
O ENSINO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: QUAIS PERSPECTIVAS?

Emmanuelle Felix dos Santos*
Wilson Pereira de Jesus**

Resumo: Este artigo objetiva apresentar resultados da pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) sobre a organização do componente curricular Libras nas licenciaturas a partir da Lei nº. 10.436/02. Com base nos estudos de Tardif (2012 [1991]) e Gesser (2012) sobre o ensino de Libras nas licenciaturas discute as percepções desse ensino aos futuros professores. Como orientação metodológica utilizamos o estudo de caso alinhado a análise de ementas do referido componente curricular. Isso nos possibilitou perceber que a organização do componente curricular Libras, na UEFS, possui uma perspectiva formativa sobre a Libras e o surdo e que as lacunas existentes nesta formação advêm da própria formação docente, que ainda é marcada por reflexos da lógica disciplinar.

Palavras-chave: Libras. Ensino. Formação Docente.

Introdução

Libras é a terminologia designada pela Lei nº. 10.436/02 e se configura no parágrafo único do Art. 1º como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 1).

O reconhecimento linguístico da Libras e sua regulamentação através do Decreto nº. 5.626/16 propiciou a sua inclusão, obrigatória, como componente curricular nos cursos de licenciaturas. Portanto, as reflexões em torno do ensino de Libras decorrem do fato de que, a partir dessas políticas, o professor de Libras se vê diante de um componente curricular que, provavelmente, deve contribuir para inclusão do aluno surdo no ensino regular através da formação dos professores, ou seja, capacitar os licenciandos para o ensino aos surdos numa perspectiva inclusiva. Assim, quais proposições devem emergir do referido componente curricular de forma que este contribua para uma atuação pedagógica mais inclusiva aos alunos surdos? A instrumentalização de uma língua? Debates sobre cultura surda, políticas inclusivas e educação bilíngue? Questões metodológicas do ensino ao surdo como currículo, avaliação?

*Mestra em Educação, professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), emmanuellefelix@ufrb.edu.br

**Doutor em Educação, professor titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), wpereira@uefs.br



O referido Decreto, por um lado, abre um espaço para a manutenção e implantação de políticas educacionais para os surdos; por outro, o texto permite que vários discursos políticos e ideológicos sejam construídos em torno do que vem a ser a própria Libras (do ponto de vista linguístico) e em torno da docência da mesma.

Nesse ínterim é importante salientar que as diretrizes nacionais para a formação de professores que atuam em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais apontam como princípio nesta formação o desenvolvimento de competências e valores para flexibilizar a ação pedagógica, o conteúdo e o recurso de acordo com a necessidade do aluno, assim como saber avaliar e, no caso de alunos surdos, o conhecimento acerca da sua singularidade linguística. Esses pressupostos nos leva a indagar: Qual contribuição a organização do componente curricular Libras oferece para a formação de seus licenciados?

Cientes do compromisso da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) com a formação de professores, o presente trabalho estabeleceu como objetivo analisar as contribuições que a organização do componente curricular Libras na UEFS oferece para a formação de seus licenciandos através de análise de ementas do componente curricular Libras. As análises nos possibilitaram perceber que, na organização do componente curricular Libras, na UEFS, ainda há uma incógnita sobre seus reais objetivos, apesar de ela cumprir sim uma função formativa, embora fragmentada. Há a predominância de aspectos que envolvem a proficiência da língua em detrimento do saber pedagógico; mas, ao problematizar a própria língua e o surdo, este componente curricular fomenta e incentiva ao futuro professor um saber que lhe permitirá não invisibilizar o surdo nas escolas comuns.

Destarte, consideramos que o componente curricular Libras cumpre um papel importante na formação do futuro professor e que as lacunas existentes nesta formação advêm da sua constituição legal, e, principalmente, da própria formação docente, que ainda é marcada por reflexos da lógica disciplinar.

1. O ensino de Libras nas licenciaturas: saberes necessários ao professor inclusivo

Antigamente, a oferta de cursos de Libras a ouvintes não era tão frequente; as pessoas que tinham interesse em aprender essa língua se dirigiam às comunidades surdas, instituições especiais ou igrejas. Somente em 1997 surgiram alguns esforços do MEC e Feneis para formar professores em Libras.

Posteriormente ao reconhecimento e regulamentação da língua de sinais, cresce a procura e a oferta de cursos em Libras. Em 2004, frente à demanda da política de inclusão de alunos surdos na



educação comum, o MEC referenda o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e distribui material da área para as Secretarias de Educação visando à promoção de Cursos para Instrutores e Cursos de Libras para professores de todo o Brasil, criando uma política de interiorização da Libras (FELIPE, 2006).

Além dessas iniciativas, a obrigatoriedade do ensino de Libras nas licenciaturas, prevista na Lei nº. 10436/02, aos poucos vai se efetivando, principalmente após a promulgação do Decreto que regulamenta a lei citada e estabelece prazos às IES para incluir o componente curricular Libras em seus respectivos cursos, assim como ofertar cursos de graduação e pós-graduação em Letras-Libras.

