

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO

SIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING: REPRESENTATIONS OF TEACHING PRACTICES

Fábio Mascarello

Maria Elena Pires-Santos

RESUMO: Com a regulamentação da Libras no Brasil, tornou-se fundamental a formação de professores para ensinar essa língua a surdos e ouvintes e, conseqüentemente, propiciar uma melhor integração entre surdos e também entre estes e os ouvintes. Para os surdos, em particular, a aprendizagem da Libras muitas vezes acontece apenas no contexto escolar, pois nem sempre os pais são usuários dessa língua. Considerando o exposto, o presente trabalho teve o objetivo investigar de que forma ocorre a formação do professor de Libras e as representações sobre sua formação. Na fundamentação teórica que ancorou a análise, foram utilizados centralmente o conceito de linguagem como essencialmente dialógica (BAHKTIN, 1990) e o conceito de representação conforme propõem Celani e Magalhães (2002, p. 321), no sentido de uma “cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação”. A geração dos dados seguiu uma abordagem qualitativa/interpretativista (LÜDKE; ANDRÉ, 2003; BORTONI-RICARDO, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006), estabelecendo-se o método da entrevista não estruturada, realizada com três professores de Libras surdos. Os resultados da análise evidenciaram, principalmente, a importância que os professores atribuem a sua própria formação especializada para atuarem como professores de Libras, além do posicionamento político em relação ao compromisso de ampliar o número de professores de Libras para ouvintes e para surdos, afim de que possam ser mediadores para a inserção dos surdos, por exemplo, na escola, nas empresas, faculdades, hospitais, etc. Dessa forma, poderão possibilitar a construção de espaços para que a diferença seja vista como constitutiva de todos nós.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Sinais; Formação de Professores; Ensino

ABSTRACT: It has become fundamental training teachers to teach the sign language to deaf and non-deaf people with the regulation of the sign language in Brazil. Considering the above, the present study aimed to investigate how training and performance of a sign language teacher occurs, as well as the representation of their training. As a theoretical basis for the analysis, were used centrally the concept of language as essentially dialogical (BAHKTIN, 1990), as well as the concept of representation as proposed by Celani and Magalhães (2002, p. 321), in the sense of a "chain of meanings, built in constant negotiations among the participants of the interaction." The generation of data followed a qualitative/interpretative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 2003; BORTONI-RICARDO, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006), being the non-structured interview established as a method which was conducted with three sign language deaf teachers. The results of the analysis showed mainly the importance teachers attach to their own specialized training to act as sign language teachers as well as the

political positioning in relation to the commitment to expand the number of sign language teachers, both deaf and non-deaf, for them to act as mediators in the insertion of deaf people in schools, business, colleges, hospitals, and others. Thus, may enable the construction of spaces for the difference is seen as constitutive of all of us.

Key Words: Sign Language; Teacher Training; Teaching

INTRODUÇÃO

Se por um lado as práticas educacionais propostas para os surdos no Brasil estiveram, por longo período, sujeitas à influência das práticas europeias – principalmente aquelas definidas pelo Congresso de Milão, ocorrido em 1880, que determinou o silenciamento das línguas de sinais e, conseqüentemente, de seus usuários¹ – por outro, conquistas significativas vêm se concretizando mais recentemente, principalmente com a aprovação da Lei Federal no. 10.436, de 24 de abril de 2002 – que em seu **Art. 1º** estabelece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados – e com a aprovação da Lei no. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece, em seu Capítulo II, Art. 3º. que “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”.

As mudanças ocorridas nesse campo têm contribuído para ampliar as possibilidades de inserção social dos surdos, principalmente em termos de ocupar espaços referentes ao magistério, mais especificamente, quanto ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e também a inserção em contextos sociais mais amplos como, por exemplo, Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Dessa forma, torna-se central uma formação bilíngue diferenciada e eficiente – em que a Libras, por sua característica espaço-visual, seja a primeira língua do surdo, à qual se somaria a língua portuguesa como segunda língua – que não só permita o

¹ Para conhecimento aprofundado sobre a educação dos surdos, consultar: Diniz (2011); Oliveira (2011); Rocha (2008); Skliar (1997, 1999; 2005); Silva (2005).

acesso, mas principalmente, garanta a permanência e a conclusão da escolaridade com sucesso, distanciando-se daquelas práticas oralistas que preconizavam o aprendizado por meio da língua oral. As práticas oralistas enfraqueceram e retardaram a articulação dos surdos para reivindicarem seus direitos em defesa de uma educação bilíngue e da manutenção da cultura surda para, usando seus referentes culturais, fomentar o conhecimento, habilidades, atitudes e possibilitar seu ‘empoderamento intelectual, social, emocional e político’ (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2003).

