

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO**

**FORMAÇÃO DE INSTRUTORES:
UMA EXPERIÊNCIA QUE PREPARA SURDOS
PARA A DOCÊNCIA**

Rosalva Dias da Silva

Campina Grande / Agosto / 2007

Rosalva Dias da Silva

**FORMAÇÃO DE INSTRUTORES:
UMA EXPERIÊNCIA QUE PREPARA SURDOS
PARA A DOCÊNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada à banca Examinadora da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguagem e Ensino.

**Orientadora:
Profa. Dra. Denise Lino de Araújo**

Campina Grande / Agosto / 2007

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586f

2007 Silva, Rosalva Dias da.

Formação de instrutores: uma experiência que prepara surdos para a docência/Rosalva Dias da Silva. — Campina Grande: 2007.

115f.: il

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Dr^a. Denise Lino de Araújo.

1. Surdo. 2. Instrutor. 3. Professor. 4. Crenças. 5. Saberes. 6. Competências. I. Título.

CDU 376.33

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Denise Lino de Araújo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Bezerra
Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat Barbosa de Melo
Examinadora

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
Suplente

À minha família, com quem eu aprendi que os sonhos requerem sacrifícios, mas podem ser alcançados. Amo vocês!

Mas nesse processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos. A prepotência, a segregação e o desprezo serão coisa do passado, e “não terão uma segunda oportunidade sobre a terra”.

Carlos Sánchez

Agradecimentos

A Deus, primeiramente, em quem encontro força, coragem e sabedoria.

Aos meus pais, Geneton Pedro da Silva e Beatriz Dias da Silva que, com pouca instrução escolar e poucos recursos financeiros, se empenharam para dar educação aos filhos. Souberam dar também amor, alimento aos sonhos e incentivo em todos os momentos. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Rosilene Dias Montenegro, Ronaldo Pedro da Silva e Rosane Dias da Silva, que compartilharam comigo todas as alegrias e conquistas, me incentivando e encorajando. Também amo vocês!

Às Prof^{as} Dr^{as} Maria Auxiliadora Bezerra e Ana Dorziat Barbosa de Melo que contribuíram com sugestões valiosas para o melhoramento desse estudo, no exame de qualificação.

A Eleny Gianini, que, desde a graduação, sempre me deu força, incentivo e orientação. Mais que isso, me deu amizade, carinho e a oportunidade de me encantar pela Educação de Surdos.

Aos Instrutores Surdos, que concordaram em participar deste estudo e trazer suas contribuições.

Às Formadoras do Curso de Capacitação de Instrutores Surdos, cujos depoimentos foram fundamentais para a realização do presente estudo.

Aos colegas do Programa de Mestrado que trouxeram discussões e aprendizagens valiosas.

Aos professores do mestrado que enriqueceram meus conhecimentos com seus ensinamentos.

Aos companheiros de trabalho, especialmente Francisca e Cláudia minhas (ex e atual) diretoras, pela compreensão e ajuda nos momentos em que mais precisei. Tenho muito orgulho de fazer parte dessa equipe e de compartilhar a minha vida, profissional e pessoal, com vocês.

De modo muito especial, agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Denise Lino de Araújo, pela firmeza, segurança, tranquilidade, paciência e serenidade com que me guiou nesse processo. Para mim você é um exemplo de profissional e admiração. Sem você, a concretização deste estudo não teria sido possível e você sabe o porquê. Obrigada, do fundo do meu coração!

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1 Percurso Metodológico da Pesquisa.....	19
1.1 Contexto da Investigação.....	20
1.1.1 Ano 1: Curso de Capacitação de Instrutores de Libras.....	21
1.1.2 Ano 2: Capacitação de Instrutores de Libras.....	25
1.1.3 Ano 3: Capacitação de Instrutores e Intérpretes de Libras.....	28
1.2 Os Sujeitos da Pesquisa.....	29
1.3 Constituição do Corpus.....	31
2 Educação de Surdos: Das Concepções Clássicas à Formação do Instrutor Surdo.....	33
2.1 Contexto Geral da Educação de Surdos: Breve Histórico.....	34
2.2 Metodologias de Ensino Aplicadas na EDAC: do oralismo ao bilingüismo.....	44
2.3 A Prática Pedagógica dos Instrutores Surdos da EDAC.....	48
2.4 A Formação do Surdo Instrutor.....	52
3 Formação do Professor.....	57
3.1 Saberes envolvidos na Prática do Professor.....	58
3.2 Competências necessárias à Formação Docente.....	60
3.3 O Estudo das Crenças na Formação do Professor de Línguas.....	63
3.4 A Prática Reflexiva na Formação Docente.....	66
4 Apresentação e Análise dos Dados.....	72
4.1 Crenças de Formadores (ouvintes) e Instrutores (Surdos) sobre o Ensino da Língua de Sinais.....	73
4.1.1 Língua de Sinais.....	74
4.1.2 Crença 1: O nativo vai ensinar melhor a língua alvo, por conhecer e dominar esta língua.....	84
4.1.3 Crença 2: É necessário o conhecimento metalingüístico da língua.....	90
4.2 Crença 3: Professor é aquele que detém as técnicas metodológicas, o domínio do conteúdo e uma formação acadêmica.....	98
Questões Metodológicas: saberes e competências que o professor surdo precisa dominar.....	
Considerações Finais.....	102
Referências.....	107

Resumo

Esta pesquisa investigou três versões de um Projeto de Extensão Universitária que foi desenvolvido através de Curso de Capacitação para Instrutores Surdos. Neste estudo, buscamos saber o que se faz para tornar instrutores surdos professores e que estratégias são oferecidas para prepará-los para a atuação docente. Tivemos como objetivo identificar crenças, saberes e competências que preparam o surdo instrutor para a docência, bem como refletir sobre o conceito de professor que perpassam as atividades de formação desenvolvidas no referido curso. Sendo assim, desenvolvemos uma investigação qualitativa, a partir da qual tentamos descrever e interpretar o cenário, as regras e a dinâmica de um dado grupo social, formado por instrutores surdos e professoras (formadoras) ouvintes, num contexto de sala de aula de um curso de capacitação. Para isso, seguimos um percurso metodológico, que foi constituído por uma entrevista semi-estruturada, aplicada com os instrutores surdos e as formadoras ouvintes; pelos documentos norteadores relacionados ao projeto, em suas três versões; pelo livro “Libras em Contexto”, adotado como livro didático no curso de capacitação; pelo diário de campo das formadoras, no qual constavam observações; e pelas atividades (exercícios escritos, planos de aula, planos de curso, entre outros) catalogadas pelo projeto. O referencial teórico utilizado contemplou o estudo das crenças, dos saberes e das competências, que permeiam o cenário das pesquisas sobre formação de professores. Esse referencial possibilitou-nos entender o caminho percorrido pelas formadoras durante a capacitação e perceber a influência das crenças nas estratégias que foram oferecidas no processo de formação dos instrutores surdos. Os resultados da pesquisa apontaram para a importância do estudo metalingüístico da língua de sinais, para a saída de uma condição de usuário para a de especialista e para uma tomada de consciência sobre a reflexão da ação pedagógica. Nossas conclusões apontam a necessidade de se ampliarem espaços de formação para instrutores surdos e sua docência, a fim de que a comunidade surda possa desfrutar de uma educação ampla e de qualidade como as demais comunidades brasileiras.

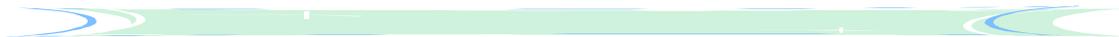
Palavras-chave: *surdo-instrutor-professor-crenças-saberes-competências*

Abstract

In this research we have analysed three versions of a university extension project which was developed through a qualification course for deaf instructors. In this study, we have attempted to know what is done in order to turn deaf instructors into teachers and what strategies are offered in order to prepare them for the teaching profession. We have aimed at identifying beliefs, notions and the competence which enable a deaf instructor to set out as a professional teacher, as well as reflecting on the teaching concept embedded in the educating activities done in the mentioned course. Thus, we have performed a qualitative investigation through which we attempted to describe and interpret the setting, the rules and the dynamics of a certain social group, composed of deaf instructors and hearer-teachers (educators) in a qualification course classroom. In order to do this, we have established a methodological route containing the following: a semi-structured interview applied to the deaf instructors and the hearer-educators; the orienting documents related to the project, in the three versions; the book "Libras em Contexto" (Brazilian Sign Language in Context), used as a textbook during the qualification course; the educators' field diary containing the observations; and the activities (i.e. written exercises, lesson plans, course plans, among others) catalogued according to the project. The theoretical rationale used comprised the studies about beliefs, notions and competence, all of which permeate the realm of studies regarding teacher education. The theoretical rationale made it possible to understand the route taken by the educators during the qualification course, as well as to perceive the influence of beliefs on the strategies offered during the process of educating deaf instructors. The results of the research pointed at the importance of the metalinguistic study of sign language, as a way to move from the user condition to a specialist one, and the awareness towards reflecting on the pedagogical action. Our conclusion pointed out the need to broaden the spaces for deaf instructors education and their teaching, so that the deaf community can enjoy the same excellent comprehensive education as other Brazilian communities do.

KEY-WORDS: deaf, instructor, teacher, teaching, beliefs, notions, competence.

Introdução



A despeito dos coloridos ausentes, creio que este trabalho contribui para uma redefinição dos problemas que estão na base da educação de surdos e sobre o “lugar” da escola de surdos no processo geral de educação, a qual todos têm direito – como símbolo da dignidade humana.

Nídia Regina Limeira de Sá

A educação dos surdos tem se mostrado um assunto polêmico que, entre outras questões, vem suscitando uma reflexão sobre os problemas de ensino-aprendizagem, sobre o sistema educacional brasileiro para surdos e sobre a formação de professores para esse tipo de aluno.

Diferentes práticas pedagógicas utilizadas no ensino que os toma como sujeitos da aprendizagem apresentam sérias limitações, já que é comum encontrarmos pessoas surdas que, mesmo após vários anos de escolarização, apresentam dificuldades diversas (como atraso de linguagem, de leitura, de escrita e de aquisição de conhecimentos de maneira geral) no seu desenvolvimento escolar. Acreditamos que tais dificuldades estejam relacionadas às práticas educacionais oferecidas (que não atendem às necessidades reais dos surdos), bem como às concepções que se tem de linguagem, ensino, surdo e surdez.

Diversos autores (Skliar, 1998a, 1998b; Góes, 1999; Sá, 1999; Botelho, 2002;) têm discutido este assunto buscando apontar caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais adequada às necessidades do aluno surdo. Esta situação também tem sido discutida entre professores responsáveis pela área de educação de surdos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC)¹, levando-os a buscar atualização teórica e melhores condições educacionais e sociais para os alunos desta comunidade escolar.

Na direção de proporcionar melhores condições educacionais aos surdos, estes professores se propuseram desenvolver projetos de extensão para contribuir, inicialmente, com a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e, posteriormente, para qualificar os instrutores surdos em busca de uma autonomia teórico-metodológica, objetivando encontrar caminhos mais eficientes para uma formação adequada dos alunos desta escola. Os projetos desenvolvidos marcaram (e continuam marcando) a história dos profissionais da EDAC e, conseqüentemente, dos alunos desta instituição, já que possibilitaram intercâmbio com outras Universidades e instituições afins, capacitação deste pessoal da escola, participação em simpósios, congressos, seminários e cursos voltados à discussão de questões relacionadas ao ensino de surdos.

Nossa experiência com a educação de surdos remonta ao ano de 1998, quando ingressamos na Habilitação para o Ensino de Deficientes da Audiocomunicação na Universidade Federal da Paraíba. Lá começamos nossos primeiros estudos teóricos

¹ - A Escola Estadual de Audiocomunicação "Demóstenes Cunha Lima", é uma escola especial, específica para surdos, portanto não inclusiva. Ela atende alunos surdos de Campina Grande e das cidades por ela polarizadas.

nesta área, bem como nos familiarizamos com a comunidade e a escola de surdos. Esta experiência permitiu que nos encantássemos e nos envolvêssemos com a área e com a EDAC. Assim, concluída a habilitação, prosseguimos os estudos ingressando, em 2000, na Especialização em Educação de Surdos da Universidade Federal de Campina Grande, mesmo ano em que nos transferimos da escola regular da rede municipal para a EDAC. Desta forma acumulamos, até o momento, sete anos de experiência no ensino de surdos e alguns anos a mais de estudos nesta área.

A experiência vivenciada na escola de surdos a partir desse período possibilitou-nos acompanhar o desenvolvimento de alguns dos projetos de extensão coordenados pelas professoras da Habilitação para o Ensino de Deficientes da Audiocomunicação e, conseqüentemente, acompanhar também as avaliações sobre suas atuações. Nessas avaliações foram levantadas questões que suscitaram redefinições de concepções sobre surdo, surdez, linguagem e ensino. Tais redefinições de concepções e as discussões que se seguiram nas reuniões que a escola realizava permitiram repensar questões sobre o espaço informal e instrucional da Língua de Sinais (LS) e da Língua Portuguesa (LP) – na modalidade oral e escrita –, iniciando na EDAC um processo de transição de um ensino baseado no método oral (centrado no ensino de fala), para um ensino baseado na perspectiva bilíngüe-bicultural², que envolve o uso de duas línguas - a língua de sinais³ (L1) e a língua portuguesa (L2) - e de duas culturas (a surda e a ouvinte).

Assumir uma perspectiva bilíngüe-bicultural implica perceber as peculiaridades lingüísticas dos surdos e respeitar seus modos de construção e apropriação da linguagem e do conhecimento como um todo. Esta perspectiva supõe uma revisão da importância da Língua Portuguesa na educação de surdos e supõe também uma atitude política afirmativa em favor da língua de sinais, através da sistematização de um currículo que priorize a Libras, ou seja, um currículo culturalmente diferenciado. Duas são as conseqüências naturais da adoção desta perspectiva: de um lado, o respeito, por parte dos professores (ouvintes e surdos) dos espaços bilíngües, e de outro, o uso social e educacional das duas línguas envolvidas no ambiente escolar, considerando o contexto social, cultural e político.

As sucessivas discussões sobre a organização de um currículo para surdos, considerando a cultura, a Libras, a Língua Portuguesa e outras disciplinas; a carência de

² - De acordo com Lodi (2004, p.94), "(...) há, em todo o país, apenas duas escolas reconhecidamente bilíngües – uma em Campina Grande, na Paraíba (*a EDAC*), e outra em Cotia, em São Paulo...". Mas na Paraíba há mais dois municípios que possuem escolas especiais para surdos que trabalham numa perspectiva bilíngüe: uma no município de Aroeiras, inaugurada em 27 de julho de 2006, e outra no município de Gado Bravo, que funciona desde maio de 2001.

³ - No Brasil ela é ser identificada como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ou Língua de Sinais Brasileira (LSB).

profissionais proficientes na língua de sinais e a necessidade de os próprios instrutores surdos contribuírem para a elaboração do currículo da EDAC motivaram a produção de novos projetos de extensão que pudessem contemplar tais aspectos, ampliar as discussões e estudos e, mais que isso, buscar os caminhos mais adequados para possibilitar a formação desejada para e pelos alunos surdos.

Em busca de concretizar ações nesse sentido, as professoras da UFCG elaboraram um subprojeto que integrou o Programa de Extensão Universitária “*Fazendo e Aprendendo: por uma escola de qualidade pedagógica e social*” do Departamento de Educação, o qual apresentaremos detalhadamente no primeiro capítulo deste estudo. O referido projeto teve diferentes formas de implementação e uma delas foi o *curso de capacitação de instrutores de Libras* que ocorreu em três versões, apresentando em comum a preparação de surdos para atuarem como instrutores da língua de sinais, tanto para professores ouvintes quanto para alunos surdos, inseridos na EDAC ou em escolas semelhantes, situadas na região polarizada por Campina Grande.

Estes cursos despertaram nosso interesse para a realização do presente estudo por duas razões. Primeiro, por contribuírem para a oferta de cursos de capacitação de profissionais para atuarem na educação de surdos, área que, no Brasil, apresenta escassez de pessoal qualificado. Segundo, por sugerirem uma mudança significativa no processo educacional da escola em foco, uma vez que possibilitaram aos instrutores deixarem de ser meros executores de sinais relacionados às temáticas estudadas para serem sujeitos mais ativos e participativos nas discussões sobre o currículo da escola e sobre o processo educativo que almejam para si.

A formação dos instrutores de Libras, neste cenário, representa uma ruptura com o modelo ouvintista⁴ de representação do surdo, podendo contribuir que esse sujeito constitua uma autonomia política, uma autonomia teórico-metodológica, bem como possibilitando a habilitação de profissionais surdos capazes de pensar, elaborar, discutir e opinar sobre o currículo escolar que lhes é oferecido, sobre sua prática docente, sua formação, seu fazer pedagógico, seu papel no espaço escolar para surdos e seu papel como agente de mudanças políticas e sociais.

Recentemente, em 22 de dezembro de 2005, entrou em vigor o Decreto nº 5.626, assinado pelo Presidente da República, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

⁴ - Palavra derivada de **ouvintismo**, termo criado por Skliar (1998b: 15) e definido como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

Esse Decreto surpreende os professores quando dispõe, em seu art. 3º, que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o 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 (BRASIL, 2005, p.01).

Sendo assim, os cursos de formação de professores terão que oferecer o ensino da Libras como disciplina curricular e obrigatória nesses cursos. Entretanto, para formar professores para esse fim, o Art. 4º diz que:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas áreas finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, p.01).

Os cursos de Licenciatura em Letras, portanto, recebem uma grande responsabilidade: a de adequar seus currículos o mais rápido possível para pôr em prática o referido Decreto.

Quanto à formação do instrutor de Libras, em nível médio, o Art. 6º ressalta que deve ser realizada por meio de: I – cursos de educação profissional; II – cursos de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior; e; III – cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

Considerando as recomendações do MEC e a implementação de uma educação inclusiva, algumas universidades e institutos de formação de professores vêm tentando modificar o programa de disciplinas dos cursos de pedagogia para melhor atender a necessidade dos profissionais atuais. Um exemplo do que estamos afirmando é a iniciativa da Universidade Católica de Goiás que, de acordo com Rabelo e Amaral (2003), vem reformulando seu programa de disciplinas do curso de pedagogia, visando ampliar e melhorar a discussão dos temas de cada ementa, cujas alterações, acreditam serem necessárias para que o trabalho destes profissionais possa ocorrer de forma mais completa.

Este Decreto determina, ainda, que os cursos de línguas de sinais sejam ministrados, prioritariamente, por instrutores surdos tendo em vista serem usuários naturais⁵ desta língua e, conseqüentemente, considerados como as pessoas mais

⁵ - Defendemos que a língua de sinais é a língua natural dos surdos. Mas esclarecemos que, embora saibamos que toda língua é social, utilizamos o termo “língua natural” em oposição à

capacitadas para a execução desta atividade. Tal realidade impulsionou mudanças nas propostas de atividade da terceira versão do Curso de Capacitação de Instrutores de Libras oferecido pela UFCG.

A realidade é que a experiência pioneira da cidade de Campina Grande proporcionou aos instrutores surdos uma formação pedagógica que, embora breve, consideramos ter contribuído para a aquisição dos conhecimentos mínimos necessários para atuar em sala de aula; para a problematização de suas práticas pedagógicas; para o aprofundamento do conhecimento metalingüístico da língua de sinais; para o desenvolvimento de estratégias de ensino, de um sistema de avaliação que atenda às especificidades do aluno surdo, de um planejamento de atividades adequadas às necessidades de aprendizagem desses alunos.

Lacerda, Mantellato e Lodi (2001, p.05) argumentam que:

[...] no Brasil, é difícil que a formação breve do instrutor surdo consiga contemplar todos os aspectos desejados. A formação de um educador cõnsco de seu papel de gerar situações discursivamente interessantes e contextualizadas para seus alunos, levando em conta suas características e peculiaridades para a aquisição da língua de sinais, é tarefa árdua e requer uma formação continuada e aprofundada.

Concordamos com o que dizem as autoras, mas acreditamos que a inserção do instrutor no processo educacional, viabilizada por um curso de formação do professor surdo, mesmo breve, pode representar o passo inicial para alcançar a forma mais adequada de possibilitar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, uma educação de qualidade e o respeito à sua cultura, identidade e comunidade.

Acreditamos, ainda, que este passo dado por Campina Grande no sentido de valorizar a participação dos surdos no processo educacional, mesmo sendo através de uma formação inicial breve, visto que se trata de projetos de extensão universitária e não de um curso de licenciatura, carece ser estudado e discutido amplamente para que possamos, em um futuro próximo, vislumbrar espaços nas universidades da cidade para a formação do surdo em nível superior, tanto nas licenciaturas quanto em outros cursos que são oferecidos e, assim, poder propiciar uma formação mais aprofundada, como também modificar a realidade educacional vivenciada pelos surdos da comunidade local

língua aprendida de forma artificial, através de treinamento e com auxílio de aparelhos de amplificação sonora, como acontece com muitos surdos, e porque entendemos que ela é desenvolvida por usuários de uma mesma comunidade (surdos) devido à necessidade de comunicação e de interação. Cabe esclarecer também que não adotamos o termo "língua materna", porque entendemos que esta é apropriada no seio da família e, no caso dos surdos, a maioria (95% deles) nasce de pais ouvintes e não de pais surdos.

que, como dito anteriormente e comum a outros grupos surdos brasileiros, foi construída por sucessivos fracassos escolares e atrasos no seu desenvolvimento.

São poucas e esparsas em nosso país pesquisas que tratam de um processo formal e sistemático do ensino na língua de sinais para os surdos e da formação de educadores surdos. Este fato nos trouxe grandes dificuldades para encontrar subsídios teóricos que pudessem auxiliar esse estudo. Por isso, tivemos necessidade de aprofundar nosso conhecimento sobre formação de professor, tomando como referência a produção teórica sobre formação de professores ouvintes, já que é mais ampla e de mais fácil acesso.

Tal constatação representou para nós um desafio, ao mesmo tempo em que nos impulsionou a buscar respostas para nossos questionamentos, na tentativa de contribuir para o enriquecimento da discussão sobre formação de professores e, de forma mais específica, sobre a formação do professor surdo.

As questões que despertaram nosso interesse pelo estudo da capacitação dos surdos instrutores foram:

- 1) O que se faz para tornar “professor” sujeitos que têm um conhecimento como usuários do objeto de ensino (nesse caso, a língua de sinais) e atuam como instrutores?
- 2) Quais as crenças, saberes e competências que se revelam no processo de formação de instrutores surdos?
- 3) Que estratégias são oferecidas aos surdos instrutores com a finalidade de prepará-los para a atuação docente?

Para responder tais questões, selecionamos para análise o material utilizado pelo curso de capacitação citado, dando ênfase ao livro adotado e aos exercícios produzidos e aplicados no curso proposto, os quais serão descritos no capítulo referente à metodologia desta pesquisa.

Tivemos como objetivos deste estudo:

- a) identificar crenças, saberes e competências que preparam o surdo instrutor para o exercício da docência;
- b) refletir sobre o conceito de professor que perpassa as atividades de formação do curso de capacitação de surdos instrutores.

Ao propormos-nos investigar tais questões, organizamos esta dissertação em quatro capítulos, além desta introdução.

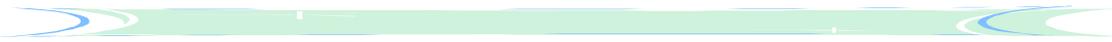
No primeiro Capítulo, **Percurso Metodológico da Pesquisa**, apresentamos os aspectos metodológicos que nortearam a coleta e análise dos dados. Nele tentamos detalhar as três versões do Curso de Capacitação de Instrutores de Libras e apresentar os sujeitos da pesquisa e seus perfis.

No segundo, **Educação de Surdos: Das Concepções Clássicas à Formação do Surdo Instrutor**, tratamos sobre as concepções que permearam o contexto geral da educação dos surdos, sobre a influência dessas concepções nas metodologias de ensino aplicadas na EDAC e sobre como tais concepções refletiram na prática pedagógica dos instrutores surdos da EDAC. Este capítulo culmina com um relato das experiências de formação de surdos instrutores no Brasil.

Os pressupostos teóricos que fundamentam nosso estudo, além dos que foram apontados no capítulo anterior, também foram abordados no terceiro capítulo, **Formação do Professor**, no qual pontuamos alguns estudos sobre formação de professor que fundamentaram a análise sobre a capacitação dada aos surdos instrutores. Assim, iniciamos falando sobre *Saberes envolvidos na Prática do Professor* em que apresentamos as idéias de Tardif (2002). Em seguida abordamos sobre *Competências necessárias à Formação do Docente*, baseando-nos nos estudos de Perrenoud (2000a, 2000b e 2001). Posteriormente apresentamos o *Estudo das Crenças na Formação do Professor de Línguas* que apresenta as influências das crenças no processo de formação. Finalizamos este capítulo trazendo os estudos de Pimenta (2005) sobre *A Prática Reflexiva na Formação Docente*.

O quarto capítulo está destinado à **Apresentação e Análise dos dados** obtidos, no qual procuramos responder aos objetivos e questões de pesquisa, apresentando e discutindo as ações que foram desenvolvidas durante o Curso de Capacitação de Instrutores de Libras. As **Considerações Finais** encerram esta dissertação, apresentando sugestões.

1. Percurso Metodológico da Pesquisa



Um acontecimento imprevisto é o que mais facilmente provoca o pensamento: irrompe na continuidade e atrai a nossa atenção. Quebra a nossa tendência a um saber já dado. Nos obriga a começar desde o princípio. O que já tem sido pensado é insuficiente para dizer o que tem acontecido.

Chiara Zamboni

Neste capítulo, abordaremos aspectos relacionados à metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, apresentaremos o contexto da investigação, os sujeitos da pesquisa e a constituição do corpus.

Nossa pesquisa se baseia numa metodologia qualitativa. Segundo definem Bogdan & Biklen (1999), a investigação qualitativa é constituída de diferentes abordagens de investigação que compartilham cinco características comuns: a) é naturalística, ou seja, realizada dentro de contextos naturais; b) é descritiva, pois os dados coletados tomam formas de palavras e não de números; c) é processual, privilegiando o processo e não os resultados ou produtos; d) é indutiva, ou seja, os dados são analisados, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; e) privilegia o significado, ou melhor, interessa-se pela maneira como os participantes envolvidos constroem os significados de suas ações e de suas vidas.