Assim, esses preceitos legais se tornam um ganho político na educação dos surdos porque intensificam as possibilidades do ensino da língua de sinais e, principalmente, o coloca em lugar de destaque nas IES, ocupando um espaço de disputa ideológica, possibilitando ou não uma visibilidade a essa minoria linguística, os surdos, historicamente discriminada.

É preciso destacar que a implantação de um componente curricular não ocorre por acaso, mas por meio de lutas ideológicas e disputa de espaços entre diferentes atores. Para que um texto político seja construído e efetivado são realizados acordos, rupturas e negociações. Lopes e Macedo (2011, p. 261) destacam que “relevante tem sido a possibilidade de pensar o contexto de produção do texto político como espaço de representação política que dá origem a textos híbridos que são reescritos no contexto da prática”. Sendo assim, um texto político é costurado por diferentes grupos ideológicos, com interesses distintos, possibilitando uma abertura para interpretações antagônicas.

Ao abordar o contexto da produção do texto da política, Ball (1994 apud MAINARDES, 2007, p. 104) salienta que, na arena do contexto da produção do texto, somente “certas influências agendadas são reconhecidas como legítimas e somente algumas vozes são ouvidas”. A partir desse pressuposto, cria-se a hipótese de que entre o texto do Projeto de Lei, elaborado em 1993, e o texto de sua aprovação em 2002, discursos foram silenciados e direitos vetados. Nesse ínterim, a inclusão do componente curricular Libras foi regulamentada no art. 4º da Lei nº. 10.436 (BRASIL, 2002) e no art. 3º do Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005) apresentando os seguintes preceitos:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002b, p.1).

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. (BRASIL, 2005, p.1).

Podemos perceber que, nos textos das políticas explicitadas, não há discussões ou indícios acerca da finalidade desse ensino, do currículo e da carga horária, provavelmente em respeito à autonomia universitária assegurada no art. 53 da LDB nº. 9.394/96.

Assim, cada IES estabelece a respectiva ementa e carga horária para o componente curricular Libras conforme o seu conhecimento, perspectiva e objetivos de formação. Trazemos à discussão que muitas IES acabam construindo a ementa em questão sem antes problematizar os saberes que este componente curricular pode e deve abordar para contribuir na formação docente; isto porque, comumente, o processo de seleção ou concurso para professor de uma área específica, a exemplo da Libras, ocorre mediante o surgimento da demanda e, nesse processo, a construção e inclusão do componente curricular e de sua ementa ocorrem antes mesmo da inserção do professor que detém conhecimentos sobre a área, o que, provavelmente, pode favorecer à institucionalização de ementas com proposições superficiais sem contemplar as reais necessidades formativas do futuro professor.

Frente a esse contexto, é possível que as IES instituem o componente supracitado sem conhecimento histórico-cultural do surdo e, assim, constituam em suas matrizes discursos empobrecidos acerca da Libras. Nesse contexto, o que seria uma conquista política pode tornar-se um processo perverso de folclorização do sujeito surdo e, simultaneamente, de sua língua (MARTINS, 2008).

No entanto, é preciso compreender o componente curricular como um campo intelectual de saber ou, para além, como produto político de luta por poder, entendendo que ele pode ser um aliado na propagação da Libras e das políticas públicas direcionadas aos surdos, inclusive no intuito de garantir a sua efetiva inclusão¹ nas escolas comuns. Temos ciência de que o reconhecimento da Libras e as demais políticas em prol de sua difusão nos diversos espaços públicos pode não resolver a situação do surdo na sociedade. Em contrapartida, a obrigatoriedade de um componente curricular em cursos de formação de professores pode configurar-se em um espaço/tempo de possibilidades de desconstruções de ideologias opressoras homogêneas.

No estudo de Tardif (2012 [1991]) podemos encontrar a abordagem de quatro saberes que subsidiam a prática docente, a saber: a) da formação profissional, cujo saber está relacionado ao desenvolvimento das ciências, da erudição, da formação de teorias e métodos pedagógicos; b) os disciplinares, que representam os saberes construídos pelas áreas de conhecimento que emergem da tradição, cultura e grupos sociais; c) os curriculares, que são saberes relacionados às categorizações e formas de como os saberes sociais eruditos e da cultura são apresentados, através de programas escolares (objetivos, conteúdo e método), ou seja, o como fazer; d) os experienciais, que se baseiam na própria docência, através das vivências com os alunos e seus pares. É o saber-fazer e saber ser.



