARCHESI; MARTIN, 1995).

Esses dados, dentre outros que serão apontados no decorrer deste estudo sugerem que muitos esforços devem ser despendidos para o oferecimento da disciplina de Libras como componente curricular no ensino superior. Sendo assim, a disciplina deveria surgir para os estudantes como experiência na construção do conhecimento, a fim de que lhes possibilitassem desenvolver sua práxis pedagógica de acordo com as necessidades que o aluno Surdo apresenta, sobretudo, no aspecto linguístico.

Casuística e Método

O estudo adotou uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é caracterizada pela preocupação com os procedimentos e interações cotidianas, considerando os diferentes pontos de vista dos participantes, assim, os estudos permitem a visualização do processo interno das situações que são dificilmente percebidos pelo pesquisador em outra modalidade de pesquisa (LUDKE, 1986).

⁵ Estas concepções são apresentadas a partir das análises de Skliar (2011) acerca da temática.

Participantes

Participaram da pesquisa 58 estudantes do último ano do curso de pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior particulares, localizadas na região metropolitana de São Paulo, sendo 28 participantes da instituição A e 30 da Instituição B.

Instrumento

O instrumento de coleta de dados foi um questionário que abordou questões referentes à carga horária oferecida na disciplina, conteúdos e sentimentos dos estudantes quanto ao seu preparo para atuar com alunos surdos no contexto educacional.

Os dados foram coletados nas dependências das universidades. A análise foi baseada nas escalas de resposta aos itens dos questionários e no conteúdo, o que possibilitou a geração de três categorias de acordo com as especificidades das respostas dos participantes (BARDIN, 2000). As categorias predominantes foram: *Carga horária da disciplina, conteúdos e sentimentos dos estudantes.*

Resultados e Discussão

Inicialmente caracterizamos cada instituição no que diz respeito à carga horária da disciplina de LIBRAS oferecida e sua distribuição.

De acordo com os dados obtidos por meio das respostas sobre a categoria *Carga horária* oferecida na disciplina (Tabela I) observou-se que:

Tabela I. Distribuição de cargas horárias da disciplina Libras nos cursos das universidades participantes

CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA	PERGUNTAS	RESPOSTAS				
		ALTERNATIVA	TOTAL		FREQUÊNCIA	
			A	B	A	B
Qual a carga horária oferecida na disciplina?	1 semestre	28	30	100%	100%	
	2 semestres	00	00	0%	0%	
	3 semestres	00	00	0%	0%	
	Outro	00	00	0%	0%	
Quantas horas aulas semanais você teve na disciplina?	2 h/a	00	30	0%	100%	
	3 h/a	28	00	100%	0%	
	4 h/a	00	00	0%	0%	
	Outro	00	00	0%	0%	

Fonte: Elaborada pelas autoras

Instituição A

- A carga horária consta de 1 semestre com 3 horas/aulas semanais.

Instituição B

- A carga horária consta de 1 semestre com 2 horas/aulas semanais.

De acordo com os dados obtidos por meio das respostas sobre a categoria *Carga horária da disciplina* é possível perceber que ambas as instituições oferecem a disciplina em apenas um semestre, porém com cargas horárias diferentes. Atualmente no Brasil “algumas instituições de ensino superior têm implantado a disciplina de Libras em apenas um semestre com a crença de que é possível ensinar e aprender Libras durante este período” (NASCIMENTO; BEZERRA, 2012). Isso decorre pelo fato das universidades possuírem autonomia para implementar a carga horária da disciplina.

Frente aos resultados obtidos, vale realizar uma análise mais aprofundada do Decreto 5.626/05, que dispõe sobre a implementação da disciplina de Libras no Ensino Superior, sobretudo, no que se refere ao seu art. 5º:

[...] A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Fato interessante é que o referido decreto considera que a formação dos professores deve ser realizada nos cursos de pedagogia, no entanto, não estipula um número de horas para o ensino da língua, reforçando a condição de autonomia assegurada pelas universidades quanto à organização da disciplina no currículo. Sendo assim, compreende-se porque muitas universidades inserem um número de horas irrisório para o ensino da língua. O resultado é a não promoção de condições adequadas que propicie uma aprendizagem significativa de Libras aos alunos.

