

A formação em Libras de professores que atuam no contexto educacional bilíngue com alunos surdos

The training in brazilian sign language of teachers who act in the bilingual educational context with deaf students

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781632020245>

Sandra Cristina Malzinoti Vedoato

UNOPAR

sandra.vedoato@kroton.com.br | [ORCID](#)

RESUMO

A perspectiva da educação bilíngue para o ensino dos alunos surdos considera a língua de sinais brasileira – Libras como primeira língua, e o ensino da modalidade escrita como segunda língua. Nesse cenário, este estudo investigou a formação, em Libras, de professores do Ensino Fundamental e Médio de uma escola de educação bilíngue para surdos em uma cidade no norte do Estado do Paraná. Para tanto, foi realizada coleta dos dados por meio da aplicação de um questionário a respeito da formação em Libras, como o perfil dos professores, a comunicação professor-aluno e a necessidade da presença de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) em sala para mediar a comunicação durante as aulas. Os resultados apontaram que a maior parte dos professores obteve contato com a Libras após ingressarem na escola de Educação Básica para alunos surdos. Ainda, se verificou que, embora os participantes não tenham relatado dificuldade na comunicação entre professor-aluno e se considerarem fluentes na língua de sinais, grande parte não possuía certificação oficial de proficiência em Libras, bem como admitiram a necessidade da presença do TILSP para mediar a comunicação durante as aulas.

Palavras-chave: Libras. Professores. Formação.

ABSTRACT

The perspective of bilingual education for the teaching of deaf students considers sign language as the first language and the teaching of the written form as a second language. In this scenario, this study investigated the training, in Brazilian Sign Language, of elementary and middle school teachers from a bilingual education school for the deaf in a city in the north of the State of Paraná. For this purpose, the data was collected using the application of a questionnaire regarding the training in Brazilian Sign Language, such as the profile of the teachers, the teacher-student communication and the need for the presence of a sign language interpreter / translator (TILSP) in room to mediate communication during class. It was also observed that, although the participants didn't report difficulties in teacher-student communication and considered themselves fluent in sign language, most didn't have official proficiency certification in Brazilian Sign Language, as well as admitted the need for the presence of TILSP to mediate communication during classes.

Keywords: Brazilian Sign Language. Teachers. Training.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem distingue o homem dos outros animais, constituindo-se a base do processo de comunicação interna e externa, necessária para as atividades mentais como raciocinar e formar conceitos, favorecendo a capacidade de usar o pensamento para a solução de problemas.

Fernandes (2003b) define linguagem como um sistema de comunicação natural e ou artificial, incluindo a linguagem corporal, as expressões faciais, as reações do organismo (o pensamento e os aspectos fisiológicos), o vestir, ou a linguagem de outros animais, códigos de trânsito, a música, as artes, entre outros.

Segundo Sánchez (1993), a linguagem é um instrumento mental que todos os seres humanos possuem e que os diferencia dos animais ou de qualquer máquina, por mais sofisticada que seja. É a competência de comunicar compreendendo tudo o que se passa conosco e com o mundo a nossa volta. Além disso, a linguagem refere-se à capacidade do pensar, ou seja, o desenvolvimento do pensamento abstrato, que permite a observação, a aprendizagem, o experimentar, explicar, criar, modificar o mundo e a si próprio. Esse instrumento mental se assemelha em todos os seres humanos, mesmo que existam distintas línguas (idiomas).

Para Saussure (1991), a língua é o aspecto social da linguagem, pois é compartilhada por todos os falantes de uma comunidade linguística e compreendida como um sistema complexo com regras abstratas e composto por elementos significativos que se relacionam entre si. Dessa forma, pode ser considerada um sistema abstrato de regras gramaticais em seus diversos planos: fonológico (sons), morfológico (de formas), sintático (de estruturação frasal) e semântico-pragmático (significação e uso). Elas podem ser orais-auditivas ou espaço-visuais. As línguas denominadas orais-auditivas são aquelas cujo canal de recepção é a audição, e o

meio de reprodução é a oralidade. As línguas espaço-visuais são aquelas reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual.

Nesse sentido, a língua é uma propriedade coletiva e não individual, só tem razão de existir se for compartilhada. Daí a importância de reconhecer a existência da comunidade linguística de surdos para reconhecer também a língua utilizada por ela.

