

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DISCIPLINA DE LIBRAS COMO FERRAMENTA INCLUSIVA

TEACHER TRAINING FROM THE LIBRAS DISCIPLINE AS AN INCLUSION INSTRUMENT

Ana Luisa Borba GEDIEL

<ana.gedielufv@gmail.com>

<http://lattes.cnpq.br/4847726396513108>

Giovana Berbert LUCAS

<giovanaberbertl@gmail.com>

<http://lattes.cnpq.br/2790651110688666>

RESUMO

O presente artigo trata das reflexões dos futuros professores a partir de uma pesquisa realizada na disciplina de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, com graduandos de diferentes cursos de Licenciatura. A disciplina desenvolve uma diversidade de conteúdos com o intuito de abranger a construção social e educacional dos sujeitos Surdos. O enfoque volta-se para uma mudança no olhar do futuro professor frente à percepção da diferença. Nesse aspecto, as pesquisadoras elaboraram metodologias de ensino, aplicaram e discutiram conjuntamente com os acadêmicos sua eficácia na educação inclusiva. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de observações participantes, para entender as expectativas dos acadêmicos de como lidar metodologicamente com a singularidade linguística do aluno surdo. As discussões advindas da reflexão investigativa conjuntamente, entre pesquisadores e pesquisados, trouxe a tona o papel do professor como meio principal da inclusão, o qual foi ressaltado nas aulas teóricas e ressignificado durante as aulas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores; LIBRAS; Inclusão; Metodologias.

ABSTRACT

The present study deals with the reflections on future teachers based on a research carried out in the course of Brazilian Sign Language - LIBRAS, with undergraduate students pursuing different bachelor's degrees. The course develops a variety of topics with the intention of fostering the social and educational construction of deaf individuals. The focus is on the insight of future teachers toward the perception of this difference. In this regard, the researchers tailored teaching methodologies, applied them, and discussed their efficiency in inclusive education. Some qualitative research was conducted through participative observations in order to understand the expectations of the academics as to how to methodologically cope with the linguistic uniqueness of the deaf student. The discussions that resulted from the investigative reflection in collaboration with researchers and those who were researched brought up the role of the teacher as the primary means for inclusion, which was emphasized during theoretical classes and redefined during practical classes.

KEY-WORDS: Initial Teacher Training; LIBRAS; inclusion; methodologies.



INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido uma das metas a ser alcançada pelo sistema educacional brasileiro, desde a década de 90¹, com o enfoque ao ingresso na educação básica para ensino e aprendizagem de todos. Essa iniciativa tem sido alvo de discussões devido à complexidade envolvida, que permeia as diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista a transposição didática e pedagógica necessária para o acesso ao conhecimento e à interação escolar dos alunos presentes em sala de aula.

Neste artigo trataremos, especificamente, da formação inicial de professores frente à situação de inclusão das pessoas surdas² na rede básica de ensino. As reflexões desse trabalho têm como base uma pesquisa desenvolvida na disciplina de LIBRAS, com graduandos de diferentes cursos de Licenciatura de uma Universidade Federal do Estado Minas Gerais, no decorrer dos anos de 2013 e 2014. A abordagem foi proposta a partir do entendimento de que a formação inicial dos professores envolve diferentes processos estruturais para atender à educação inclusiva, os quais sugerem a desmistificação de crenças e preconceitos, o respeito às diferenças e a apreensão ao conhecimento didático e pedagógico, levando em consideração as especificidades da sala de aula. Ao que se refere à acessibilidade dos alunos Surdos³, a adequação dessa formação perpassa por metodologias e especificidades linguísticas, levando em consideração a Lei nº 10.436. (BRASIL, 2002).

A disciplina de LIBRAS se faz presente desde 2005, através do Decreto nº 5.625, como afirma o seguinte trecho:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do

¹ A Lei Nacional de Diretrizes e Bases nº 9394/96 estabelece que o sistema de ensino deve assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa que necessite de atendimentos educacional especializado em sala de aula, no nível médio e superior, e integrando tais educandos na classe comum.

² O termo “pessoa surda” será utilizado, ao longo desse artigo, a partir de sua definição êmica, como demarcação das diferenças reconhecidas pelas pessoas surdas, que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que a percebem como uma especificidade linguística e cultural.