De modo análogo ao pensamento de Tardif (2012 [1991]), Saviani (1996) e Pimenta (1999) definem saberes que implicam na formação do professor. O primeiro autor delinea cinco saberes: a) atitudinal, relativo ao domínio do comportamento e atitudes adequadas à identidade do professor; b) crítico contextual, que é a compreensão do contexto sócio-histórico que interfere na prática docente; c) específico, correspondente ao saber das disciplinas ou conhecimentos que integram os currículos; d) pedagógico, que são os saberes oriundos das ciências da educação que fornecem base à identidade do professor; e) didático curricular, que compreende o saber-fazer, ou seja, os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade docente.

Pimenta (1999) sintetiza os saberes em três: a) da experiência, que se compreende como o conhecimento oriundo da formação e prática do docente; b) do conhecimento, caracterizado como o saber disciplinar e curricular reportado por Tardif (2012 [1991]); c) do pedagógico, que são os saberes que viabilizam a prática de ensino.

Fundindo os pensamentos dos autores citados, podemos relacionar os *saberes da disciplina* de Tardif (2012 [1991]) aos *saberes específicos* de Saviani (1996) e aos *do conhecimento* de Pimenta (1999) como saberes específicos, de um determinado conhecimento e área, como é o caso do componente curricular Libras. Temos ciência de que os saberes dos professores não são apenas os saberes disciplinares e curriculares; ao contrário, são saberes plurais e heterogêneos (TARDIF, 2012 [1991]), constituídos a partir da sua experiência de vida, história profissional, das suas relações com os alunos e com os outros atores da escola, etc. Inclusive, destacamos que Tardif e Pimenta, em seus estudos, colocam em evidência os saberes construídos da vivência e prática dos professores, ou seja, os saberes experiências.

Em virtude do nosso objeto de estudo, focalizamos os saberes disciplinares e curriculares, ou seja, analisaremos os saberes, pensamentos, ideias e discursos difundidos por um componente curricular em suas respectivas ementas cientes de que essa orientação disciplinar pode influenciar a formação docente, bem como sua prática e, por isso, esse saber não pode ser esquecido nas análises de formação docente.

Os saberes disciplinares e curriculares são instrumentalizados em programas de ensino, considerados por Tardif e Lessard (2009) artifícios úteis que permitem aos professores organizarem suas ações em função de objetivos, de expectativas, de sequências, etc.

Contudo, sendo instrumentos, eles dependem também da experiência dos professores, bem como das situações em que são aplicados [...] eles não são aplicados mecanicamente, pois dependem da margem de manobra e da experiência dos professores que os utilizam. Na realidade, um programa, por mais preciso que seja, é sempre apenas um programa, ou seja, um projeto, sempre haverá uma distância entre o programa e sua realização concreta em classe, as diferenças entre os alunos, os recursos disponíveis, o tempo que passa... Os



professores queiram ou não, são obrigados a interpretar os programas e adaptá-los continuamente. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 208).

É importante trazer ao debate que, na prática pedagógica, o professor pode acrescentar saberes não explicitados nas ementas, ou, ao contrário, em suas escolhas teóricas e metodológicas pode limitar o conteúdo e ocasionar um esvaziamento de saber na formação docente. E esse é o limite de nosso trabalho.

Além deste aspecto, Fiorentini e Souza e Melo (1998), nos advertem que, na formação do professor, é a relação que cada sujeito estabelece com os saberes que fará a diferença em sua prática docente e que esta relação, na maioria das vezes, decorre de uma cultura profissional marcada pela supervalorização do conhecimento teórico, ou da prática ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica.

Segundo Tardif (2012 [1991]), articular o conhecimento de um determinado componente curricular com outros conhecimentos, saberes, principalmente com os contextos reais das escolas, ou seja, com as realidades cotidianas do ofício do professor é um desafio da formação atual de professores.

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação de ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através dos quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimento e informações. (TARDIF, 2012 [1991], p. 126).

Precisamos entender que, historicamente, desde que se concebeu a necessidade de uma formação para professores, instaurou-se esta lógica disciplinar que fragmenta o saber em especialidades e unidades autônomas, com conteúdo distante da realidade dos alunos e, por isso, causando pouco impacto em sua formação. Assim, em uma formação que vise a construção de saberes profissionais deve vigorar a implementação de uma formação na lógica profissional, ou seja, pensar que, mesmo um componente curricular, precisa estar intrinsecamente enraizado pela prática da profissão e, neste sentido, suas respectivas ementas são construídas objetivando problematizar contextos fidedignos vivenciados pelos professores e não mais por concepções quiméricas de quem nunca esteve nas escolas.

Nesse sentido, o conhecimento disciplinar e curricular deixa de ser um aprender a conhecer e torna-se um aprender a fazer e conhecendo fazendo (TARDIF, 2012 [1991]). Destacamos, incessantemente, que não é apenas um componente curricular que forma o professor para seu exercício, nem somente os aspectos teóricos nele imbricados. Este estudo tem a clareza de que a



formação do professor se dá em sua trajetória pessoal, acadêmica, na formação inicial, na relação com o objeto de ensino e, principalmente, no contato com o outro, seu aluno e demais atores envolvidos no processo, principalmente por meio de discursos.