Fernandes (2003b) defende que propiciar ao surdo a aquisição da língua de sinais como primeira língua é oferecer-lhe uma forma natural de aquisição linguística, porque esta não depende da audição para ser adquirida, pois sua modalidade é espaço-visual.

O reconhecimento das línguas de sinais, no Brasil e em outros países, é muito recente. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil pela Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, sendo regulamentada somente três anos mais tarde, pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Segundo o Decreto n.º 5.626/ 2005, os alunos surdos devem ser submetidos a uma educação bilíngue, na qual a Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda. Nesse sentido, o contexto educacional bilíngue é aquele em que a primeira língua, a Libras, circula sem barreiras, sendo o veículo de mediação nas relações sociais e intervindo no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo surdo como recurso potencial para a produção de conhecimento.

O reconhecimento da Libras propiciou contribuições para a comunidade surda, não apenas pelo reconhecimento de seu sistema linguístico, mas por se tratar de um marco histórico na luta dos direitos humanos das pessoas surdas no país, e essa conquista trouxe reflexos mais visíveis na educação de surdos.

Dessa forma, neste artigo, a Libras é vista sob o enfoque da educação bilíngue e tem por objetivo identificar se os professores de uma escola para surdos trabalham de modo a oferecer o acesso ao conhecimento por meio da Libras.

Vale ressaltar que o ensino da Língua Portuguesa na proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segunda língua.

Tomando como base a importância da utilização da Libras para o processo de aprendizagem de alunos surdos no contexto escolar, surgiu o questionamento: Qual a formação em Libras dos professores que atuam em contexto educacional bilíngue com alunos surdos e como isso se reflete em sua prática pedagógica? É esse questionamento que direciona este artigo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE SURDEZ E LIBRAS

Ao introduzir-se no universo da surdez, existem domínios que ultrapassam o conhecimento da Libras, é imprescindível compreender alguns saberes tais como: aspectos biológicos da deficiência auditiva e surdez, a terminologia adequada, cultura, identidade e comunidade surda que são elementos interacionais importantes especialmente, na relação surdo/ouvinte, fundamentalmente professor/aluno integrados no contexto educação bilíngue.

Os aspectos biológicos da deficiência auditiva indicam que, a perda auditiva está correlacionada aos órgãos auditivos, sendo eles: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno, neste sentido, não há relação aos órgãos da fala (língua, laringe, pulmões, mandíbula, dentes, bochechas, lábios, pregas vocais). Portanto, é considerada inadequada a utilização da terminologia, “surdo-mudo”, porquanto, os órgãos da fala não são acometidos pela perda auditiva.

A surdez tem sido objeto dos estudos culturais que colocam como secundária

a questão da deficiência, neste sentido, as pessoas surdas preferem ser chamadas de “surdos (as)”, devido à valorização da modalidade linguística e conjunturas culturais. Perlin (2004) afirma que ser surdo é pertencer ao mundo de experiência visual e ter como primeira língua, a língua de sinais.

Skliar (1998) e Karnopp e Quadros (2001) analisam as representações do sujeito ouvinte e do sujeito surdo apresentando diferentes matizes. Neste sentido, a terminologia "ouvinte" é utilizada para se referir a todos aqueles que não compartilham das experiências visuais enquanto surdos fazem. Isso acontece porque o termo "ouvinte" em oposição ao "surdo" foi uma dicotomia criada pelos próprios surdos, relacionada com a demarcação da diferença.

O Decreto n.º 5.626/2005 declara no art. 2º que:

Considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras (BRASIL, 2005, s.p).

Nota-se que a legislação não nega a deficiência auditiva, ela existe e isto é inegável. No entanto, caracteriza a surdez a partir da modalidade de comunicação daqueles que utilizam a Libras como um caráter funcional, pertencentes a uma cultura própria. Na busca de definições e aporte teórico, no campo da surdez, há duas vertentes distintas. A vertente clínico-terapêutica, que dispõe de avanços tecnológicos, estudos voltados à prevenção, reabilitação, erradicação da surdez, cujo objeto é a normalização surdo. Nessa perspectiva, a surdez é compreendida como deficiência e ganhou muita força no período histórico de repressão e proibição dos surdos em utilizarem a língua de sinais. A segunda vertente é a socioantropológica, a qual contesta a ênfase do objetivo de normalização do sujeito, advoga a surdez como uma diferença e uma condição produzida por uma apropriação visomanual do mundo que se diferencia do ouvinte, neste sentido, há a caracterização das pessoas surdas que vivem em comunidade e que tem cultura e identidade surda.