³ O termo “Surdo” está grafado com letra maiúscula quando se refere ao surdo usuário da Libras como L1, conforme as comunidades surdas compreendem o sujeito que se reconhece como Surdo. Quando o termo é grafado com letra minúscula, faz-se referência ao sujeito surdo que não faz uso da LIBRAS, sendo oralizado ou não.

Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, art. 3º).

Nessa perspectiva, no ano de 2010, a disciplina LET 290 - Língua Brasileira de Sinais começou a ser ofertada, como obrigatória, a todos os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa. A composição da disciplina envolve uma abordagem crítico-pedagógica em relação à formação dos futuros professores, além dos aspectos linguísticos, históricos e culturais que envolvem a trajetória das pessoas surdas no âmbito social e educacional. Essa disciplina compõe um conjunto de momentos que são vivenciados pelos licenciados, direcionados à formação profissional.

A grade curricular dos cursos de licenciatura da Universidade em que foi desenvolvida a pesquisa, é elaborada de forma departamental. Os acadêmicos realizam as disciplinas oferecidas por diversos Departamentos, em que as específicas correspondem aos cursos de origem da formação, tais como Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, entre outros. Já as disciplinas de formação didática e pedagógica, didática, psicologia do desenvolvimento da aprendizagem e estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio, são ofertadas pelo Departamento de Educação; e a disciplina de LIBRAS, com caráter interdisciplinar, ofertada a todos os cursos de licenciatura da Instituição, é a única disciplina com foco no atendimento às minorias e demandas educacionais de inclusão, e está sob a responsabilidade do Departamento de Letras.

A disciplina desenvolve, ao longo do semestre letivo, uma diversidade de conteúdos com o intuito de abranger aspectos teóricos relevantes que envolvam a construção social e educacional dos sujeitos Surdos, além da prática linguística, que está ancorada no conteúdo gramatical. Também é necessário trabalhar com a sensibilização dos alunos acerca do papel de mediador de conhecimento através de metodologias que possibilitem o acesso de forma igualitária, transformando assim o ambiente em local de desenvolvimento do indivíduo através de suas relações com o meio. Prado e Freire (2001) destacam a importância o papel do professor para a formação educacional, afetiva e sociocultural de seus alunos. Logo, todas as formas de atuação em sala de aula, as quais estão permeadas por suas vivências de formação, influenciam na relação entre os sujeitos e em seu processo de ensino aprendizagem, de maneira significativa.

Abordaremos aqui a discussão sobre a disciplina de LIBRAS durante o processo de formação dos professores e a construção reflexiva acerca de uma formação que atenda à diversidade. Desse modo, o enfoque volta-se para uma mudança de olhar do futuro professor no

que tange o desenvolvimento de uma percepção da diferença. Nesse aspecto, as pesquisadoras elaboraram metodologias de ensino que estivessem voltadas não somente para alunos que têm a Língua Portuguesa como língua materna, mas também aos alunos que utilizam a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. Posterior a essa etapa, as atividades foram levadas aos futuros professores e, a partir daí, realizadas observações participantes para entender as expectativas dos acadêmicos de como lidar metodologicamente com a singularidade linguística do aluno surdo, contemplando a pluralidade que encontrará em seu contexto escolar.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

O Governo Federal Brasileiro tem produzido Leis e Decretos que visam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil/MEC/SEESP, 1998, p. 24).

De acordo com Rodrigues (2007), a educação inclusiva propõe a inclusão de todos os alunos, respeitando suas particularidades, potencialidades e diversidades⁴. Isso não significa que a educação inclusiva acabará com as diferenças, havendo assim uma padronização frente aos considerados “normais”, “mas, pelo contrário, é enfraquecer a ideia de ‘padronização’ e ‘normalização’” (ibidem, p. 101). Partindo desse ponto de vista a respeito da inclusão, o envolvimento dos futuros professores, através de disciplinas que enfatizem temáticas de educação especial, possibilita um olhar atento às posturas e às concepções de ensino que serão tomadas em sala de aula.