Os discursos aqui são concebidos como construtores do conhecimento e se expressam de várias formas. Nesse estudo demos ênfase aos saberes extraídos dos discursos escritos, que, para Bakhtin (2009 [1929], p. 128), “é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”

Assim, o componente curricular Libras pode, dentre outras conquistas, possibilitar uma formação docente com novas perspectivas sobre o surdo e sua língua. Os discursos que ecoam desta formação precisam propiciar hospitalidade entre ouvintes e surdos, imergir saberes sobre a diferença que é nossa e não do outro, ou seja, que o surdo não é “o diferente”, mas que somos diferentes!

A escrita do livro *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras* de Gesser (2012) tem nos conduzido a pensar que o ensino de Libras se diferencia do ensino das demais línguas estrangeiras ou segundas línguas porque este ensino nos permite, além de estabelecer uma comunicação mínima, conhecer e respeitar nossos pares (semelhantes), os surdos brasileiros.

Diferentemente de cursos de línguas orais, o contexto de LIBRAS imprime outras relações, outros movimentos; sendo o principal deles valer-se desse encontro nesse espaço, potencialmente legítimo e de prestígio que é a sala de aula, um local para desconstruir mitos sobre os surdos, a surdez e a língua de sinais (GESSER, 2009) Valeria a pena trabalhar esse repertório de questões, visando sensibilizar os ouvintes para um novo olhar diante da realidade surda. Para isso os professores podem dedicar momentos de debates, podem convidar outros surdos e intérpretes para narrarem suas experiências, ou convocar os alunos ouvintes para realizar pequenos projetos de pesquisa com vista à socialização entre todo o grupo, promover conversas com educadores e familiares de surdos etc.. (GESSER, 2012, p. 129).

Assim, os saberes expressos no discurso de Gesser (2012) não são uma fórmula que devemos seguir, mas princípios que devemos considerar como: conhecer, envolver, relacionar, desconstruir, desenvolver, conhecer, teorizar, debater, ouvir experiências, intervir, dialogar com familiares e professores de surdos, motivar, refletir, preparar, conscientizar e transitar. São possibilidades de ensino e aprendizagem, de saberes que, apesar do tempo indevido, mas alinhado a outros componentes curriculares e atividades de extensão e pesquisa podem evitar o processo perverso da pseudoinclusão do surdo e de sua língua.



2. O "caso" da Libras na Universidade Estadual de Feira de Santana: percurso metodológico.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo de caso por considerar que esta concepção metodológica foi a mais adequada para conhecer a realidade do ensino de Libras numa Instituição do Ensino Superior- IES, neste caso, a Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, considerando que o conhecimento fruto deste caso possibilitará compreender seu contexto e complexidade.

A UEFS está Situada no Sertão da Bahia desde 1976 e está presente em 150 municípios através do ensino, pesquisa e extensão. No que concerne à licenciatura, iniciou-se seu campus com o elenco de oito cursos, sendo três de licenciatura, e atualmente oferta 27 cursos, sendo 14 de licenciatura.

A coleta de dados foi realizada através de levantamento e leitura das ementas na Resolução CONSEPE Nº. 031/2009, que aprova a inclusão da Libras como componente curricular obrigatório para todos os cursos de professores; nos PPC's e planos de ensino da UEFS cedidos pelos respectivos cursos e docentes.

Informamos que o colegiado de Letras abarca a coordenação dos quatro cursos de línguas e que estes cursos possuem apenas dois PPC's, um para o curso de espanhol e outro que contempla as demais línguas, a saber: vernáculas, língua francesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas. Portanto, apesar da UEFS obter 14 cursos de licenciaturas, analisamos as ementas em apenas 12 PPC's e 3 planos de ensino dos docentes em exercício no ano de 2014, além da resolução citada.

3. Saberes das ementas: análise de sua organização e contribuição na formação do professor.

Os saberes curriculares ou disciplinares/do conhecimento, prioritariamente, não precisam conter apenas conhecimentos científico-culturais de uma área específica, mas conhecimentos diversos e plurais e, principalmente, os saberes relacionados à formação profissional do professor podem se constituir como princípios numa ementa. Esta é caracterizada como documento que possui descrição discursiva sobre o “todo” de um componente curricular. Assim discorre Guimarães (2004) ao buscar parâmetros metodológicos para elaboração de ementas jurisprudenciais. Segundo suas reflexões,

No âmbito da Educação, a ementa é comumente entendida como relação de tópicos em programas de ensino. No entanto, é de estranhar uma concepção de tal natureza, pois, partindo-se do pressuposto que todo plano de ensino deva conter ao menos o conteúdo programático, os objetivos, e o modus operandi (metodologia de ensino e avaliação) da disciplina, deveria a ementa, enquanto síntese, permitir a efetiva visualização de tais aspectos. (GUIMARÃES, 2004, p. 31).