Os resultados encontrados aqui encontram ressonância com os estudos de Mercado (2012), que salienta que é possível evidenciar as mesmas divergências em relação às cargas horárias nas cinco universidades em que a pesquisa foi realizada. Em quatro cursos investigados, constata-se que a carga horária foi inserida em um semestre, totalizando entre 20 h/a, 40 h/a, 40 h/a e 45 h/a respectivamente. Na universidade em que a carga horária do curso totalizou 88 h/a, as aulas foram distribuídas em 2 h/a semanais.

É fato que os currículos universitários passam por constantes reformulações que ainda não alcançaram o que é pedido pelo decreto 5626/95. Mas, não se pode deixar de observar que o fato do decreto 5626/2005 ter instituído a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura pode ser considerado um grande avanço, no entanto, não é o bastante para garantir a inclusão de alunos Surdos nas escolas regulares de ensino. Isso devido ao fato de que a concepção de uma formação inclusiva e a conscientização tanto dos educadores quanto dos gestores dos cursos universitários deve passar por transformações que concebam a disciplina de Libras com uma estrutura mais sólida. Só assim, seria possível começar a vislumbrar a possibilidade de romper as barreiras de exclusão ainda presentes no âmbito educacional.

De acordo com os dados obtidos por meio das respostas sobre a categoria *Conteúdos* (Tabela II) observou-se que:

Tabela II. Distribuição de conteúdos teórico-práticos na graduação e nível de conhecimento sobre Libras dos participantes.

CONTEÚDOS	PERGUNTAS	RESPOSTAS				
		ALTERNATIVA	TOTAL		FREQUÊNCIA	
			A	B	A	B
Quais conteúdos foram abordados pelo professor?	Práticos	01	00	4%	0%	
	Teóricos	00	02	0%	7%	
	Teórico-práticos	27	28	96%	93%	
Nas aulas práticas você teve conversação em Língua de Sinais (Diálogo) ou o professor apresentou os conteúdos com sinais isolados?	Tive prática de conversação	16	18	57%	60%	
	O professor apresentou os conteúdos com sinais isolados.	12	10	43%	33%	
	Não respondeu	00	02	0%	7%	
Quais destes aspectos da surdez você tem conhecimento?	Causas - (fatores que ocasionam a surdez)	22	24	78%	80%	
	Graus - (leve, moderada, severa e profunda)	23	26	82%	86%	
	Período de ocorrência (antes ou depois da pessoa ter aprendido a falar)	16	16	57%	53%	
	Abordagens educacionais metodológicas	15	18	53%	60%	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Instituição A

- 96% dos participantes responderam que a disciplina abordou conteúdos teórico-práticos, somente 4% respondeu terem sido abordados conteúdos apenas práticos.
- 57% dos participantes responderam que tiveram prática de conversação, enquanto 43% disseram ter aprendido os sinais de forma isolada.

- 78% dos participantes assinalaram ter conhecimento sobre as causas da surdez, 82% sobre graus da surdez, 57% sobre período de ocorrência e 53% dos participantes responderam conhecer também as abordagens educacionais metodológicas.

Instituição B

- 93% dos participantes assinalaram que a disciplina abordou conteúdos teórico-práticos, apenas 7% responderam terem sido abordados apenas conteúdos práticos.
- 60% dos participantes assinalaram que tiveram prática de conversação, 33% responderam terem aprendido os sinais de forma isolada e 7% não responderam.
- 80% dos participantes assinalaram ter conhecimento sobre as causas da surdez, 86% sobre graus da surdez, 53% sobre período de ocorrência e 60% dos participantes responderam conhecer também as abordagens educacionais metodológicas.

Ao analisar os dados sobre a categoria *Conteúdos* ministrados na disciplina de Libras, fica evidente que as duas instituições investigadas abordam conteúdos teóricos enfatizando as causas, graus e período de ocorrência da surdez.