Quanto à identidade surda, Strobel clarifica o termo, sendo ela surda “[...] a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo [...] é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos”. (STROBEL, 2008, p. 44).

Bueno (2007) ressalta que, os surdos fazem parte de um grupo minoritário, no entanto, não é um grupo homogêneo, outras marcas e características individuais os diferenciam como sujeito.

Sá (2002) reforça este aspecto:

O uso da língua de sinais é uma característica identitária da maior importância. Os surdos organizados em comunidades consideram o uso da língua de sinais uma evidência de pertença à comunidade surda. A língua é uma atividade em evolução, assim como o é a identidade. (SÁ, 2002, p.130)

Strobel (2008) destaca que os membros da comunidade surda, além de participarem em uma determinada localização como: associações de surdos, federações de surdos, igrejas, esses membros compartilham dos mesmos interesses e devem buscar compreender e respeitar algumas normas de comportamento. Isto quer dizer, que o ouvinte, membro ativo desta comunidade, deve atentar-se a elementos interacionais para promover uma efetiva relação surdo/ouvinte, dentre elas, o artefato cultural “experiência visual”, descrito pela autora supracitada como “o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente” (STROBEL, 2008, p, 38).

Os autores surdos Perlin e Miranda (2003) complementam:

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218)

Mas, o que são línguas de sinais? São línguas naturais, de modalidade espaço – visual isto quer dizer, é compreendida pela visão e produzida fundamentalmente pelas mãos, juntamente com o movimento do corpo e da face.

Em 1960, o linguista William Stokoe colaborou muitíssimo com os estudos acerca das línguas de sinais. Ele realizou a primeira descrição estrutural da American Sign Language (ASL), comprovando que esta apresentava estrutura linguística equiparada às línguas orais. Segundo Sánchez (1990), Stokoe atentou que os sinais não eram organizados aleatoriamente e comprovou que a língua de sinais, atende a todos os critérios de uma língua genuína com estrutura gramatical própria.

Stokoe, em seus estudos, propôs um esquema linguístico para analisar a formação dos sinais e recomendou a decomposição dos sinais da ASL em três parâmetros principais, sendo eles: configuração de mão (CM), locação da mão (L) ou ponto de articulação e movimento da mão (M). Esses três parâmetros principais são unidades mínimas (quiremas) análogas aos (fonemas das linguais orais) que constituem os morfemas.

Posteriormente, os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais se expandiram, Quadros e Karnopp (2004) mencionam que mais tarde Battison (1973) realizou um acréscimo à descrição dos quiremas adicionando dois novos parâmetros, sendo eles, a Orientação da Palma das Mãos (Or) e Expressão e Corporais ou Expressões Não – Manuais (ENM) que envolvem movimentos da boca e face. Além da fonologia, as línguas de sinais são constituídas por outros componentes como a morfologia, que se atenta com a formação e a classificação das palavras que envolvem os processos de derivação, incorporação de numeral, incorporação de argumento e incorporação de negativa. E os aspectos gramaticais (pronomes, adjetivos, verbos, flexão verbal e nominal e sintaxe).

Conferir à língua de sinais o status de língua não tem somente repercussões linguísticas, mas também sociais. (VEDOATO, 2015, p. 26). Quanto a isto, Santana

(2007) comenta que a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. Segundo a autora, isso é resultado de uma luta pela redefinição do que é considerado normal, trazendo uma delimitação de esferas sociais como comunidade, identidade e cultura surda.

No decorrer da história, os estudos realizados sobre as línguas de sinais compartilham um paradigma comum, utilizando os mesmos parâmetros e a mesma organização em níveis linguísticos conforme propostos por Stokoe (1960).

2.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O primeiro país a implantar o bilinguismo foi a Suécia, sendo a Língua de Sinais sueca reconhecida em 1981. A partir do reconhecimento da língua, o Parlamento Sueco determinou que os surdos deveriam ser bilíngues, isto é, ter fluência em sua língua de sinais e na língua oficial majoritária. Como medida para que essa orientação fosse cumprida, em 1983 foi introduzido um novo currículo a ser utilizado com o sueco escrito nas escolas para surdos e, para assegurar a continuidade da filosofia bilíngue, determinou-se que os professores de surdos tivessem conhecimento da língua de sinais a partir de 1989.