Diante do exposto, buscamos descrever e interpretar o cenário, as regras e a dinâmica de um dado grupo social, constituído por instrutores/surdos e professores/ouvintes, num contexto de sala de aula de curso de capacitação.

1.1. Contexto da Investigação

O contexto de nossa investigação, como dissemos na introdução deste estudo, remete ao Programa de Extensão Universitária “*Fazendo e Aprendendo: por uma escola de qualidade pedagógica e social*”, que foi aprovado no ano de 2003 e financiado pelo Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às escolas públicas – SESu/MEC.

O referido programa de Extensão Universitária da UFCG propunha a integração de três subprojetos, respeitadas ênfases e especificidades, articulando-se e constituindo-se em uma unidade. Objetivou contribuir para a melhoria da qualidade pedagógica e social do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em escolas públicas, mediante a formação continuada de docentes, a produção e avaliação de material didático-pedagógico e a capacitação de instrutores de Libras.

Devido à necessidade de continuidade e ampliação das ações implementadas no primeiro ano de execução, ele foi renovado e aprovado nos dois anos seguintes, sendo modificadas apenas em suas metas e títulos dos subprojetos, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Dentre os subprojetos articulados e constituintes do programa, tomamos como objeto de estudo o subprojeto I, *Curso de Capacitação de Instrutores de Libras*, ocorrido em 2004, 2005 e 2006, que teve como forma de implementação o curso de capacitação

de instrutores surdos. Cabe ressaltar que este subprojeto previa ações para, apenas, um ano de execução. Entretanto, devido a ações que foram sendo ampliadas pouco a pouco, houve necessidade de ser renovado nos dois anos subseqüentes a 2004.

1.1.1. Ano 1: Curso de Capacitação de Instrutores de Libras

O subprojeto I (versão 2003 – realizada em 2004) teve o objetivo de capacitar pessoas surdas que fossem proficientes na Libras⁶, para atuarem como Instrutores de Libras, ensinando esta língua para pais e profissionais ligados ou não à educação de surdos, alunos de cursos de formação para o Magistério (em nível médio ou superior), bem como demais pessoas interessadas.

Nesta versão, o subprojeto atendeu a dezesseis pessoas surdas (ver tabela a seguir) que dominavam a Língua de Sinais e pertenciam, em maioria, à comunidade surda local. Essas pessoas foram selecionadas obedecendo aos seguintes critérios: 09 pessoas da EDAC que já atuavam como instrutores de Libras em diferentes instituições, 01 instrutora surda representando a comunidade de João Pessoa e 06 pessoas indicadas pela Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG) que também tivessem o domínio da Libras.

QUADRO 1: Participantes do curso de capacitação de instrutores de Libras

IDENTIFICAÇÃO*	ORIGEM	LOCAL DE ATUAÇÃO
Irene	EDAC	APAE
José	EDAC	UFCG
Carlos	EDAC	UEPB
Jânio	EDAC	EDAC
Dênis	EDAC	EDAC
Fernando	EDAC	EDAC
Glória	EDAC	FIEP
Jane	EDAC	ESCOLA MUNICIPAL DE GADO BRAVO
Edgar	EDAC	MUNICÍPIO DE SOLÂNEA
Gerusa	ASCG	-
Kleber	ASCG	-
Ana	ASCG	-
Almir	ASCG	-
Francisco	ASCG	-
Daniel	ASCG	-
Elba	JOÃO PESSOA	-

* Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

⁶ - Entenda-se como proficientes, nesse contexto, aqueles surdos que são usuários legítimos da língua de sinais, que têm maior convívio com outras comunidades surdas do Brasil e maior tempo de escolaridade, já que muitos surdos passam a se apropriar da língua de sinais apenas quando chegam à escola especial e isto, muitas vezes, ocorre tardiamente trazendo-lhes atrasos tanto lingüísticos quanto cognitivos.

Das dezesseis pessoas selecionadas para o curso, apenas catorze delas permaneceram até o final desta etapa. Houve duas desistências, por questões de horário de trabalho, no decorrer do primeiro ano do projeto. Além disso, ao final dessa primeira versão, dois dos cursistas foram reprovados, concluindo o primeiro ano de estudo somente doze participantes.

A Metodologia utilizada pelas formadoras baseou-se no estudo do material “Libras em Contexto: curso básico”⁷, lançado pelo MEC em 2001. Este material é composto por dois livros (livro do professor/instrutor e livro do estudante/cursista), duas fitas do instrutor e uma fita do estudante. Ele está dividido em seis unidades (“Saudações e Apresentações”, “Quando, onde será?”, “Profissões”, “Família”, “Vamos às compras??!” e “Vamos viajar??!”), subdivididas em três partes cada, descritas a seguir:

1) **Libras em contexto**: propõe a vivência de situações comunicativas através de diálogos presentes na fita de vídeo que acompanha o livro, proporcionando ao estudante/cursista apreender questões de gramática da língua de sinais, processos interativos sócio-culturais, expressões facial e corporal, uso adequado de expressões, numerais, entre outros, além de reforçar os conteúdos aprendidos nas aulas propostas em cada unidade;

2) **Gramática**: apresenta noções da gramática da Libras com exemplos retirados, quando possível, da primeira parte de cada unidade do livro. Na fita de vídeo, esta parte consta de exercícios ou brincadeiras com a finalidade de reforçar o aprendizado das estruturas da língua apresentadas gradativamente em cada unidade;

3) **No mundo dos surdos**: nessa última há um texto com informações sobre a organização cultural e a política educacional dos surdos no Brasil. Esta parte, na fita, que também está no final de cada unidade, consta de uma narrativa relacionada ao tema ensinado. O objetivo de sempre terminar a unidade com uma narrativa tem em vista familiarizar o aluno com esse tipo de texto em Libras. Assim, as unidades começam com conversações e terminam com narrativas que visam condensar o vocabulário e as estruturas gramaticais ensinadas.

⁷ - Até o momento é o único material oficial produzido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), direcionado a difundir a Língua Brasileira de Sinais e viabilizar a formação continuada de professores nesta área de conhecimento. Este material tem a coordenação geral da Profa. Dra. Tanya Amaro Felipe em parceria com profissionais diversos do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e da FENEIS.

No livro do professor encontramos orientações subdivididas em seções:

- a) pré-requisitos para um professor de Libras;
- b) princípios gerais para o professor;
- c) objetivos e organização do livro do professor;
- d) trabalhando com as partes das unidades;
- e) subdividindo as unidades em aulas; e
- f) trabalhando relaxamento antes das aulas.

No livro do aluno, aparecem como orientações para o estudante as seguintes seções:

- a) a quem se destina o livro do aluno;
- b) princípios gerais para o estudante;
- c) objetivos e organização do livro do estudante;
- d) utilizando a fita de vídeo.

Ambos os livros possuem, antes da primeira unidade, um texto introdutório sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que, entre outras questões, orienta sobre os parâmetros desta língua - configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação/direcionalidade, expressão facial e/ou corporal - e sobre o sistema de transcrição⁸ para a Libras. Apresentam também o alfabeto manual utilizado pela comunidade surda brasileira.

O livro do professor traz uma subdivisão de aulas, variando entre nove e dez aulas cada unidade, em que são apresentados planos de aula com objetivos gerais, objetivos específicos, recursos materiais, conteúdos e estratégias. Traz inclusive orientações, passo a passo, de como o professor/instrutor deve proceder para iniciar sua aula e introduzir os assuntos a serem trabalhados com os alunos.

O estudo do livro, no curso em foco, foi viabilizado através de quatro disciplinas⁹ com carga horária de 40 horas/aula cada, oferecidas ao longo do curso, perfazendo uma

⁸ - De acordo com a autora, por ter características próprias, existem sistemas de convenções para escrever as línguas de sinais. No livro *Libras em Contexto: curso básico* utiliza-se um “Sistema de notação de palavras” que vem sendo utilizado por pesquisadores de línguas de sinais em outros países e no Brasil. Tem esse nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais.

⁹ - As disciplinas e seus conteúdos são os mesmos propostos por FELIPE, Tanya Amara. Capacitação de Instrutores surdos. In: *Anais do Seminário Desafios para o próximo Milênio*, 19 a 22 de setembro de 2000. INES – Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro, p. 40-41.

carga horária total de 160 horas/aula. As aulas, realizadas na UFCG, ocorreram em dois dias da semana (sexta e sábado) com duração de 4 horas cada dia, perfazendo uma carga horária de 8 horas/aula semanais. As disciplinas ministradas foram:

- 1) *Língua Portuguesa*: leitura e compreensão de texto.
Ementa: compreensão dos textos que compõem o livro Libras em Contexto – Livro do Professor, despertando o interesse pelo estudo comparativo de línguas.
- 2) *Linguística Aplicada ao Ensino de Libras*.
Ementa: estudo da gramática da Libras que consta no livro Libras em Contexto, mostrando as implicações metodológicas para se trabalhar línguas em contexto.
- 3) *Metodologia para o ensino de língua*.
Ementa: estudo de questões metodológicas e orientações para o trabalho com o ensino de línguas.
- 4) *Prática de ensino de Libras*.
Ementa: Planejamento e apresentação de aulas pelos instrutores-alunos, a partir de planos e avaliação das unidades de Libras em Contexto.

No primeiro ano de realização do curso, além das quatro disciplinas, as formadoras, idealizadoras e colaboradoras do projeto em foco, contemplaram a leitura e discussão das informações iniciais do livro do professor e o estudo minucioso da unidade 1: “Saudação Apresentação”, constituída por 10 planos de aula, que envolveram 03 situações de contexto (“O Encontro”, “Entre amigos” e “Na recepção”), estudo dos pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, interrogativos), advérbios de lugar e numerais cardinais de 1 a 100.

Para isso, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- a) estudo do vocabulário dos textos informativos do livro e dos textos complementares;
- b) estudo dos níveis lingüísticos da língua portuguesa e do nível fonológico da Libras;
- c) estudo dos parâmetros da Língua de Sinais para classificação de sinais;
- d) estudo do sistema de notação de palavras e escrita da Libras;
- e) discussão sobre os elementos de um planejamento e construção dos conceitos de objetivos gerais e específicos, recursos materiais, conteúdos, estratégias (procedimentos didáticos) e avaliação;

- f) discussão sobre o sentido de palavras que não têm sinal correspondente na Libras, para que os cursistas pudessem criar um sinal correspondente;
- g) elaboração de planos de aula e execução dessas aulas; e
- h) resolução das atividades propostas pelo livro do professor.

A maioria das atividades foi realizada em duplas ou em grupos maiores que se formaram espontaneamente, como forma de apoio mútuo. Algumas das discussões vivenciadas pelo grupo de alunos foram registradas em vídeo, outras foram registradas em diário de campo organizado pelas formadoras.

Como verificamos, esta primeira etapa ficou muito centrada nas atividades apresentadas pelo livro didático adotado e as disciplinas, de certo modo, deram cumprimento ao programa do livro. Considerado este fato nas avaliações, no segundo ano as formadoras deram um novo enfoque ao projeto, como veremos a seguir.

1.1.2. Ano 2: Capacitação de Instrutores de Libras

Com o objetivo de dar continuidade às ações implementadas (leituras, discussões, etc.) e aprofundar as questões lingüísticas (estudo metalingüístico da Libras) e didático-metodológicas (planejamento de aulas e organização de conteúdos) que a formação específica no ensino de língua de sinais exige e que a etapa anterior conseguiu apenas introduzir, a segunda versão do projeto, realizada de abril a novembro de 2005, procurou aprofundar estes estudos, justificados pelas históricas carências pedagógicas e lingüísticas na educação dos surdos e pelo pouco conhecimento sistematizado que os participantes possuíam sobre a Libras, já que são usuários naturais, mas não detinham conhecimento metalingüístico da língua.

Ao avaliar a etapa anterior, a equipe de formadores sentiu necessidade de constituir um laboratório de proposição de cursos e de produção de material didático para o ensino de Libras, sugerindo a efetivação de um laboratório permanente de estudos e de formação continuada¹⁰ sobre o ensino desta língua, cuja função fosse a de irradiar ações nesta área para toda a Paraíba. Assim, foi elaborada a segunda versão do Curso de Capacitação de Instrutores de Libras.

¹⁰ - Mantivemos fidelidade à redação do projeto em estudo. Entretanto, entendemos que se trata de uma formação inicial, uma vez que os participantes do curso (instrutores surdos) não possuem curso de magistério ou licenciatura, e que uma formação continuada só pode ser dada a quem tem uma formação inicial.

Desta forma, foi dada seqüência à capacitação dos doze alunos/instrutores aprovados na primeira etapa, adotando como metodologia a continuidade do estudo do material *Libras em Contexto: curso básico*, sendo agora de forma menos minuciosa e enfatizando a produção de materiais didáticos e análises das aulas ministradas pelos grupos. Obedeceu-se à mesma carga horária anterior para as mesmas disciplinas.

Quanto às horas/aula, apesar de terem sido mantidas 8 horas, houve uma pequena mudança na distribuição dessa carga horária devido à reorganização das atividades realizadas. O curso, nesta etapa, foi realizado em dois momentos.

No primeiro momento, a turma toda se reunia aos sábados, durante quatro horas pela manhã, para realizar estudo crítico da unidade dois do livro “Libras em contexto”, estudo teórico (envolvendo estudos sobre a cultura surda, sobre artes, sobre história dos surdos) e socialização das atividades propostas para a semana.

No segundo momento, as formadoras dividiram a turma em dois grupos. Uma parte dos grupos era atendida nas quartas-feiras e a outra parte nas sextas-feiras, com encontros que duravam duas horas cada. Se necessário, o horário de atendimento era ampliado para que pudessem ser tiradas dúvidas dos grupos. Nestes atendimentos cada grupo ficava responsável por estudar uma das aulas propostas na unidade dois do livro “Libras em Contexto”. O estudo que cada grupo realizava, consistia em olhar criticamente a atividade que o livro propunha, sugerindo algo diferente (se necessário), observando se o uso dos sinais da Libras eram utilizados adequadamente e organizando os aspectos a serem apresentados e discutidos no sábado, momento em que a atividade era socializada com toda a turma.

Desta vez, foram contempladas leituras e discussões das informações apresentadas na unidade 2 “Quando, onde???!”, constituída por 11 planos de aula, que envolveram duas situações de contexto (“Quando será a reunião?” e “Onde será a festa?”), estudo dos sinais relacionados a meios de comunicação e trabalho, pronomes (interrogativos e indefinidos), verbos e numerais ordinais.

As atividades desta segunda etapa envolveram a retomada do estudo de questões relacionadas à Cultura Surda, à formação de instrutores, aos surdos enquanto minoria lingüística e à história da educação dos surdos no Brasil. Também foram desenvolvidas atividades de estudo do vocabulário que os surdos instrutores não conheciam, mas dando uma ênfase maior à questão do planejamento de aulas que eles precisavam preparar para as turmas nas quais vivenciavam, na prática, a teoria que vinham adquirindo na capacitação. Para isso, foram realizadas várias atividades de planejamento e propostas diversas situações práticas, simultaneamente executadas e avaliadas pelos colegas do grupo, juntamente com as formadoras.

Estes eventos permitiram o despertar de um olhar crítico sobre o próprio fazer pedagógico, bem como uma discussão mais aprofundada sobre o material *“Libras em Contexto: curso básico”*. Além disso, esta etapa do curso também contemplou a participação do grupo em Seminário sobre inclusão, em encontros sobre história e conceito de arte e em discussões sobre políticas públicas no Brasil.

Nesta etapa, houve também uma preocupação em propiciar aos surdos instrutores o contato com outros tipos de texto, como os literários, por exemplo, e não somente com os textos informativos e descritivos do livro *“Libras em Contexto: curso básico”*. Assim, os instrutores tiveram a oportunidade de vivenciar e ter acesso a outros gêneros textuais como: fotografia, quadros, poemas, etc.

De acordo com uma das formadoras, com quem tivemos uma conversa informal, foi possível perceber que os surdos instrutores, após os estudos realizados na etapa anterior do curso, já conseguiam se posicionar criticamente frente às discussões das quais participavam podendo, inclusive, analisar suas próprias aulas e planejamentos de forma mais crítica e mais consciente. Elas resumem esta etapa como mais dinâmica em relação à etapa anterior.

Houve, nesse ano, mais uma desistência de cursista, devido ao horário de trabalho de sua empresa empregadora ficando, portanto, onze cursistas para a etapa seguinte.

1.1.3. Ano 3: Capacitação de Instrutores e Intérpretes de Libras

O terceiro ano de realização do projeto contemplou o aprofundamento da gramática da Libras, portanto, foi dado um enfoque maior ao estudo metalingüístico da língua de sinais. O número de alunos desta etapa correspondeu aos onze alunos instrutores que concluíram a etapa anterior, acrescido de dezessete intérpretes que vivenciaram o estudo da gramática da Libras e a interação comunicativa em língua de sinais. O grupo de formadoras foi acrescido de mais um membro, que ficou responsável pela capacitação dos intérpretes, que não será tratada por nós uma vez que não tem relação com nosso objeto de estudo.

Em relação à continuidade do projeto de capacitação dos surdos instrutores, as formadoras propuseram como atividade principal, nesta etapa da capacitação, a elaboração de projetos de Cursos de Libras que pudessem ser oferecidos a diferentes instituições. Para concretizar tal proposta, cada projeto deveria contemplar situações de uso da língua de sinais que atendessem a diferentes áreas (saúde, indústria e comércio, por exemplo). Estes projetos, elaborados em grupo de três pessoas, poderiam tornar-se

uma alternativa de fonte de renda para os instrutores, porque poderiam ser negociados com empresas que atendessem ou possuíssem surdos em seus quadros funcionais, possibilitando que os demais funcionários pudessem se apropriar dos conhecimentos da Libras e estabelecer interações com os surdos sem maiores dificuldades. Tinha também a intenção de fortalecer a cultura surda e a língua de sinais, entre outras.

A sugestão de proposta de atividade foi impulsionada pelo o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436 e determina que cursos de línguas de sinais sejam ministrados, prioritariamente, por instrutores surdos tendo em vista serem usuários naturais desta língua e, conseqüentemente, considerados como as pessoas mais capacitadas para a execução desta atividade. Para isto, determina sobre a formação do professor e do instrutor de Libras, admitindo que esta pode ser oferecida em cursos de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior.

Neste sentido, pensando em ampliar as possibilidades de campo de trabalho para os surdos instrutores, as formadoras tentaram, através da atividade proposta, associar a legislação às necessidades de qualificação dos alunos surdos da turma.

Todos os projetos elaborados foram socializados, analisados e avaliados coletivamente com o grupo maior. Este foi, de acordo com as formadoras, um momento muito rico, porque possibilitou a todos os cursistas dar sugestões e discutir os pontos que se apresentaram problemáticos, tomando como referência todo estudo teórico, atividades práticas vivenciadas e conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores.

A carga horária composta por oito horas semanais foi mantida, bem como os encontros aos sábados, para que fossem mantidos os estudos e discussões em grupo. Durante a semana, foram proporcionados atendimentos individuais, nos quais eram realizados estudos gramaticais da língua de sinais e orientações metodológicas que serviram de suporte teórico para preparar as aulas para os intérpretes que, nessa etapa, foram vinculados ao projeto.

1.2. Os Sujeitos da Pesquisa

A escolha dos sujeitos desta pesquisa está diretamente ligada aos Cursos de Capacitação de Instrutores de Libras em estudo, cujos participantes foram professoras/formadoras¹¹ e professores/instrutores.

¹¹ - Professoras ouvintes, idealizadoras e ministrantes do Curso de Capacitação para Instrutores de Libras.

As professoras/formadoras escolhidas foram as 5 que participaram e atuaram no curso. Todas elas são profissionais que atuam na área da educação de surdos há mais de uma década. Três delas eram, na época, professoras da Habilitação em Educação de Surdos, do Curso de Pedagogia da UFCG, sendo uma delas também intérprete de Libras. As outras duas formadoras são professoras da EDAC, sendo uma delas também diretora da Escola Municipal de Gado Bravo (cuja proposta de educação é bilíngüe) e intérprete de Libras. Nesta equipe de formadoras há três mestras e duas especialistas, uma em Educação de Surdos e Psicologia Infantil e Adolescência e a outra em Psicologia Infantil e Adolescência, como podemos observar no quadro 2 apresentado a seguir.

QUADRO 2 – Perfil das Professoras/Formadoras

Identificação	Idade	Tempo de Atuação na Área	Qualificação	Função e outras experiências na área	Instituição a que é vinculado	Tempo de Participação na Capacitação
PF1	44 anos	11 anos	Especialização em Psicologia Infantil e Adolescência	Professora e Intérprete	EDAC	02 anos (2004 e 2005)
PF2	42 anos	10 anos	Mestre em Educação	Professora	UFCG	2º Sem. De 2004 e todo o período de 2005 e 2006.
PF3	43 anos	11 anos	Especialização em Educação de Surdos e em Psicologia Infantil e Adolescência	Professora, Diretora e Intérprete	EDAC e Escola de Surdos de Gado Bravo	03 anos (2004, 2005 e 2006).
PF4	50 anos	26 anos	Mestre em Estudos da Comunicação Humana	Professora e Fonoaudióloga	UFCG	03 anos (2004, 2005 e 2006).
PF5	36 anos	13 anos	Mestre em Linguagem e Ensino	Professora e Intérprete	EDAC e UFCG	03 anos (2004, 2005 e 2006).

Dos professores/instrutores que participaram do projeto de capacitação, selecionamos para esse estudo apenas quatro deles (ver quadro 3). Estes foram escolhidos porque, além de terem participado de todo o curso, três deles já tinham experiência como instrutores de Libras na EDAC (escola em foco) e um deles ministrou a disciplina de ciências para turmas de terceira e quarta séries, no ano de 2006, uma experiência pioneira na referida escola que, até então, só os tinha como instrutores e não como professores de conteúdo das disciplinas específicas do núcleo comum. De modo geral estes são sujeitos que migraram da condição de alunos da EDAC para a condição de instrutores e, com a participação no curso, migram para a condição de professores/instrutores.

A maioria deles está na EDAC desde a sua fundação, ocorrida no ano de 1983, tendo vivenciado como alunos diferentes metodologias e abordagens educacionais adotadas pela escola dos anos oitenta aos dias atuais. Por esse motivo, são pessoas com rica experiência de vida escolar na escola especial e, portanto, deveriam ter maior propriedade para formar opinião, discutir e propor mudanças na metodologia de ensino e no processo de organização curricular da escola que freqüentam e atuam hoje como instrutores, mas mantém-se ainda em condição de passividade. Esta passividade pode estar relacionada às práticas educacionais que vivenciaram, como veremos no capítulo seguinte, tendo as mesmas trazido-lhes conseqüências negativas marcadas por um sentimento de incapacidade e menos valia.

QUADRO 3 – Perfil dos Professores/Instrutores

Identificação	Idade	Tempo de Atuação como Instrutor	Nível de Escolaridade*	Série	Tempo de Participação na Capacitação
IS1	37 anos	10 anos	Ensino Médio (supletivo)	-	03 anos
IS2	30 anos	04 anos	Ensino Médio	2 ^a	03 anos
IS3	37 anos	11 anos	Ensino Médio	2 ^a	03 anos
IS4	18 anos	02 anos	Ensino Médio	3 ^a	03 anos

* Todos estavam cursando o Ensino Médio

1.3. A Constituição do *Corpus*

Para constituir o *corpus* desta pesquisa, tomamos por base alguns materiais adotados, produzidos e aplicados nas três versões do curso de capacitação aqui analisado. Assim, selecionamos dentre estes materiais: os documentos relacionados ao projeto em estudo, nas suas três versões; o livro “Libras em Contexto: curso básico” adotado na formação como livro didático; o diário de campo das formadoras; atividades (exercícios escritos, de avaliação, de planejamento de aulas...) catalogadas pelo projeto; e entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores/instrutores e com as professoras/formadoras. Estas foram tomadas como dados principais e a demais como dados secundários.

Os dados fornecidos por esse corpus foram organizados da seguinte forma: 1) dados documentais: que correspondem aos projetos escritos, em suas três versões, traduções das entrevistas em áudio e diários de campo, para perceber a concepção de

professor, ensino e aprendizagem das formadoras; 2) dados materiais: formados pelas atividades desenvolvidas na capacitação, planos de aula e de curso de libras, livro “Libras em Contexto” e textos teóricos estudados, para identificar as estratégias necessárias à atuação docente.

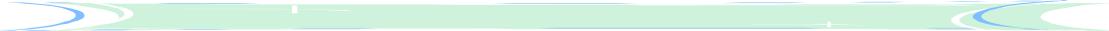
Com esse corpus, foi possível obter uma quantidade bastante significativa de informações que, ao serem contextualizados, pudessem responder às questões inicialmente levantadas neste estudo.

Para realizar um estudo adequado da capacitação de instrutores surdos, que se enquadra numa perspectiva de investigação contextual, e que se insere no paradigma qualitativo e na pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento por si só é suficiente. Por isso, se faz necessária a combinação de vários instrumentos que permitam promover a triangulação dos dados e perspectivas.

De acordo com Cançado (1994, p.57), o uso da triangulação remete ao “uso de diferentes tipos de corpus, a partir de uma mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa”. A autora enumera quatro tipos de triangulação: 1) triangulação teórica, que implica no uso de perspectivas na análise do mesmo corpus; 2) triangulação do investigador, na qual há mais de um observador no campo de pesquisa; 3) triangulação metodológica, com intra-métodos na qual emprega variedades do mesmo método e com inter-métodos, cujo observador emprega vários métodos; e 4) a triangulação múltipla, combinando múltiplos métodos, vários tipos de corpus, observadores e teorias dentro da mesma investigação. Nesse sentido, ela ressalta que quanto mais abrangente for a triangulação, mais confiáveis serão os dados obtidos.

Em nosso estudo adotamos a triangulação múltipla, tendo em vista nossos dados serem oriundos de vários tipos de corpus e necessitarmos de teorias variadas para proceder a uma análise adequada, que corresponda às características de indução e significado que a investigação qualitativa propõe e que adotamos nesta pesquisa.

2. Educação de Surdos: das Concepções Clássicas à Formação do Surdo Instrutor



A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania. Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo.

Carlos Skliar

Para falar sobre formação de professores surdos é necessário voltar ao passado e conhecer as propostas educacionais e as metodologias de ensino que constituíram o processo educacional desses sujeitos ao longo dos tempos, considerando os aspectos sociais, políticos e históricos que determinaram essa história. Além disso, é preciso identificar o que a política de educação inclusiva propõe e, nesse contexto, visualizar o espaço que é dado aos surdos, sujeitos de nosso estudo e também atores desse tipo de educação, para participarem mais efetivamente de todo esse processo.