O processo de inclusão é evidenciado a partir do momento em que “a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 41). Dentro deste circuito, evidenciamos a formação obtida no ensino superior como uma das principais instituições sociais responsáveis por esse processo. A construção de saberes e a desmistificação de crenças, no decorrer dos cursos de licenciatura, auxiliam na postura que os

⁴ Desde a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, ocorrida em Salamanca, Espanha, em 1994, foram produzidos documentos que dispõem acerca dos princípios, políticas e práticas que devem estar presentes na área de educação especial. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) não menciona a padronização do sujeito, mas sim o reconhecimento das diferenças e a adequação de uma educação que contemple o envolvimento e aprendizagem de todos.

futuros profissionais tomarão frente à educação inclusiva. Os professores são os agentes de transformação diretamente ligados à construção das relações e de olhares da sociedade, os quais são elaborados durante a formação inicial.

No que se refere à inclusão das pessoas surdas, Almeida (2012, p. 40-41), destaca que é de suma importância que o acadêmico esteja consciente do objetivo pelo qual faz a disciplina, ou seja, conhecer a singularidade linguística dos seus alunos:

Talvez esse item seja o que melhor justifica a disciplina de LIBRAS na formação de professores e que deveria nortear os planejamentos da disciplina, principalmente a seleção de conteúdos que serão ministrados, cuidando desse modo para que a disciplina não se equipare a um curso básico de LIBRAS, mas que vá além do ensino dessa língua (que é indubitavelmente essencial para a formação de professores), contemplando aspectos cognitivos e pedagógicos fundamentais ao trabalho docente.

Seguindo essa perspectiva, a disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores volta-se para o reconhecimento das especificidades dos alunos Surdos. Conforme o Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005), no capítulo IV, art. 4º, o professor regente de classe deve ter “conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos”. Portanto, cabe ao professor em formação se conscientizar acerca do conteúdo linguístico da língua usada pelo seu aluno, para adquirir uma postura inclusiva em sala e adaptar o “modo de ensinar, às atitudes adotadas pelo professor diante do processo de ensino-aprendizagem” (DIAS; SILVA; BRAUN, 2007, p. 107). Logo a disciplina tem como papel principal o ensino e uso de metodologias visuais, ao invés de textos lidos, por exemplo, ou conteúdos estritamente sonoros.

A formação no ensino superior deve propiciar ao futuro professor a visibilidade das potencialidades de diálogo com os alunos, para que estes, ao se tornarem professores, estejam aptos para o desenvolvimento do denominado processo dialógico. De acordo com Beyer (2006), a formação do professor deve contemplar não apenas o conhecimento científico, mas, principalmente a “experiência, ética e a responsabilidade para com o outro” (ALMEIDA, 2012, p. 36). Vitaliano e Manzini (2010) ressaltam a importância da interação para promover a socialização entre os colegas de turma. Tal interação, segundo eles, deve ser pensada no planejamento e execução das atividades didáticas, deve-se ater à organização da sala de aula, material didático, sequência e ritmo de exigência das atividades, respeitando cada um dos alunos presentes em sala. Ainda, é importante salientar, nesse processo, a inserção do profissional tradutor/intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, que de acordo com o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), garante a

presença desse profissional em sala de aula. Além disso, cabe ao futuro professor entender que ao corrigir as provas escritas dos alunos Surdos, deve levar em consideração que as mesmas foram redigidas na segunda língua desses sujeitos.

Ainda sobre a reflexão do professor acerca de seu desempenho docente, Libâneo (2002), Siqueira e Messias (2008) e Pessoa e Borelli (2011) atestam que o profissional deve ser capaz de mudar sua prática a partir dessas reflexões e da busca por estratégias para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos. Cabe ressaltar que Beyer (2006, p. 81), define que o professor é a “peça estratégica” no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, e Rodrigues (2006, p. 6) afirma que “a profissão de professor exige uma grande versatilidade”, porque o professor deverá planejar suas aulas de acordo com as realidades distintas vivenciadas.