Dentre as proposições em direção à educação bilíngue diferenciada e eficiente está a formação contínua do professor surdo, com sua importante função de propiciar a ocupação dos espaços como professores de Libras para surdos e ouvintes, como professores pesquisadores e também como articuladores de propostas educacionais que os beneficiem. Desta forma, propor uma investigação sobre a formação dos professores surdos e sobre as representações construídas sobre sua própria formação, como o objetivo aqui proposto, tem como finalidade agregar ações nessa direção.

Para tanto, esse texto apresenta a seguinte organização: primeiramente, fazemos uma breve explanação sobre a metodologia utilizada para a geração dos registros e sobre os conceitos centrais para a abordagem do objetivo proposto. Em seguida, apresentamos a análise a partir da construção de categorias geradas pelas entrevistas com os professores surdos para, finalmente, apresentar as conclusões que se mostraram mais recorrentes e relevantes.

1. Orientações metodológicas e teóricas

A geração dos registros seguiu uma abordagem qualitativa/interpretativista, sob o foco de um olhar etnográfico, por ser este mais adequado para tratar da formação de professores surdos e das representações construídas sobre sua própria formação, pois esta perspectiva propõe o estudo de situações da ‘vida real’ ou do contexto social ‘naturalístico’, levando em conta a opinião dos atores sociais em seu papel social e princípios culturais e entendendo os significados locais que os acontecimentos têm para as pessoas envolvidas. Além disso, os conhecimentos locais e os modos de organização social são centrais nesse tipo de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, BORTONI-RICARDO, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006; CHRISTIANS, 2006; PIRES-SANTOS, 2012; FRITZEN; LUCENA, 2012).

Seguindo essa abordagem, foram realizadas, pelo professor/pesquisador surdo, entrevistas abertas com três professores de Libras surdos², gravadas em vídeo e posteriormente transcritas e traduzidas para a Língua Portuguesa, por um intérprete ouvinte.

Os professores têm a seguinte formação: Professor A – Graduação em Pedagogia e Letras Libras, Especialização em Educação Especial, professora de Libras há 5 anos; Professor B – graduação em Pedagogia e Letras Libras, especializações em Educação Especial e em Libras, professor de Libras há 11 anos; Professor C – graduação em Pedagogia e Letras Libras, especialização em Educação Especial, professor de Libras há 10 anos.

Em todas as etapas desse trabalho buscaram-se observar os princípios éticos, fundamentais para a pesquisa, em consonância com Christians (2006) que, considerando insuficientes os princípios dos códigos de ética estabelecidos pelas associações profissionais (consentimento informado, privacidade, confiabilidade e ausência de fraude) – os quais, segundo o autor, têm como finalidade resguardar as Universidades e não os participantes da pesquisa e, por esse motivo, denominada por ele de Ética Utilitária – estabelece os princípios da Ética Social: (a) Suficiência interpretativa - as interpretações construídas pelo pesquisador precisam retratar com seriedade as múltiplas interpretações dos participantes da pesquisa, os quais pertencem a grupos culturais complexos, como contribuição para que estes aprendam a lidar sozinhos com suas experiências da vida cotidiana. (b) Representação transcultural e multivocal - Os diferentes grupos sociais constroem significados particulares, sendo prejudicial que o pesquisador olhe para os valores culturais dos participantes da pesquisa com base nos significados apenas da sua própria cultura. (c) Discernimento moral - O discernimento moral não pode se restringir à ética utilitária. Além de nos levar a descobrir as verdades morais sobre nós mesmos, devemos considerar também que “as comunidades são entrelaçadas por narrativas que revigoram sua compreensão comum do bem e do mal, da felicidade e da recompensa, do significado da vida e da morte” (p. 155), ou seja, torna-se importante verificar não o que os participantes consideram virtuoso, mas como a ordem moral acontece na formação da comunidade. (d) Resistência e capacitação - Na pesquisa é preciso deixar claro que as concepções do bem são compartilhadas por pesquisador e participantes, e as definições propostas pelos participantes precisam ser trazidas para dentro da pesquisa como

² Os professores foram nominados como Professora A, Professor B e Professor C para garantir o anonimato.

contribuições importantes, pois representam uma possibilidade de transformação humana em relação às múltiplas formas de pertencimento humano na vida da comunidade, como na religião, na política, etnicidade, gênero, etc.

Em consonância com os princípios da ética social foram estabelecidos como centrais os conceitos de linguagem, identidade e representação, para ancoragem da análise.

Inicialmente, torna-se central a conceituação de linguagem, aqui compreendida como essencialmente dialógica (BAKHTIN, 1990), o que lhe confere a característica de ser produzida socialmente. Alinhada a essa concepção de linguagem, Favorito (2005) e também Celani e Magalhães (2002) compreendem as representações como construídas entre os participantes em suas interações a partir de constantes negociações quanto às expectativas, intenções, valores e crenças referentes às cadeias de significações compreendidas “dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionados a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321). Da mesma forma, as identidades, construídas por uma variedade de representações ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas, evidenciam-se como fragmentadas, complexas, provisórias, em constante mudanças (HALL, 2000; SILVA, 1997).