Dados semelhantes foram encontrados nos estudos de Mercado (2012) que discute a atual formação proporcionada aos alunos do curso de pedagogia, concernente à disciplina. Dentre as cinco instituições investigadas em seu estudo, três priorizam os aspectos teóricos da língua em suas aulas, abordando questões sobre a história, filosofias educacionais, conceitos, legislação e aspectos culturais e sociais da comunidade Surda, destinando o mínimo à comunicação em Libras. Algumas instituições se restringiram em ensinar sinais do alfabeto manual, números, e saudações pessoais, bem como a formação de frases simples. Em resumo, os dados encontrados na literatura indicam que os conteúdos abordados nas aulas são insuficientes para ensinar uma criança Surda. Além disso, sabe-se que os saberes necessários para se ensinar uma criança Surda exigem bem mais do que conhecimentos teóricos. O educador precisa ter

fluência na língua, a fim de possibilitar a construção dos conhecimentos baseados em uma perspectiva bilíngue (MERCADO, 2012).

Albres também (2010, p. 69) refere-se a essa questão com propriedade:

[...] O professor é considerado como um agente possibilitador da comunicação e construção de saberes dos educandos. Por intermédio desse profissional acompanha-se o processo de conhecimento dos interlocutores. É fundamental que ele seja, além de bilíngue (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), proficiente na mesma língua que seus alunos.

A autora complementa afirmando que é extremamente importante que o professor conheça também os aspectos da surdez, o que inclui: diagnóstico, multiculturalismo, história da educação de Surdos, desenvolvimento da linguagem e cognição dos Surdos, gramática da língua, dentre outros. Quando educadores e administrados desconhecem estes aspectos e suas implicações educacionais, certamente ocasionam dificuldades na adaptação do currículo, e como consequência produzem mecanismos de exclusão no ambiente escolar.

Ao analisar a categoria *Sentimentos dos estudantes* (Tabela III) é possível observar que:

Tabela III. Sentimentos dos estudantes quanto ao preparo para atuar com alunos Surdos

EDUCAÇÃO	PERGUNTAS	RESPOSTAS				
		ALTERNATIVA	TOTAL		FREQUÊNCIA	
			A	B	A	B
Você se sente capacitado para trabalhar com o aluno Surdo?	Sim	2	1	7%	3%	
	Não	26	27	93%	90%	
	Não respondeu	0	2	0%	7%	
Você se sente capaz de fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades educacionais dos alunos Surdos?	Sim, de forma satisfatória	3	4	11%	13%	
	Sim, de forma superficial	15	11	53%	37%	
	Não, de forma nenhuma	10	14	36%	47%	
	Não respondeu	0	1	0%	3%	
Você se sente capaz de adaptar instrumentos de avaliação para alunos Surdos?	Sim, de forma satisfatória	3	3	11%	10%	
	Sim, de forma superficial	13	11	46%	37%	
	Não, de forma nenhuma	12	16	43%	53%	
Você se sente confortável com seus conhecimentos acadêmicos para selecionar recursos educativos a fim de proporcionar um melhor aprendizado a alunos Surdos?	Sim, muito a vontade	1	1	4%	4%	
	Sim, pouco a vontade	10	7	37%	23%	
	Não	16	22	59%	73%	

Fonte: Elaborada pelas autoras

Instituição A

- 93% dos participantes assinalaram que não se sentem capacitados para trabalhar com o aluno Surdo, sendo que apenas 7% responderam que se sentem capazes.
- 53% dos participantes assinalaram que se sentem capazes de forma superficial de fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades educacionais dos alunos Surdos, 36% dos estudantes não se sentem capazes de forma nenhuma, enquanto que somente 11% se sentem capazes de forma satisfatória.
- 46% dos participantes responderam que se sentem capazes de adaptar instrumentos de avaliação para alunos Surdos de forma superficial, 43% assinalaram não se sentirem capazes de forma nenhuma. Apenas 11% se sentem capazes de forma satisfatória.
- 59% dos participantes assinalaram que não se sentem confortáveis com seus conhecimentos acadêmicos para selecionar recursos educativos a fim de proporcionar um melhor aprendizado a alunos Surdos, 37% se sentem pouco à vontade e somente 4% se sentem muito a vontade.