Desse modo, a ressignificação das metodologias de ensino, desde a formação dos futuros professores, permitirá que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem obtenham resultados positivos. Destaca-se, também, o envolvimento acadêmico como forma de conscientização acerca das especificidades das pessoas Surdas e de uma pedagogia que contemple os aspectos linguísticos e visuais. Essa trajetória resulta na capacitação profissional, e ainda, corrobora com as iniciativas advindas das políticas públicas, o que amplia o campo de discussões no que menciona às diferentes formas de comunicação, relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS

A opção teórico-metodológica que orientou a pesquisa é a de caráter qualitativo. Um dos vários pontos positivos deste tipo de pesquisa é a interação entre pesquisador e pesquisados, esta interação permite que o pesquisador possa realizar o principal objetivo da pesquisa qualitativa: compreender a problemática que envolve seu objeto de pesquisa (GOMES, 2004).

Este tipo de pesquisa foi escolhido devido ao cunho do tema abordado pela pesquisa, pois trabalhando com a formação dos professores trabalha-se com a esfera dos valores, dos significados e das atitudes.

O campo de observação selecionado para a pesquisa foi uma turma de LET290, primeiro semestre de 2014, de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, situada na região da Zona da Mata Mineira. Após a liberação da lista de alunos matriculados na disciplina

com a relação dos seus devidos cursos, priorizou-se a turma que houvesse maior número de matriculados com a licenciatura em Letras, levando em consideração a área de vinculação da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados a observação participante foi escolhida pelo duplo caráter de instrumentalização, pois promove a interação entre o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados. Minayo (2012) aponta que a proximidade do observador com dos interlocutores não é um inconveniente, mas, além de ser uma virtude é uma necessidade. Malinowsky (1984) ressalta a importância da interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, posto que apenas com a interação real e viva dos sujeitos, as construções abstratas (as teorias e pressupostos) ganharão vida e significado. No decorrer de toda a metodologia da pesquisa buscou-se a proximidade com os pesquisados, o que não se apresentou como um problema, pelo contrário, se deu de maneira natural devido à adequação facilitada com os pesquisados.

Foram investigados os *valores* do ensino e aprendizagem da LIBRAS no contexto inclusivo e como a mesma poderia ser trabalhada. Dos *significados* foram elaboradas ressignificações a partir das metodologias propostas, tendo em vista uma aula mais inclusiva e efetiva. E os futuros professores foram observados frente às *atitudes*, ao se depararem com abordagens metodológicas que contemplassem os alunos Surdos. Minayo (2012, p. 14) descreve que a pesquisa qualitativa trata dos “universos dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, o que se aproxima da discussão desenvolvida ao longo do trabalho.

A partir das três variáveis de análise – os valores do ensino e aprendizagem da LIBRAS, os significados das metodologias de ensino e as atitudes dos alunos frente às abordagens metodológicas –, os questionamentos gerados na pesquisa foram sendo descobertos, os quais circundam sobre a aprendizagem do conteúdo da disciplina LET 290 e o entendimento de como as metodologias de ensino referentes à gramática da LIBRAS podem auxiliar no processo reflexivo de formação dos futuros professores, no que tange à inclusão dos alunos Surdos em sala de aula. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2013 e no primeiro semestre de 2014, e a observação participante ocorreu no primeiro semestre do ano de 2013.

O viés da “descrição densa”, reiterada por Geertz (1989), torna-se constituinte da etapa de análise dos dados e da produção de resultados, em que foram revisitadas as narrativas dos sujeitos e as percepções das pesquisadoras, evidenciadas por meio das observações e das

notas de campo. A partir da perspectiva de Geertz (1989), é possível adentrar nas especificidades da pesquisa, levando em conta os detalhes implícitos ao longo das observações, que sugerem uma análise não somente das falas e dos escritos, mas dos olhares, das expressões e do próprio envolvimento dos pesquisados durante a coleta de dados.

4 LIBRAS COMO COMPONENTE METODOLÓGICO NA FORMAÇÃO REFLEXIVA

A disciplina tem um caráter bastante incisivo nas influências futuras da vida profissional do professor. Foram elaboradas atividades, levando em consideração a construção de diálogos com os acadêmicos e a realidade em que estavam inseridos. A construção dialógica, segundo Freire (2013, p. 94-95), permite ampliar os horizontes, em que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Durante as aulas práticas os futuros professores eram alertados e lembrados constantemente do papel profissional. As discussões envolviam a análise das dinâmicas realizadas em aulas e de como essas poderiam ser utilizadas como exemplos para a construção de outras atividades. Usou-se da LIBRAS, que é a grande representação da autodenominada comunidade surda⁵, para trazer a problemática envolvendo a pedagogia da inclusão. Conforme Almeida (2012), a disciplina de LIBRAS deve nortear os educandos, futuros educadores, nos planejamentos das aulas. Eles precisam ser conscientizados acerca do professor como conhecedor da língua primeira do seu aluno, ou seja, da LIBRAS.