Para isso, dividimos este capítulo em cinco partes, nas quais apresentamos: primeiro, o contexto geral da educação dos surdos; segundo, as metodologias de ensino aplicadas na instituição a que os participantes desta pesquisa estão vinculados; terceiro, as implicações que essa educação trouxe para a prática pedagógica dos surdos instrutores; quarto, a formação necessária para atuar na escola inclusiva; e, por fim, como vem sendo desenvolvida a formação do surdo instrutor em nosso país.

Entendemos que estas informações são necessárias e relevantes para a compreensão dos fatores que originaram a capacitação em estudo.

2.1. Contexto Geral da Educação de Surdos: breve histórico

A educação, na Grécia Antiga, foi marcada pelo conhecimento de diversos aspectos da cultura e pelo culto da beleza e do corpo. De acordo com Moura (2000), nesta tradição, o jovem (nobre) era preparado para as virtudes guerreiras (nobreza das armas), quando adulto e em períodos de paz, o homem deveria desenvolver as atividades de governar e dominar os negócios. O ideal grego da cultura humana, neste período, era o homem são. Com o aparecimento do cidadão da polis, a política passou a exigir homens que soubessem convencer pela palavra.

A linguagem oral passou a dar ao indivíduo a condição de cidadão, de humano. E este princípio tomou por base a concepção aristotélica de linguagem, que concebia a linguagem como expressão do pensamento. Assim, a linguagem expressa através da fala era o que dava condição de humano ao indivíduo.

Neste cenário, o surdo que não podia desenvolver linguagem oral (que era maioria), não era considerado humano e, portanto, estava impossibilitado de desenvolver

faculdades intelectuais e de pleitear direitos legais. Por isso, para ele, não havia educação nem direitos.

A Idade Média seguiu o mesmo princípio filosófico de que o pensamento não se desenvolvia sem linguagem, sem fala. Os surdos foram mantidos na condição de não-humanos, condição essa reforçada pela Igreja que não os considerava imortais por não poderem proclamar os sacramentos através da fala e, conseqüentemente, receber a salvação da alma e da vida eterna.

Somente no final deste período histórico, se esboçou um caminho para a educação do surdo. “Esta educação se referia, obviamente, a uma visão preceptoral com relação aos Surdos¹², que gradualmente foi evoluindo até à educação institucionalizada” (cf. Moura, 2000, p.16).

O acesso inicial do surdo à educação só foi possível devido ao interesse dos nobres em conquistar direitos legais de herança para os filhos que conseguissem desenvolver a fala e a escrita. Mesmo tendo sido proporcionada apenas para aqueles cujos meios financeiros favorecessem a contratação de preceptores, surgia naquele momento a possibilidade de os surdos serem ensinados a falar, ler e escrever.

Isto significava também a possibilidade de ocupar um espaço social e desenvolver conhecimento lingüístico e intelectual.

Era, ainda, a oportunidade de abrir caminho em busca não somente dos direitos legais, mas do direito de ser reconhecido socialmente como sujeito, cidadão, capaz de desenvolvimento pleno e participação social. Embora, na época, não fosse dada essa conotação à situação social do surdo.

Na Idade Moderna, o surdo passou a ser visto como passível de humanização, podendo adquirir as noções gerais e abstratas que lhe faltavam para se relacionar com os outros na sociedade.

De acordo com Moura (2000, p.17), o médico Girolamo Cardano (1501-1576) declarava que “os surdos podiam e deviam receber uma instrução (...) os nascidos surdos profundos poderiam ser ensinados a ler e escrever sem fala”. Todavia, a educação do surdo se iniciou de fato com Pedro Ponce de León (1520-1584), um monge beneditino que viveu num monastério na Espanha, e que é considerado até hoje como o primeiro educador de surdos da história, principalmente por ter desenvolvido técnicas para sua oralização.

Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas sobre a

¹² - Mantivemos a escrita da citação fiel ao texto original.

incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem (Lodi, 2004, p.15).

Como se pode observar, a força do poder econômico da nobreza teve um peso considerável como impulsionadora do oralismo que começava a se estabelecer e que se entenderia até os dias atuais. Não há evidência histórica de que Ponce de Leon tenha transmitido o conhecimento do seu método para qualquer outra pessoa, mas consta que os interesses de uma família de nobres promoveram o resgate de seu trabalho que, conseqüentemente, foi aproveitado por outros educadores de surdos.

A esse respeito, Lopes Filho (1997, p.329) faz a seguinte afirmação:

Bonet se aproveita da testemunha viva de alguns nobres surdos (da família Velasco) que haviam aprendido com Ponce de Leon para tentar reproduzir seu método. Ele publica um livro em 1620 em que se apresenta como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar, lançando mão de um alfabeto digital, da forma escrita e da Língua de sinais para ensinar leitura ao surdo e, através de manipulação dos órgãos fonoarticulatórios, ensinar a falar.

De acordo com Lopes Filho (Op. Cit), o livro de Bonet¹³, independentemente de sua originalidade, influenciou numerosos intelectuais de toda a Europa, tornando-se o caminho de todos os esforços futuros para fazer o surdo falar. A partir daquele momento, a educação do surdo viria a ser institucionalizada, sendo a oralização o objetivo principal do trabalho educacional.

Diante desta realidade, na segunda metade do século XVIII foi fundada a 1ª escola pública para surdos do mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em Paris. Esse instituto foi fundado por Charles-Michel de L'Épée, cujo maior mérito foi ter reconhecido que os surdos possuíam uma língua pela qual se comunicavam. Pensando assim, tentou adaptar esta língua para sinais metódicos¹⁴ que seriam usados no ensino de leitura e escrita. Lopes Filho (1997, p.331) afirma que “através desta forma modificada da língua de sinais ele ensinava os surdos a ler e a escrever qualquer texto de forma gramaticalmente correta”.

Este século proporcionou aos surdos um grande desenvolvimento individual e social, além de ter favorecido aos que aprendessem a falar, ler e escrever, o direito de herdar títulos e herança familiar.

¹³ - Juan Pablo Bonet, filólogo e soldado a serviço secreto do rei, interessou-se pela educação de um surdo, Luis de Velasco, irmão do capitão-geral do exército. Essa família deve ter apresentado, como testemunha viva, algumas das técnicas de trabalho de Ponce de Leon, inclusive o alfabeto digital de que lançava mão em seu trabalho, do qual Bonet se apropriou e apresentou em seu livro “Reducción de las Letras y Arte para Enseñar à Hablar los Mudos” (Moura, 2000, p.18).

¹⁴ - Os sinais metódicos correspondiam a um sistema baseado na língua de sinais, que criava outros sinais para as palavras francesas que não eram representadas pela língua de sinais e terminações que marcavam a gramática da língua oral.

Neste contexto (1780 a 1870), conforme os estudos de Soares (1999), Moura (2000), Sacks (2002), Sá (1999) e Lopes Filho (1997), entre outros, os surdos participaram do debate cultural e educativo da época; adultos surdos eram professores de crianças surdas; a língua de sinais era considerada a primeira língua dos alunos surdos; o bilingüismo estava presente na relação entre língua de sinais e língua escrita; e existia uma rica bagagem de produções artísticas e científicas realizadas pelos surdos.

No dizer de Sacks (2002, p.34),

Esse período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis.

Destacamos aqui que a “era dourada na história dos surdos” vivida no séc. XVIII parece ressurgir através dos movimentos atuais em defesa da escola especial para surdos e em defesa da participação destes no processo educacional, como professores proficientes na língua de sinais e como sujeitos conhecedores das necessidades e habilidades de seus iguais.

Acreditamos, em função disso, que estes movimentos puderam propiciar aos surdos a conquista de posições de maior destaque social, bem como o acesso a conhecimentos mais amplos e variados, proporcionando-lhes desenvolver atividades que requeriam menos força bruta (como são a maioria das atividades de trabalho exercidas por eles atualmente) e mais conhecimento elaborado, sistematizado.

Na Idade Contemporânea, o trabalho educacional desenvolvido com surdos, utilizando sinais, foi sendo realizado em diferentes países da Europa, chegando até as Américas, através dos EUA. Os responsáveis pela introdução dos sinais e pela educação institucionalizada para surdos naquele país, de acordo com Lopes Filho (1999, p.331), “foram o americano Thomas Gallaudet e o francês Laurent Clerc”. Lá foi fundada, em 1817, a primeira escola pública para surdos das Américas (a Hartford School).

Mais tarde, outras escolas foram sendo fundadas nos EUA, seguindo os moldes da Hartford School, ou seja, menos ligadas ao sistema oral e mais direcionadas ao ensino da língua escrita e de conhecimentos que proporcionassem a independência e o trabalho de surdos na comunidade. Posteriormente, mais precisamente em 1864, foi

fundada por Edward Gallaudet (filho de Thomas Gallaudet) a primeira universidade para surdos do mundo¹⁵, na cidade de Washington.

Todavia, na metade do séc XIX, a utilização da Língua de Sinais nos EUA começou a sofrer pressão contrária, devido à onda nacionalista que desejava a reunificação do país e uma unidade lingüística definida, como acontecia com a Alemanha e a Itália, entre outros.

Uma explosão de discussões, trabalhos científicos e congressos começou a acontecer em defesa do ensino de língua oral como único meio e único fim da educação dos surdos.

Sendo assim, o treinamento de fala passou a ser considerado parte do *curriculum* das escolas, já que a língua falada constituía “o meio humano para a comunicação do pensamento” (Skliar, 1997, p.39). As crianças surdas deveriam ser educadas em classes normais e aprender a forma natural de leitura e escrita, como os ouvintes aprendem a fala.

Retomando os fatos históricos vamos ver que o que havia sido iniciado no século XVIII, com grandes ganhos para os surdos, estaria para acabar.

Nesse contexto,

Os surdos que haviam conseguido um lugar para desenvolver sua própria identidade, devido ao convívio com iguais e a um sistema de ensino que lhes havia proporcionado a forma real de acesso ao conhecimento, seriam arrancados desta posição pelo que estava por vir. (Lopes Filho, 1997, p.335).

A explosão de discussões, trabalho científicos e congressos, referida anteriormente, gerou a promoção do Congresso de Milão (1880)¹⁶, ocasião em que se discutiu sobre o método a utilizar na educação dos surdos, se oral ou gestual. Poucos foram os discursos contrários ao oralismo, como por exemplo, o de Edward Gallaudet. Com exceção dos poucos professores surdos (excluídos da votação) e de alguns outros professores ouvintes, a maioria dos discursos dos congressistas presentes foi direcionada em favor do oralismo puro que sancionou o método oral¹⁷ puro como único meio de ensino para os surdos.

A partir deste congresso, como apontam Skliar (1997), Lopes Filho (1997) e Moura (2000), a língua de sinais foi oficialmente proibida nas escolas, os institutos

¹⁵ - Até o momento, só existem duas universidades específicas para surdos no mundo, uma nos EUA e outra no Japão.

¹⁶ - Para maiores esclarecimentos sobre o Congresso de Milão, consultar Moura (2000), Soares (1999), Sá (1999), Sánchez (1999) e Sacks (2002), entre outros.

¹⁷ - Técnica de trabalho que utiliza aparelhos de amplificação sonora e treinamento auditivo para ensinar o surdo a falar.

educativos foram transformados em clínicas, as estratégias pedagógicas foram substituídas por estratégias terapêuticas e os professores surdos foram excluídos das escolas e dos debates culturais e científicos. Ou seja, o surdo, que era considerado doente, deveria ser tratado e curado.

Some-se a isto, além da desarticulação e impedimento de qualquer manifestação ou proposta por parte dos professores surdos que fossem contrários ao oralismo, a proibição do casamento e reprodução entre membros surdos, posto que representavam um perigo para a humanidade (Sánchez, 1999).

Neste cenário, Alexander Graham Bell, um dos maiores expoentes para a implantação do oralismo nos EUA, partidário da eugenia¹⁸, “aconselhava os próprios surdos a não se casarem entre si, demonstrando que a surdez era um defeito e não uma variação de como os seres humanos podem ser” (Lopes Filho, 1997, p.334).

Para o Estado americano, a aprovação do método oral foi total, visto que facilitava o projeto de alfabetização geral do país, a reunificação e a unidade lingüística. Para a igreja católica, o oralismo representou uma força propulsora das questões espirituais e confessionais. Para as ciências humanas e pedagógicas, o oralismo veio respeitar e reafirmar a concepção aristotélica na qual o mundo das idéias, da abstração e da razão é representado pela palavra.

Mas, para a comunidade surda, a decisão tomada no Congresso de Milão trouxe mais de um século de atraso de linguagem, de desenvolvimento, de conhecimento, enfim, atrasos de ordem cognitiva, social, educacional, cultural, política, etc., trazendo conseqüências para a constituição de sua identidade enquanto sujeito, ser social e humano.

Os surdos, a partir desse período, voltaram a ser vistos pela sociedade em geral como portadores de uma patologia que precisava ser tratada para que fosse assegurada sua integração na sociedade majoritária.

Para isso, no decorrer do século XX, foram desenvolvidas diversas técnicas na tentativa de transformar o surdo num “ouvinte”.

Conforme Lopes Filho (1997) e Moura (2000), as principais formas (técnicas) de trabalho foram:

1. *Oralismo puro ou estimulação auditiva*: a criança surda era exposta à língua falada e aos sons, usando sempre aparelhos de amplificação sonora, e exposta a treinamento auditivo freqüente. O trabalho começava com treinamento para leitura orofacial e incluía elementos sonoros isolados,

¹⁸ - Ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoria da raça humana.

combinações de sons, palavras e, finalmente, a fala propriamente dita, devendo ter continuidade em casa, através de toda a família.

2. *Método multissensorial / unidade silábica*: realizado de forma semelhante à anterior, acrescentando-se a leitura e escrita das formas ortográficas da língua oral, além de utilizar pistas visuais e de tato.
3. *Método da Linguagem por Associação de Elementos ou Método da “Língua Natural”*: todo trabalho desenvolvido era cercado de linguagem oral. O professor falava sem parar e as crianças eram encorajadas a perguntar através da fala. Também era realizado treinamento de leitura orofacial e de fala.
4. *Método Unissensorial ou Abordagem Aural (ou abordagem acupédica)*: era um programa de reabilitação para crianças surdas, que envolvia a família e enfatizava o treinamento auditivo sem nenhum ensino formal de leitura orofacial.

Apesar dos esforços para oralizar os surdos, as abordagens oralistas não conseguiram proporcionar os objetivos desejados gerando, na década de 1960, uma grande insatisfação com os resultados dos trabalhos desenvolvidos através de técnicas de oralização.

Pesquisas mostravam que filhos surdos de pais surdos tinham melhor desempenho na matemática, leitura e escrita, vocabulário, etc.

De acordo com Moura (2000) e Sacks (2002), destacou-se, nesse período, o estudo lingüístico sobre a língua de sinais americana (ASL), realizado por Stokoe (1960, apud Moura, 2000), que provou que tanto no nível de sua estrutura interna como de sua gramática, ela tinha um valor lingüístico semelhante às línguas orais, cumprindo as mesmas funções e com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração.

Assim foram realizados estudos que compararam o desenvolvimento de Filhos Surdos de Pais Surdos (FSPS) com Filhos Surdos de Pais Ouvintes (FSPO). Estes estudos constataram que os FSPS, que freqüentavam escolas para surdos e utilizavam a língua de sinais com seus pais, desde pequenos, apresentavam um desenvolvimento escolar superior aos FSPO, sem detrimento do desenvolvimento de fala e de leitura orofacial. “Como resultado destas pesquisas, concluiu-se que os Sinais não prejudicavam o desenvolvimento das crianças Surdas (destaque da autora), mas, ao contrário,

ajudavam-nas no seu desenvolvimento escolar sem prejuízo para as habilidades orais” (Moura, 2000, p.56).

O estudo de Stokoe, em especial, contribuiu bastante para que, posteriormente, a língua de sinais fosse reconhecida como língua, para que o trabalho oral fosse questionado e para que uma nova forma de trabalho fosse desenvolvida.

A nova forma de trabalho, denominada Comunicação Total, foi desenvolvida nos EUA. Moura (2000), bem como Sá (1999) e outros pesquisadores desta área, destacam que a Comunicação Total tinha como premissa básica a utilização de toda e qualquer forma para se comunicar com a criança surda, sem que nenhum método ou sistema particular fosse omitido ou enfatizado.

Na Comunicação Total, fazia-se uso de gestos naturais (sinais), alfabeto digital e expressão facial, entre outros, acompanhados por exercícios de fala e pelo uso de aparelho de amplificação sonora, para que pudessem ser transmitidos vocabulário, linguagem e conceitos entre o falante e o surdo. Os sinais serviam para tornar a fala visível, mas a estrutura usada era a da língua oral, ou seja, tudo o que era falado era acompanhado concomitantemente de sinais, mas na estrutura da língua oral. No nosso entendimento, era proporcionada ao surdo a apropriação de uma língua oral sinalizada, mas não a apropriação da língua de sinais propriamente dita.

Para Lopes Filho (1997), a Comunicação Total pretendia que qualquer forma de comunicação fosse usada e aceita, sem discriminar a criança por não dominar a oralidade. Entretanto, a oralidade continuou sendo o objeto principal do trabalho educativo, através da comunicação bimodal, que pregava não uma aceitação da comunicação da criança surda, mas o uso de uma técnica para facilitar o desenvolvimento da fala. Por isso, foram desenvolvidos marcadores e sinais novos para designar palavras ou elementos não contidos na língua de sinais, mas que pudessem representar a língua oral.

Os críticos desses “Sistemas Combinados”¹⁹ diziam que esta forma de trabalho não considerava a língua de sinais como uma língua real e, portanto, não a respeitavam nem utilizavam como poderiam na educação do surdo.

É relevante destacar aqui que os sistemas combinados colocavam a criança surda numa posição de inferioridade frente ao seu desempenho ruim na oralidade, fato que pode ter contribuído para termos, hoje, muitos surdos que construíram em seu imaginário um sentimento de incapacidade e autodepreciação²⁰.

¹⁹ - Nome dado às formas de trabalho que usam os sinais juntamente com a fala.

²⁰ - Veja-se, a propósito, o estudo desenvolvido por Botelho (2002).

Enfim, a Comunicação Total também não foi capaz de proporcionar um desenvolvimento significativo dos surdos, permanecendo a insatisfação com os resultados dos trabalhos realizados na educação desses alunos.

Este fato contribuiu para que houvesse uma modificação da postura frente aos direitos dos surdos, influenciando na construção de novos caminhos que possibilitassem transformações no processo educacional dessa comunidade, bem como considerassem e utilizassem a língua de sinais de forma adequada. Nessas condições, de acordo com Lopes Filho (1997, p.344),

(...) Os surdos, enquanto minoria, passaram a exigir o reconhecimento da língua de sinais como válida e passível de utilização em sua educação, o direito de ter reconhecida sua cultura e a transmissão desta cultura às crianças surdas.

A situação descrita pelo autor demonstra que os surdos começavam a sair de uma situação de passividade, cujas vidas foram decididas e direcionadas pelos ouvintes, para uma situação ativa na qual se passou a reivindicar o respeito aos seus direitos de cidadão, de comunidade, de humano.

Mesmo assim, no nosso modo de entender e enxergar a realidade atual são ainda os ouvintes que direcionam e determinam o que deve ser proporcionado aos surdos em termos de educação geral. Nesse contexto, se evidenciam as marcas das relações de poder, nas quais o ouvinte constitui a norma, reproduzindo um currículo que atende aos interesses dos ouvintes, mas não dos surdos.

Por isso, parece-nos que a comunidade surda tem um longo caminho a percorrer para se fortalecer e organizar e, assim, tomar decisões e reivindicar o espaço e respeito que lhe cabe na sociedade maior.

Respeitar os direitos dos surdos implica reconhecer sua cultura, comunidade e identidade, além da sua língua e toda sua especificidade. Nesse sentido, Moura (2000, p.73) esclarece que

O movimento dos Surdos que desejava ver sua língua e cultura reconhecidas teve, em parte, o resultado desejado, isto é, a implantação de um sistema de educação que considerava que a primeira língua a ser adquirida pela criança Surda deveria ser a Língua de Sinais”

A esse novo sistema de educação denominou-se Bilingüismo, uma proposta que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar: a língua de sinais, considerada primeira língua (L1); e a língua utilizada pela comunidade majoritária, como segunda

língua (L2), permitindo ao surdo estabelecer intercâmbios e desenvolver habilidades e conhecimentos.

Tal proposta busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua – a língua de sinais (L1) – levando em consideração os aspectos sociais e culturais da comunidade em que está inserida, já que, por suas características de língua visual-espacial, constitui a modalidade ideal na aquisição de L1 pelo surdo, ao mesmo tempo em que é desejável que o surdo adquira a língua oral da comunidade em que vive, o que remete à aquisição de língua oral como L2.

Para Sá (1999) e Moura (2000), o objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua da comunidade majoritária (ouvinte) preferencialmente na modalidade escrita. Nesse caso, a modalidade oral ficaria à escolha do aluno e esse trabalho não seria feito pela escola, mas por profissionais da área de saúde (fonoaudiólogos, por exemplo) capacitados para esse tipo de tratamento.

Concordamos com as autoras, mas acrescentamos que um outro objetivo do bilingüismo é o de proporcionar a inserção e maior participação da comunidade surda no processo educacional e nas decisões que dizem respeito aos seus direitos de cidadãos e transformadores da realidade social existente; é possibilitar o reconhecimento de sua língua, cultura, identidade e comunidade.

E, no nosso entendimento, esse reconhecimento só se tornará realidade e será alcançado quando os surdos adultos, usuários legítimos da língua de sinais, estiverem engajados no processo educacional das escolas, não somente como alunos, mas como professores, adequadamente habilitados para o exercício desta função.

Nesse sentido, um olhar mais atento sobre tais questões nos permite concordar com Quadros (1997, p. 82-83) quando diz que,

(...) a implementação de uma proposta bilíngüe-bicultural no Brasil exige das escolas um trabalho que inicia com a abertura de espaços para profissionais surdos que possam ser formados para servirem de modelo lingüístico-cultural para os alunos surdos e a formação dos próprios profissionais quanto à LIBRAS e aos pressupostos da educação bilíngüe”.

Por isso, defendemos a formação de professores surdos e enaltecemos a iniciativa das professoras da área de Educação de Surdos da UFCG de proporcionar aos

instrutores surdos locais uma formação inicial, através do Curso de Capacitação de Instrutores de Libras.

2.2. Metodologias de Ensino aplicadas na EDAC: do oralismo ao bilingüismo

A Escola de Audiocomunicação de Campina Grande foi criada em 1983, pelas professoras da Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)²¹, com o objetivo de servir de campo de estágio para as alunas da turma pioneira desta habilitação e suprir a carência de instituições públicas que atendessem à demanda de pessoas surdas de baixa renda sem atendimento específico. Sua oficialização deu-se em 16 de julho de 1984, por força do decreto estadual nº 10.288.

Essa iniciativa foi possível de ser concretizada, devido ao apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Campina Grande, que alugou um imóvel e designou uma professora de seu quadro (oriunda da habilitação) para que a escola funcionasse. No ano de sua oficialização, a EDAC firmou convênio com o Governo do Estado, do Município e a UFPB, estabelecendo uma parceria para sua manutenção.

O trabalho desenvolvido pela professora designada e pelas estagiárias da habilitação teve como base o Método Oral, por ser uma tendência hegemônica e por ser tida, naquela época, como a melhor forma de educar o surdo. Proporcionar habilidades de fala era o procedimento considerado fundamental para o desenvolvimento global do surdo e um requisito básico para a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Sendo assim, mesmo faltando na instituição aparelhos de amplificação sonora, essenciais para o desenvolvimento das técnicas de oralização, foram adotados procedimentos de treinamento auditivo e de fala, de maneira artificial e mecânica.

De acordo com Dorziat (1999, p.62), “[...] Apesar de não existir na literatura relação entre concepção de ensino e metodologias adotadas no ensino de surdos, havia forte influência comportamental, inserida numa visão estruturalista de linguagem”. Na

²¹ - Após o desmembramento ocorrido em 2002 esta instituição passou a ser Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

verdade, a concepção de surdez como defeito; linguagem como fala, estrutura; e ensino como forma, como técnica para apreensão da estrutura eram correlatas à visão de que a surdez era uma deficiência que precisava ser corrigida, sanada. Por isso, “[...] o pressuposto era o de que era possível ensinar aos surdos a língua majoritária, como primeira língua, se essa fosse trabalhada de forma estrutural, através de estratégias estímulo-resposta, basicamente” (Dorziat, 1999, pp. 62-63).

O trabalho metodológico desenvolvido, embora revelasse um fraco desempenho dos alunos em oralidade e só fosse alcançado em longo prazo e lentamente, era o melhor que se podia fazer naquele momento, acreditava-se.

À medida que o número de alunos surdos crescia, foi sendo ampliado, na EDAC, também, o número de professores e a necessidade de mudar as instalações da escola para um local maior e mais apropriado. Cabe destacar neste momento que somente em 1999 a escola passou a funcionar em sede própria.

Dorziat (1999) revela que em 1989, devido ao contato com escolas que começavam a implementar a Comunicação Total, à participação em cursos e eventos, ao acesso à nova bibliografia na área (destacando o livro de Marchesi, 1987) e, ainda, à necessidade de sinalizar para estabelecer comunicação com os alunos, a equipe da escola iniciou um processo de ensino em sala de aula baseado nos princípios da Comunicação Total. Os sinais passaram a ser utilizados como um recurso complementar às estratégias de ensino, que consistiam em designar um sinal para as palavras faladas na língua portuguesa.

Surgiu, nesse momento, a convicção de que uma linguagem precisava ser desenvolvida nesses alunos o mais cedo possível, para que o trabalho em sala de aula fosse realizado com maior sucesso e pudesse garantir a aprendizagem da leitura, da escrita e da fala.

Dessa forma, a metodologia de ensino aplicada, baseada na Comunicação Total, utilizou os recursos do método oral, mas também a prática do português sinalizado, ou seja, incorporou o uso de todo e qualquer recurso que contribuísse para o desenvolvimento da linguagem e para a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Enfim, mesmo abrindo espaço para a utilização dos sinais no processo de ensino-aprendizagem, a finalidade última era oralizar a linguagem, codificar a escrita e decodificar a leitura, repetindo-se na escola todo o processo educacional vivenciado por outros surdos nos diferentes momentos da história.