2. Professores surdos: representações construídas sobre sua própria formação

Com a finalidade de desenvolver o objetivo da pesquisa, na sequência, apresentamos a análise que foi realizada com base nas entrevistas não estruturadas com os três profissionais surdos, as quais versaram sobre a formação dos respectivos professores, participantes dessa pesquisa, e sobre as representações construídas por eles acerca da sua própria formação. A partir das interações entre pesquisador surdo e participantes surdos, foram elaboradas sete categorias de análise que se evidenciaram relevantes para responder ao objetivo aqui proposto e que serão explicitadas a seguir.

I. Formação inicial e formação contínua: “dom” ou “professor profissional”?

Professor A. Eu sou formado em Letras Libras, Pedagogia e também participei de curso de Libras em Curitiba, onde adquiri meus conhecimentos, ensinaram metodologias do ensino de Libras para alunos ouvintes e com esse aprendizado consigo desempenhar e desenvolver como

profissional do ensino de Libras para esse grupo de ouvintes. [...] É fato, como se fosse um dom que combina comigo, pois com a conclusão do Letras Libras confirmou minha satisfação e consigo de forma prazerosa o ensino de Libras para o grupo de ouvintes.[...] Claro! Continuo meus estudos devido ao aumento da demanda de alunos ouvintes em estudarem Libras, por isso, se faz necessária a participação em cursos diversos: profissionais, em faculdades e principalmente em pós-graduação, são todos importantes para a formação do profissional e pra manter-me atualizado e com competência profissional para o ensinamento dos alunos.

Professor B. Pedagogia. Licenciatura. Em 2003 me formei. Depois de 4 anos fiz pós na área Pedagogia e Educação Especial [...] Eu fiz a faculdade em 2008, o Letras Libras, agora no ano de 2012 concluo. [...] Acho também importante o professor também ter experiência preparação de conhecimento de metodologia. O Letras Libras não é menos importante que o curso de Pedagogia. O Letras Libras me ajuda a comparar e preparar im ensino mais pedagógico para os ouvintes.

Professor C. Bom. Eu fiz Pedagogia, 4 anos. Depois eu fiz pós-graduação em Educação Especial. Depois fiz Pós-Graduação em Libras. E pretendo continuar. [...] Sempre precisava de alguém junto. Antes não tinha experiência. Ficava apavorada. Não sabia como ensinar. Então fui treinando. Errava muito. Foi quando pensei o que faltava. Busquei surdos com experiência e pedia como fazer. Eles me explicavam me ajudaram. Como eu tinha que fazer certo. Eu entendi e me esforcei melhorei. Me desenvolvi. Gostei.

A partir das falas do Professor A., do Professor B. e do professor C. pode-se depreender a importância que atribuem à formação contínua, ficando evidenciado que, para ser um professor reflexivo e interativo é preciso buscar conhecimentos tanto nos cursos de formação inicial por meio da graduação, como o aperfeiçoamento em cursos específicos como “Curso de Libras”, “pós-graduação”, “Educação Especial”, com a finalidade de desenvolver e buscar novos conhecimentos e tecnologias, em cursos específicos. Essa mudança é importante para não haver repetição no trabalho, pois, para usar um livro é importante buscar mais informações. Em Língua Portuguesa já existe muito material didático, mas para o ensino de Libras ainda falta muita coisa como, por exemplo, aprofundar as descrições da Libras e ampliar as propostas pedagógicas de ensino que focalizem sua especificidade espaço/visual.

Percebe-se pelas representações (FAVORITO, 2005; CELANI; MAGALHÃES, 2002) dos professores, que todos consideram importante continuar estudando e se aperfeiçoando, para que consigam ser profissionais mais capazes e para que seus aprendizes tenham maior sucesso na aprendizagem da Libras. Esse posicionamento está em consonância com a formação de professores de segunda língua, conforme especifica Almeida Filho (2004, s./d.). O autor apresenta o professor em três dimensões: (1) Profissional: a) profissionais com

certificação, com experiência prática crescente, em formação especializadora contínua, com postura observadora, aberta, crítica e flexível; b) intelectuais (conscientes, compromissados, éticos) abertos a pensar sobre si e pensar a profissão; c) leitores e interlocutores interessados que valorizam o ser professor e ser profissional, focalizando dimensões teóricas do processo de ensinar e de aprender língua(s); d) professores que conhecem seu valor, seus direitos e deveres e que cuidam de si e de outros colegas profissionais; e) que se esforçam em ajudar os alunos a se tornarem aprendizes melhores (o lado formador que todos os professores têm). 2. A dimensão reflexiva, contrapondo-se àquela do treinador, pressupõe um professor que, ao provocar a consciência no sentido de refletir sobre suas próprias práticas, cria possibilidades para a transformação das condições em que atua. 3) A dimensão comunicacional entende que as ações de aprender e ensinar são infinitas e, por isso, “os métodos que centram sua prioridade e ação na interação social com propósitos comunicacionais” devem ser os principais.