Baseado na constatação de Sánchez (2004), procurou-se uma abordagem eclética dos diversos métodos de ensino e das técnicas disponíveis, como o apoio do lúdico e das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. Buscou-se conciliar o método de instrução indutivo⁶, mas sem descartar intervenções dedutivas. A flexibilidade nos métodos foi um recurso não apenas utilizado

⁵ Termo êmico utilizado pelas pessoas Surdas, com um viés político, que representa um conjunto de vivências, posturas e compartilhamento de valores, língua, histórias e pressupostos políticos referentes à constituição de uma cultura Surda.

⁶ O termo “indutivo” utilizado nesse artigo está ancorado nas ideias de Fumega (2012), sendo considerado como uma forma de exposição de conteúdos em que é realizada, inicialmente, a apresentação e explicação prévia das regras e respectivas exceções por parte do professor. Posteriormente, são sugeridos os exercícios, geralmente do tipo “patterns drills”, para a aplicação da nova regra apreendida. Os métodos de ensino de línguas estrangeiras se misturam atualmente, e apropriam-se de várias perspectivas de métodos de ensino, ou seja, uma abordagem eclética (FUMEGA, 2012).

para o ensino e aprendizagem do conteúdo, mas para a sensibilização referente ao uso de metodologias mais inclusivas. Desse modo, o método indutivo norteou o processo de preparação de várias aulas com propósito investigativo.

Percebemos que para a metodologia tornar-se eficaz é necessário que vários componentes estejam em concordância, ou seja, se a proposta for lúdica, o material a ser utilizado deve ser adequado ao propósito, assim como o entendimento do público acerca da atividade a ser desempenhada. Nessa perspectiva, nossas atividades usufruíam do lúdico e da pedagogia visual, para uma aproximação das especificidades linguísticas das pessoas surdas. Desse modo, sempre foram realizadas explicações acerca da atividade que seria desenvolvida, assim como o uso de materiais visuais e estratégias de uso da sala, tais como: vídeos em LIBRAS, com demonstração de expressões faciais e corporais; disposição da sala, de acordo com a dinâmica em grupos ou círculos; uso do quadro-negro, como tabela de pontos ou escrita de sinais; e, o *data show*, para a apresentação de imagens ou vídeos em LIBRAS. Esses procedimentos foram essenciais para que as metodologias pensadas ocorressem de forma satisfatória na prática, assim como para ancorar o desenvolvimento da pesquisa.

Os vídeos foram recursos de grande valia, tanto na sala de aula quanto fora dela. Os alunos assistiam pequenos vídeos com sinais, filmados e postados gratuitamente na internet por professores ou intérpretes de LIBRAS, os quais eram voltados para o cotidiano, envolvendo as classes gramaticais, como por exemplo, substantivos, verbos e adjetivos. Esses sinais eram apreendidos não como finalidade principal, mas, no intuito de provocar os acadêmicos na consolidação dos conhecimentos acerca da constituição morfológica da LIBRAS.

Usufruímos do método indutivo para uma aproximação teórica referente à gramática da LIBRAS com a proposição de atividades práticas e dinâmicas. O método indutivo não é um método de ensino em si, mas um método de instrução do Conhecimento Explícito da Gramática. O conhecimento implícito pode ser também denominado de *competência linguística*, nomenclatura de Chomsky (1978), que refere-se ao conhecimento que o usuário tem acerca de sua língua. Ou seja, o indivíduo é capaz de entender, interpretar e criar diversas sentenças a partir da Gramática de sua língua com um *input* linguístico gerado por meio de pistas. Estas foram realizadas envolvendo o ensino e aprendizagem da morfologia da LIBRAS, a partir da formação de grupos ou de duplas de diferentes sinais (via vídeos ou sinalização realizada em sala de aula), imagens e palavras que davam pistas aos acadêmicos para a possível formação de regras. Os grupos ou

duplas chegavam às conclusões de construções morfológicas das LIBRAS deduzindo as semelhanças e as diferenças entre os sinais apresentados durante as dinâmicas. E, após a construção de regras morfológicas realizadas pelos alunos, o professor confirmava ou negava a veracidade das regras formadas por eles à luz da teoria linguística da LIBRAS.