Conforme Dorziat (1999), embora os frutos desse trabalho não fossem ainda o esperado e desejado, os profissionais envolvidos nesse processo iam tomando consciência sobre o trabalho realizado e buscando leituras e atualizações teóricas que

respondessem aos seus questionamentos e dessem sustentação ao que estava sendo desenvolvido com os alunos em sala de aula.

Em 1993, algumas professoras da universidade Federal da Paraíba e da EDAC participaram de dois grandes eventos sobre educação de surdos: o *Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação do Surdo*, realizado em São Paulo e promovido pela Sociedade Brasileira de Neuropsicologia com apoio da FENEIS; e o *Congresso Latino-Americano de Bilingüismo (Língua Oral/Língua de Sinais) para Surdos*, realizado no Rio de Janeiro e promovido pela Faculdade de Letras da UFRJ. Esses eventos possibilitaram à equipe conhecer as principais discussões nessa área e ampliar a reflexão sobre a importância da língua de sinais.

Nesse mesmo ano, conforme Dorziat (1999), a equipe começou a ler e discutir autores como Sanchez (1990, 1991), Behares (1993) e Ferreira Brito (1993), que defendiam uma concepção lingüístico-sociológica para justificar a importância da língua de sinais no ensino de surdos. “Dessa visão emergiram novos desafios em torno dos surdos e da surdez. Foram priorizadas as tentativas de uso da língua de sinais, ocupando posição de destaque em todo o processo, não de forma acessória, mas central” (Dorziat, 1999, p.67), ou seja, tentativas de respeitar a língua de sinais como primeira língua, adotando os princípios do bilingüismo.

Acreditamos que este foi o momento em que o grupo começou a refletir sobre a língua de sinais como um fator de constituição de identidade e preservação da cultura da comunidade surda de Campina Grande.

A partir desse momento, a escola começou a inserir os alunos surdos adultos²² em atividades de sala de aula, exercendo o papel de instrutores. Cabia a eles, a narrativa de contos de fada (em língua de sinais) para os alunos menores e os cursos de Libras para pais, professores, funcionários e comunidade em geral. Mas, embora estivessem inseridos no processo educativo da escola, esses instrutores ainda não tinham consciência do papel que representavam para tomadas de decisões futuras e para sua participação efetiva nas escolhas, discussões e decisões no ambiente escolar.

Os professores (ouvintes) da EDAC, por sua vez, começavam a vivenciar uma prática totalmente diferente da que vinham adotando até então, principalmente por necessitarem de se apropriar da língua de sinais (segunda língua para eles) e terem que desenvolver uma prática de ensino menos estrutural. Foi um período de conflito e adaptações que ainda hoje tem seus resquícios, visto que alguns professores veteranos, que ainda atuam nessa escola, apresentam fortes resistências às mudanças que se

²² - Apenas aqueles que eram funcionários efetivos da escola: 01 do Município e 01 do Estado.

fazem necessárias no momento atual e que não são somente de apropriação da língua, mas também de concepção de currículo.

Até o ano 2000, a escola oferecia somente a primeira fase do ensino fundamental. Conforme relato da diretora e de professores mais antigos da escola, em conversa informal, os alunos terminavam a 4ª série e para não perderem contato com a comunidade surda, reiniciavam os estudos desde a 1ª série. Era uma forma de manter contato com a comunidade surda e desfrutar de eventos sociais como festas, passeios, viagens, torneios esportivos, além da oportunidade de maior apropriação da língua de sinais e manutenção da comunidade surda local.

Somente a partir do ano de 2001 é que a escola começou a oferecer a segunda fase do ensino fundamental, dando seqüência à implantação do ensino médio a partir de 2005. Essa iniciativa suscitou a incorporação de professores de outras licenciaturas, além de pedagogia. Ao mesmo tempo, pela carência de profissionais habilitados para trabalharem no ensino de surdos, a escola teve de aceitar os profissionais encaminhados pela Secretaria de Educação do Estado, mesmo sabendo que estes não tinham formação adequada para esse trabalho e que não utilizavam a língua de sinais.

Esta situação trouxe (e ainda traz) sérios problemas para a escolarização dos surdos da EDAC. Pois, sem dominar a língua de sinais, sem conhecer as questões específicas do ensino de surdos, sem formação adequada ao atendimento desses alunos, sem entender que surdo tem uma cultura e uma língua com a qual apreende o mundo, muitos professores reproduzem, nas aulas dadas aos surdos, as metodologias de ensino utilizadas com ouvintes.

Sendo assim, fazem uso do pouco conhecimento da língua de sinais, quando a adquirem, como apenas mais um recurso metodológico a ser utilizado em sala de aula, desenvolvendo um trabalho descontextualizado, fragmentado, voltado para as normas e regras gramaticais, com enfoque na forma, na estrutura, embora a produção acadêmica da área de educação de surdos (Lodi, 2004; Moura, 2000; Dorziat, 1999; Góes, 1999; e Skliar, 1999) aponte que o bilingüísmo vem transformando, de forma significativa e promissora, o cenário educacional das comunidades surdas brasileiras, priorizando um ensino contextualizado.

Nesse cenário, a EDAC vivencia, ainda, um momento de transição e de redefinição de conceitos sobre surdo, surdez, educação, cultura surda, educação de surdos e de papéis dos profissionais que nela atuam.

Na tentativa de melhorar o trabalho que vem sendo desenvolvido, esta escola, em parceria com a equipe de assessoria do curso de Pedagogia da UFCG, através de projetos de extensão, vem proporcionando a qualificação dos professores (ouvintes e

surdos) que nela atuam, propiciando capacitação aos instrutores surdos, cursos de formação de intérpretes de Libras, cursos de Libras (para pais, professores, funcionários e comunidade) e, mais que isso, vem se organizando em torno da construção de um currículo para surdos que contemple as especificidades da língua de sinais e da língua portuguesa no ensino desses alunos, para poder atender às reais necessidades dos alunos surdos e desenvolver um processo educacional amplo e de qualidade.

Merece destaque o fato de que, apesar dos problemas que a escola vivencia atualmente, “houve sempre uma busca de estar alerta, não para o modismo presente em cada tendência, mas para a atualização teórica, em busca de realizar o melhor para seus alunos” (Dorziat, 1999, p.70). Isso representa, para nós, a demonstração do compromisso dos profissionais da EDAC com o trabalho que é desenvolvido na escola e a preocupação em proporcionar um ensino de qualidade, respeitando a comunidade surda em sua língua, cultura, e em seu direito à cidadania e ao desenvolvimento pleno de suas habilidades e capacidades.

2.3. A prática pedagógica dos Instrutores Surdos da EDAC

As metodologias de ensino pelas quais os instrutores surdos passaram, durante os anos de vida escolar na EDAC, influenciaram suas concepções de ensino/aprendizagem e as práticas metodológicas desenvolvidas por eles em sala de aula, no ensino da Libras.

Para ilustrar essa afirmação exemplificaremos nossa experiência de aprendizagem de Libras na escola em foco, que surgiu da necessidade de apropriação da língua de sinais por causa da Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação que cursávamos.

O Curso de Libras era oferecido em dois dias por semana, com duração de duas horas cada aula somando, portanto, quatro horas/aula semanais.

A metodologia utilizada, naquele momento, pelos professores/instrutores/surdos resumia-se, basicamente, ao ensino de palavras isoladas, ou seja, ao ensino dos sinais da libras que correspondiam às palavras da língua portuguesa.

Sendo assim, o instrutor listava uma série de palavras do dicionário de língua portuguesa, obedecendo a uma seqüência alfabética, e mostrava o sinal correspondente àquelas palavras na língua de sinais. A aula seguinte ocorria da mesma forma, assim como todas as outras subseqüentes.

Passávamos um ano inteiro aprendendo o léxico de forma isolada. E, a cada novo encontro, não conseguíamos (os alunos/ouvintes da turma) lembrar dos sinais que havíamos aprendido na aula anterior. Após três ou quatro aulas, essa situação ficava mais complicada, porque eram muitas palavras ensinadas de forma descontextualizada, para as quais não conseguíamos construir significado.

No ano 2000, por fazer parte do quadro de professores do município, por existir um convênio entre a Secretaria de Educação do Município e a EDAC, e por haver concluído a habilitação em Educação de Surdos, solicitei transferência da escola de ouvintes em que trabalhava para a escola de surdos, para a EDAC. Pela pouca habilidade e domínio da língua de sinais, necessitei continuar o curso de Libras.

Desta vez, tive um outro instrutor surdo como professor. Embora este começasse a introduzir a vivência de situações comunicativas como cumprimentos, saudações e apresentações, o objetivo principal das aulas era ensinar os sinais correspondentes às palavras da língua portuguesa, ou seja, ensinar o léxico. Entretanto, a metodologia por ele adotada permitia que passássemos efetivamente das palavras isoladas para as frases. As aulas tinham um pouco mais de significado para nós, alunos.

No entanto, quando levávamos algum texto em língua portuguesa, mesmo pequeno, para tentarmos realizar a leitura em língua de sinais, havia uma certa rejeição e alegação, por parte do instrutor, de que conhecia uma ou outra palavra daquele texto e que algumas delas não tinham sequer sinais correspondentes na língua de sinais. Isso acontecia não só com o instrutor da turma em que eu estava matriculada, mas também com os instrutores da escola em geral.

É importante destacar aqui que estes instrutores eram, ao mesmo tempo, alunos da escola e, que, embora existisse um movimento por parte dos professores (ouvintes) em favor da adoção do bilingüísmo como método mais apropriado para o ensino, e a concordância em tornar efetivo o uso da língua de sinais, mantinha-se o uso da Comunicação Total, ou seja, o uso do bimodalismo, do Português sinalizado, misturado com alguns sinais da libras, mas com foco no ensino do léxico e da gramática da língua portuguesa.

Os professores da EDAC, em maioria, trabalhavam leitura e escrita de forma fragmentada, partindo das unidades menores (sinais e léxico) para as unidades maiores (diálogo, frases e pequenos textos como avisos e comunicados, por exemplo),

reproduzindo um modelo estruturalista de ensino de língua e fortalecendo os princípios da Comunicação Total.

Esta situação remete às metodologias de ensino que foram propostas tanto aos ouvintes quanto aos surdos no decorrer de sua escolarização, em relação ao desenvolvimento de leitura e escrita.

Referindo-nos às perspectivas de ensino de leitura, do ponto de vista da psicologia cognitiva, encontramos três grandes abordagens, definidas por Leffa (1999, p.13) como: (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, segundo as quais a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

Sinteticamente podemos dizer que a abordagem ascendente tem como foco o texto. Ela se caracteriza por construir na criança habilidades básicas de memória para reconhecer conjuntos lexicais, seqüências fonológicas, decodificar grafemas, fonemas, palavras e frases simples.

De acordo com Lodi (2004, p. 43) “as práticas pedagógicas baseadas neste modelo prevêem um trabalho com letras, sílabas, palavras e sentenças, isoladas de qualquer contexto, que devem ser decodificadas pelos alunos”. O texto, nesse contexto, serve apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Ao criticar esse modelo, Kleiman (2003) aponta que os aspectos estruturais do texto são tidos como entidades de significado e função que não têm relação com o contexto e que as palavras, detentoras de significado único, devem ser decodificadas e compreendidas de forma cumulativa, para que haja entendimento do texto ou da mensagem que o texto veicula.

Nesse mesmo sentido Kato (1998) aponta que, no modelo ascendente, o leitor apresenta uma leitura pouco fluente, tem maior dificuldade de compreensão subjetiva, além da dificuldade de sintetizar as idéias principais do texto.

As abordagens descendentes, ao contrário dos modelos ascendentes, têm como foco o leitor, que é responsável pelo significado que é dado ao texto. Para isso, o leitor se vale de todo conhecimento prévio que possua.

Quanto à abordagem conciliadora, também conhecida por modelo interativo ou modelo de processamento ascendente/descendente, há um processo de acesso ao sentido do texto inter-relacionando o processamento ascendente e o descendente.

Assim, as habilidades e conhecimentos prévios do leitor ativam os processos descendentes criando expectativas no leitor quanto ao significado do texto.

Enfim, dentre os três modelos apresentados acima, de acordo com Lodi (2004, p. 51) “o modelo de processamento ascendente foi o que maior impacto teve na educação de surdos, mostrando-se, ainda hoje, atual nas discussões que envolvem processo de aprendizagem da linguagem escrita por estes sujeitos”.

Para atender ao desenvolvimento da língua oral e escrita, a língua de sinais foi aproximada da gramática da língua oral. Assim sendo, sofreu os recortes e fragmentações que as línguas orais sofreram (no caso do Brasil, os recortes que a língua portuguesa sofreu).

Tomando como referência os estudos de Lodi (2004, p. 27), podemos dizer que,

(...) excluída de seus processos discursivos, ela sofreu um tratamento como se estivesse morta: fizeram-lhe uma análise em unidades, recortaram seus itens lexicais para poder reorganizá-los e moldá-los às regras sintáticas e morfológicas da língua nacional, imputando-lhes flexões verbais e nominais. Com o isolamento das palavras dos contextos discursivos determinantes de todo e qualquer processo de significação, buscou-se a estabilização dos sentidos dos sinais e, na justaposição de línguas, um paralelismo entre ambas.

Os espaços escolares para surdos, como discutem Góes & Souza (1998), passaram a utilizar os sistemas bimodais, já citados nesse capítulo, que priorizaram o ensino de palavras isoladas e impossibilitaram, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de estratégias adequadas à compreensão global do texto, levando à compreensão de que, para compreender um texto, é necessário o estudo isolado das partes que o compõem.

Essa prática, embora não seja defendida pelos estudiosos atuais da área de educação de surdos, é ainda a mais utilizada no ensino desses sujeitos, tendo em vista que ainda são poucos os professores ouvintes que dominam e têm fluência na língua de sinais, como são poucos também os instrutores (professores) surdos que têm domínio e fluência na língua portuguesa.

É possível que esse modelo de ensino seja responsável pela dificuldade que os alunos surdos apresentam, ao serem convocados à leitura de um texto, de perceberem o contexto e desenvolverem uma compreensão ampla do que está sendo lido. A tendência desses alunos é realizar uma leitura do texto em língua portuguesa isolando as palavras, prendendo-se ao léxico e fragmentando frases, embora a língua de sinais (L1) se apresente de forma contextualizada para eles.

Dada esta realidade, podemos justificar a metodologia de ensino de língua de sinais adotada no passado, pelos instrutores, nos cursos de Libras, como uma

conseqüência natural daquilo que foi vivenciado por eles em sala de aula e que, possivelmente, pode ter influenciado a concepção de ensino-aprendizagem dos instrutores, levando-os à reprodução desse modelo em suas aulas de língua de sinais. Tal concepção teria como foco a apropriação dos sinais referentes às palavras da língua portuguesa, de forma isolada, refletindo um ensino que parte das unidades menores para as maiores.

Apesar da situação que acabamos de descrever e de os resquícios do oralismo ainda serem muito fortes, destacamos que, atualmente, há um movimento diferente na escola, que tenta romper com o estruturalismo proposto pelo modelo ascendente. Esse movimento é evidenciado pela prática dos instrutores que vêm buscando desenvolver metodologias diferentes em suas aulas, através da organização de seus planos de aula e da elaboração de materiais diversificados para a contextualização dos conteúdos que vão ensinar a surdos e ouvintes nos cursos de libras.

Nesse cenário, é possível perceber que vem crescendo uma consciência, por parte dos instrutores surdos, sobre a importância da contextualização e da organização da aula, para que esta seja realizada com sucesso e possa alcançar os objetivos desejados.

Parece-nos, ainda, que tais mudanças foram possíveis devido à capacitação que a UFCG ofereceu aos surdos instrutores da EDAC desde 2004, possibilitando uma formação que podemos considerar inicial (ou em serviço para os que já atuavam como instrutores) para esses professores/instrutores, fato que reforça a importância da investigação que desenvolvemos nessa pesquisa.

2.4. A Formação do Surdo Instrutor

O debate sobre educação inclusiva, e a perspectiva de ampliação do acesso e permanência de toda e qualquer criança na escola, nos leva a refletir sobre as especificidades dos diferentes. Por isso, trataremos a seguir sobre as questões que estão relacionadas à escolarização dos surdos nesse processo inclusivo, tomando por base nossa experiência teórica e prática, que tem mostrado ser esse o tema mais polêmico e mais debatido nas discussões sobre o processo de inclusão.

No nosso entendimento, isso ocorre porque a comunidade surda, não só do Brasil, mas de várias partes do mundo, posiciona-se contra a escola inclusiva e em

defesa da escola especial, entendendo que o surdo é detentor de uma identidade, língua e cultura próprias e que isso o torna uma comunidade minoritária dentro da comunidade maior, que precisa ser respeitada e atendida de forma adequada às suas necessidades e especificidades. Portanto, enquanto comunidade, precisa estar na escola especial para interagir entre si, disseminar a língua de sinais e vivenciar coletivamente trocas comunicativas e situações características da sua cultura e identidade.

Refletir sobre o espaço escolar para/dos surdos implica, necessariamente, problematizar a sua escolarização e o modelo de inclusão que se quer impor a eles, atentando para as especificidades desta comunidade social e escolar e, conseqüentemente, para a necessidade de alçar o instrutor surdo à condição de professor.

Ao tratar da escolarização dos surdos, destacamos inicialmente que, por muitos anos, estes foram excluídos do convívio social e limitados a uma assistência médico-clínica. Destacamos, ainda, que devido às especificidades comunicativas, a educação dos surdos foi marcada pela disputa lingüística que teve, de um lado, defensores de sua oralização e, de outro, defensores da língua de sinais como própria desta comunidade.

Pesquisas desenvolvidas por Quadros (2006), Lacerda (2006), Lodi (2004), Sá (1999), Góes (1999), Skliar (1999), entre outros, indicam que um número significativo de sujeitos surdos passou por vários anos de escolarização, mas apresenta um baixo desempenho acadêmico, se comparados aos dos ouvintes.

De acordo com Lacerda (2006), a política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, possibilitou “um movimento de desprestígio dos programas de educação especiais e um incentivo maciço para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares (de ouvintes)” e, por isso, “a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável” (p. 03).

Devido às especificidades lingüísticas apresentadas pelos sujeitos surdos e devido ao reconhecimento da língua de sinais como meio de estruturação dos processos cognitivos e como meio adequado ao desenvolvimento das capacidades, socialização e conhecimento dos surdos, como dito anteriormente, surgiu a proposta de educação bilíngüe, que admite a língua de sinais como própria dos surdos.

Nesse cenário, é preciso atentar para o fato de que, na escola inclusiva, por não compartilhar da mesma língua que os demais alunos e professores, o aluno surdo encontra-se em condição lingüística desigual em sala de aula e sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados pela escola.

Estes aspectos que precisam ser considerados, em geral, não são problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas.

Conforme Lacerda (2006), nesse processo inclusivo que defende o ensino para surdos (e outros diferentes) na escola regular,

(...) O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos. (p. 13).

Diante dos problemas implicados na inclusão dos surdos, vislumbramos a escola especial como um espaço verdadeiramente propício à escolarização e desenvolvimento desse aluno, bem como defendemos a necessidade de se pensar um novo modelo de escola para surdos, incluindo-se aí um novo modelo para a formação dos professores (ouvintes e surdos) que vão atuar nessas escolas.

Nesse sentido, almejamos a participação da comunidade surda na escola especial, não só nas discussões de questões que contemplem currículo e qualidade de ensino, mas também como partícipe do processo de ensino e aprendizagem como professores proficientes da língua de sinais, que podem favorecer aspectos didáticos e metodológicos, adequação curricular, conhecimento maior sobre a língua de sinais e, conseqüentemente, possibilitar o desenvolvimento de aspectos de identidade, cultura, conhecimento e desenvolvimento desta comunidade.

Para isso, faz-se necessário preparar o professor surdo para desempenhar sua função adequadamente e consolidar a autonomia e poder que lhe são de direito.

No Brasil, são pouquíssimas as experiências com formação de instrutores/professores surdos. Na maioria das vezes, esses instrutores emergem das salas de aula do ensino para surdos e das associações de surdos existentes no Brasil. São pessoas escolhidas pelos profissionais das escolas ou pelas associações, por causa da sua fluência em Libras, por exercerem uma certa liderança nas comunidades surdas ou por terem maior habilidade e desenvoltura nos estudos escolares.

Assim, em relação às experiências com formação de instrutores/surdos temos, no Paraná, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado, um processo ainda inicial de formação de educadores surdos.

Outra experiência encontra-se Rio de Janeiro através do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), que oferece curso de Libras para instrutores surdos e professores utilizando material específico elaborado pelo próprio instituto e, atualmente,

promove o “Curso de Magistério Superior Bilíngüe”, com habilitação em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, admitindo candidatos surdos e ouvintes, mas que tenham fluência em Libras.

Há, também, de acordo com Quadros (2006), uma experiência na Universidade do Estado de Santa Catarina (UNESC) que é realizada “por meio do Curso de Pedagogia para Educação de Surdos, que já está formando a primeira turma com 32 surdos e seis professores bilíngües” (p. 154).

Por último há, na Paraíba, o Curso de Capacitação de Instrutores de Libras, promovido pela Universidade Federal de Campina Grande, objeto de nosso estudo, que, embora não seja um curso de licenciatura ou magistério superior, vêm buscando qualificar instrutores surdos que atuam em sala de aula, ensinando Libras para surdos e ouvintes.

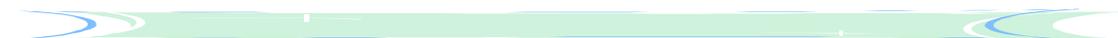
Como podemos verificar, são poucas as oportunidades de formação do professor surdo em nosso país e, tomando como referência esse espaço mínimo que é dado à formação do professor surdo, à garantia de uma educação de qualidade, ao oferecimento de igualdade de oportunidades, à possibilidade de exercer sua cidadania e ajudar na transformação para uma sociedade mais justa e completa, visualizamos ser esta uma questão que se mostra ainda distante e utópica para a comunidade surda.

Nesse sentido, concordamos com Quadros (2006, p 155) quando diz: “A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” ainda não são convergentes”.

Por isso, é importante que experiências em formação de professores surdos e resultados que apontem melhorias no seu trabalho pedagógico sejam divulgadas e analisadas, para que a comunidade surda se organize em prol da luta pelo espaço de formação que a legislação lhe garante e para que a comunidade acadêmica, especificamente, se organize para receber o surdo nas instituições de formação em nível superior, fazendo valer o que está na lei.

O debate sobre formação de professores não é novo, como veremos a seguir, mas precisa ser ampliado para atender aos diferentes, especificamente aos surdos contemplados com o Decreto nº 5.626, mencionado anteriormente neste estudo, que querem obter uma formação, que têm direitos a ela e que pode levar contribuições importantes para o ensino.

3. Formação do Professor



Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaír e sensibilidade para aprender. Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão diferença no mundo.

Augusto Cury

Temos acompanhado, nas últimas duas décadas, um amplo debate sobre a formação de professores, que foi intensificado com “o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos CEFAMS (*Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério*), com iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de Pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto” (Tanuri, 2000, p.61).

Este debate acentuou-se a partir da aprovação de Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que estabeleceu que a formação do professor das séries iniciais deve se dar em universidades e institutos superiores, visando aprimorar a ação docente. Isto culminou com o fato de que os tradicionais cursos normais de nível médio passassem a ser admitidos apenas como formação mínima (art.62) e por um período transitório, até o final da década da educação no ano 2007 – (Título IX, art. 87, parágrafo 4).

Diante do exposto, consideramos importante resgatar o caminho que a formação de professores percorreu e os modelos metodológicos que serviram de base para essa formação. Por isso, este capítulo está organizado em quatro subtópicos nos quais apresentamos: 1) Saberes envolvidos na prática do professor; 2) Competências necessárias à formação docente; 3) O estudo das crenças na formação de professores de línguas; e 4) A prática reflexiva na formação docente.

É importante ressaltar aqui que estaremos tomando como parâmetro a formação de professores ouvintes, tendo em vista a falta de bibliografia e de experiências com formação de professores surdos.

3.1 – Saberes envolvidos na prática do professor

Abordaremos aqui os saberes necessários à formação do professor e que estão vinculados à sua prática, tomando como referência as perspectivas e estudos do autor canadense Maurice Tardif, que vêm sendo divulgados no Brasil.

Tardif (2002) nos diz que o saber docente é um saber plural e, portanto, social, constituído pelos saberes da formação profissional, pelos saberes disciplinares, pelos saberes curriculares e pelos saberes experienciais.

Ele define os **saberes da formação profissional** (também chamados de saberes pedagógicos) como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p.36), que se estabelecem através das formações iniciais ou

continuadas oferecidas, resultando em saberes pedagógicos (saber-fazer e saber técnico) que remetem a reflexões racionais e normativas.

Os saberes da formação profissional, por sua vez, incorporam um outro tipo de saber oriundo dos grupos sociais e da tradição cultural, definidos e selecionados pela instituição universitária. São os **saberes disciplinares**. Estes correspondem às diversas áreas de conhecimento (história, geografia, matemática, etc.) e são integrados às disciplinas oferecidas nos cursos de formação de professores.

Já os **saberes curriculares** são aqueles apresentados em forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que devem ser apropriados pelos professores, para poderem ser aplicados em sala de aula.

Por fim, a partir do exercício da profissão, o professor desenvolve saberes específicos que nascem das experiências individuais e coletivas vivenciadas no seu cotidiano e no seu meio, que vão resultar em habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Estes são os **saberes experienciais** (ou práticos).

Para Tardif (2000), os saberes dos professores são temporais, adquiridos através do tempo e manifestados através de “uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (p.13). São fenômenos que permanecem estáveis durante um tempo e representam crenças difíceis de serem modificadas e que são reativadas ao se defrontarem com problemas profissionais. Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos, porque provêm de diversas fontes, porque formam um repertório de conhecimentos unificados em torno de uma disciplina, tecnologia ou concepção de ensino e, ainda, porque buscam atingir diferentes objetivos sem exigir os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

Assim, o trabalho em sala de aula requer uma variedade de conhecimentos anteriores, saberes plurais, habilidades específicas ou competências diversas por parte dos professores.