II. Conceito de linguagem implícito nas práticas pedagógicas

Professor A: Bem, antes eu utilizava a metodologia de ensinar somente os sinais isolados mas não era somente isso, agora utilizo por temáticas com seus conteúdos, com sinais mais conhecidos, dinâmicas, teatros, atividades e outros, isto é um tema é expandido em várias estratégias interacionais com os alunos que conseguem desempenhar-se, se de repente eu ensino somente um tema e seus sinais relacionados, conclui-se rapidamente e ocorreria uma diversidade de temas, porém esta alternativa não ajudaria na aprendizagem deles. [...] É imprescindível a interação entre o professor com os alunos, pois através delas é perceptível se aprenderam ou não é necessária outra estratégia do mesmo tema para que se tenha o contexto proposto. Realmente é de suma importância à constância em busca de estratégias, atividade e interações, não adianta somente os sinais isolados, mas diversificar as formas de lecionar a Libras é o faço constantemente. [...] Mas eu aconselho a todos os alunos que o principal da aprendizagem é a prática na Libras, ficar com os braços cruzados não resulta em nada no aprendizado e que diariamente deve-se praticar a Libras em minhas aulas exijo essa prática, mas aconselho aos alunos que tenham contatos com surdos assim ajuda a desenvolver na Libras. Se o aluno não tem nenhum contato com surdos, isso compromete seu desempenho que será lento. Alguns dos alunos têm contato com surdos nas igrejas, futebol da associação e em outros lugares é uma forma de interagirem e de se comunicarem em Libras. Às vezes me surpreendo com a evolução de alguns que interagem com surdos em outras ocasiões.

Professor B: Minhas dinâmicas são principalmente interação, apresentação, apresentação para a turma, teatros, diálogos. Na interação com eles eu os corrijo. Principalmente na prática e a apresentação é mais importante. Ficar sentado aprendendo sinais não é bom. Eu os chamo

para ir à frente da turma treinar os sinais. Mesmo para aqueles que têm vergonha acabam se acostumando e vencendo a vergonha. [...] Eu chego à sala, eu já ensinei vocabulário na outra aula. Eu penso, quero aproveitar para conversar, perguntar, provocar, perguntar em sinais. Os alunos buscam lembrar o que eu ensinei nas aulas anteriores. Eu provoco isso neles. Isso bom pois assim eles lembram do que foi passado. Acho isso importante. Faço em todas as aulas. Sempre.

Professor C: No passado eu tinha muita dificuldade, eu ficava confusa atrapalhada, eu mudei e melhore, para ter o interesse, por exemplo, na explicação sobre a configuração de mão a, eu não digo “precisa, arroz” fora de contexto. Eu prefiro na frase junto, contextualizado. Por exemplo, “arroz precisa fazer cozinha”, são palavras com a mesma configuração de mão, é dessa maneira, eu explico. [...] Não pode ficar junto e se comunicar em português. Tem que ficar longe e fazer sinais. Para aprender. Pois isso melhora o contato com os surdos. Se os outros conseguem, eu digo que ele também consegue. Mas tem que vir à aula. Aprender e desenvolver. Ter interesse.

Pode ser depreendido a partir da fala de cada professor a importância da troca e de interação nas aulas de Libras. Isso, segundo eles, auxilia no desenvolvimento do conhecimento dessa língua. Tais proposições evidenciam uma concepção de linguagem dialógica (conf. Bakhtin, 1990), em que se pressupõe um interlocutor ativo e responsivo, sendo a linguagem vista como um lugar de interação humana. Tanto professor quanto aluno atuam na interação em sala de aula. O desenvolvimento é coletivo. Um aluno ajuda o outro assim como o professor ajuda o aluno e vice e versa.

III. Posicionamento político: compromisso dos professores de Libras com os alunos surdos

Professor A. O mais importante que observo na interação do ensino de Libras para alunos ouvintes e que se no futuro se tornem profissionais intérpretes, na comunicação com os surdos, aos professores que irão trabalhar com alunos surdos para que todos tenham uma boa interação. [...] Hoje me identifico muito com o ensino para este grupo desde antigamente preocupo-me devido à formação de intérpretes e os futuros professores de alunos surdos que estão presentes nas escolas. Minha maior preocupação e o foco são estas duas necessidades, por isso, faz necessário o empenhar-me em várias pesquisas e em estratégias de ensino para estes alunos ouvintes.