A mediação do professor foi essencial nesse momento. Ao perceber qualquer dificuldade no aprendizado do conteúdo por parte dos educandos, é tarefa do professor, como formador, repensar a didática, a pedagogia, outros meios para que os alunos não venham a ser prejudicados no que toca ao conteúdo. Essa reflexão estava presente em sala de aula como duplo sentido: autorreflexão para o ensino e aprendizagem dos futuros professores, em relação aos conhecimentos específicos da disciplina; assim como alertar sobre a postura atenta do professor sobre o processo de formação de seus educandos. Freire (2013, p.100) considera que todo professor, deve ser condizente com sua ideologia ao procurar combater todo tipo de discriminação, valendo-se de seu papel de professor, inclusive no que tange a discriminação linguística.

Foram utilizadas também entrevistas e programas televisivos com a perspectiva de fomentar a construção crítica dos acadêmicos em relação ao uso de termos e ações que poderiam ser consideradas discriminatórias ou preconceituosas. Logo após a visualização do material e leitura de textos teóricos previamente, foram sugeridas dinâmicas de grupos, tais como passa ou repassa, uso de palavras ou discussões em grupo, para que os acadêmicos encontrassem as principais relações ou distinções entre os documentos propostos para a aula. Todos os vídeos foram disponibilizados, a partir do envio dos links de acesso, para que eles pudessem assistir em casa ou em outros momentos de estudo, posto que estavam disponíveis no site do Youtube⁷.

Além disso, os acadêmicos puderam vivenciar a teoria aprendida através de experiências visuais e táteis (como o quebra-cabeça, o dado, a batata-quente, o monte a história). Houve, portanto, o que Freire (2013, p. 83) chama de “conhecimento cabal do objeto”. Não experimentaram sozinhos, mas compartilharam com os colegas em sala, ajudando uns aos outros. A conformação de atividades coletivas foi considerada de suma importância no processo de

⁷ Alguns exemplos de atividades desenvolvidas em sala de aula que usufruíram das TICs para o desenvolvimento das atividades: Expressões faciais: <https://www.youtube.com/watch?v=2LC7EX4Qdws>

Sinais de casa: <https://www.youtube.com/watch?v=82Y79henR6s>

Entrevista com Sueli Ramalho: <https://www.youtube.com/watch?v=al42G2nL2SI>

aquisição dos conhecimentos, assim como, no entendimento para os futuros professores de que ao incentivar as relações colaborativas entre os colegas, estarão promovendo a interação e aprendizado mútuo, não somente professor-aluno, mas, principalmente, aluno-aluno. Tais características são consideradas fundamentais em um ambiente que se busque a educação inclusiva.

Bueno (2001, p. 15) descreve quais são os principais processos que devem ser contemplados na formação de professores inclusivos:

formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógico que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite **analisar, acompanhar e contribuir** para o aprimoramento dos processos de escolarização das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; **formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais**, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e a as minorias; formação sobre as características, necessidades e **procedimentos pedagógicos específicos** a cada uma das necessidades educativas especiais. [grifo nosso]

Percebe-se que o processo inclusivo é complexo e demanda a construção de diferentes habilidades pelo futuro professor, seja de cunho teórico, em sua formação cognitiva, ou de sensibilidade para aproximar os procedimentos pedagógicos da realidade de sala de aula.

A interferência dos aspectos físicos da sala de aula também foi considerada na pesquisa. A disposição das carteiras na sala é uma técnica utilizada pelo professor para que seus propósitos sejam atendidos, que pode ser chamada de organização do espaço. A maneira pela qual o professor organiza o mobiliário interfere em sua dinâmica de aula. Como a LIBRAS é uma língua de modalidade visuoespacial, o contato visual entre os alunos é essencial para que possam se comunicar, ter total acesso visual ao que a professora sinaliza sem nenhum obstáculo. Os futuros professores se adaptaram rapidamente ao novo formato adotado em aula, o qual surgiu de forma espontânea, ao longo das atividades, quando perceberam, de maneira reflexiva, que a disposição das carteiras facilitava a interação durante o ato comunicativo em LIBRAS. Além disso, foi salientada a facilitação para a interação via contato visual e percepção dos alunos em sala de aula.