Cabe ao professor, portanto, a capacidade para articular tais saberes à sua prática, para poder transformar-se num professor ideal, definido por Tardif (2002, p.39) como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Em contrapartida, cabe à universidade e aos cursos de formação de professores fornecer os subsídios necessários para constituir esses saberes e formar o profissional reflexivo, capaz de rever e reconstruir seus valores, crenças, concepções e, a partir disso, ser capaz de provocar mudanças em sua ação de ensino.

Por tudo que foi exposto acima, podemos entender que a aquisição desses saberes converte-se em elemento fundamental na formação dos instrutores surdos, uma vez que estes foram convidados a participarem do processo educacional da escola em foco, desenvolvendo ensino de Libras e narrativas de histórias literárias para os alunos sem, antes, terem sido preparados ou capacitados para tal exercício. Nesse contexto, ao proporcionar a eles a aquisição e conhecimento desses saberes, amplia-se a possibilidade de qualificação do trabalho que desenvolvem e, em conseqüência, são alcançados melhores resultados em termos de conhecimento e aprendizagem dos alunos surdos.

3.2 – Competências necessárias à formação docente

Os estudos sobre formação do professor têm demonstrado a evolução nos processos de formação. O professor, nesse contexto, parece não ser mais apenas aquele que transmite conteúdos, mas aquele que interage com seus alunos, que desenvolve ações de intervenção no contexto de sala de aula, que modifica informações previstas de acordo com a necessidade e/ou reação da turma, enfim, parece ser aquele que procura levar êxito à aprendizagem de uma dada situação ou conteúdo.

Mas, para que isso ocorra de fato, ele precisa desenvolver algumas competências profissionais, definidas por Perrenoud (2001, p.12) como “um conjunto de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício”, constituindo ao mesmo tempo uma ordem “cognitiva, afetiva, conativa e prática” (Idem, ibidem).

Inspirado num referencial que acentua as competências julgadas prioritárias para o exercício da profissão docente, Perrenoud (2000b) associa a estas algumas outras mais específicas, sem pretender, com isso, esgotar o assunto, uma vez que “nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza” (p. 14).

Para ele,

É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos

conteúdos a serem ensinados, e aceitar a idéia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisam lidar com públicos difíceis” (Perrenoud, 2001, p.01).

Assim, divide tais competências em 10 grandes famílias. Quais sejam:

1. *Organizar e estimular situações de aprendizagem*: implica em, de um lado, relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações; ou seja, desenvolver uma competência didática e uma seqüência na qual cada situação seja uma etapa de progressão, seduzindo, encorajando, mobilizando, envolvendo o sujeito aprendiz.
2. *Gerar a progressão das aprendizagens*: é preciso ajustar as situações-problema ao nível e possibilidades dos alunos recorrendo, inclusive, à improvisação didática, se necessário, desde que proporcione a progressão das aprendizagens.
3. *Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam*: consiste em utilizar todos os recursos disponíveis, inclusive interacionais, para que o aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.
4. *Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho*: implica em estimular o desejo de aprender, em mostrar o sentido do trabalho escolar, em desenvolver no aluno a capacidade de auto-avaliação, em negociar diferentes regras, em oferecer atividades opcionais e em favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. *Trabalhar em equipe*: consiste em elaborar projetos em equipe, dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões, formar e renovar a equipe pedagógica, confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais, além de administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. *Participar da gestão da escola*: implica em elaborar um projeto da instituição, administrar os recursos da escola, coordenar atividades, organizar e fazer evoluir a participação dos alunos no âmbito escolar.
7. *Informar e envolver os pais*: requer do professor que dirija reuniões de informação e de debate, que faça entrevistas, que envolva os pais na construção dos saberes.
8. *Utilizar as novas tecnologias*: saber utilizar editores de textos, explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de

ensino, comunicar-se à distância via internet e utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

9. *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*: implica em prevenir a violência dentro e fora da escola; lutar contra preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum, referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação de conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. *Gerar sua própria formação contínua*: consiste em saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou sistema educativos; e acolher a formação dos colegas e participar dela.

As competências apresentadas por Perrenoud, principalmente as primeiras cinco estão, de certa forma, articuladas aos saberes definidos por Tardif (2000), uma vez que, para desenvolver tais competências, é necessário que o professor tenha se apropriado anteriormente dos saberes curriculares, experienciais e disciplinares. Ou seja, para *organizar situações de aprendizagem*, o professor precisa saber planejar, ter objetivo, selecionar o conteúdo, desenvolver estratégias de ensino e avaliar tanto o aluno, quanto o seu trabalho (em resumo, ter desenvolvido os saberes curriculares). É através de estratégias, por exemplo, que o professor pode *estimular situações de aprendizagem, utilizar todos os recursos disponíveis e envolver os alunos em suas aprendizagens, gerando a progressão do aluno*.

No nosso entendimento, as competências estão incorporadas aos diferentes saberes que devem ser apropriados pelo professor durante sua formação. E sua importância se deve ao fato de nos fornecer meios para a construção de uma identidade profissional, tendo em vista que todos os professores são capazes de aprender com suas práticas, refletir e verificar nelas competências que são necessárias e importantes para a resolução de muitos problemas profissionais e escolares. Entretanto, no nossa compreensão, muitas dessas competências só podem se constituir ao longo do exercício da profissão, visto que o curso de formação do professor não consegue dar conta de tão ampla gama de competências. Entendemos, ainda, que muitas das competências propostas por Perrenoud (2000a, p.14) dependem ou sofrem influência das crenças ou

do inconsciente coletivo, mas acreditamos que crenças, valores, concepções, podem ser superadas ou reelaboradas.

Sendo assim, é possível que o professor consiga desenvolver tantas competências, mas acreditamos que só poderão ser desenvolvidas em longo prazo, a partir das experiências práticas, no exercício da função e, ainda, a partir de variadas fases de reflexão e análise da própria prática de cada professor.

Em relação à formação dos instrutores surdos, tanto os saberes quanto as competências precisam ser apropriadas e, à medida que sua experiência for sendo ampliada e sua identidade profissional constituída, a possibilidade de desenvolver sua atividade docente com mais autonomia e melhores resultados poderá ser maior do que o esperado.

3.3 – O estudo das crenças na formação do professor de línguas

A investigação sobre crenças na aprendizagem de línguas em Lingüística Aplicada (LA) surgiu em meados dos anos 1980, no exterior, e em meados dos anos 1990, no Brasil. Por isso, apresenta-se como um tema ainda muito recente nos estudos realizados, mas que tem despertado interesses e pesquisas (Barcelos, 1995; Félix, 1999; Gimenez, 1994; Silva, 2000; Silva, 2001) sistemáticas sobre crenças dos alunos e/ou professores relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

No Brasil, o conceito de crenças surgiu de uma mudança na visão de língua com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo e ganhou força a partir dos estudos de Leffa (1990), Almeida filho (2002) e Barcelos (1995; 2001). Leffa tratou a respeito desse conceito quando investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série. Almeida Filho o fez, quando definiu “culturas de aprender” como experiências típicas da região, às quais os alunos recorrem nos momentos de aprendizagem e que evoluem para tradições ou mitos, podendo influir no processo de aprendizagem de um novo idioma. Barcelos, por sua vez, utilizou o conceito “cultura de aprender” para investigar as crenças de alunos formandos de Letras.

De acordo com Barcelos (2004, p.129)

O conceito de crenças não é específico da L.A. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro. Assim, dois famosos filósofos americanos, Charles S. Peirce e John Dewey, já tentavam definir crenças.

A autora destaca que para Peirce as crenças são “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (Barcelos, 2004, p.129) e para Dewey, as crenças se referem aos assuntos “para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (idem, ibidem).

No Brasil, em relação à definição desse termo, vamos encontrar em Barcelos (2001, p.72) a definição de crenças como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Almeida Filho (2002, p.13), por sua vez, define crenças dos professores como “o conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira”.

O conceito de crenças, como se pode verificar, mostra-se bastante complexo, devendo-se essa complexidade à existência de variadas definições para ele e de diferentes termos utilizados para se referir às crenças. Imaginário, representações, opiniões, idéias, costumes, conhecimento tácito, cultura de aprender e filosofia de aprender são alguns exemplos que podemos citar.

Diante do exposto, é possível observar que as definições dadas às crenças estão relacionadas ao que é linguagem, aprendizagem de língua e ao que é aprender. Percebe-se ainda que as crenças nascem também das experiências vivenciadas nas interações, nos contextos e na capacidade de pensar sobre o que acontece a nossa volta.

Kagan (1992, p.142 cf, Marcelo, 1998, p.55) nos adverte que as pesquisas sobre estágios de ensino têm mostrado que:

os professores em formação entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino.

Dada a complexidade do termo, nos importa saber que as crenças existem e que interferem, ou influenciam, de certa forma, nos processos de aprender e de ensinar, bem como são influenciadas.

Relacionando a temática em foco ao ensino de surdos, encontramos algumas crenças que são apresentadas com maior frequência por professores e alunos. As asserções abaixo são exemplos de algumas das crenças que professores e alunos da EDAC têm sobre o ensino/aprendizagem de segunda língua (língua portuguesa) na escola especial para surdos:

Não pode traduzir palavra por palavra. Tem que pensar em português para escrever. Precisa de muito exercício gramatical da língua portuguesa. Os surdos só lêem textos pequenos e simples. Os surdos mais viajados aprendem mais. Se o surdo não conhece direito nem a língua de sinais, não vai aprender a língua portuguesa. Os alunos esquecem tudo muito rápido. Português é muito difícil para o surdo. Não tem sinais para todas as palavras da língua portuguesa. É preciso conhecer melhor a estrutura da língua de sinais. A língua de sinais é difícil para o professor. Os surdos não têm conhecimento prévio, não sabem nada.

Embora algumas dessas asserções possam ser aceitas ou aplicadas a um determinado número de alunos, não pode ser adotada como norma para aprender, visto que cada pessoa tem um jeito próprio de aprender e aprende de variadas formas e maneiras, ou mesmo não aprende por ter uma crença, que poderíamos chamar de negativa, muito forte, enraizada e a qual não consegue repensar, redefinir.

Crenças desse tipo, no nosso entendimento, são crenças que vão interferir em todo o processo de ensino/aprendizagem, bem como nas escolhas em relação a tarefas e atividades utilizadas pelos professores. Barcelos (2001) defende que a relação entre crenças e estratégias é recíproca e que, em relação à abordagem de ensino, as crenças influenciam diretamente nas práticas em sala de aula. Para ela, não apenas as crenças definem as estratégias utilizadas, como também o uso de certas estratégias é relevante para a formação de outras crenças.

Por fim, Marcelo (1998, p.63) assegura-nos que o que leva à mudança de crenças "são, fundamentalmente, fatores maturativos dentro do indivíduo e fatores interativos entre as características pessoais e o estímulo que recebem". Nesse ponto, concordamos com o autor e defendemos que, em relação aos sujeitos de nossa pesquisa, estimulando-os de forma positiva, interagindo melhor em situações de aprendizagem, evidenciando suas habilidades e capacidades, possivelmente as crenças preestabelecidas, principalmente as que enfatizam aspectos negativos, poderão ser amadurecidas e modificadas.

Para isso, se faz necessária a apropriação dos diferentes saberes propostos por Tardif (2002), os quais, ao serem articulados, permitirão que fatores maturativos e interativos, como proposto por Marcelo (1998), sejam aflorados ou evidenciados. Assim como o desenvolvimento das competências sugeridas por Perrenoud (2001) poderá contribuir para validar ou modificar determinadas crenças relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, podendo influenciá-las de forma positiva ou negativa.

Enfim, a articulação dos saberes e competências às crenças que são estabelecidas ao longo dos tempos, possibilitam que estas sejam analisadas, reformuladas e transformadas, influenciando, no caso de nosso estudo, a constituição de identidades profissionais (instrutores/professores/surdos) cercadas de autonomia, de mais valia, de autoconfiança, de preparação adequada e maior segurança para o exercício do ofício que a profissão professor exige.

3.4 – A prática reflexiva na formação docente

Diante do que foi exposto até aqui, podemos discutir a questão da formação de professores a partir de dois modelos básicos, com diferentes concepções de professor e de ensino: o modelo da *racionalidade técnica* e o modelo da *racionalidade prática*.

O primeiro modelo baseia-se na concepção do professor como técnico, cuja atividade é meramente instrumental, sendo a formação desse profissional centrada em dois componentes: um componente *científico-cultural*, na tentativa de assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar, e um *componente psicopedagógico*, que permite ao professor aprender regras e técnicas de como atuar de forma eficaz em sala de aula.

O segundo modelo vê o professor como um ser autônomo, reflexivo, que toma decisões e que cria durante sua própria ação. Assim, “aponta para a necessidade de formação de professores que reflitam sobre sua própria prática, bem como para a utilização da reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação” (Lopes, 1997, p.574).

Diversos autores (Fazenda, 1998; Nóvoa, 1995 e Demo, 1998, entre outros) defendem a formação docente acompanhada da reflexão sobre a prática pedagógica, como condição para o desenvolvimento de um professor pesquisador que,

possivelmente, estará mais preparado e terá possibilidades de melhoria de seu fazer pedagógico.

Nos debates atuais, tem-se visto um discurso consensual sobre reformulação dos cursos de formação de professores. Tal reformulação parte de uma política de valorização profissional incluindo uma sólida formação inicial e continuada, que proporcionem espaço para a formação do professor reflexivo (aquele que pensa na ação), a fim de que o professor possa compreender e melhorar sua atividade educativa e, desta forma, alcançar a qualidade e dimensão política de seu trabalho docente.

O paradigma do profissional reflexivo tem sua fundamentação nos estudos de Donald Schön, realizados entre 1970 e 1980. Este paradigma tem inspirando as atuais políticas de formação de professores em nosso país.

Schön (2000) explora modelos de caráter reflexivo, voltando seus estudos para temas como: o conceito de profissional eficiente, a relação entre teoria e prática e a reflexão da educação para reflexão, tecendo críticas ao paradigma da educação profissionalizante, que se baseia no racionalismo técnico.

Propõe, portanto, a epistemologia da prática, tomando como referência as competências que se encontram na prática de bons profissionais, que, refletindo a partir de situações reais, são capazes de enfrentar situações novas e diferentes da vida real e tomar decisões apropriadas. Esse paradigma educacional reforça a idéia de haver, desde a formação inicial dos professores, a prática da reflexão de sua própria prática como condição primordial para melhoria da qualidade do seu ato pedagógico. E, no nosso entendimento, para refletir sobre a própria prática, o professor precisa ter desenvolvido competências que, como definido por Perrenoud (2001, p.12), representarão “esquemas de ação e de posturas”, bem como “conhecimentos da profissão”, que poderão ser mobilizados no exercício do ofício e, conseqüentemente, favorecer a reflexão da própria prática docente.

Tal proposta nos leva a pensar nos sujeitos de nossa pesquisa. Nesse sentido questionamos: como desenvolver a prática da reflexão sobre a prática com quem atua como professor, como é o caso dos surdos instrutores, mas não tem uma formação pedagógica ou uma licenciatura e ainda está sendo capacitado para dominar novas competências e saberes que não dominava anteriormente ao curso de capacitação? Talvez pudéssemos vivenciar momentos de reflexão, já que os instrutores exercem uma função de ensino, mas é possível que esses momentos ficassem muito restritos ao saber da experiência prática, até porque o saber teórico, disciplinar, curricular, de que nos fala Tardif (2002), como vimos anteriormente, é ainda muito novo para os sujeitos de nossa

pesquisa. Por isso, acreditamos que a prática da reflexão, nesse caso, seria muito superficial e restrita.

Por outro lado, pensamos: os professores em geral, que passaram por uma formação inicial e por diversas formações continuadas conseguem, de fato, desenvolver a prática da reflexão sobre a prática? Se conseguem, o que justifica o baixo nível de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos brasileiros? Como explicar, por exemplo, o fato de termos tantos analfabetos funcionais, tantos alunos que chegam às universidades sem saber produzir, interpretar e fazer usos dos variados textos que circulam na sociedade? Que outros fatores interferem nesse processo? Parece-nos que a prática da reflexão sobre a prática, não é algo tão simples e fácil de alcançar quanto mostra a teoria.

Refletir sobre a prática é desnudar-se, é romper com os esquemas ultrapassados, com as crenças preestabelecidas, olhar e reconhecer seus erros, suas falhas, suas inseguranças, é expor-se. Por outro lado, é investigar os fatores outros que impedem que o alcance de um bom nível de aprendizagem e desenvolvimento e buscar soluções.

Em direção à melhoria da qualidade da ação pedagógica, Perrenoud (2000a) defende que a proposta de formação de professores do futuro precisa buscar a formação de educadores críticos, ativos, reflexivos, questionadores e com saberes necessários para o desenvolvimento de uma pedagogia desafiadora, que consiga “diferenciar o ensino fazendo com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações de aprendizagem” (p.10).

Para isso, é preciso romper com os moldes de uma racionalidade técnica e procurar não incorrer em uma racionalidade prática extrema, ou seja, a técnica e a prática precisam caminhar juntas, porque uma contribui para ampliação e melhoramento da outra. Nesse sentido, desenvolver as competências propostas por Perrenoud (2001) e apropriar-se dos saberes propostos por Tardif (2002) representam, no nosso entendimento, a possibilidade de associar teoria e prática. Mas há a necessidade, também, de acrescentar ao teórico e prático, a reflexão, a investigação, a análise pelo professor do processo de ensino-aprendizagem ao qual está envolvido.

Refletindo essa questão, Barreto (2002) diz que a maioria dos cursos de formação de professores permanece, há três décadas, fiel à tradição de partir dos ‘fundamentos’ para a ‘prática’, “como se os conteúdos distribuídos pelo elenco das disciplinas pedagógicas pudessem dar conta da complexidade das práticas concretas ou constrangê-las a um conjunto mais ou menos harmônico de abstrações” (p.117). Assim, sugere que os modelos centrais de uma aprendizagem sobre as ações de ensinar e,

conseqüentemente, da prática, se alicerçam na importância da constituição do professor como um investigador de sua prática docente.

É preciso, pois, redimensionar as questões que estão no centro da problemática do trabalho docente. Ou seja, rever o papel da teoria e da prática nos processos de formação do professor, bem como os saberes que estão envolvidos nesses processos de formação, investigar como os professores se relacionam com eles e que tipo de crenças, concepções e trajetórias podem estar associadas à sua experiência e formação.

Retomando as idéias de Schön e considerando o contexto de formação de professores, Pimenta (2005, p. 21) esclarece que a ampliação e a análise crítica de suas idéias “favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores”. Dentre essas se destacam as questões referentes aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao locus de formação destes e às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas.

Traz à discussão, portanto, questões organizacionais (projeto pedagógico das escolas, autonomia dos professores e das escolas, condições de trabalho, processos de construção de identidade pessoal, profissional e epistemológica, entre outras), dando força à formação contínua na escola, sem reduzi-la a treinamento ou capacitação.

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma experiência significativa na formação de professores, possibilitando ao professor ser protagonista dos processos de mudanças e inovações ocorridas nesta área. E, ao destacar o protagonismo do sujeito professor, pode ocorrer uma supervalorização do professor como indivíduo.

Nesse sentido, de acordo com Pimenta (2005, p. 22), diversos autores²³

têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “patricismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

De certa forma, pode-se incorrer na falsa compreensão de que só a reflexão basta para solucionar os problemas cotidianos vividos na prática docente e que o processo de intervenção reflexiva pode ser consumido através de pacotes de

²³ - A autora cita: Rocha, 1999; Castro et al., 2000; Pimenta, 2000; Pérez-Gomez, 1992; Contreras, 1997; Kemmis, 1985; Lawn, 1988; Libâneo, 1998; e Carr, 1995.

treinamentos aplicados de forma técnica. Ou, ainda, reduzir-se à investigação sobre a prática, aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em sala de aula, e não contextuais.

É preciso estar atento ao fato de que o saber docente não é construído apenas de prática. Como mostra Tardif (2002), os saberes são plurais, sociais e, portanto, não podem ser dissociados dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, evidenciando a necessidade de articulação desses saberes para dotar o professor de subsídios que possam ajudar-lhe a intervir e transformar sua atividade docente.

A contribuição da perspectiva da reflexão no exercício docente aponta para a valorização da profissão, dos saberes, do trabalho coletivo, possibilitando ao professor produzir conhecimento a partir da prática, refletindo intencionalmente sobre ela e problematizando os resultados obtidos a partir da teoria e da articulação com outros saberes, construindo-se pesquisador de sua própria prática.

Nessa direção, Pimenta (2005, p. 45) defende que a sólida formação de professores só deverá acontecer se for desenvolvida por universidades “compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos” e a partir da construção de um projeto “compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária” (p.45).

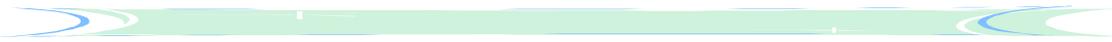
Concordamos com a autora que as instituições de nível superior podem proporcionar uma sólida formação aos professores, até porque as universidades têm acesso a recursos que financiam pesquisas diversas e que podem, no caso da formação de professores, proporcionar a constituição de um profissional reflexivo e também pesquisador.

É na universidade que encontramos um conjunto de práticas sociais e educativas destinadas a assegurar o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis. Entretanto, não podemos esquecer que uma sólida formação, capaz de gerar professores reflexivos e pesquisadores, implica em modificações de concepções, valores, crenças e métodos, tanto por parte das instituições formadoras, quanto por parte do próprio profissional individualmente. Além disso, essa mudança não se dá entre sujeitos formadores e formandos de forma imediata, mas de forma lenta e gradual.

A universidade, nesse cenário, não só tem a contribuir, mas também a ganhar, tendo em vista que a parceria formada entre professores e alunos representa uma diversidade de conhecimentos e de campos de investigação que precisa ser considerada como elemento imprescindível de trocas e de buscas de saberes necessários à constituição do pesquisador.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, especificamente, por não serem detentores de uma formação pedagógica em nível médio ou superior, torna-se um pouco mais difícil desenvolver o exercício da reflexão e a problematização da prática, mas dominando os saberes relacionados à ação pedagógica torna-se possível melhorá-la, ampliá-la. Talvez, futuramente, quando o surdo estiver, de fato, inserido na educação geral e lhe for proporcionada a oportunidade de obter uma formação inicial em nível superior, seja possível tornar-se um professor reflexivo ou, pelo menos, esboçar idéias e opiniões nesse sentido. Há muito ainda a ser feito na educação dos surdos e, primeiramente, uma das coisas mais importantes é tentar resgatar o que lhes foi negado durante as tantas décadas de domínio do oralismo sobre suas vidas.

4. Apresentação e análise dos dados



A língua transforma a experiência. [...] Por meio da língua [...] podemos iniciar a criança numa esfera puramente simbólica de passado e futuro, de lugares remotos, de relações e idéias[...]. Ao mesmo tempo, o aprendizado da língua transforma o indivíduo de tal modo que ele é capaz de fazer coisas novas para si mesmo e coisas antigas de maneiras novas[...].

Oliver Sacks

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados obtidos por nossa pesquisa, tecendo algumas reflexões iniciais que estão baseadas nos referenciais teóricos de nosso estudo. Tentamos encontrar nas falas e ações, desenvolvidas pelos sujeitos investigados, crenças, competências e saberes.

Para organizar essa análise e ordenar os dados realizamos a leitura de todo o material selecionado, dos quais tomamos os depoimentos obtidos nas entrevistas como elemento principal e os demais dados como elementos secundários. Assim buscamos, nas entrevistas, os fragmentos mais significativos e que, no nosso entendimento, esclareciam as questões e objetivos propostos em nossa pesquisa.

Com a finalidade de facilitar a triangulação dos dados obtidos e desvendar as principais idéias dos sujeitos envolvidos no contexto pesquisado a respeito da formação de instrutores surdos, os dados colhidos nas entrevistas foram comparados com os outros elementos do corpus e distribuídos em categorias, a saber: **(1)** Crenças de formadores (ouvintes) e instrutores (surdos) sobre o ensino da Língua de Sinais e **(2)** Questões metodológicas: saberes e competências que o professor surdo precisa dominar.

Separando os dados em categorias, foi possível estabelecer a triangulação proposta e chegar aos resultados apresentados a seguir.

4.1. Crenças de formadores (ouvintes) e instrutores (surdos) sobre o ensino da Língua de Sinais

Um primeiro ponto focalizado nesse estudo refere-se às crenças de professores (formadores) e surdos (instrutores) sobre o ensino e a aprendizagem de língua, em particular sobre o ensino da língua de sinais como elemento fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de sujeitos surdos.

Como visto no terceiro capítulo desta pesquisa, o conceito de crenças mostra-se bastante complexo, podendo referir-se a imaginário, representações, opiniões, idéias, conhecimento tácito etc. Adotamos aqui o conceito dado por Barcelos (2001, p.71), que define crenças como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas”.

É importante destacar, ainda, que o estudo sobre crenças foi tomado como fundamental em nossa análise, por havermos identificado diferentes crenças nas falas dos sujeitos investigados, que parecem ter estado presente em suas opiniões e idéias durante todo o processo de formação, bem como influenciado a construção do projeto de capacitação em foco e as atividades selecionadas e desenvolvidas durante o curso de capacitação.

Assim, detectamos três crenças que se mostraram bastante fortes, a saber: 1) O nativo vai ensinar melhor a língua alvo, por conhecer e dominar esta língua; 2) É necessário o conhecimento da metalinguagem da língua; e 3) Professor é aquele que detém as técnicas metodológicas, o domínio do conteúdo e uma formação acadêmica. Tais crenças se referem a quem pode ser considerado o melhor professor da língua de sinais e quais conhecimentos, competências e saberes devem ser desenvolvidos para isso. Cada uma dessas crenças será tratada separadamente a seguir.

4.1.1. Crença 1: O nativo vai ensinar melhor a língua alvo, por conhecer e dominar esta língua

A linguagem nasce, de acordo com Quadros (1997, p.47), “da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações”. E, para explicar as aquisições humanas e seu desenvolvimento, diferentes conceitos de linguagem foram surgindo abrangendo além da função comunicativa, a função de organização do pensamento como essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Uma dessas abordagens, a psicologia sócio-interacionista, estuda a linguagem sob a ótica social e reflete sobre sua influência no desenvolvimento cognitivo. Ela é representada por autores como Vygotski (1989) e seus discípulos Luria (1987) e Leontiev (1978) e também por Bakhtin.