É com base neste princípio que compreendemos a ementa de um componente curricular: argumentação sobre por que, por onde e como deve o professor caminhar. Ela direciona os conteúdos e objetivos do professor e, conseqüentemente, a metodologia e a avaliação. É o princípio da construção do plano de ensino, é o *alfa* dos saberes que serão instrumentalizados ou construídos ou experimentados ou vivenciados num certo período delimitado.

Ao analisar os documentos da UEFS, a saber: Resolução, PPC's e planos de ensino, encontramos cinco distintas estruturas de ementas para o ensino de Libras nas licenciaturas e, para análise, organizamos um quadro, possibilitando ter dimensão das características, similaridades, dicotomias e a maior evidência dos saberes.

Quadro 01 - Ementas do componente curricular Libras na UEFS

Documento	Período	Ementa
Resolução CONSEPE nº. 031/2009	2009	A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceitos e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização linguística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação do vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas	2012	
Plano de Ensino cedido pelo Departamento de Letras e Artes (DLA)	2009.1	Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimidade de LIBRAS como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de LIBRAS em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de LIBRAS.
Plano de Ensino cedido pelo docente I	2014.1	
Plano de Ensino cedido pelo docente II	2014.1	Apresenta os aspectos clínicos, educacionais e sócio antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.
PPC do curso de licenciatura em Música		
PPC do curso de licenciatura em Química	2011	Especificidades linguísticas de surdos falantes de LIBRAS. LIBRAS e a Língua Portuguesa (LP) como meio de apropriação da linguagem e usos no contexto escolar e na vida cotidiana dos falantes de LIBRAS. Aquisição da linguagem e usos de textos produzidos em Português e/ou em LIBRAS. A escrita como território cultural para os falantes de LIBRAS.
PPC do curso de licenciatura em Filosofia	2010	Noções de língua portuguesa e linguística; parâmetros em libras; noções linguísticas de libras; sistema de Transcrição; tipos de frases em libras; incorporação de negação, teoria de tradução e interpretação; classificadores de LIBRAS; técnicas de tradução da libras/português; técnicas de tradução de português/libras.

Fonte: Elaboração da autora com base nos documentos coletados na UEFS



Após leitura das ementas, pudemos perceber que, em dissonância com Guimarães (2004), todas apresentam uma predominância de detalhamento de conteúdos, sem uma relação com os aspectos relevantes do planejamento. Salientamos que a organização de um curso, da matriz curricular, inclusive da ementa, é uma construção autônoma de cada IES, contudo a sua estruturação deve estar baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, orientado pela Resolução CNE/CP Nº. 2/2015.

Esse documento prevê que a dimensão prática (pedagógica) deverá permear toda a formação do professor nas diferentes áreas ou disciplinas através de observações e reflexões visando à atuação em situações contextualizadas e à resolução de situações-problema, podendo ser enriquecidas com tecnologias de informação, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (BRASIL, 2015).

Apesar de a maioria das ementas em análise não prescrever em seus textos esses procedimentos práticos, na sua transposição² é possível que isso ocorra, visto que nem sempre a ementa expressa a dimensão teórica e prática que ocorre em sala de aula ou a relação dialógica do processo de ensino e aprendizagem; do mesmo modo, a prática do professor pode estar desarticulada ou aquém dos pressupostos da ementa.

Cientes de que uma ementa pode expressar a intrínseca relação da teoria com a prática como modo de possibilitar um distanciamento às práticas tecnicistas e, concomitantemente, incentivar uma postura mais reflexiva de formação, procuramos encontrar indícios desta relação em seus textos.

Contudo, ao observarmos o *Quadro 1* podemos perceber que há nestes documentos a tendência de privilegiar os aspectos conceituais em detrimento dos procedimentais, com exceção da ementa do PPC do curso de Química, que, ao propor discutir uso da Libras no contexto escolar e na vida cotidiana dos seus falantes, abre uma prerrogativa à indicação ou à problematização do contexto real da inclusão dos surdos nas escolas e de sua respectiva língua. Além disso, a ementa propõe a aquisição de uma segunda língua num componente curricular de 48 horas.

Hipoteticamente, para instrumentalizar esses conhecimentos, será necessária uma imersão na escola ou reflexões sobre narrativas, vivências, uso de tecnologias ou quaisquer outras práticas pedagógicas, à escolha do docente. Assim, para alcançar o prescrito, a carga horária para o componente curricular Libras teria que ser ampliada consideravelmente.

Salientamos que, entre o pressuposto descrito na ementa e a prática de ensino, ou seja, na transposição didática, há restrições que precisam ser respeitadas e que o limite do trabalho não suporta abordar aspectos como a relação do professor com o conhecimento pedagógico da matéria,



a relação do aluno com a temática, entre outros fatores sociais, linguísticos, econômicos, pedagógicos que interferem na formação do professor.

Para auxiliar a análise comparativa das ementas, abstraímos delas temas/conteúdos que possivelmente são abordados nas aulas de Libras e organizamos estes dados de forma sistemática no *Quadro 02*.