Professor B. Minhas dinâmicas são principalmente interação, apresentação, apresentação para a turma, teatros, diálogos. Na interação com eles eu os corrijo. Principalmente na prática e a apresentação é mais importante. Ficar sentado aprendendo sinais não é bom. Eu os chamo para ir à frente da turma treinar os sinais. Mesmo para aqueles que têm vergonha acabam se acostumando e vencendo a vergonha. [...] Eu chego à sala, eu já ensinei vocabulário na outra aula. Eu penso, quero aproveitar para conversar, perguntar, provocar, perguntar em sinais. Os alunos buscam lembrar o que eu ensinei nas aulas anteriores. Eu provoco isso neles. Isso bom

pois assim eles lembram do que foi passado. Acho isso importante. Faço em todas as aulas. Sempre.

Professor C. No passado eu tinha muita dificuldade. Eu ficava confusa atrapalhada. Eu mudei e melhorei. Para ter o interesse. Por exemplo, na explicação sobre a configuração de mão A, eu não digo “precisa, arroz” fora de contexto. Eu prefiro na frase junto, contextualizado. Por exemplo, “arroz precisa fazer cozinhar”, são palavras com a mesma configuração de mão A. É dessa maneira eu explico. Não pode ficar junto e se comunicar em português. Tem que ficar longe e fazer sinais. Para aprender. Pois isso melhora o contato com os surdos. Se os outros conseguem, eu digo que ele também consegue. Mas tem que vir à aula. Aprender e desenvolver. Ter interesse.

O Professor A., o Professor B e o Professor C. constroem, por meio das representações, identidades (HALL, 2000; SILVA, 1997) compromissadas com a educação de surdos para que estes possam se inserir em diferentes contextos sociais como, por exemplo, na escola, nas empresas, nas faculdades, hospitais, laboratórios, locais públicos, etc., tendo garantia de uso da Libras com o acompanhamento do intérprete. Essas representações revelam um posicionamento político do professor de Libras em relação a sua profissão.

Pelas explicações dos professores, evidencia-se que o professor de Libras tem um objetivo, que é formar professores intérpretes de Libras para auxiliar futuramente os surdos; por outro, os ouvintes que se dispõem a estudar Libras podem não ter os mesmos objetivos, ou seja, serem professores de Libras e, por isso, buscam um conhecimento apenas para interagirem adequadamente nessa língua. Esse descompasso pode ser causa de malentendidos como, por exemplo, em relação às explicações para o desinteresse e desistência dos alunos. Além disso, pode estar implícita nessas representações a ideia de que ser professor de Libras e ensinar ouvintes torna esse professor um modelo para seus alunos. Ao ser tomado como modelo, o professor surdo influencia uma visão assertiva em relação aos surdos, rompendo com a visão preconceituosa quanto à surdez, o que pode contribuir também para a educação do entorno, pois essas opiniões são estendidas para os contextos de interação desses alunos ouvintes, fora da escola. Para complementar, o professor tem também a função de mostrar que a aprendizagem é importante para o aluno, trabalhando para que ele aprenda.

IV. Diferenças culturais: identidades surdas

Professor C. Eu gosto dos dois. Porque com o surdo, ele é assim como eu. O contato é melhor. O desenvolvimento é mais rápido. Melhor. O surdo se apropria do conhecimento mais

rápido. Já com o ouvinte tenho que ser mais paciente. Tenho de me esforçar mais para ensinar, pacientemente. Porque lá fora ele vai ter contato com surdos. No comércio, em serviços. Tem contato com o surdo mas não consegue se comunicar, precisa desenvolver. Eu gosto dos dois, tanto surdo como ouvinte.

P Professor C. reconhece a importância de provocar o aluno para que ele consiga responder às atividades propostas. É importante, ainda, que eles se coloquem na posição dos surdos para que possam entender que estes não vão conseguir fazer toda a leitura labial e, da mesma forma, só com a língua oral não vão conseguir interagir com os surdos, conforme também constataram Botelho (2005) e Rios (1998). A aprendizagem da Libras pelos surdos acontece de uma forma que, segundo o Professor C., é mais rápida, porque esta é sua língua. Já para o ouvinte, que tem como primeira a Língua Portuguesa, torna-se mais difícil o aprendizado da Libras. Essas mesmas afirmações podem ser estendidas para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, para os surdos.

Nas palavras do Professor C. ficam evidentes, então, as diferenças culturais entre surdos e ouvintes. Para Perlin e Strobel (2006), na educação de surdos é importante não utilizar métodos que trabalham com a noção de ‘normalidade’ ou ‘métodos clínicos’ – visão dos surdos como doentes que precisam ser tratados, a exemplo dos exercícios de treinamento auditivo e preparação do órgão fonador para a oralização – pois essas perspectivas não consideram as diferenças culturais dos surdos, tendendo para a homogeneização e a criação de representações negativas, dando origem a estereótipos preconceituosos. Para as autoras, a “pedagogia surda” é entendida como aquela que leva em conta os traços culturais dos surdos e a mediação intercultural entre surdos e ouvintes. Dessa forma, a pedagogia surda torna-se mais adequada para a educação dos surdos, devendo se ancorar numa possibilidade intercultural, o que significa que a cultura ouvinte e a cultura surda estão entrelaçadas, possibilitando uma solidária interação entre os grupos culturais. Assim, fica entendida a igualdade, não como homogeneidade, mas como garantia de direitos.