Teixeira e Reis (2012) comentam que esta disposição propicia ao professor um lugar de destaque na sala, tendo livre acesso para adentrar a roda sem prejudicar a organização da turma, os alunos têm acesso visual não somente ao professor mas também ao quadro-negro e ao *data*

show, o professor também tem a facilidade para estabelecer contato mais próximo com o aluno de maneira mais rápida.

A disposição das carteiras em U possibilitou vários momentos de interação entre os alunos, professora e pesquisadora, momentos estes essenciais não apenas no decorrer da pesquisa, mas principalmente no processo educacional. Freire (2013, p. 96) afirma que as pessoas não se auto educam e uma pessoa não educa a outra, mas “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Os alunos puderam dialogar entre si, formar grupos menores quando necessário e trocar dúvidas e ensinamentos.

E, para finalizar, o quadro-negro, recurso comum à maioria das escolas regulares do Brasil, foi visto por um novo ângulo através da aula de sintaxe. Ao invés de trabalharmos com ele da maneira tradicional (quadro e giz), produzimos tarjetas que deviam ser coladas na ordem frasal julgada como correta. No momento em que a professora iria corrigir ela descolava a tarjeta e colava na ordem gramatical da LIBRAS⁸. O quadro foi usado como espaço e não apenas com a utilização tradicional, que também foi usada na pesquisa.

É necessário que o aluno da disciplina de LIBRAS não tenha acesso tão somente a materiais teóricos acerca do seu papel combativo em sala de aula, ou acerca da riqueza linguística que a Libras apresenta, mas, acima de tudo, o educando deve ter acesso direto à Língua de Sinais, através do aprendizado da LIBRAS como Língua e como produção cultural da Comunidade Surda brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, portanto, a importância de uma formação dos licenciados que os levem a refletir, através das aulas de LIBRAS, acerca da relevância de uma prática educacional que não somente abranja o conteúdo gramatical, mas que o faça de maneira inclusiva, com a metodologia visual e com o foco na gramática, dando valor à LIBRAS, língua tão rica e complexa quanto o português o é para um aluno ouvinte. A discussão acerca da inclusão dos alunos vistos como “diferentes” já vem sendo realizada desde meados da década de 90 e ainda hoje discutimos exatamente as mesmas significações perante a formação de professores e a acessibilidade dos

⁸ Na LIBRAS, a ordem gramatical mais usada é a OSV (Objeto – Sujeito – Verbo), que dá ênfase ao objeto, chamada de topicalização. Por exemplo: LIVRO EU PERDER (Português: Eu perdi o livro). Porém também existe a ordem básica, a SVO (Sujeito – Verbo – Objeto). Na atividade acima comentada, a professora reorganizava as sentenças a depender do sentido que as mesmas apresentavam.

alunos em sala de aula. Faz-se necessário pensar sobre a teorização das políticas públicas e os rumos do processo educacional frente à diversidade.

No que tange o processo de formação, é necessário comentar acerca da Educação Inclusiva, que é o principal motivo pelo qual a disciplina foi incluída na grade curricular dos cursos de formação de professores. Conforme percebemos, o fato de se pensar na inclusão nas escolas regulares não se restringe aos alunos com alguma diferença de aprendizado perante aos alunos ouvintes, mas a todos os alunos, que se mostram parte de uma comunidade heterogênea.

Soma-se a isso o fato de que a disciplina de LIBRAS não deve ser vista, de maneira alguma, como um curso básico da língua, embora também haja esta necessidade de aproximação linguística do graduando. Porém a disciplina deve ser abordada, principalmente, como forma de conscientização. A sensibilização dos professores acerca da sua responsabilidade em sala incide na fundamentação da educação inclusiva, ou seja, do seu processo de formação, para que possa atingir a todos os alunos em sala de aula. Quando o professor compreende a singularidade linguística do seu aluno, ele reflete acerca da maneira pela qual seu aluno aprende, norteando, portanto, o planejamento das aulas e a mediação do conteúdo. E, claro, facilitando a interação entre professor x aluno e incentivando a interação aluno x aluno.