Quadro 02 - Relação dos possíveis temas/conteúdos a extrair das ementas

Documento	Ementas	Temas/conteúdos
Resolução CONSEPE Nº. 31/2009	A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceitos e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização linguística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação do vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	1-Conceito de Libras; 2-Parâmetros (fonologia); 3-Descrição visual (classificadores); 4-Espaço de sinalização linguística e topográfica; 5-Vocabulário.
PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas		
Plano de Ensino cedido pelo DLA	Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimidade de LIBRAS como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de LIBRAS em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de LIBRAS. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.	1- História dos surdos; 2-Cultura e identidade surda; 3-Aspectos legais da Libras; 4-Libras em contexto; 5-Aspectos linguísticos de LIBRAS; 6- Prática da Libras.
Plano de Ensino cedido pelo docente I		
Plano de Ensino cedido pelo docente II	Apresenta os aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.	1-Concepção da surdez; 2-Aspectos linguístico da Libras; 3-Prática da Libras.
Ementa no PPC do curso de licenciatura em Química	Especificidades linguísticas de surdos falantes de LIBRAS. LIBRAS e a Língua Portuguesa como meios de apropriação da linguagem e usos no contexto escolar e na vida cotidiana dos falantes de LIBRAS. Aquisição da linguagem e usos de textos produzidos em Português e/ou em LIBRAS. A escrita como território cultural para os falantes de LIBRAS.	1-Aspectos linguísticos da Libras; 2-Aquisição da Libras e Língua Portuguesa e sua implicação no contexto escolar e na vida dos surdos; 3- A escrita do surdo (da língua portuguesa e da língua de sinais)
Ementa no PPC do curso de licenciatura em Música	Noções de língua portuguesa e linguística; parâmetros em libras; noções linguísticas de libras; sistema de Transcrição; tipos de frases em libras; incorporação de negação, teoria de tradução e interpretação; classificadores de LIBRAS; técnicas de tradução da libras/português; técnicas de tradução de português/libras.	1-Noções de LP 2-Aspectos linguísticos da Libras; 3-Transcrição e tradução

Fonte: Elaboração da autora.



Com base na leitura do *Quadro 2*, podemos examinar na ementa da Resolução CONSEPE/PPC de Ciências Biológicas uma extrema preocupação com os conhecimentos linguísticos da Libras. Até o ensino do vocabulário tem como objetivo a percepção de estruturas e regularidades específicas da língua e não o desenvolvimento da competência comunicativa “sinalizar” e “interpretar”. Gesser (2012) nos alerta para o fato de que nem sempre conhecer vocabulário é ter bom desempenho na língua-alvo, principalmente se a abordagem for gramatical e, por isso, “ainda que tenha um papel relevante nas aulas de língua, a instrução de vocabulários deve ser feita com ponderações” (GESSER, 2012, p. 139).

Embora a estrutura da ementa apresente consonância com o nome do componente curricular: *Libras: noções básicas*, a abordagem linguística fica à mercê da concepção de língua do professor. Desse modo, é o entendimento de língua do professor que determinará se ele trabalhará a “forma” dessa língua isoladamente ou no contexto de uso, se contemplará situações comunicativas ou não, se relacionará com aspectos culturais ou se abordará apenas aspectos gramaticais.

Para além disso, aspectos como descrição visual (classificadores) e espaço de sinalização linguística requerem uma compreensão das relações sintáticas e semânticas/pragmáticas, ou seja, uma proficiência na língua por parte dos alunos. Assim, o nível de proficiência dos alunos poderá conotar resultados adversos, tanto de comprometimento com o aprendizado da nova língua como de desinteresse.

Diante disto, elucidamos que apenas o conhecimento linguístico é insuficiente para uma prática inclusiva, assim como conhecer aspectos linguísticos de uma língua em um curto tempo não capacitará o professor a uma competência linguística, considerando que, em sua maioria, os professores em formação não possuem um contato com pessoas surdas fora do espaço escolar. Sabemos que, ao trabalhar o conceito de Libras, primeiro conteúdo proposto na ementa, o professor pode até desmistificar mitos e propor momentos reflexivos sobre a importância da mesma, mas ainda é irrisório em relação à demanda dos professores na escola inclusiva com alunos surdos.

A segunda ementa, do plano de ensino cedido pelo DLA e pelo docente I, apresenta uma distribuição de temas um pouco diferente da ementa anterior, pois propõe abordar o conhecimento científico sobre a história, cultura, identidade e direito dos surdos abrindo leques de possibilidades para compreender quem é este aluno, suas peculiaridades, necessidades educacionais, culturais, etc. Além desses aspectos, propõe o desenvolvimento de conhecimentos básicos acerca dos aspectos linguísticos da Libras e, como subsídio para a prática, parece utilizar a sequência didática e pedagógica do livro *Libras em Contexto*, de Tânia Amara Felipe e Myrna S. Monteiro (2001), visto que se pode encontrar esta referência na bibliografia básica no Plano de ensino. Esse livro aborda a gramática da Libras através da sinalização (comunicação) de situações em diferentes contextos.