Outra observação interessante que fica evidenciada na fala do professor é quanto à percepção da heterogeneidade na sala de aula. Ele percebe que um tem desenvolvimento mais satisfatório que outro e é preciso considerar isso. Por exemplo, quando o aluno se arrisca mais, participando, sinalizando, participando das dinâmicas e dos diálogos, sempre terá mais sucesso na aprendizagem, segundo o professor. Então é importante observar as

particularidades. Se assim for com todos os alunos, torna-se necessário que o professor faça uma reflexão sobre sua própria prática, para atender às diferenças entre os alunos, conforme nos chama a atenção Lacerda (2006).

V. Estratégias de ensino

Professor A. Acontece que às vezes tem temas que não conheço, sendo assim realizo pesquisa e compartilho com os alunos, outros conteúdos importantes para serem ensinados dou ênfase neles, os irrelevantes deixo para serem lecionados num outro momento para que eles possam desenvolver em seus aprendizados.

Professor B: Para o professor de Libras para ouvinte o que é mais importante é a expressão facial contextualizada. Tem que ter prática de tradução porque só ensinar sinal por sinal nunca aprende. Precisa de contexto, sinal, significado expressão facial, classificador. [...] Sim, tudo. Atividades em papel para apresentar. Também outro exemplo... temático. Verbos. Eles treinam e depois apresentam para a turma. Outro exemplo, escutar e fazer os sinais. O inverso também acontece. Um surdo faz sinais e o ouvinte deve traduzir para o Português. Sempre, tudo em sala de aula.

É interessante observar que o Professor A. não se coloca como aquele que sabe tudo. Admite quando desconhece um assunto e busca esses conhecimentos para que sejam construídas juntamente com os alunos. Além disso, o professor parte dos conhecimentos que o aluno já tem, julgando desnecessário e uma perda de tempo a repetição do que eles já sabem. Assim, pode utilizar o tempo disponível para a construção de novos conhecimentos compartilhados, construindo representações (FAVORITO, 2005; CELANI; MAGALHÃES, 2002) sobre os alunos como aprendizes capazes e independentes para elaborar sua própria aprendizagem.

Já o Professor B. constrói outra representação em relação às estratégias de ensino e às possibilidades dos alunos, colocando-se como aquele que tem o conhecimento transmitido por meio de estratégias de repetição e treino, e representa o aluno como aquele que só é capaz de construir o conhecimento sob sua orientação, sem que se torne independente. É importante que essa prática, também comum em professores de outras disciplinas, seja repensada, pois não tem favorecido a aprendizagem nem o sucesso escolar de alunos, surdos e ouvintes.

VI. A quem são atribuídas as dificuldades?

Professor A. Diante minha experiência tenho percebido que alguns alunos têm mais interesse e outro com pouco interesse, depende de cada pessoa. Se a pessoa tem interesse sua aprendizagem flui com rapidez, quando o interesse da pessoa é pouco o aprendizado é

demorado, de acordo com minhas percepções. Agora se a pessoa tem interesse em tornar-se intérprete há maior dedicação e aprendizagem. Depende também se são familiares de surdo também ocorre como os alunos quando se tem ou não o interesse na aprendizagem da Libras. Quando não se tem o interesse geralmente ficam sentados e acomodados e com pouco desempenho.

Professor B. Então eu percebo que às vezes as pessoas se interessam apenas pelo certificado. Ou pelo salário. É um problema dela. [...] Sim. Alguns já abandonaram sim. Mas alguns quando em sala de aula reclamam que é muito difícil. Porém é a Libras. Só ensino. Tem interesse quer aprender, mas tem dificuldade eu uso estratégia para isso, sempre uso estratégia. Alguns alunos não prestam atenção. Reclamam que é difícil e abandonam. Outros prestam atenção, tem interesse. Esses continuam, não abandonam. Também alguns têm problema com o método e abandonam. Outros, é normal. Mas sempre trabalham continuam trabalhando, explicando. Eu percebo que um não tem interesse e outro tem. Eu sei algumas pessoas abandonam.

Professor C. Às vezes um determinado grupo consegue desenvolver. Outro grupo já não consegue. Não tem interesse. Depende. É separado. Uns tem interesse outros não. Eu procuro exigir deles. Porque eles vêm até a aula então querem aprender. Eles vêm fazer o curso de Libras, tem interesse, ou não, depende. Essa é dificuldade.