Nas obras de Vygotski, devido a problemas de tradução, o termo linguagem tem sido colocado como sinônimo de língua (language). Mas alguns estudos apontam distinções entre os termos. Assim, a língua para Vygotski (1989), pode ser definida como um conjunto de significações dadas em um determinado contexto. Para Bakhtin (1995), bem como para Vygotski, ela forma uma relação dialética indissolúvel que se origina no

elo de ligação entre o psiquismo (características singulares do indivíduo) e a ideologia (valores sociais). É, portanto, o instrumento que permite ao indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também atuar nessa comunidade, interagindo e expondo suas idéias.

A linguagem, por sua vez, “é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação” (Goldfeld, 2002, p.18). Ela está a serviço da interação, do contexto e da ação. Sendo assim, não possui somente a função comunicativa, mas também a função de constituir e regular o pensamento.

Baseando-nos nesses pressupostos, entendemos que a aquisição da linguagem por crianças surdas não pode se dar de forma isolada, mas dentro de um contexto social de interação no qual adultos pares mais competentes estejam presentes e sirvam de modelo lingüístico e cultural para essa aquisição. Nesse sentido, acreditamos que a inserção do surdo instrutor, proficiente em libras, no processo educacional de crianças surdas, poderá favorecer a efetivação dessa aquisição bem como o desenvolvimento do pensamento de forma mais ampla.

Tais pressupostos parecem fazer parte ou mesmo influenciar a constituição de algumas crenças, como a primeira que detectamos, por exemplo. Em relação à *crença 1*, quando foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (ver anexo) com formadores e instrutores, ao serem perguntados sobre o trabalho que o instrutor desenvolve e sobre o papel que isso representa para a escola e para a comunidade surda, os formadores foram unânimes em afirmar que os instrutores exercem um trabalho de ensino da língua de sinais porque a dominam e conhecem. Os fragmentos abaixo revelam essa afirmação:

Exemplo 1

PF1 – Dá aula de língua de sinais, passando o conhecimento dessa língua, da qual **ele é o conhecedor e domina (...)** ele é o **conhecedor dessa língua.**

PF2 – Eles ensinam língua de sinais, **porque são eles que conhecem a língua...**

PF3 – Desenvolve um trabalho em sala de aula de ensino de língua de sinais, **passando o conhecimento dessa língua...** O instrutor é o professor de língua de sinais.

PF4 – Desenvolve um trabalho de ensino da LIBRAS. (...) **os melhores professores para surdos, são os próprios surdos, em função da própria lógica que a língua conduz (...)** e por serem usuários legítimos da língua.

PF5 – (...) é um professor de língua de sinais. (...) **alguém que conhece a língua sistematicamente.**

De fato, não podemos negar que, como usuário legítimo desta língua, o surdo possui um conhecimento e domínio de seu funcionamento, embora não seja um conhecimento metalingüístico sobre a língua, pois que é adquirido nas situações comunicativas de interação com outros surdos. Por outro lado, não podemos afirmar que, por dominar essa língua como usuário, o surdo seja, em conseqüência, o melhor professor.

É importante destacar aqui que essa é uma crença também das pessoas comuns e de especialistas e, portanto, não se restringe apenas ao grupo de formação de surdos, mas está presente na educação como um todo.

Essa crença se mostrou tão forte que, ao responderem à mesma pergunta da entrevista, os instrutores também demonstraram acreditar que são os melhores professores para os surdos, porque conhecem e dominam a língua. Destacaram, inclusive, que os professores ouvintes não têm um bom domínio da língua de sinais, fato este que, provavelmente, pode trazer prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem na escola de surdos, como se observa nos depoimentos²⁴ a seguir:

Exemplo 2

IS1 – (...) Os surdos conhecem a língua de sinais realmente e têm o domínio da língua de sinais.

IS2 – Ensina a língua de sinais para as pessoas que queiram aprender e para os surdos, porque o instrutor sabe a língua de sinais... (...) Os professores ouvintes... eles não têm um desenvolvimento da língua de sinais.

IS3 – (...) para que os alunos possam aprender língua de sinais e possam aprender coisas sobre a língua que eles não sabem... (...) é melhor que eu, surdo, seja instrutor de língua de sinais, para que os alunos surdos possam desenvolver, possam crescer e saber a língua de sinais como eu sei.

IS4 – (...) Ele realiza trocas comunicativas e conhece a língua de sinais.

Os depoimentos acima reforçam a importância da inserção do instrutor no ensino da língua de sinais e no processo educacional de alunos surdos como um todo. Tomando por base os depoimentos de **IS2 “(...) Os professores ouvintes... eles não têm um desenvolvimento da língua de sinais”** e de **IS3 “(...) é melhor que eu, surdo,**

²⁴ - Os depoimentos dos instrutores, apresentados aqui, são uma interpretação/tradução da sinalização desses informantes. Por isso, não utilizamos nenhum sistema de transcrição.

seja instrutor de língua de sinais, para que os alunos surdos possam desenvolver, possam crescer e saber a língua de sinais como eu sei”, é possível perceber uma sinalização de que os professores ouvintes parecem não ter a desejada proficiência na língua de sinais e que isso, possivelmente, provoca atrasos na aprendizagem dos alunos surdos. Sendo assim, parece haver o entendimento de que para que os surdos possam desenvolver, crescer e saber a língua de sinais o instrutor precisa estar à frente do processo educacional.

É possível perceber, também, principalmente na fala de **IS3**, que, além de ser destacada a participação do instrutor surdo no processo educacional como condição para a aprendizagem da língua de sinais, aparece a concepção de língua que defendemos: aquela que permite ao indivíduo receber, bem como expor, os valores sociais (ideologia) de sua comunidade. Por isso, acreditamos que o fortalecimento da defesa sobre a necessidade e importância de o surdo adulto ocupar esse espaço na escola para surdos, poderá contribuir para a constituição de sujeitos mais seguros em termos de identidade e mais desenvolvidos em termos lingüísticos e culturais, bem como poderá contribuir para uma auto-imagem positiva desses sujeitos.

Consideramos, diante dessa realidade, que a conseqüência natural da participação do instrutor surdo no processo educacional possa ser a de obtermos, em um futuro próximo, surdos envolvidos e atuantes no contexto escolar, não somente como condutores do processo de ensino-aprendizagem, mas também como construtores de um currículo adequado para surdos.

A esse respeito, Lima (2004) traz algumas contribuições, apontando estudiosos como Apple (2002, apud Lima 2004) e Giroux (1986, apud Lima 2004), entre outros, que criticam a realidade social marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, denunciando o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e defendendo uma escola e um currículo afinado com os interesses dos grupos oprimidos. No âmbito da educação de surdos, a autora focaliza estudiosos (Skliar, 1997; Dorziat, 2001 e Sá, 2002, entre outros) que vêm discutindo as questões de currículo a partir dos chamados *Estudos Culturais*²⁵ e defendendo que os interesses dos grupos surdos sejam priorizados.

Os dados obtidos a partir das três versões do projeto de Capacitação de Instrutores de Libras também parecem trazer embutidos a *crença 1*. Isto pode ser percebido em seu objetivo geral (Capacitar pessoas surdas que têm domínio da Libras, para atuarem como instrutores de Libras, ensinando esta língua para pais e profissionais

²⁵ - Para um maior detalhamento sobre Estudos Culturais e Currículo para surdos, consultar LIMA, Niédja Maria Ferreira de. *Currículo e Surdez: parâmetros para a inclusão de surdos na rede pública regular de ensino*. Dissertação de Mestrado, UFPB, 2004.

ligados ou não à educação de surdos, alunos de cursos de formação para o Magistério – em nível médio ou superior -, bem como demais pessoas interessadas da comunidade), quando prioriza a capacitação de pessoas surdas que têm domínio da Libras, portanto não se de qualquer domínio, mas do domínio da Libras. Também podemos perceber a referida crença na justificativa dos projetos, quando aparecem referências às políticas públicas nacionais e internacionais²⁶ que incentivam a utilização da língua de sinais, bem como a formação de monitores, usuários naturais, para o ensino desta língua como uma maneira de evitar que esta língua seja ensinada de forma empobrecida e espontaneísta, ou ainda, como português sinalizado.

Isto significa, no nosso entendimento, que há uma defesa da inclusão do instrutor como professor de língua de sinais e, conseqüentemente, uma defesa de interesse dos grupos surdos.

A *crença 1* pode ser encontrada, também, no livro “Libras em Contexto: curso básico”, adotado como livro didático no curso de capacitação em foco. Segundo as autoras²⁷ (2001, p.09), o livro é fruto de uma pesquisa que surgiu a partir de necessidades manifestadas por surdos que ensinavam língua de sinais, sem preparo acadêmico e metodológico, que perceberam a importância de uma sistematização para o ensino de línguas. Essa pesquisa consolidou-se na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) do Rio de Janeiro. A referida instituição foi escolhida para a realização do trabalho por ser um pólo de divulgação da cultura e língua dos surdos no Brasil, desde a sua fundação, e por oferecer cursos de Libras para ouvintes, ministrados por instrutores surdos, servindo, portanto, de laboratório experimental para o projeto de pesquisa das autoras.

O projeto tornou-se um livro, no qual se prioriza o surdo instrutor como professor. Em sua apresentação (p. 07), traz uma citação feita por Marlene Ribeiro dos Santos (Secretária de Educação Especial) que diz:

A língua de sinais pode atuar decisivamente no processo de emancipação, compartilhamento e transformação que constitui a função social da escola (...) Assim, a utilização pedagógica da língua de sinais, além de afirmar as pessoas surdas como indivíduos e como participantes da comunidade humana – permitindo-lhes partilhar e ampliar o conhecimento socialmente construído e exercer a sua cidadania – pode colaborar para que a comunidade escolar e a sociedade se modifiquem e se abram para o surdo.

²⁶ - Dentre os documentos tomados como referência foram citados: a Declaração de Salamanca (1994); o Plano Nacional de Educação, na parte que se refere às metas da Educação Especial; e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras.

²⁷ - FELIPE, Tânia A.; MONTEIRO, Myrna S. *Libras em Contexto: curso básico*. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC: SEESP, 2001.

As autoras, por sua vez, no que se refere à questão pedagógica, recomendam que não seja priorizada a repetição ou memorização de lista de palavras, mas situações comunicativas em que se precise utilizar um sinal ou frase nova aprendida na língua de sinais, tornando o processo mais interacional quanto possível.

Diante do exposto, percebemos que o conceito de língua que serve de base para as proposições que o livro apresenta, converge com o sentido bakhtiniano do termo, ou seja, sistema semiótico criado e produzido no contexto social.

O livro traz, ainda, como pré-requisitos para um professor de Libras (p.15) algumas exigências, quais sejam:

1. Domínio pleno da língua de sinais brasileira;
2. Domínio razoável da língua portuguesa, já que todas as orientações metodológicas estão escritas e precisarão ser bem compreendidas para se ter resultados satisfatórios, por isso o instrutor precisará ter concluído o Ensino Médio;
3. Conhecimento sobre pesquisas da língua de sinais brasileira e de aspectos culturais, atividades sociais, problemas políticos educacionais das comunidades surdas;
4. Conhecimento de como ensinar uma língua;
5. Habilidade para planejar e avaliar;
6. Ter sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos.

Ressaltamos aqui que, por ter sido a pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro e por ser neste Estado o local em que se encontra o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituto de referência na educação dos surdos do Brasil, é possível que as exigências estipuladas como pré-requisitos para um professor de Libras nesse Estado tenham sido atendidas em algum momento. Não é o caso dos instrutores surdos de Campina Grande e, ousamos afirmar, da maioria dos instrutores surdos brasileiros que, muitas vezes, não chegam a cursar a primeira fase do ensino fundamental, quiçá o ensino médio²⁸. Por esse mesmo motivo, e por outras questões que vêm sendo investigadas e estudadas, tem sido difícil encontrar surdos e, até mesmo, instrutores surdos com domínio razoável da língua portuguesa.

Quanto aos pré-requisitos 3, 4, 5 e 6, apresentados acima, consideramos com base na nossa experiência, que não fazem parte dos saberes dos surdos instrutores da

²⁸ - A EDAC, por exemplo, comemora neste ano um fato histórico: a formação da turma pioneira no Ensino Médio, que será também a primeira turma de surdos a prestar concurso vestibular nas universidades públicas (Estadual e Federal) de Campina Grande.

nossa região. Os sujeitos de nosso estudo se apropriaram desses conhecimentos e habilidades, por exemplo, quando participaram do projeto desenvolvido pela UFCG. Como mostramos no segundo capítulo dessa dissertação, os instrutores surdos da EDAC desenvolviam suas aulas de língua de sinais utilizando uma metodologia que privilegiava o ensino de lista de palavras isoladas, sem contextualização. Este fato nos permite afirmar que não eram dotados de todos pré-requisitos mencionados acima. Talvez, a única exigência que pudéssemos considerar como possível de ser atendida antes das capacitações em estudo fosse a do *domínio pleno da língua de sinais*. Atualmente, após a capacitação em foco, essa situação mostra-se diferente.

Retomando a análise da *crença 1*, podemos encontrá-la, ainda, nos exercícios aplicados durante o curso de capacitação. A primeira atividade realizada pelas formadoras, ao iniciar o referido curso, foi apresentar a parte introdutória do livro “Libras em contexto” e, em seguida, a primeira unidade desse livro. A parte introdutória é composta de textos produzidos em língua portuguesa²⁹, que abordam sobre orientações para o professor e o cursista, sobre objetivos e organização do livro, sobre o uso da fita de vídeo que acompanha o livro, sobre a Libras e o sistema de transcrição para a Libras, entre outros aspectos.

Desta forma, para apresentar o referido material, atividades de leitura (individuais, em grupo e/ou coletivas) dos textos introdutórios, foram desenvolvidas pelas formadoras com os instrutores. Nessas atividades, buscou-se despertar a atenção deles para as pistas que pudessem auxiliar na compreensão como, por exemplo, palavras chaves (conhecidas por eles) e recursos gráficos, entre outros.

Assim, a primeira atividade de leitura foi realizada em grupo e, de acordo com o relato de **PF4** no diário de campo, os instrutores “*conseguiram fazer a leitura do item 1.1 e teceram comentários adequados*”. Quanto ao item 1.2, um dos grupos (eram dois) “*teve dificuldade para leitura, mas com ajuda do outro grupo, com o apoio dos próprios componentes, foi feita a leitura*”.

Aparentemente, por causa da dificuldade percebida, as formadoras realizaram uma leitura coletiva, proporcionando espaços de negociação do significado de palavras. Esta atividade foi relatada da seguinte forma: “*Realizamos a leitura parágrafo por parágrafo, tentando entender a idéia central do parágrafo e apenas tirando algumas dúvidas de vocabulário*”. Isto nos revelou que foram utilizadas estratégias de leitura, dentre as quais encontramos aquela que se realiza por blocos de informações, na qual o

²⁹ - Ao nos referirmos à língua portuguesa, utilizaremos também a denominação “língua estrangeira” e/ou a sigla LE, uma vez que se trata de segunda língua (L2) para os instrutores surdos.

leitor busca em seu conhecimento prévio os elementos do texto em LE que reconhece na sua língua e que possam favorecer a compreensão. Apesar do uso desse recurso, PF4 registra a seguinte análise: “*nota-se dificuldade na leitura; alguns tentando a leitura literal do texto. Muitos trabalham, espontaneamente, em duplas, ou grupos maiores, apoiando-se mutuamente*”.

Diante dessa realidade, de acordo com os registros do diário de campo, as formadoras partiram para o estudo dos parâmetros da língua de sinais e do sistema de notação em palavras³⁰ utilizado na descrição das situações contextuais propostas no livro “Libras em Contexto”, realizando atividades que possibilitassem a sistematização da língua de sinais para que, ao mesmo tempo, pudessem ser estabelecidos paralelos entre a L1 e a L2, como pode ser visto nas atividades sobre tempos verbais abaixo.

Exemplo 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE CAPACITAÇÃO DE INSTRUTORES DE LIBRAS

EXERCÍCIO – VERBOS

Crie uma frase com verbos:

1. Modo imperativo
L.S → POR FAVOR, PROVA VOCÊ ESTUDAR ✓
L.P → Você estude para prova.
2. Tempo passado
L.S → ONTEM, EU IR ESCOLA ✓
L.P → Eu fui à escola.
3. Incorporando a negação
L.S → EU IR NÃO PASSEAR ✓
L.P → Eu não vou passear.
4. Incorporando parte do corpo
L.S → ELA PINÇA - TIRA - SAMB RACELHA ✓
L.P → Ela com a pinça tira a sãmbraçelha.
5. Incorporando advérbio
L.S → JOGAR MUITO VOCÊ TER CANSADO ✓
L.P → Você joga muito, está cansada.
6. Incorporando pessoa no singular
L.S → IS AJUDAR, S MAE ME ✓
L.P → Eu ajudo a minha mãe.
7. Tempo futuro
L.S → EU FUTURO 8° ✓
L.P → Eu estudarei a série 8°.
8. Tempo presente
L.S → HOJE ME MÃE CHEGAR NOITE ✓
L.P → minha mãe chega à noite.
9. Incorporando classificador
10. Incorporando pessoa no plural
L.S → AJUNDAR, S FILHO SE ✓ E
L.P → Você ajuda a filha.
singular

³⁰ - Sistema que vem sendo adotado no Brasil e em outros países que utiliza palavras de uma língua oral para representar aproximadamente os sinais.

Como podemos constatar os exercícios desenvolvidos buscaram, primeiro, sistematizar o estudo da língua de sinais, focalizando vários aspectos relativos ao uso dos indicadores de tempo cronológico (questões 2, 7 e 8), modo verbal (questão 1), negação (questão 3), advérbio de intensidade (questão 5) e número de pessoas (questão 10), e, em seguida, estabelecer comparações desta com a língua portuguesa escrita, objetivando um estudo paralelo das duas línguas, respeitando seus papéis e valores sociais.

A relação que estabelecemos entre essas atividades e a *crença 1* consiste no fato de que, ao possibilitar primeiro o estudo sistemático da Libras, partindo do conhecimento prévio e ampliando o conhecimento e domínio desta língua pelos instrutores surdos, provavelmente a conseqüência natural seja a de eles ensinarem melhor.

Diante do exposto, poderíamos justificar esta crença baseando-nos em três fatores. Um primeiro fator é o que concebe o surdo como usuário legítimo da língua de sinais, por tê-la adquirido como primeira língua (L1), e o fato disso possibilitar trocas comunicativas mais significativas, favorecendo o desenvolvimento e ampliação da língua de sinais para os alunos surdos. O professor ouvinte, nesse contexto, se apropria da língua de sinais como segunda língua (L2) e esta, por apresentar características específicas - que vão desde a modalidade visual-espacial à simultaneidade (uso simultâneo dos níveis lingüísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático)³¹ - dificulta sua apropriação e, conseqüentemente, o processo de ensino desta língua na sua forma genuína, devido às interferências da língua materna se fazerem presentes na aprendizagem da segunda língua. Por isso, o instrutor surdo seria o mais qualificado para o ensino desta língua.

Outro fator que pode ser relacionado a esta crença é o que considera os preceitos da política inclusiva vigente. De acordo com o exposto no segundo capítulo deste estudo, esta política proclama igualdade de acesso e oportunidades, suscitando a participação dos surdos no processo educacional, não somente como alunos, mas também como professores. Um exemplo disto pode ser verificado no Decreto N° 5.626, apresentado anteriormente, conforme artigos 4º, 5º e 6º, que dá prioridade às pessoas surdas nos cursos de formação de professores de Libras ficando subentendido, para nós, que o surdo é a pessoa mais indicada para o ensino da língua de sinais tanto para surdos como para ouvintes.

³¹ - Na língua de sinais os níveis lingüísticos são formados pela combinação de parâmetros (configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação/direcionalidade e expressão facial e/ou corporal). É na combinação desses parâmetros que se constituem os parâmetros formacionais da língua de sinais.

Um terceiro fator que podemos relacionar a esta crença diz respeito à abordagem bilíngüe que é adotada pela escola em foco (e em outras escolas do país) como proposta de trabalho a ser desenvolvido. Como dito anteriormente, esta proposta preconiza a apropriação de duas línguas (de sinais e oral) e de duas culturas (surda e ouvinte) e, para tornar-se verdadeiramente bilíngüe, o surdo precisa estar inserido no processo educativo da escola não somente como aluno. A esse respeito Sá (1999, p.213) afirma que a abordagem educacional bilíngüe,

(...) não pode sobreviver com resultados positivos, se os usuários plenos da Língua de Sinais não fizerem parte do processo como modelos, tanto em nível de informações lingüísticas quanto em nível psicológico, ou seja, eles são coadjuvantes na construção de uma auto-imagem positiva e são construtores de uma cultura que se desenvolver e se enriquece gradativamente.

Nesta mesma direção, ao discutir questões que envolvem o bilingüismo na educação, Fernandes (2003) declara que identificar um projeto educacional como bilíngüe, sem a atuação efetiva do educador surdo, está fora de cogitação. Para a autora,

(...) bilingüismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como um mero instrumento de comunicação. E, neste sentido, apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas (Fernandes, 2003, p. 55).

Numa pesquisa sobre aquisição da linguagem na educação de surdos, Quadros (1997) apresenta duas experiências bilíngües de sucesso: a da Suécia e a da Venezuela, destacando o ensino da língua de sinais como parte do currículo escolar e o trabalho de professores surdos no ensino da língua de sinais desses países, como os aspectos mais relevantes e produtivos dessas experiências.

Outra pesquisa, desenvolvida por Lacerda et al. (2001, p.06), aponta que “um passo importante nas mudanças do ensino de línguas de sinais foi reconhecer que um sujeito surdo usuário de língua de sinais seria, potencialmente, o melhor professor de sinais”, por causa de sua fluência e seu modo de percepção da língua que, certamente, o favorece na execução desse papel.

Diante dessa realidade, consideramos que não basta apenas o uso da língua de sinais por surdos e ouvintes, mas a inserção do surdo como partícipe do processo educacional, como articulador de propostas educacionais que melhor atendam suas necessidades educacionais, como modelo de construção de identidades surdas positivas, como disseminador da cultura desse grupo minoritário, como promotor de um currículo escolar que gere aprendizagens verdadeiramente significativas para a comunidade surda.

O projeto de capacitação desenvolvido pela UFCG parece ter sido uma alternativa favorável à concretização dessas questões, pelo menos em Campina Grande, na medida em que teve como objetivo qualificar instrutores que já atuam em sala de aula como professores de Libras, buscando a inserção dessas pessoas na área educacional e também sua inserção social.

Assim sendo, a crença de que o surdo é o melhor professor de língua de sinais tem razão de existir e de ser defendida, porque tende a favorecer que o processo educacional do surdo evolua em qualidade de aprendizagem e desenvolvimento, superando as dificuldades que se mantêm presentes no ensino desses sujeitos e que têm gerado uma formação inferior se comparada aos sujeitos ouvintes. Por outro lado, a qualificação do professor surdo e sua participação no ensino desta comunidade, como professor de Libras, acreditamos, poderá contribuir para elevar o nível de escolaridade e desempenho de seus iguais, superando a defasagem que existe em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita, em relação à aquisição de conhecimentos escolares e gerais, e em relação ao desenvolvimento global do aluno.

4.1.2. Crença 2: É necessário o conhecimento da metalinguagem da língua

O ensino de Língua de Portuguesa, de modo geral, tem sido pautado quase que exclusivamente na gramática normativa ou prescritiva, que dita ou prescreve regras. Essa é uma tradição herdada da sociedade greco-romana que postulou o bom uso da língua, baseando-se na escrita literária de autores do passado e desconsiderando as mudanças lingüísticas e as variedades dialetais. Dessa tradição surgiram idéias de línguas bonitas ou feias, corretas ou incorretas.

Sabemos, hoje, que as línguas são entidades sociais e que estas se modificam devido a fatores sociais, históricos e geográficos. De acordo com Marcondes (2004, p.04), “a relação língua/usuário/sociedade é fundamental para se fazer reflexões sobre a língua, seus usos e variações”. Para a autora, embora todas as variedades de uma língua possuam o mesmo valor lingüístico, estas adquirem valores sociais diferentes porque estão relacionados ao valor social de seus falantes. É dessa compreensão que surgem variantes lingüísticas de grande prestígio que são tomadas como base para a aprendizagem da variante padrão da língua.

Na atualidade, existe uma grande discussão sobre a necessidade de construção de uma nova base teórica para o ensino de língua, que esteja pautada na língua em uso e nas variações e mudanças lingüísticas. Nesse contexto, o conhecimento de várias normas lingüísticas é importante e o domínio destas dará aos sujeitos, condições de entender e produzir textos escritos considerados cultos, bem como dará ao usuário da língua prestígio social.

Sendo assim, para que o instrutor surdo seja alçado à condição de professor, em particular professor de língua (de sinais), é necessário que domine alguns conhecimentos. A esse respeito, ao serem perguntadas sobre os conhecimentos necessários ao instrutor para torná-lo professor, as formadoras foram unânimes em afirmar que precisariam dominar o conhecimento sistêmico da língua de sinais. Para ilustração selecionamos, das entrevistas, apenas as asserções a seguir.

Exemplo 4

PF4 – São muitos conhecimentos! (...) conhecimentos teóricos sobre o que é o objeto que ele ensina; o que é língua, linguagem, visões de língua e linguagem que se tem; sobre a língua de sinais (...) os conhecimentos gramaticais da língua de sinais, ou seja, os conhecimentos metalingüísticos desta língua... Conhecer a língua, que é manifestação de uma cultura...

PF5 – Precisa conhecer sobre o objeto de ensino (...) sair do conhecimento só da vivência e conhecer realmente e sistematicamente a língua (...) Eles não tinham noção do que eles estavam ensinando, da complexidade que é a língua de sinais e do ensino também. Nem noção de estrutura eles tinham!

Observamos nas asserções acima, uma ênfase dada ao conhecimento sistêmico para que haja compreensão sobre a estrutura (forma) e sobre o uso (função) da língua. Parece haver o entendimento de que, a partir do conhecimento da estrutura e funcionamento da língua de sinais, será mais fácil o surdo se apropriar da segunda língua.

Pensando assim, o documento norteador do projeto de capacitação, em suas três versões, buscou ampliar os estudos sobre o conhecimento sistematizado da língua de sinais, na tentativa de suprir as históricas carências pedagógicas e lingüísticas dos instrutores cursistas. Sendo assim, o curso desenvolveu atividades diversificadas, intensificando a produção de material didático visual, a produção de planos de aula, a elaboração de cursos para serem ministrados para surdos e ouvintes de acordo com as áreas de interesse (saúde, educação, indústria, comércio, entre outras), ampliando as

discussões e estudos sistematizados sobre a gramática da língua de sinais, sobre cultura, identidade, história da educação dos surdos, dentre outras temáticas.