As discussões advindas da reflexão investigativa conjunta, entre pesquisadores e pesquisados, trouxeram à tona o papel do professor como meio principal da inclusão, o qual foi ressaltado nas aulas teóricas e ressignificado durante as aulas práticas. Nesse contexto, os futuros professores compreenderam a perspectiva de uma mudança metodológica, mas, acima de tudo, tiveram a possibilidade de criar práticas inclusivas de acordo com a área de conhecimento (teoria + prática).

Nesse sentido, mais do que teorias de uma pedagogia surda em construção, a pesquisa demonstrou a importância da busca por opções metodológicas e a escolha de acordo com o contexto de sala de aula. Além disso, os recursos visuais, utilizados colaborativamente com o método indutivo proporcionaram um contato real e um conhecimento pessoal aos futuros professores, sem o direcionamento do que ou como deve ser feito.

Durante o desenvolvimento das aulas percebemos também a necessidade de que as aulas se tornassem inclusivas, assim como outros contextos educacionais. Nesse sentido, atentamos para as diferenças apresentadas em sala de aula de como atuar, por exemplo, frente à timidez de alguns para a realização de expressões faciais e corporais ou à dificuldade de

motricidade fina com as mãos para a realização de sinais, por exemplo. Consideramos que atentar para estas diferenças e desenvolver o ensino aprendizagem proposto constitui-se como um desafio, que exige preparação, pesquisa, sensibilidade e reflexão. Entendemos que não é necessário a realização de uma nivelção dos alunos, mas é necessário perceber a individualidade de cada um e transformar o ensino, de acordo com as realidades da sala de aula.

Para finalizar, além da ênfase dada ao perfil da disciplina de LIBRAS, voltada para a formação inicial de professores inclusivos, é importante salientar, ainda, acerca da necessidade da formação não tornar-se cristalizada após a finalização do curso de licenciatura. A formação continuada, através de uma reflexão constante acerca da Educação Inclusiva em todos os níveis, possibilita uma linearidade de percepções que levam a olhar inclusivo e humanizado capaz de ressignificar o contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. F. *Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora*. 2012. 150 f. (Dissertação de mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Josiane_Junia_Facundo.pdf>. Acesso em set. 2013.
- BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em de 24 de abril de 2002.
- _____. *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. Publicado no Diário Oficial da União em de 22 de dezembro de 2005
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- BEYER, H.O. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.
- BUENO, J. G. S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?*. 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 19/11/2010.
- CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

DIAS, V. L.; SILVA, V. A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 97-115.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUMEGA, N. M. R. *Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa: A abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira*. Minho: Universidade do Minho, 2012. 126 p. (Relatório)

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 79-108.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação de pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

MALINOWSKY, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril, 1984.

MINAYO, M. C. De Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. De Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J.D.V.P. Reflexão crítica e colaborativa na Formação de Professor de Língua estrangeira. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J.D.V.P.(orgs). *Reflexão e crítica na formação de língua estrangeira*. Goiânia: editora UFG. 2011. p. 59-80

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-74

RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, G. F. A inclusão e suas relações no cotidiano escolar. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 16, n. 27, p. 97-104, jan./jun., 2007.

SANCHEZ, J. N. G. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SIQUEIRA, R. A. R. & MESSIAS, R. A Reflexão e ações na formação e atuação do professor de Língua Portuguesa: o diálogo como condição de autoria na pratica educativa. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n. 2 p.377-393, jul./dez. 2008.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago. 2012.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VITALIANO, C. R; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais In: VITALIANO, C. R. (Org.) *Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Londrina: Eduel, 2010. p. 39- 98.



*Artigo recebido para publicação em 15 de fevereiro de 2015
Aprovado para publicação em 15 de agosto de 2015*

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

GEDIEL, Ana Luisa Borba; LUCAS, Giovana Berbert. Formação de professores a partir da disciplina de Libras como ferramenta inclusiva. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 15, n. 01, p. 137-152 de 168, jan./jun., 2015. Disponível em:

<<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/view/187/showToc>> Acesso em: < inserir aqui a data de acesso >