De acordo com as representações construídas por todos os professores entrevistados, a aprendizagem de uma língua está relacionada ao interesse do aluno, o que permite concluir que a responsabilidade sobre as dificuldades está sendo atribuída unicamente aos alunos. Observa-se que, para o Professor A, o interesse é motivado pelo fato de se ter um familiar surdo ou pelo desejo de ser intérprete, não havendo o levantamento da hipótese de que esse aluno possa se tornar professor de Libras. Torna-se importante, então, questionar essas representações, pois, ao atribuir o fracasso ou o sucesso apenas ao interesse do aluno, transfere apenas para ele a responsabilidade sobre a aprendizagem.

Na representação dos professores evidencia-se ainda que os alunos do curso de Libras têm vários objetivos para estudar essa língua. Mas, quando não sabem qual a finalidade de suas escolhas, às vezes perdem o interesse. No entanto, dizer que os alunos não aprendem apenas porque não têm interesse, também pode não ser uma explicação suficiente para o abandono do curso.

Uma possível explicação para essa ocorrência reiterada pode ser porque, muitas vezes, a Libras seja vista como uma língua diferente, uma língua estrangeira de um grupo que não tem como impor o seu aprendizado, pois esse não é obrigatório e sua aprendizagem não tem o mesmo prestígio que o aprendizado de línguas majoritárias e, por isso, não há garantia de que serão admirados como pessoas cultas. Talvez por isso, o sucesso na aprendizagem nem

sempre dependa do motivo pelo qual o aluno está querendo fazer esse curso. Além disso, no entendimento dos professores, apenas o interesse pelo certificado não vai favorecer o aprendizado. Mas, é preciso compreender a importância de estudar sempre, entendendo que existem novas possibilidades de aprendizado, pois este nunca está concluído, principalmente quando se trata da língua, que está em constante mudança. Em sala de aula, quando o professor vê que o aluno quer aprender, é importante dar valor para esse conhecimento.

Quando o Professor B. afirma que *Alguns alunos não prestam atenção. Reclamam que é difícil e abandonam*, outra possível explicação pode ser ainda que, no imaginário dos alunos, a Libras seja considerada uma língua simplificada e, por isso, fácil de aprender. Ao perceberem que a Libras tem a mesma complexidade das demais línguas, acabam se desmotivando pelas dificuldades. Além disso, em sala de aula, num curso de Libras para ouvintes, os alunos podem ter considerado o aprendizado da Libras, inicialmente, como o aprendizado das línguas orais, não vendo a necessidade de ter uma concentração visual, na expressão, na forma como acontece o diálogo em Libras. Essa pode ser a motivação para que o professor insista com o aprendiz para que use a Libras e não o português em sala de aula.

Quando o surdo mostra o texto para alguém, a pessoa pergunta o que ele está escrevendo, pela flexão que faz através da sua língua, por causa da diferença cultural. O surdo tem aquele entendimento de que o uso da Libras está claro. O ouvinte olhando, é preciso entender conforme a cultura surda: Português como segunda língua para os surdos; Libras como segunda língua para os ouvintes. Mas a maioria das pessoas fala que o surdo não sabe a Língua Portuguesa, que ele não é capaz. O surdo usa a Língua Portuguesa para algumas práticas e para outras usa a Libras. Não é porque o surdo não tem uma boa escrita que ele não conhece a Língua Portuguesa, pois a Libras favorece a visualização. Quando o surdo afirma que é bilíngue, é porque reconhece suas potencialidades, não de uma forma idealizada, mas de um uso real do Português e da Libras.

Vale aqui trazer a contribuição de Rajagopalan (2004), quando afirma que não procuramos aprender uma língua estrangeira simplesmente para adquirir um emprego ou para ter acesso a um mundo melhor. Segundo o autor, “as atividades de ensino e aprendizagem de línguas ‘estrangeiras’ fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural. Nesse processo, não faz o menor sentido falar em termos de perdas e

ganhos. Nós simplesmente nos transformamos em outras pessoas” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 70).

VII. Modelos educacionais

Professor B. Em sala de aula é preciso ter união. Todos os alunos precisam se respeitar. Índio, pobre, qualquer que seja precisa interagir. É importante. Por isso, preciso incentivar que um converse com o outro em sinais. Nada de oralização. Apenas Libras. Precisa praticar um com o outro. Conversar, interagir em sala de aula. Dentro da sala de aula não pode oralizar. O foco é a Libras. Isso é importante aqui.

Nas palavras do Professor B, fica evidente um conceito de bilinguismo como uma habilidade perfeita, em que as duas línguas deveriam se mostrar completamente separadas, sem que haja nenhuma influência de uma sobre a outra. De acordo com Maher (2007), no entanto, essa é uma visão idealizada do sujeito bilíngue e, por isso, impossível de ser alcançada. Esse posicionamento pode induzir a uma baixa auto-estima, fazendo com que o aluno se julgue incapaz de aprender, o que pode provocar o abandono do curso.