Para ilustrar essa sistematização, selecionamos alguns exemplos. Um deles consiste num breve relato de uma atividade da primeira versão da capacitação, quando estavam sendo estudados os parâmetros dessa língua. O conteúdo estudado eram os *numerais para quantidades*, categoria esta específica da Libras, estudada conjuntamente com os numerais cardinais. Os instrutores apresentavam situações contextuais, nas quais se fazia uso desse tipo de numerais e em meio às apresentações surgiram dúvidas que geraram uma discussão. Em relação à discussão ocorrida na aula foi descrito no diário de campo³² das formadoras, por **PF4**, o seguinte relato:

Exemplo 5

1) Numerais para quantidade: quando é uma resposta, a palma da mão está voltada para quem perguntou; quando não é uma resposta, a palma da mão está voltada para o falante.

2) Discussão muito dinâmica sobre a forma de uso dos numerais. Fica claro que são usuários, mas sem consciência das formas de uso, que vão sendo “descobertas” a partir da discussão.

Embora o relato acima não esteja minuciosamente detalhado, percebemos um contexto que, provavelmente, favorecia a discussão sobre os parâmetros utilizados no uso e sinalização dos *numerais para quantidades* pelo grupo de instrutores. Realizavam, portanto, um estudo metalingüístico, atentando para as formas de uso que não haviam observado antes.

No estudo dos parâmetros da Libras, quando foram dados alguns sinais e pedido que os instrutores fizessem a classificação, eles teriam que descrever os parâmetros desses sinais. Em relação a essa atividade, encontramos o seguinte relato no diário de campo:

Exemplo 6

³² - Infelizmente, o diário de campo das formadoras não contém registro de todas as aulas ocorridas nas três versões do projeto, bem como faltam informações sobre todas as discussões e desenvolvimentos das aulas. A maior parte das aulas e discussões foi registrada em forma de tópicos, dificultando a compreensão do que de fato aconteceu.

Dificuldade de compreensão de alguns parâmetros, mas, durante a correção, foram ficando mais claros: muitas vezes questionaram, compararam.

(...) percebemos confusão na compreensão de alguns parâmetros, principalmente orientação e ponto de articulação. Tentamos explicar, a partir do conceito de articulação em geral (...).

(...) no sinal *banana* surgiu a configuração da mão em pinça. Não sabiam o significado de pinça. Depois surgiu a confusão se pinça era a configuração ou se referia ao movimento (como, por exemplo: gato, piscar o olho).

(...) Percebemos, pelas respostas, que boa parte dos alunos compreendeu os parâmetros, mas alguns ainda apresentaram dúvidas.

O relato acima apresenta um quadro em que parece ter havido um espaço significativo de negociação de significado dos sinais e dos parâmetros correspondentes a eles. Isto reflete um estudo metalingüístico que, aparentemente, se realiza de forma contextualizada com participação efetiva dos usuários legítimos da libras, representando para nós um espaço de interlocução que conferi respeito ao surdo, à sua identidade e sua cultura.

Pudemos perceber ainda, como analisa a própria formadora, que os instrutores dominam a língua de sinais como usuários, mas não têm consciência das formas de uso (regras) desta língua. Isto, possivelmente, pode ter influenciado a metodologia de ensino da Libras na EDAC até o período anterior à capacitação oferecida pela UFCG. Todavia, é importante ponderar que, mesmo após todo esse estudo e após a tomada de consciência sobre os usos da língua, a prática pedagógica de alguns instrutores não tenha sofrido alterações significativas.

Admitimos, no entanto, que se faz necessário o conhecimento sobre a estrutura da língua e a compreensão de seu funcionamento para que se possa perceber com maior clareza as diferenças entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Para nós, tal aprendizagem parece ser essencial para promover facilidades no estabelecimento de comparações entre as duas línguas e na forma de melhor orientar o processo escolar de aquisição de ambas. Por outro lado, dominar esses saberes, é também dominar o saber acadêmico que constitui o saber docente. A esse respeito, Tardif (2002, p.35) afirma que

todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

Os depoimentos dos instrutores sinalizam que a obtenção desses conhecimentos vem refletindo de forma positiva no ensino de Libras e na aprendizagem desta língua pelos alunos, como mostram os exemplos abaixo:

Exemplo 7

IS1 – (...) Antes os instrutores não sabiam nada de gramática da língua de sinais, da organização gramatical da língua de sinais.

IS3 – Eu não sabia como ensinar... **Era difícil!** Na Universidade (referindo-se ao projeto de capacitação da UFCG), **a gente estudou sobre a língua de Sinais, a gente exercitou e agora a gente conhece mais profundamente a língua de sinais, então a gente ensina melhor.** Agora a gente tem sinais, a gente conhece, **a gente tem mais claro o conhecimento sobre a língua de sinais... Sobre a questão das expressões faciais, sobre os parâmetros da língua de sinais, sobre qual é a função das expressões faciais, do classificador... Então a gente começa a entender que essas diferenças compõem os sinais... Agora mudou a disciplina, porque a gente ensina Libras e ensina como ela funciona, como se organiza, e os alunos têm uma visão mais clara sobre a língua de sinais e a gente percebe que eles têm um desenvolvimento melhor.**

IS4 – **Estudei a língua de sinais, os parâmetros, a cultura...** Aprendi sobre cultura surda e fiquei surpresa de descobrir que existe uma cultura surda... **que os sinais têm sinônimos...** diversas coisas...

Embora os instrutores tenham dado a mesma importância ao conhecimento sistêmico da língua de sinais que foi dado pelas formadoras, conforme os depoimentos de PF4 e PF5 anteriormente apresentados, parecem inicialmente não ter muita noção do que isso representava e demonstraram não saber que esta língua também tem uma gramática, uma estrutura, como as línguas orais têm. Posteriormente, com o desenvolvimento do Curso, parece que os instrutores passaram a incorporar essa visão sistêmica ao seu trabalho. Isto fica claro no depoimento de **IS3** quando diz “**(...) Agora mudou a disciplina, porque a gente ensina Libras e ensina como ela funciona, como se organiza, e os alunos têm uma visão mais clara sobre a língua de sinais e a gente percebe que eles têm um desenvolvimento melhor**”.

Um exemplo disso pode ser encontrado nos planos de aula elaborados. Para ilustrar o que estamos dizendo, trouxemos como exemplo um plano de aula elaborado para se trabalhar o uso das expressões faciais em frases interrogativas, exclamativas, afirmativas e negativas. Veja o exemplo a seguir

Exemplo 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE CAPACITAÇÃO DE INSTRUTORES DE LIBRAS
ALUNOS:
DATA: 30/04/2005

PLANO DE AULA

AULA SOBRE: INTERROGATIVA (?), EXCLAMATIVA (!), AFIRMATIVA (.),
NEGATIVA EM LIBRAS (NÃO).

OBJETIVO: ENSINAR EXPRESSÕES FACIAIS EM CONTEXTO

ESTRATÉGIA: MOSTRAR DESENHO DE FIGURA, ENSINAR EXPRESSÕES
FACIAIS/ INTERROGATIVA (?) EXCLAMATIVA (!) AFIRMATIVA/ NEGATIVA
DE LIBRAS(NÃO, .)

(?)
VOCÊ HOJE PROVA?

(!)
CARRO LINDO!

(.)
EL@ ESTUDAR.

(NÃO)
EU COMER-NÃO
BRIGAR-NÃO
PEGAR LÁPIS NÃO

SORTEIO ENTREGAR ALUNO, CADA ALUNO LIBRAS FRASE EXPRESSÃO
FACIAL

Como se pode observar, a atividade busca contextualizar situações em que se fazem afirmações, negações, interrogações ou exclamações. Não há como detalhar o contexto de produção dessa atividade, porque, no diário de campo, não foi anotado nada referente à data em que esta atividade foi elaborada, nem como foi orientada ou, ainda, se foi apresentada para os colegas instrutores da turma.

Apesar disso, o depoimento de IS3: **“a gente tem mais claro o conhecimento sobre a língua de sinais... Sobre a questão das expressões faciais, sobre os parâmetros da língua de sinais, sobre qual é a função das expressões faciais, do classificador... Então a gente começa a entender que essas diferenças compõem os sinais...”**, sinaliza que possivelmente ocorreu uma discussão sobre as diferentes

expressões faciais utilizadas nas sinalizações e sobre a importância dessas expressões faciais na composição dos sinais, gerando a necessidade de planejarem sobre esse conteúdo.

De modo geral, parece que ter estudado sobre gramática, organização e funcionamento da língua de sinais despertou nos instrutores a consciência de que conhecer uma língua é saber, também, mas não somente, sobre sua gramática e sua estrutura. Esse fato contribuiu provavelmente para uma melhor compreensão dos aspectos próprios da língua de sinais, possivelmente favorecendo a comparação desta língua com as línguas orais e gerando um conhecimento mais amplo de ambas as línguas. Com isso, acreditamos que uma nova visão sobre questões lingüísticas e sobre ensino e aprendizagem de línguas pode ter se consolidado entre os instrutores.

A esse respeito, Skliar (1998b, p.27) nos diz que “pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política lingüística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo” e, conseqüentemente, isto contribui para uma escolarização mais adequada e responsável.

Sendo assim, modificar o quadro de fracasso escolar em que os surdos se encontram, tem a ver com a promoção da aquisição e uso eficiente da língua de sinais, que implica em conhecer sua estrutura e funcionamento.

De acordo como exposto no segundo capítulo dessa pesquisa, os instrutores da EDAC, anteriormente, ensinavam Libras através de uma lista de palavras da língua portuguesa, as quais recebiam um sinal correspondente na língua de sinais. Essa metodologia parece refletir um ensino que privilegia apenas a gramática e o léxico da língua portuguesa de forma descontextualizada.

Atualmente, como mostram os fragmentos acima, após a aquisição dos saberes acadêmicos que lhes faltava, o estudo sobre a estrutura, organização e funcionamento da língua de sinais parece ter havido mudanças no ensino de Libras na EDAC, que poderão resultar num melhor desempenho lingüístico dos alunos surdos da escola em foco. Acreditamos, por isso, que conhecer o objeto de ensino torna-se elemento imprescindível para que qualquer professor, tanto surdo quanto ouvinte, possa atuar em sala de aula com mais segurança e favorecer maior proficiência de seus alunos na língua que estiver ensinando.

Enfim, entendemos que o estudo metalingüístico contextualizado da língua de sinais representa, no momento atual, a possibilidade de avanços no nível de aprendizagem e desenvolvimento tanto dos instrutores quanto dos alunos surdos que poderão aprender a Libras de forma sistematizada e alcançar um desempenho lingüístico em LE mais próximo do esperado.

4.1.3. Professor é aquele que detém as técnicas metodológicas, o domínio do conteúdo e uma formação acadêmica.

Há dois modelos básicos que permeiam o cenário de discussões sobre formação docente: o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática. O primeiro toma o professor como técnico, buscando assegurar a este professor o conhecimento do conteúdo a ensinar e a aprendizagem de regras e técnicas sobre como atuar de forma eficaz em sala de aula. O segundo vê o professor como um sujeito autônomo, que toma decisões, é criativo e reflete sobre sua própria ação.

De acordo com os dados coletados, parece que o curso de capacitação oferecido pela UFCG recebeu influência dos dois modelos, uma vez que tentou oferecer aos instrutores conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados, sobre regras e técnicas para uma boa atuação, além de estimular a avaliação e reflexão da prática de cada um. Foi possível perceber que tal influência foi permeada pela crença de que, para ser professor, é preciso dominar conteúdo, regras e técnicas.

Isto pode ser observado nas entrevistas quando, ao serem questionadas sobre os conhecimentos necessários ao instrutor para torná-lo professor, as formadoras afirmaram que, além do conhecimento metalingüístico apresentado no item anterior, os instrutores necessitavam de conhecimentos teóricos, didáticos e metodológicos. Para elas, tais conhecimentos são imprescindíveis para que o surdo instrutor se torne professor e para que a escola possa melhorar a qualidade de ensino e até mesmo a representação que se tem desses surdos.

Nesse sentido, obtivemos os seguintes depoimentos:

Exemplo 9

PF1 – Os instrutores precisam ter o conhecimento de um curso pedagógico, de uma licenciatura... procedimentos de sala de aula, domínio do conteúdo, avaliação, objetivos... (...) quando isso acontecer, com certeza vai melhorar o ensino do surdo dentro da escola.

PF2 – Falta conhecimento didático-pedagógico, didático-metodológico, que ele (o instrutor) precisa aprimorar, aprofundar, ter esses conhecimentos para desenvolver suas atividades, sua função, seu papel na sala de aula. (...) Se a escola tem uma proposta de educação bilíngüe, então eu acho que para a escola é um avanço o instrutor se tornar professor...

PF3 – O instrutor não teve essa formação que um professor precisa ter, um curso pedagógico, uma licenciatura... que desse respaldo para atuar em sala de aula. Às vezes eles sentem dificuldades com relação a sugestões de atividades, a

metodologia, dinâmicas, etc. **Então, precisa de uma formação pedagógica, uma licenciatura, para saber planejar, escolher e desenvolver conteúdos apropriados, ter objetivos, saber avaliar, etc.**

PF4 – São necessários muitos conhecimentos! Eu acho que são **conhecimentos teóricos** desde o que é o objeto de ensino dele, o que ele ensina, o que é língua, linguagem, quais são as visões de língua e linguagem que se tem... **conhecimentos metalingüísticos** desta língua... **conhecer a questão de como ensinar a língua, que metodologia utilizar, materiais disponíveis, saber avaliar esses materiais, ter autonomia para adequar o material ou produzir materiais específicos de ensino... Conhecer sobre a cultura surda, sobre questões sócio-culturais... Conhecer as questões didáticas: o que é planejar, o que é objetivo, o que é conteúdo, como selecionar uma metodologia para dar aula, o que é avaliar...** uma formação mais completa.

PF5 – Os instrutores surdos precisam ter o mesmo conhecimento que a gente (ouvinte) precisa. A gente precisa **ter conhecimento teórico sobre a educação**, a gente precisa **pensar a educação**, a gente precisa **ter conhecimento sobre didática, sobre metodologias de ensino, conhecer o objeto de ensino** da gente. Então, do mesmo jeito o instrutor precisa. Não há diferença.

Ter uma formação acadêmica e dominar conteúdos e técnicas metodológicas parece ser, para as formadoras, condição primordial para que ocorram mudanças significativas no processo educacional da escola, bem como condição também para a concretização da proposta bilíngüe que a escola adotou e para que o surdo interfira nas relações de poder que atravessam esse processo que vem reproduzindo e sustentando o fracasso escolar a que os surdos foram submetidos por tantas décadas.

Como vimos no decorrer desta dissertação, a educação dos surdos sempre esteve em poder dos ouvintes, que direcionaram as regras de seu funcionamento e ditaram o que achavam que era melhor para o surdo, sem lhes dar a oportunidade de escolha e decisão.

Assim, dotar os surdos de técnicas, de formação mais adequada para o exercício do ensino, bem como possibilitar desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos específicos ao ensino da língua de sinais é, ao mesmo tempo, possibilitar aos surdos assumir a condução de seus destinos educacionais, sociais, pessoais.

Em relação às respostas dadas pelos instrutores, observamos que estes também apontaram os conhecimentos que lhes faltavam para tornarem-se professores, fazendo uma comparação de como eram suas aulas antes dos conhecimentos adquiridos e que mudanças foram proporcionadas a partir desses conhecimentos.

Exemplo 10

- IS1** – O instrutor não tem formação superior, não tem graduação, e o professor (ouvinte) tem graduação. (...) Antes, o instrutor não sabia o que era uma organização metodológica, planejamento, não tinha metodologia de ensino, era uma bagunça. As aulas não tinham seqüência, era tudo muito desorganizado. (...) o instrutor aprendeu que **tem que ter organização metodológica, didática, para poder dar aulas. Agora o instrutor está planejando, organizando a metodologia, estudando a gramática para ensinar e selecionando conteúdos**, que eles não sabiam como era. **Esse conhecimento é importante para os surdos.**
- IS2** – **Antes eu não sabia nada sobre metodologia, conteúdo, desenvolvimento... Aprendi como é que eu chego em sala, como me apresento, como apresento os conteúdos, como organizar a aula, como construir uma metodologia de ensino...** Agora é diferente e o desenvolvimento nas salas está muito melhor. Antes eu ensinava só sinal, sinal, sinal, lista de sinais. Agora é diferente! Aprendi que **a língua precisa ser contextualizada** e que eu **preciso conhecer a gramática da língua, saber avaliar os alunos, saber realizar trocas, saber planejar.**
- IS3** – Antes do curso eu não sabia como ensinar. Era difícil. Depois do curso **eu aprendi como um instrutor se comporta, como ensina, como trocar com os alunos, como estudar mais profundamente a língua de sinais, como planejar e organizar uma aula. A gente estudou, exercitou, e agora a gente conhece mais profundamente, prepara a aula e ensina melhor.** Minhas idéias clarearam sobre o que eu preciso ensinar para os surdos. É preciso que a escola tenha professores surdos. (...) **Precisa que os instrutores passem a ser professores, mas eu sei que para isso precisa de uma formação, precisa de um curso.**
- IS4** – **A gente aprendeu que tem que ter planejamento, organização da aula... Aprendeu o que significa uma palavra no contexto, qual é a gramática própria de cada língua...** Então, agora, **começou a ter planejamento, organização da aula e se considerar o contexto no ensino da língua de sinais.** Antes eu não sabia nada de planejamento. Pensava que ensinar era só ensinar. Descobri que, primeiro, **você tem que planejar, ter objetivos para ensinar e só depois disso é que pode ensinar.**

As falas acima mostram a carência de conhecimento dos instrutores surdos sobre questões teóricas e metodológicas, bem como evidenciam o desejo de se tornarem professores, de alcançarem uma formação profissional adequada, uma graduação. Isso fica bem claro nos depoimentos de **IS1** ao afirmar: **“tem que ter organização metodológica, didática, para poder dar aulas. Agora o instrutor está planejando, organizando a metodologia, estudando a gramática para ensinar e selecionando conteúdos, que eles não sabiam como era. Esse conhecimento é importante para os surdos”** e também no depoimento de **IS3** quando diz: **“(...) Precisa que os instrutores passem a ser professores, mas eu sei que para isso precisa de uma formação, precisa de um curso.** Podemos observar, em suas falas, que a capacitação oferecida forneceu-lhes alguns subsídios teóricos e práticos que possibilitaram mudanças

em suas práticas de sala de aula. Inclusive os próprios instrutores avaliam que suas experiências atuais têm proporcionado maior aprendizagem e desenvolvimento tanto dos alunos surdos quanto dos ouvintes que participam dos cursos de Libras, como mostra o depoimento de IS2 que diz: **“Agora é diferente e o desenvolvimento nas salas está muito melhor. Antes eu ensinava só sinal, sinal, sinal, lista de sinais... Agora é diferente”**.

Nessa direção, para viabilizar a aquisição de técnicas metodológicas, domínio de conteúdo e proporcionar uma formação mais adequada para a atuação em sala de aula, foram desenvolvidos exercícios de planejamento de aulas de cursos, que envolveram o estudo dos conteúdos e dos elementos que compõem um plano: objetivo, conteúdo, estratégia, recursos metodológicos e avaliação, ou seja, a apropriação dos saberes curriculares. Para isso, o curso de capacitação utilizou o livro “Libras em Contexto” que traz, no início de cada unidade a ser trabalhada, orientações sobre objetivos específicos, recursos materiais, conteúdos, estratégias, enfim, orientações para o professor organizar seu planejamento passo a passo.

De posse dessas orientações e após uma análise crítica dos sinais e situações contextuais que o livro apresenta, os instrutores desenvolveram novos planos de aula, reformulando alguns conteúdos e metodologias propostas por ele. Um exemplo disso pode ser observado no plano de aula a seguir:

Exemplo 11

Plano de Aula Scaneado – Página 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE/CENTRO DE HUMANIDADES /DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE CAPACITAÇÃO DE INSTRUTORES DE LIBRAS

NOME: _____ DATA: 19/09/21

Tema: OLIMPIADAS

OBJETIVO	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA
ENSINAR NUMERAIS PAÍS CARDINAIS QUANTIDADE ORDINAIS	<ul style="list-style-type: none"> • NUMERAIS • CARDINAIS • QUANTIDADE • ORDINAIS • PAÍS 	MOSTRAR ENSINAR ALUNAS NÚMERAIS PAÍS CARDINAIS, QUANTIDADE, ORDINAIS

OBJETIVO	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA
<p>ENSINAR PRONOMES</p> <p>ORDINAIS CARDINAIS QUANTIDADES PAÍS</p>	<p>NÚMERAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ORDINAIS • CARDINAIS • QUANTIDADES • PRONOMES • PAÍS 	<p>MOSTRA ENSINAR ALUMA PRONOMES, ORDINAIS, CARDINAIS, QUANTIDADES, PAÍS</p>  <p>The grid contains 12 cells, each illustrating a different concept in sign language:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cell 1: ORDINAIS (1st, 2nd, 3rd) and PAÍS (BRASIL, JAPÃO, EUA). Cell 2: PRONOMES (EU, VOCÊ). Cell 3: ORDINAIS (1st, 2nd, 3rd) and PAÍS (JAPÃO, CASA). Cell 4: PRONOMES (VOCÊ 1-2, NOS-2). Cell 5: CARDINAIS (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) and PAÍS (JAPÃO, CASA). Cell 6: PRONOMES (VOCÊ 1-3, NOS-3). Cell 7: CARDINAIS (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) and PAÍS (INDIA, CARRO). Cell 8: PRONOMES (VOCÊ 1-4, NOS-TOD@). Cell 9: CARDINAIS (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) and PAÍS (JAPÃO, B. PAÍS). Cell 10: PRONOMES (VOCÊ 1-4, NOS-4). Cell 11: QUANTIDADES (CASA PAÍS, QUANTIDADE, OCA PAÍS) and PAÍS (ITALIA, USA). Cell 12: PRONOMES (VOCÊ-TOD@/VOCÊ+GRUPO, EU@ 1-GRUPO).

Os planos elaborados pelos componentes do grupo foram vivenciados nas aulas do curso e submetidos à avaliação dos instrutores participantes, com o objetivo de que o instrutor ministrante daquela aula pudesse rever sua prática. Essa situação revelou-se num passo significativo para a conquista de uma certa autonomia teórico-metodológica e culminou com uma das ações do documento norteador do curso de capacitação que se refere ao “Planejamento e apresentação de aulas pelos instrutores-alunos, a partir de planos e avaliação das unidades do livro *Libras em Contexto*”.

As produções dos planos de aula, por outro lado, permitiram que, divididos em grupos, os instrutores estudassem conteúdos e aspectos próprios da língua de sinais com mais atenção para, posteriormente, colocarem em prática seu planejamento explicando os conteúdos selecionados para os demais colegas da capacitação.

Para a realização desse estudo minucioso, os instrutores fizeram pesquisas e acessaram diferentes materiais teóricos, dentre os quais se destacou o livro “*Libras em contexto*” que, além de servir de suporte material para estudo, elaboração de planos de aula e apresentação de conteúdos, também permitiu que fosse iniciada uma análise crítica desse material, comparando os aspectos nele contidos que correspondiam às

especificidades da gramática da língua de sinais comparando com a gramática da língua portuguesa.

A representação do instrutor surdo como professor para escola e para a comunidade também pode ser observada nos dados, particularmente nos fragmentos das entrevistas. Os depoimentos a seguir apresentam as opiniões dos participantes quanto a essa representação.

Exemplo 12

PF1 – (...) para a escola **ele passa a ter mais valor**, para a comunidade ele tem mais valor, para o surdo ele tem mais valor, porque agora ele vai estar entrando na sala de aula com as coisas sistematizadas, organizadas.

PF2 – (...) **Se a escola tem uma proposta de educação bilíngüe, então eu acho que para a escola é um avanço** o instrutor se tornar professor... Porque a gente sabe da importância desses instrutores como modelo de identidade, de cultura, da língua de sinais para os surdos. (...) A partir do momento em que a escola adotou a proposta de educação bilíngüe, o instrutor passou aos poucos a ser visto como um profissional importante na escola.

PF3 – (...) Eu percebo que um aluno passar a ser professor, além de elevar o nome da escola, **é a concretização de um sonho por parte dos alunos**. Para a escola é também ver aquele **aluno crescendo enquanto professor, enquanto cidadão, enquanto pessoa**, e eu vejo como muito importante para a escola.

PF4 – (...) Eu acho que o surdo com uma formação... Se eles tivessem essa formação, **eu acho que eles sacariam metodologias diferentes** da gente para ensinar aos próprios surdos, **que levasse muito mais em consideração os aspectos visuais e uma série de outras especificidades**. (...) Eu tenho a impressão que o **processo de ensino-aprendizagem** na escola dos surdos talvez pudesse ser **de muito mais qualidade** se fossem os próprios surdos que tivessem ensinando aos surdos.

PF5 – (...) o surdo passar a ser professor representa um **avanço para a perspectiva bilíngüe**. A gente começa a deixar de ter uma “escola para surdos” para ter uma “escola de surdos”. Começa a ter **credibilidade para com os surdos que estão atuando em sala de aula...** Eles começam a ganhar espaço, começam a ser inseridos no processo e, nessa perspectiva, **eles ganham poder** também.

Estes depoimentos demonstram que, aparentemente, na opinião dos formadores, passar a ser professor representa dar maior credibilidade, valorização e

crescimento pessoal e profissional para o instrutor, representa a concretização da proposta bilíngüe e a possibilidade de uso de metodologias mais adequadas às especificidades do ensino para surdos, representa a possibilidade de ampliação do modelo de identidade, cultura e língua e, finalmente, representa para o surdo ganhar poder para tomar em suas mãos as rédeas do processo educacional que esteve sob domínio da hegemonia ouvinte por tantas décadas.

Os instrutores, por sua vez, destacaram o que representa para a escola e para eles passarem à condição de professores como podemos observar nos seguintes depoimentos:

Exemplo 13

IS1 – Ser professor é mais importante. Porque se têm professores surdos graduados, tem rapidez de informações, tem ganho intelectual, tem desenvolvimento dos alunos. Ser professor é melhor do que ser instrutor, porque o instrutor não tem nível de discussão, não teve estudo, falta conhecimento. É tudo muito simples para quem é só instrutor, não tem informações, precisa estudar muito, e o professor não; **o professor tem uma bagagem de conhecimentos maior e melhor.**

IS2 – É importante para a EDAC que o instrutor se torne professor, que tenha graduação para ensinar outras disciplinas também e não só Libras. Assim os alunos surdos vão desenvolver mais.