Instituição B

- 90% dos participantes assinalaram que não se sentem capacitados para trabalhar com o aluno Surdo, sendo que apenas 3% responderam que se sentem capazes, 7% não responderam.
- 47% dos participantes não se sentem capazes de forma nenhuma de fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades educacionais dos alunos Surdos, 37% se sentem capazes de forma superficial, 13% se sentem capazes de forma satisfatória, 3% dos estudantes não responderam.
- 53% dos participantes não se sentem capazes de forma nenhuma de adaptar instrumentos de avaliação para alunos Surdos, 37% se sentem capazes de forma superficial e apenas 10% assinalaram que se sentem capazes de forma satisfatória.
- 73% dos participantes assinalaram que não se sentem confortáveis com seus conhecimentos acadêmicos para selecionar recursos educativos a fim de proporcionar um melhor aprendizado a alunos Surdos, 23% se sentem pouco à vontade e somente 4% se sentem muito a vontade.

A partir dos dados supramencionados na categoria *Sentimentos dos estudantes*, percebe-se que de maneira geral os participantes aqui investigados não se sentem capacitados com os conhecimentos adquiridos na disciplina de Libras para atuar com os alunos Surdos.

É possível perceber que os estudantes demonstram grande preocupação com adaptações curriculares e instrumentos de avaliação. Vale ressaltar que o MEC orienta critérios diferenciados para avaliação dos alunos Surdos. O decreto 5.626/2005 determina que é direito do aluno uma avaliação diferenciada.

Um dos maiores problemas é que os instrumentos de avaliação adotados na escola são comparados com a produção de um aluno ouvinte, “o fracasso escolar do aluno Surdo está na forma como é conduzida a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa (ALBRES, 2012). Para a autora a avaliação das competências de uma segunda língua pode ser realizada por meio de trabalhos em grupos ou individuais, ou ainda, por meio de uma prova (teste), prática comum nas escolas.

Frente a estes resultados é possível constatar a ambiguidade entre a realidade das escolas e os desígnios legais vigentes na educação especial. Dessa forma, é impossível deixar de apresentar neste estudo, o que regem alguns textos legais da modalidade dessa educação.

A educação especial segundo o Art. 58 da LDBEN 9394/96, é entendida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais, oferecendo, quando necessário, apoio especializado e que visa atender as especificidades dos alunos. Esse atendimento é realizado na classe ou em escolas de serviços especializados, sendo esse último necessário quando o aluno não apresentar condições de frequentar a classe comum das redes regulares de ensino. O Art. 59 da mesma lei, traz que os sistemas de ensino devem assegurar o ensino dos alunos com necessidades especiais.

O Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2/01 de 11 de Fevereiro de 2001 esclarece quais alunos se enquadram na definição daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo estas: dificuldades ou limitações que não permitam que esse possa acompanhar as atividades, podendo ser essas de causas orgânicas específicas ou relacionadas a outras condições como disfunções ou deficiências; dificuldades nos momentos de comunicação fazendo com que esses necessitem da utilização de linguagem e códigos diferenciados e alunos superdotados que também não

acompanham o ritmo da sala devido à falta facilidade e agilidade na resolução das atividades propostas no dia a dia.

A análise destes documentos pressupõe que os professores que trabalham na esfera da educação especial, inclusive com alunos Surdos, deveriam ter competência e qualificação para atuar na sua profissão. Para finalizar estas discussões, as reflexões de Miranda (2011, p. 133) parecem pertinentes: “o professor há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúdica de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes”.

Mediante este fato, é coerente afirmar que a competência destas práticas não deve, de maneira alguma, ser de domínio de apenas alguns professores, mas sim de todos aqueles que atuam na educação de Surdos. Para que isso se vislumbre cabe os esforços dos órgãos responsáveis em investir na formação de professores, além da iniciativa deles próprios, uma vez que necessitam desenvolver a consciência da responsabilidade e do compromisso em transformar a educação destas pessoas.

Considerações Finais

Este estudo ofereceu subsídios relevantes sobre o ensino de Libras na formação inicial em pedagogia. Foi possível elencar categorias: *carga horária, conteúdos e sentimentos dos estudantes*. A análise do *corpus* revelou que os conhecimentos adquiridos pelos participantes englobaram conteúdos teóricos como as causas, graus e período de ocorrência da surdez, assim como os sentimentos dos estudantes frente à falta de preparo para atuar com os alunos Surdos.