Buscando formas de se distanciar dessa visão que estigmatiza o sujeito bilíngue, a autora propõe que se compreenda o bilinguismo como “*uma condição humana muito comum, [que se] refere à capacidade de fazer uso de mais de uma língua*”; no caso dos surdos brasileiros a Libras seria a (L1) e a Língua Portuguesa a (L2).

De acordo com as práticas acima, quando o Professor B. afirma que *Nada de oralização. Dentro da sala de aula não pode oralizar. O foco é a Libras*, fica subjacente o “Modelo Assimilacionista de Submersão” (MAHER, 2007). Segundo a autora, esse modelo educacional preconiza a inclusão do aluno bilíngue em uma aula monolíngue. Esse modelo impede que o aluno utilize os conhecimentos que tem sobre sua própria língua para utilizá-los na aprendizagem da Libras. Para a autora, o importante é que o aluno utilize a sua primeira língua para que, a partir desta, construa os conhecimentos referentes à língua que está sendo aprendida, pois é a partir dela que vai construir o conhecimento sobre a outra língua.

Conclusão

O objetivo dessa pesquisa foi investigar como ocorre a formação e a atuação do professor de Libras, bem como as representações sobre sua formação, com a finalidade de

possibilitar a construção de espaços para a igualdade entre surdos e ouvintes no contexto educacional.

Ficou evidenciado que todos os professores surdos consideram importante investir em sua própria formação de forma contínua como professores de Libras, para que seus alunos consigam maior sucesso na aprendizagem.

Outro ponto importante, considerado pelos professores surdos entrevistados, foi quanto à importância da interação entre professor e alunos e alunos entre si, evidenciando uma concepção de linguagem interacionista, embora um dos professores, em sua prática, ainda mantenha uma postura de ensino pautada no Modelo Assimilacionista de Submersão, quando exige que seus alunos utilizem apenas a Libras em sala de aula, deixando de considerar a importância de os alunos utilizarem sua língua materna como suporte para a construção de conhecimento em outra língua, nesse caso, a Libras.

Vale ressaltar, ainda, a percepção dos professores em relação à heterogeneidade em sala de aula, compreendendo que há diferenças e que essas diferenças devem ser consideradas em sala de aula.

O reconhecimento dos professores de Libras quanto ao seu papel como colaboradores para a formação de intérpretes de Libras/português, para que possam auxiliar os surdos nos processos educacionais e também em outras esferas sociais, evidencia um importante posicionamento político desses professores. Esse posicionamento pode ser entendido como uma luta dos surdos que, no passado, eram educados numa perspectiva do oralismo, sem línguas de sinais. A partir da luta dos surdos para a valorização das línguas de sinais, passaram a se formar para serem professores de Libras, responsabilizando-se pela formação de surdos e ouvintes para que estes se tornem também professores de Libras.

Professores e alunos, juntos, poderão contribuir para a união e a interação nas escolas, colégios e faculdades, para a compreensão das diferenças como constitutivas de todos nós e para que a construção de um futuro melhor para todos.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

- BORTONI-RICARDO, S.M. & DETTONI, R.V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. Em: COX, M.I; ASSIS-PETERSON, A. **Cenas de Sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 81-104.
- BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.
- BRASIL. Lei Federal no. 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm, acesso em 27/07.2012.
- BRASIL. Lei no. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm, acesso em 27/07/2012.
- CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA-LOPES; L.P.; BASTOS, L.C. **Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 319-338.
- FRITZEN, M.P.; LUCENA, M.I.P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: EDIFURB, 2012.
- CRISTIANS, C.G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2006, p. 296-325.
- LINCOLN, Y.S.; DENZIN, N.K. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2006, p. 389-405.
- DINIZ, H.G. **A história da língua de sinais dos surdos brasileiros**. Petrópolis: Arara Azul, 2011.
- FAVORITO, W. O difícil são as palavras: representações de / sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. **Tese de Doutorado**. UNICAMP, 2006.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.

- LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006 163. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>; acesso em agosto de 2013.
- MAHER, T.M. Do Casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C. e BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas – SP: Mestrado de Letras, 2007, p. 67-96.
- OLIVEIRA, L.A. **Fundamentos Históricos, biológicos e legais da surdez**. Curitiba: IESDE Brasil, 2011.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC. Disponível em <http://sistemachaplin.com.br/dados/arquivo/arquivo0000003.pdf>; acesso em 15/agosto/2012.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 65-70.
- RIOS, K.R. **Os educadores surdos e o debate contemporâneo sobre a sua escola**. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- SILVA, I.R. **As representações do surdo na escola e na família : entre a (in)visibilização da diferença e da "deficiência"**. Tese (Doutorado). UNICAMP, 2005.
- SILVA, T. T. A produção Social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.) **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- SKLIAR, C. Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. **Cadernos de Aatoria**. Porto Alegre: Editora Mediação/Programa de Pós-Graduação UFRGS, 1997.
- SKLIAR, C. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. v. 1 e 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.