A disposição de conteúdos da terceira ementa, referente ao plano de ensino cedido pelo docente II, assemelha-se muito com a proposta da segunda ementa. Inicia-se com a proposta de apresentar a concepção de surdez e educação, focalizando duas grandes vertentes: a concepção clínica *versus* a concepção sócio-antropológica. Isso pressupõe que haverá uma densa discussão sobre o que é ser surdo, como enxergamos o surdo, que educação eles têm e precisam. Perceber o surdo pelo campo sócio-antropológico é entender que ele têm língua própria, cultura, direitos, pensamentos, etc.

Igualmente à segunda ementa, esta terceira apresenta noções básicas dos aspectos linguísticos, porém com uma singularidade: aborda o processo de variação da Libras, o que requer um estudo com viés sociolinguístico. Por fim, é proposto na ementa a prática da Libras, não prática no ensino pedagógico, mas na comunicação, ou seja, no desenvolvimento da proficiência na língua. Possivelmente, a tendência de todas as ementas versarem sobre aspectos linguísticos da Libras se deve ao fato de considerarem que a ausência da comunicação é empecilho para a inclusão dos surdos.

Na quarta ementa, a do PPC do curso de Química, apesar de também conter aspectos linguísticos da Libras, apresenta singularidades não encontradas nas ementas anteriores: contraste entre Libras e Língua Portuguesa (LP) e sua implicação no contexto escolar e na vida dos surdos e a escrita do surdo, seja da LP como da LS.

Embora equivocadamente esteja destacado na ementa o processo de aquisição e apropriação de línguas, em seu texto há indicação de discussão do uso da linguagem no contexto escolar e na vida cotidiana de seus falantes, o que pressupõe ouvir os atores que vivenciam os dilemas nas escolas, inclusive os surdos e professores. Para além disso, é a única ementa que cita o processo de escrita da LP do surdo, tema ainda marginalizado no âmbito educacional e que não pode ser esquecido na formação do professor. A sua significância é tão relevante que o Decreto nº. 5.626/05, em seu Art. 13º, o institui como componente curricular nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia.

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p. 2).

Ademais, a escrita da LP dos surdos falantes da Libras tem a interferência de sua primeira língua (PL), a Libras, e isso deve ser respeitado no âmbito educacional, principalmente em processos avaliativos, conforme expressa o inciso VI do Art. 14º do referido Decreto: “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas,



valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, p. 2). Esse conhecimento precisa ser propagado para que os surdos consigam alcançar níveis mais altos na sua vida escolar e não sejam mais marginalizados e excluídos por causa de sua escrita.

Ao propor trabalhar a escrita enquanto território dos surdos, a ementa se predispõe a aceitar a escrita de sinais, sistema já utilizado em algumas escolas especializadas e bilíngues para surdos, porém ainda discriminada na escola comum.

Por fim, a quinta ementa, a do PPC do curso de licenciatura em Música, inicia colocando as noções da LP e da linguística em pauta; contudo, a LP é pontuada de forma descontextualizada porque, ao invés de direcionar a abordagem da escrita da LP pelos surdos, tema importante na formação do professor inclusivo, contrariamente conduz o professor à concepção equivocada de que a Libras está linguisticamente subordinada e/ou dependente à estrutura da LP e, por isso, deverá ser trabalhada inicialmente a sua estrutura linguística.

As proposições seguintes tratam dos aspectos linguísticos da Libras, em especial da organização e estrutura sintática da Libras, assim como do desenvolvimento das seguintes competências comunicativas: transcrição e tradução. Conforme mencionamos anteriormente, são abordagens que requerem uma fluência na língua, impossível de adquirir em um componente curricular apenas. Desse modo, essa ementa se torna inapropriada para um componente na formação dos professores.

Apesar de apresentarmos as cinco ementas encontradas nos documentos da UEFS, averiguamos que nem todas estão em uso. Ao dialogarmos com os docentes notificamos que a segunda é utilizada por dois docentes e a terceira ementa é utilizada pelo docente II e que ambas as ementas dão embasamento às formações em todas as licenciaturas da UEFS que ofertam o componente curricular Libras. Conforme observamos e notificamos nas discussões anteriores, elas possibilitam um conhecimento para além da língua, pois colocam em questão os aspectos culturais e educacionais do surdo, o que positivamente contribui para possíveis atitudes inclusivas nas salas de aula.

Destarte, pudemos examinar nos ementários a existências de temas importantes e instrumentais da língua de sinais e, principalmente, que seus conteúdos não se limitam a meros receituários. No entanto, é notório que a lógica de sua construção ainda é disciplinar e não a lógica profissional que nos propõe as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores em nível superior (BRASIL, 2015), ou seja, não é perceptível a articulação dos conteúdos teóricos (específicos da Libras) com a formação pedagógica (conteúdos relacionados à docência), com algumas exceções, quando propõem a concepção de surdez ou de sua educação.