Essas análises sugerem, sobretudo, a ampliação da carga horária na disciplina indicando a importância de sedimentar a formação de professores a partir de um contexto teórico-prático consistente, assim, possibilitar que sejam proporcionados subsídios para que estes profissionais desenvolvam seus saberes de forma a superar adaptações sem reflexões e sem significados construídos no cotidiano da sala de aula.

À luz dos resultados encontrados no presente estudo, cabe ainda incitar duas questões: Seria possível o curso de pedagogia proporcionar aos estudantes um conhecimento prático da língua de sinais? Como reorganizar os cursos de pedagogia de maneira a contemplar a formação docente para o trabalho com o aluno Surdo em diferentes contextos educacionais?

Qualquer resposta frente aos limites dos resultados apresentados aqui pode parecer pretensiosa, por isso, torna-se extremamente importante o *continuum* de pesquisas que busquem maior clareza a respeito dos conhecimentos envolvendo o ensino de Libras na educação superior.

Os resultados colhidos com este trabalho levam à conclusão de que ainda existe um longo percurso a ser trilhado na busca de um modelo adequado da disciplina de Libras. Seguramente, é utopia considerar que as formas de ensino atuais têm preparado estudantes (futuros professores) para um trabalho eficiente com alunos Surdos.

Além disso, existe o agravante de que a disciplina de Libras vem sendo implementada atualmente em algumas universidades brasileiras através do ensino à distância (EAD), com uma carga horária que varia entre 10 e 40 h/a. O ensino de Libras à distância certamente torna mais superficial os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, o que pode contribuir para o aumento das barreiras de comunicação no momento em que forem atuar com o aluno Surdo. Estas barreiras impedem que estes profissionais desenvolvam a tarefa de ensinar de maneira satisfatória prejudicando o acesso das pessoas Surdas às diferentes esferas sociais, sobretudo na educacional.

Em síntese, o que também se espera dos cursos de pedagogia é um modelo que estabeleça relação efetiva entre a disciplina de Libras e o cotidiano da sala de aula, a fim de que seja possível adaptar a realidade escolar às necessidades que o mercado atual apresenta.

Referências

ALBRES, N. A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

_____. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de Língua de Sinais. In: _____. (Org.). **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 15-36.

_____. A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2012.

_____. Gesto-visualidade no processo de tradução de literatura infanto-juvenil: marcas do discurso narrativo. **Revista Translatio**, Porto Alegre, n. 9, p. 3-20, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 Dez. 1996. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 20 Dez. 2012.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 25 jan. 2013.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES P. C.; BASSO, S. P. S. O ensino de biologia mediado por libras: perspectivas de licenciandos em ciências biológicas. **Trilhas pedagógicas**, v. 4, n. 4, p. 40-63, ago. 2014.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; Narrativas de professoras sobre a (s) língua (s) na educação de surdos. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 32, p. 63-78, 2007.

LACERDA, C. B. F., A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 10. p. 30-40, 1998.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, 2000.

LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. **Revista Delta**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-210, 2004.

_____.; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas (de) iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUDKE, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. 3. p. 7-23.

MASINI, E. F. S. **Educação e alteridade**. São Paulo: Vetor, 2011.

MERCADO, E. A. O significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In: ALBRES, N. A. (Org.). **Libras em Estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 56-78.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 125-139.

MOURA, M. C. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C.; PEREIRA, M. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 1993. p. 1-4.

_____. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, M. V. B.; BEZERRA, T. C. Dupla docência no ensino de Língua Brasileira de Sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógica-polifônica. **ReVEL**, Bragança Paulista, v. 10, n. 19, p. 74-92, 2012.

NEVES, S. L. G. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua Brasileira de sinais para ouvintes**. 2011. 28 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

PADILHA, A. M. L. Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas (de) iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. Capítulo 1.

PEREIRA T. L. **Os Desafios da Implementação do Ensino de Libras no Ensino Superior**. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidades e saberes da docência. In: _____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Companhia de Bolso, 2010.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SKLIAR, C. B. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Argentina: Ediunc, serie manuales, 1997.

_____. **Atualidade da educação bilingue para surdos:** processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2009. V. 1.

_____. **Atualidade da educação bilingue para surdos:** interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2009. V. 2.

_____. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

STOKOE, W. C. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, Califórnia, n. 8, p. 3-37, 1960.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis: Editora UFSC, 2009,

_____. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.