IS3 – É preciso que a escola tenha professores surdos. Com uma formação os surdos estariam no mesmo nível dos professores ouvintes em conhecimento, em salário, em tudo. (...) É preciso que haja essa mudança para que os surdos fiquem no mesmo nível que os ouvintes e tenham um desenvolvimento melhor.

IS4 – É importante ser professor, porque você pode ensinar qualquer disciplina. É porque o instrutor não tem uma posição definida ainda. Ele ensina, mas não é realmente professor, não é formado para dar aulas. Mudar essa diferença é importante. **Eu quero que isso realmente aconteça, para que aconteça o desenvolvimento dos surdos. Quando o surdo for professor, formado, ele vai ter mais respeito de todos.** Mas ser instrutor também é bom. O ensino é o mesmo, a responsabilidade é a mesma, as pesquisas de ensino são as mesmas, o que muda é a terminologia, o nome instrutor.

Nas opiniões apresentadas pelos instrutores ficou claro que, quando alçarem a condição de professor, a escola estará tornando a proposta de educação bilíngüe concreta, proporcionando maior qualidade no ensino de surdos, possibilitando rapidez de informações, ganho intelectual, desenvolvimento dos alunos e professores surdos, mudança de representação, de nível de conhecimento e equiparação de condições de aprendizagem, trabalho e salário. Assim como, nesse cenário, poderão ser transformadas as relações de poder que permeiam o campo das relações entre surdos e ouvintes, favorecendo que o surdo tenha mais autonomia para opinar e tomar decisões que atendam melhor suas necessidades e habilidades, contribuindo para enfraquecer a hegemonia ouvinte que insiste em direcionar os rumos da educação e, porque não dizer, da vida dos sujeitos surdos como um todo.

Enfim, diante do exposto, podemos concluir que as crenças que se revelaram nas entrevistas, nos documentos norteadores do curso de capacitação, nas atividades desenvolvidas, enfim, nos dados coletados a partir do curso refletem os saberes docentes que podem preparar o instrutor para instalar-se no contexto educacional da comunidade surda de forma competente e ampla, possibilitando-o desempenhar a função de professor de forma mais adequada e com conhecimentos mais específicos para o exercício da profissão docente, tornando-o um professor ideal, que na definição de Tardif (2002, p.39) “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Entretanto, mesmo após todo conhecimento adquirido a partir do curso, após toda gama de saberes apropriados, é possível que haja resistências, que o espaço desses professores na escola de surdos não seja facilmente ocupado e que as relações não se dêem de forma tão harmoniosa quanto parece. Ou, por outro lado, é possível que o professor ideal ainda não se constitua.

4.2. Questões Metodológicas: saberes e competências que o professor surdo precisa dominar

Nas entrevistas, como pudemos perceber, há uma preocupação muito forte com a necessidade de se proporcionar aos instrutores uma formação acadêmica, uma ampliação de conhecimentos teórico-metodológicos, de conhecimentos metalingüísticos

e de domínio de conteúdos curriculares, tendo em vista o ensino de Libras na escola em foco ter sido, durante muito tempo, desenvolvido de forma um tanto espontaneísta e ter apresentado resultados inferiores ao esperado.

Após o curso de capacitação, essa realidade parece ter sofrido transformações tanto para os instrutores quanto para os alunos, como mostram os depoimentos de dois dos informantes:

Exemplo 14

IS2 – “Antes eu não sabia nada sobre metodologia, conteúdo, desenvolvimento... **Aprendi como é que eu chego em sala, como me apresento, como apresento os conteúdos, como organizar a aula, como construir uma metodologia de ensino...** Agora é diferente e o desenvolvimento nas salas está muito melhor... **Aprendi que a língua precisa ser contextualizada e que eu preciso conhecer a gramática da língua, saber avaliar os alunos, saber realizar trocas, saber planejar...**”.

IS4 - “(...) Antes eu não sabia nada de planejamento. Pensava que ensinar era só ensinar. Descobri que, primeiro, você tem que planejar, ter objetivos para ensinar e só depois disso é que pode ensinar (...) Isso ajudou muito a organizar o meu trabalho, porque **hoje eu penso como eu ensino para os surdos, como eu ensino para os ouvintes, quais são as diferenças e interesses, para poder eu ir para a sala de aula e ensinar.** Agora vejo que ensino melhor e os alunos aprendem mais e desenvolvem mais também”.

Podemos perceber nestas falas que, embora ocupassem a função de professor, os instrutores não estavam profissionalizados para o exercício docente.

Para Tardif (2000) o que diferencia uma profissão de uma ocupação é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo, caracterizando o conhecimento profissional do professor como um conhecimento especializado e formalizado que, por intermédio das disciplinas científicas, sustentam a prática do professor.

Nesse sentido, pode-se dizer que o saber sobre o conteúdo a ser ensinado, como foi focalizado nas falas acima, é de natureza profissional já que foi adquirido em instituição de formação de professores. Para o autor, esses saberes exigem uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas que requerem organização de objetivos e meios para alcançá-los, fato que podemos relacionar à fala de **IS2** quando diz: “(...) **Aprendi que a língua precisa ser contextualizada e que eu preciso conhecer a**

gramática da língua, saber avaliar os alunos, saber realizar trocas, saber planejar...”.

Enfim, *saber* para Tardif (2000) envolve conhecimentos, habilidades e atitudes, ou o saber-fazer e saber-ser. Na verdade, o saber docente se compõe de vários saberes (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) provenientes de diferentes fontes, portanto, plural e também social.

Diante do exposto, entendemos que os conhecimentos desenvolvidos no decorrer do curso de capacitação oferecido aos instrutores surdos estão bastante associados ao que Tardif (2000) entende que deve fazer parte da formação docente, uma vez que tais conhecimentos já estão sendo articulados e, conseqüentemente, modificando crenças reveladas anteriormente, como visto no estudo de Dorziat (1999), quando os instrutores demonstravam uma compreensão de ensino de língua de sinais descontextualizada e fragmentada.

Sendo tais crenças superadas, e novos saberes articulados, acreditamos, será possível realizar uma prática docente mais consistente e gerar um nível de desenvolvimento mais amplo, tanto em relação aos professores surdos quanto em relação aos alunos surdos também. Dessa forma, se estará assegurando a essa comunidade as condições de igualdade de conhecimento e de oportunidade que as políticas públicas atuais tanto propõe, mas que nada têm feito no sentido de aceitar as diferenças verdadeiramente, promovendo a participação efetiva das minorias na educação e nos movimentos sociais como um todo.

Chamou-nos atenção o depoimento de **IS4** quando diz: **“hoje eu penso como eu ensino para os surdos, como eu ensino para os ouvintes, quais são as diferenças e interesses, para poder eu ir para a sala de aula e ensinar”**. A fala desse sujeito sinaliza que ele saiu da condição de usuário e passou a especialista, tendo em vista que começa a refletir sua ação, pensando nos interesses e diferenças dos grupos de alunos que atende e no ensino que atenda aos diferentes interesses. Mostra-se, aparentemente, um professor reflexivo, que pensa na sua ação, o que não parece ocorrer com a maioria dos professores que estão no exercício da profissão. Nesse sentido, ao ser proporcionado ao professor um espaço para refletir a sua ação, possibilita-se em conseqüência a compreensão e melhoria da atividade educativa e a progressão das aprendizagens, conforme defende Perrenoud (2001), favorecendo o alcance da qualidade e dimensão política do trabalho docente.

Quando os informantes nos dizem **“o desenvolvimento nas salas está muito melhor...”** e **“os alunos aprendem mais e desenvolvem mais também”**, fica clara

para nós, a importância e relevância da capacitação que lhes foi oferecida³³, uma vez que parece ter possibilitado acessarem maior conhecimento e condições para desenvolverem um trabalho mais coerente e significativo na escola em que atuam.

Assim, é possível perceber que, quando os professores têm uma formação universitária, mesmo que seja muito acadêmica, “são capazes de aprender a partir da experiência, de refletir e de forjar na prática as competências sem as quais não poderiam sobreviver em uma sala de aula” (Perrenoud, 2001, p.04).

Analisando os motivos para lutar pela profissionalização de professor, Perrenoud (2001) destaca as transformações das condições de exercício da profissão, enfocando as novas competências exigidas. Para ele, não se pode dissociar as competências da relação com a profissão, tendo em vista que para “formar professores mais competentes, aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a profissionalização do professor” (p.06). Sendo assim, os professores não devem possuir apenas saberes, mas também competências.

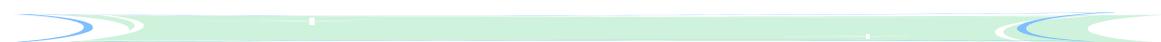
No terceiro capítulo desse estudo, apresentamos as competências destacadas por Perrenoud (2000b) e, diante disso, podemos dizer que algumas delas também foram contempladas na capacitação oferecida aos instrutores surdos, principalmente aquelas que puderam ser incorporadas às estratégias metodológicas como: relacionar conteúdos a objetivos, utilizar todos os recursos disponíveis, envolver e estimular os alunos nas situações de aprendizagens, de realização de atividades e elaboração de projetos em equipe. As falas acima confirmam o que estamos dizendo. Quanto às outras competências proposta pelo autor, no nosso entendimento, só poderão ser apropriadas pelos instrutores ao longo do exercício da profissão docente.

Enfim, tanto o desenvolvimento de saberes quanto o desenvolvimento de competências são importantes e necessários à formação de um professor, bem como a constituição do professor reflexivo, tendo em vista que a combinação desses esquemas de ação e de posturas proporciona subsídios enriquecedores para prática pedagógica de qualquer professor, principalmente para a prática do professor surdo que, durante muito tempo desenvolveu uma atividade de ensino bastante espontaneísta. Dotar os instrutores desses conhecimentos e conquistar espaços de formação em nível superior se faz, portanto, urgente e extremamente necessário, para que possamos ter surdos atuando em

³³ - Atualmente, como professora substituta da UFCG e colaboradora do projeto de assessoria da Unidade de Educação à EDAC, venho tendo a oportunidade de acompanhar o planejamento dos instrutores que atuam na referida escola, bem como as aulas de Libras que são ministradas para alunos e familiares. Isto permite que eu possa confirmar o desenvolvimento e a aprendizagem de que tratam os informantes.

sala de aula em condições iguais às dos professores ouvintes, e oferecer aos alunos surdos uma educação de maior qualidade diminuindo a situação de fracasso educacional e cultural em que se encontram e produzindo avanço escolar, cultural, social, lingüístico e pessoal.

5. Considerações finais



O objetivo que nos cabe alcançar é legitimar o caminho a ser percorrido para a garantia dos direitos e deveres dos cidadãos surdos, especialmente a nós, que estamos diretamente envolvidos neste convívio e, por isso mesmo, melhor observamos, participamos e atuamos de modo mais objetivo em seu cotidiano, acompanhando os passos, as dificuldades, os sucessos e os fracassos desse percurso. Cabe-nos, junto a esta comunidade e, principalmente, com ela, transformar o processo, lutar para que esses direitos e deveres sejam, enfim, conquistados e a evolução natural dos fatos, finalmente, se realize.

Eulália Fernandes

Nesta pesquisa, investigamos a capacitação de instrutores surdos, numa experiência pioneira realizada na cidade de Campina Grande. Buscamos responder às questões focalizadas no nosso estudo – *O que se faz para tornar professores sujeitos que têm um conhecimento como usuários do objeto de ensino (a língua de sinais) e atuam como instrutores? Quais as crenças, saberes e competências que se revelam no processo de formação do instrutor surdo? Que estratégias são oferecidas aos surdos com a finalidade de prepará-los para a atuação docente?* – tendo em vista apresentar uma contribuição ao tema, já que são poucas e esparsas em nosso país experiências que tratam de um processo formal e sistemático de formação de professores surdos.

Tivemos como objetivo, identificar crenças, saberes e competências que preparam o surdo instrutor para o exercício da docência, bem como refletir sobre conceito de professor que perpassa as atividades de formação do curso de capacitação em foco.

Assumindo a formação do instrutor como condição fundamental para a inserção do surdo no processo educacional e para a modificação da realidade vivenciada pela comunidade local, realidade esta constituída por sucessivos fracassos escolares e atrasos no seu desenvolvimento, realizamos entrevistas e analisamos parte do material utilizado e produzido durante o curso de capacitação.

As entrevistas se mostraram fundamentais diante dos outros dados, por isso foram tomadas como dado principal. Através delas foi possível detectar três crenças fortes das formadoras e dos instrutores, que influenciaram diretamente o desenvolvimento da capacitação estudada, uma vez que pudemos confirmá-las nas falas e ações desenvolvidas pelos sujeitos investigados.

Através das crenças detectadas foi possível entender melhor porque o projeto teve três versões e manteve os mesmos sujeitos, bem como as ações que foram desenvolvidas.

A crença 1, *“O nativo vai ensinar melhor a língua alvo, por conhecer e dominar esta língua”*, foi encontrada nas entrevistas, nas três versões do projeto para o curso de capacitação de instrutores surdos, no livro *“Libras em Contexto”*, nos exercícios desenvolvidos e no diário de campo das formadoras. A referida crença baseia-se no pressuposto de que a aquisição de linguagem não se dá de forma isolada, mas num contexto social de interação no qual adultos surdos mais competentes servem de modelo lingüístico e cultural para essa aquisição, fato que favoreceu o critério de seleção no qual somente surdos instrutores, proficientes na língua de sinais, puderam participar da capacitação em foco, considerando que estes já exerciam um trabalho de ensino de Libras e detinham domínio e conhecimento desta língua.

Embora concordemos que o instrutor seja o mais qualificado para ensinar a língua alvo (a Língua de Sinais) por conhecê-la e dominá-la como usuário legítimo, isto não se mostrou suficiente, tendo em vista que ensinar uma língua requer um conhecimento sistematizado sobre ela, senão corre-se o risco de se ensinar a Libras de forma empobrecida e espontaneísta.

Para sistematizar o conhecimento sobre a língua foram desenvolvidas diferentes atividades que se relacionaram à crença 2 “*É necessário o conhecimento da metalinguagem da língua*”, buscando suprir as históricas carências pedagógicas e lingüísticas dos instrutores cursistas. Sendo assim, foram estudados os parâmetros da Libras e produzidos materiais visuais, planos de aula e projetos, entre outras atividades.

Conforme os dados analisados, o estudo metalingüístico possibilitou que os instrutores entendessem melhor o funcionamento da língua e que pudessem negociar o uso e significados de variados sinais. Possibilitou, por outro lado, perceber que, embora sendo usuários, não tinham consciência das formas de uso desta língua, fato que contribuiu para que uma consciência sobre o uso e função dos sinais na linguagem sinalizada fosse apropriada. No entanto, apesar desse conhecimento mais amplo sobre a língua, os instrutores apresentaram dificuldades em partir do conhecimento da língua de sinais para estabelecerem comparações com a língua estrangeira, na modalidade escrita, e realizar leitura dos textos informativos que o livro “Libras em contexto”, tomado como livro didático na capacitação, traz.

Nesse sentido consideramos que ainda falta para esses instrutores o desenvolvimento de habilidades de leitura de texto em segunda língua, o que poderia se constituir em um novo projeto que focalizasse o ensino de leitura em português, língua estrangeira para surdos.

Quanto à crença 3, “*Professor é aquele que detém as técnicas metodológicas, o domínio do conteúdo e uma formação acadêmica*”, constatamos que conhecimentos mais técnicos, como os que são necessários para organizar um planejamento e executá-lo, passaram a fazer parte do cotidiano dos instrutores. Para que isso fosse possível, as formadoras tentaram oferecer aos instrutores conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados, sobre regras e técnicas para uma boa atuação, como também procuraram estimular a avaliação e reflexão da prática de cada um.

A partir da década de 90 iniciou-se uma busca de novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, temos acompanhado uma discussão que gira em torno da dimensão reflexiva do fazer pedagógico, que envolve

engajamento político, diferentes saberes e competências, que dá voz ao professor, considerando e analisando suas trajetórias, crenças, histórias de vida e outras questões.

Esta nova abordagem se opõe aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, passando a tomar o professor como foco central dos estudos e debates, reconhecendo e considerando os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração.

Trazendo tal realidade para a prática pedagógica dos surdos instrutores e, conseqüentemente, para a formação a eles oferecida pela UFCG, é possível perceber que essas tendências exerceram certa influência nas escolhas metodológicas das formadoras. Não conseguimos perceber um único modelo de formação de professor adotado pelas formadoras. No nosso entendimento, o curso circulou em meio a essas tendências, ora priorizando a formação técnica, ora criando condições para uma formação reflexiva, como podemos constatar através da reflexão bastante significativa que **IS4** faz quando diz: **“hoje eu penso como eu ensino para os surdos, como eu ensino para os ouvintes, quais são as diferenças e interesses, para poder eu ir para a sala de aula e ensinar”**. Isto demonstra que um espaço para análise reflexiva da prática foi aberto, mas não apaga o enfoque tecnicista que também foi dado. Caberia destacar que essas duas frentes de trabalho parecem ter se mostrado importante para o grupo de instrutores acompanhados pelo Projeto descrito nesta pesquisa.

Independente disso, como iniciativa pioneira em Campina Grande, há que se dar destaque e valorização à preocupação das formadoras em oferecer um processo inicial de formação para esses surdos instrutores, possibilitando-os acessarem conhecimentos que não tinham e, conseqüentemente, modificarem a metodologia de ensino de língua de sinais a que estavam acostumados e para a qual não haviam olhado de outra forma que não fosse aquela de ensino fragmentado e focalizado no léxico.

Para redimensionar as questões que estão no centro da formação docente, acreditamos que é preciso rever o papel da teoria e da prática nos processos de formação do professor, bem como os saberes que estão envolvidos nesses processos, investigar como os professores se relacionam com eles e que tipo de crenças, competências, concepções e trajetórias podem estar associadas à sua experiência e formação.

A inserção do surdo no processo educacional de escolas específicas para surdos, além de favorecer um ambiente legítimo de trocas lingüístico-culturais, pode favorecer a concretização de propostas curriculares mais adequadas às especificidades pedagógicas e metodológicas do ensino de alunos surdos, bem como enriquecer processo de aprendizagem e conhecimento desses alunos.

Sendo assim, consideramos que a experiência vivenciada, neste curso, pelos instrutores surdos de Campina Grande, foi de fundamental importância para a sua qualificação e para a transformação do processo educacional da comunidade surda local. Entretanto ressaltamos que, embora pareça estar resolvendo o ensino da Libras na escola, não resolve o problema do ensino das outras disciplinas curriculares, tendo em vista que são ministradas por professores ouvintes que, em maioria, não têm proficiência na língua de sinais e parecem se desobrigarem disso.

Diante do exposto, sugerimos que as questões que envolvem o ensino das outras disciplinas também sejam investigadas e que sejam criadas alternativas de formação continuada que unam os professores ouvintes e surdos da EDAC, possibilitando trocas significativas para o enriquecimento do processo educacional da comunidade surda local, bem como maior proficiência da língua de sinais pelos professores ouvintes.

Por fim, esperamos que esta iniciativa tomada pelas professoras da área de educação de surdos da UFCG possa se estender a outros cursos de licenciatura, que as questões sobre a formação do instrutor surdo sejam ampliadas no meio acadêmico e que isto possibilite que o decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, seja posto em prática o mais rápido possível, para que possamos, ao mesmo tempo, ampliar as oportunidades de trabalho e educação, bem como oferecer condições de desenvolvimento pleno aos sujeitos surdos brasileiros.

Referências



(...) os aspectos específicos da surdez e do surdo ganham relevância ao se pensar em constituição de lugares sociais e das subjetividades dos sujeitos.

Ana Claudia Baliero Lodi

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado de arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 01. Nº 01, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, Vol. 07, Nº 01, 2004.

BEHARES, Luis E. Aquisição inicial del lenguaje por el niño sordo: problemas metodológicos e aportes psicolinguísticos. In: *Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL*, V.2, pp. 513-535, 1993.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia, Telmo Mourinho Batista. Porto PT: Porto Editora, 1999, p.19-83 – Tradução de Qualitative Research for Education.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: Ideologias e Práticas Pedagógicas*, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

_____. Centro Nacional de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência auditiva*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, 1984.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF, 1994.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2001.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. 7-10 de junho de 1994. CORDE: Brasília, 1994.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.

CANÇADO, Márcia. Estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. (23):1-129, Campinas, Jan/Jun,1994.

DEMO, Pedro. *Aprendendo a Aprender com o professor: análise de experiências recentes*. Curitiba: Base, 1998.

DORZIAT, Ana. *Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos*. Tese de Doutorado, UFSCar-SP, 1999.

_____. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? Trabalho publicado na íntegra no site do Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre/RS, 26 de outubro de 2001, www.forummundialdeeducação.com.br.

FAZENDA, Ivani C. A. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

FELIPE, Tanya Amaro & MONTEIRO, Myrna S. *Libras em Contexto: curso básico - livro do Professor/instrutor*. Brasília: Programa de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

_____. Capacitação de Instrutores Surdos. In: *Anais do Seminário Desafios para o novo Milênio*, 19 a 22 de Setembro de 2000. INES – Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro, p.40-41.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org.), *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: Na exploratory of beliefs held by prospective and prectising EFL teachers in Brazil*. Tese de Doutorado, Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GÓES, Maria Cecília Rafael. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campina: Autores associados, 1999.

_____. & SOUZA, R. M. de. A Linguagem e 'estratégias comunicativas' na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. *Distúrbios da Comunicação*. N° 10, 1998.
KATO, Mary A. *No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A Criança Surda e a Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes. *Relatório Final de Pesquisa: Projeto FAPESP n° 98/02861-1*, Maio de 2000.

_____. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, v.26, n.69, Campinas/SP, maio/ago, 2006.

_____; MANTELATTO, Sueli A. C. & LODI, Ana Claudia Baliero. Problematizando o ensino de língua de sinais: discutindo aspectos metodológicos. In: *Anais do VI Congresso Latinoamericano de Educacion Bilíngüe-Bicultural para Sordos*. Santiago de Chile, Julho de 2001.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. & PEREIRA, Aracy. *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

LEONTIEV, Alex N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. *Currículo e Surdez: parâmetros para a inclusão de surdos na rede pública regular de ensino*. Dissertação de Mestrado, UFPB, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. *A Leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina com surdos*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2004.

LOPES FILHO, Otacílio. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997.

LOPES, Marco Antônio Brandão. A Análise do discurso do Professor: um instrumento para reflexão. *Revista Intercâmbio*, Vol. VI, 1997.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. N° 09. Set/Out/Nov/Dez, 1998

MARCHESI, Álvaro. *El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Madrid: Alianza, 1987.

MARCONDES, Iara Lucia. Metalinguagem e intolerância lingüística. *Revista Letra Magna*. Ano 01. nº 01. 2º Semestre, 2004.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. *Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º graus*. Brasília, 1993.

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

NÓVOA, Antônio (org.) *Os Professores e a sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. *10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. In: *Pátio, Revista Pedagógica*. Nº 17. Maio/Julho. Porto Alegre, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos CEDES*, v.26, n.69, Campinas/SP, maio/ago, 2006.

_____. *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Inez Janaína de Lima. A Formação do Professor para a Inclusão Escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). *Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EdUFF, 1999.

_____. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: companhia das Letras, 3ª reimpressão, 2002.

SÁNCHEZ, Carlos M. G. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPROSORD, 1990.

_____. *La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Mérida – Venezuela: Iakonia, 1991.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação & Exclusão*. Abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. *Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade*. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

_____. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998b.

_____. *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Perspectivas Políticas e Pedagógicas da Educação Bilíngüe para Surdos*. In: SILVA, Shirkley & VIZIM, Marli (orgs.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A Educação do Surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, EDUSF, 1999.

TANURI, Leonor Maria. *História da Formação de Professores*. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

SILVA, Izabel Maria da. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2000.

SILVA, Luciana Oliveira. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

_____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed., São Paulo: Fontes, 1989.

Anexos



[...] o que os aprendizes acreditam ser verdade sobre o ensino e aprendizagem de línguas pode divergir das maneiras como eles preferem agir dentro de um determinado contexto.

Ana Maria Ferreira Barcelos

INSTRUTOR/PROFESSOR: _____
TEMPO DE ATUAÇÃO COMO INSTRUTOR: _____
INSTITUIÇÃO A QUE É VINCULADO: _____
GRAU DE ESCOLARIDADE: _____ SÉRIE: _____
TEMPO DE ESTUDO NA INSTITUIÇÃO: _____ IDADE: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INSTRUTORES/PROFESSORES

- 1) Que trabalho o instrutor surdo desenvolve?
- 2) Que papel o instrutor surdo ocupa na escola e na comunidade surda?
- 3) Qual a diferença de atuação entre instrutor e professor?
- 4) Como era realizado o trabalho do instrutor em sala de aula, antes do(s) projeto(s) de capacitação?
- 5) Como está sendo realizado o trabalho do instrutor em sala de aula, após a capacitação?
- 6) O que representa para a escola o fato de o surdo deixar de ser instrutor para ser professor?
- 7) O que significa para os instrutores passarem a ser professores?
- 8) Houve alguma mudança na representação do “instrutor” como “professor”? O que mudou e o que permanece?

PROFESSORA/FORMADORA: _____
FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: _____
OUTRA EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE SURDEZ: _____
FUNÇÃO: _____ IDADE: _____
INSTITUIÇÃO A QUE É VINCULADO: _____
ANO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS/FORMADORAS

- 1) Que trabalho o instrutor surdo desenvolve?
- 2) Que papel o instrutor surdo ocupa na escola e na comunidade surda?
- 3) Qual a diferença de atuação entre instrutor e professor?
- 4) Que conhecimentos são necessários ao instrutor para torná-lo professor?
- 5) Havia algum surdo no curso de capacitação que não era instrutor e passou a sê-lo?
- 6) Que modelo de formação de professor é adotado pelo projeto que vem sendo realizado?
- 7) O que representa para a escola o fato do surdo deixar de ser instrutor para ser professor?
- 8) Houve alguma mudança na representação do “instrutor” como “professor”? O que mudou e o que permanece?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.