Os discursos da maioria das ementas exibem um tratamento incipiente das questões relativas à inclusão do surdo no ensino comum, não revelando muita afinidade com o que foi proposto no núcleo de formação dos PPC's onde o referido componente curricular está alocado. A concepção que os núcleos apresentam é de uma formação voltada para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento de conhecimentos específicos da profissão docente e este indício não foi encontrado no texto das ementas.

Considerações finais

Assim, ao analisar os documentos, podemos averiguar que a UEFS tem cumprido com o Decreto nº. 5.626/05, implantado o componente curricular conforme as prazos estabelecidos e que os PPC's construídos e reestruturados após inclusão de componente curricular na instituição, ou seja, a partir de 2009 tem, em sua maioria, feito adequações. Nesses documentos, o componente curricular em questão está, em sua maioria, alocado em núcleos de formação específica, os quais têm como abordagem as questões teóricas e práticas do ensino. Entretanto, nas entrelinhas de suas ementas, não encontramos essa abordagem, mas uma diversidade de proposições sobre a Libras e o surdo, bem como sua história, educação, direitos, expressão de sua cultura, entre outros aspectos.

Percebemos nas ementas uma predominância da perspectiva linguística em detrimento de outros saberes substanciais à formação do professor. Este dado nos alerta à necessidade de tornar a Libras objeto de pesquisa e extensão na formação dos licenciandos, ou seja, permitir que o saber disciplinar e curricular seja fundamentado pelo contexto e necessidade educacional dos surdos e professores, e assim auxilie o professor na problematização e reflexão de questões reais do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos inclusos no ensino regular, tornando a prática pedagógica mais significativa.

É verdade que, compreendendo a língua como nossa extensão, é possível conhecer o surdo através de estudos da sua língua; porém, a realidade educacional “urge” por outros conhecimentos como avaliar, adaptação metodológica, fronteiras entre o professor e o intérprete de Libras, ou entre o professor da classe comum e o professor da sala de recurso multifuncional ou dos centros de apoios pedagógicos no AEE.

Por fim, podemos considerar que, embora a organização do componente curricular Libras ainda esteja estruturada na lógica disciplinar, ela contribui na formação de seus licenciandos na medida em que propõe o embate sobre o surdo; estimula o aprendizado da Libras; proporciona reflexões sobre as concepções errôneas sobre os surdos que historicamente foram construídas e as quais precisamos, urgentemente, desmistificar e, principalmente, por influenciar na quebra de barreiras atitudinais, pois esta é a mais perversa barreira para a inclusão



THE TEACHING OF LIBRAS IN TEACHER TRAINING: WHAT ARE THE PERSPECTIVES?

This paper aims to present results of the research developed at the State University of Feira de Santana (UEFS) on the organization of the Libras curricular component in graduation courses (teaching training) from Law number 10,436 / 02. Based on the studies of Tardif (2012 [1991]) and Gesser (2012) about the teaching of Libras in graduation courses (teaching training), it discusses the perceptions of this teaching to future teachers. As a methodological orientation we used the case study and the contents' analysis of this curricular component. This enabled us to realize that the organization of the Libras curricular component in the UEFS has a formative perspective about Libras and the deaf and that the gaps in this formation come from the own teacher training, which is still marked by reflections of the disciplinary logic.

Key-Words: Libras; Teaching; Teaching Training.

¹ A inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais; é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e compromissados com a educação de todos. (GUARINELLO, 2006, p. 317).

² Segundo Chevallard (1998 apud ALMEIDA, 2011, p. 10), a transposição didática "é composta pelo saber elaborado pelo cientista; pelo saber relacionado à didática dos professores e à prática de condução de sala aula e, pelo saber que foi absorvido pelo aluno mediante adaptações e as transposições feitas".

Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Transposição didática: por onde começar?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Paulo Renato Souza, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em junho de 2012.

_____. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em junho de 2016.

_____. *Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-06/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em junho de 2016.



_____. *Resolução Nº. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Gilberto Gonçalves Garcia, 2015. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 > Acesso em junho de 2016

FELIPE, Tanya Amara. *Políticas linguísticas para inserção da Libras na educação dos surdos*. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 33, janeiro-dezembro/2006. p. 33-46.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna S. *LIBRAS em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor Instrutor*. Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos, MEC: SEESP, 2001.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola, 2012.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro no contexto de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. *Elaboração de ementas jurisprudenciais: elementos teórico-metodológicos* (Monografia) Centro de Estudos Judiciários. Brasília: 2004, 154p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 248-281.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior*. Revista Cadernos do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina. V. 21, n. 28, p. 191-206, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Unesp, 1996, p. 145-155.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012 [1991].

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência com profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