A título de exemplo, Campos (2009) descreve como é o projeto educacional bilíngue sueco, no qual, a partir do diagnóstico da surdez, os pais são orientados sobre a importância do convívio da criança surda com a comunidade de surdos da mesma faixa etária e com adultos o quanto antes, para que possa ter contato com a língua de sinais o mais cedo possível. Dessa forma, as crianças são matriculadas na pré-escola e recebem atendimento profissional, sendo necessário que pelo menos um desses profissionais seja surdo, e a língua de sinais deve ser utilizada por todos os profissionais que tenham contato com a criança surda.

Segundo Moura (2000), o bilinguismo foi um movimento multicultural de grande magnitude, por meio da reivindicação dos surdos ao direito de serem

reconhecidos como diferentes, com uma cultura própria. Quadros e Karnopp (1997), na década de 1990, já apontavam para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que consideravam a língua de sinais como língua natural e partiam desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Salles et al (2004) afirma que a educação bilíngue é uma proposta de ensino que preconiza o acesso às duas línguas no contexto escolar, considerando a Libras como primeira língua – L1 e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita como segunda língua – L2. Neste sentido, o bilinguismo busca resgatar o direito do educando surdo de ser escolarizado em sua língua natural, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserido.

Segundo Quadros e Karnopp (1997), os estudos têm apontado o bilinguismo como a proposta mais adequada para o ensino dos alunos surdos, tendo em vista que considera a língua de sinais língua natural, e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

De acordo com Ferreira Brito (1993), no bilinguismo, a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e propicia não apenas a comunicação “surdo/surdo”, como também desempenha a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. A defesa do aprendizado da língua majoritária da comunidade ouvinte na modalidade escrita e da língua de sinais objetiva tornar acessível ao surdo as duas línguas no contexto escolar

A preocupação do bilinguismo é respeitar a autonomia das línguas de sinais, organizando-se um plano educacional que considere a experiência psicossocial e linguística do aluno. Quando o professor ouvinte conhece e usa a Língua de Sinais, tem condições de comunicar-se de maneira satisfatória com seu aluno surdo. A introdução da Língua de Sinais no currículo de escolas bilíngues para surdos é um indício de respeito a sua diferença. Nesse sentido, a língua torna-se o instrumento que traduz as relações e intenções da metodologia que se concretiza por meio das

interações sociais.

Para se desenvolver, o aluno surdo necessita de professores altamente participativos e motivados para aprender e se tornar fluentes na língua de sinais. Só assim, ou seja, respeitando e considerando as suas necessidades educacionais, é que será possível proporcionar o pleno desenvolvimento emocional e cognitivo e a efetiva inclusão e a participação do aluno surdo no meio social.

2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR EM CONTEXTO EDUCACIONAL BILÍNGUE

Segundo Rodrigues (2008), o papel do professor passou por drásticas mudanças, ou seja, de transmissor de informação, tornou-se o facilitador do processo de aquisição de conhecimento. O autor salienta que a dimensão das competências está atrelada ao “saber fazer”, isto é, o conhecimento específico que o professor necessita ter para conduzir, com sucesso, processos de intervenção em contextos realmente diversos.

Rodrigues (2008) pondera que são de pouca valia os saberes e competências se os professores não tiverem atitudes positivas frente à possibilidade de progresso de seus alunos. Para desenvolver essas atitudes positivas, o professor não deve elaborar sua intervenção baseada no déficit, mas no que o aluno é capaz de fazer para além de sua dificuldade.

O papel do professor frente à educação bilíngue precisa ser compreendido, pois a partir do momento que se defende essa nova proposta de educação para os alunos surdos, o professor deve se desfazer da concepção tradicional adotada pelo oralismo.

Nesse contexto educacional bilíngue, a presença de educadores ou instrutores surdos que objetive um ambiente ricamente linguístico se faz necessário desde a educação infantil. Quanto a esse aspecto, Vilhalva (2004) enfatiza que é de

suma importância que a criança surda tenha a oportunidade de interagir com o instrutor ou educador em língua de sinais.

A utilização da primeira língua (L1), língua de sinais, precisa ser oferecida aos alunos surdos em situações diversas do cotidiano escolar como: jogos, brincadeiras, narrativas de histórias, mediante a interação com outros alunos surdos adultos competentes em língua de sinais. E sendo também parte do projeto bilíngue que todo o corpo docente, os funcionários surdos e ouvintes, os pais aprendam e utilizem a língua de sinais.

Botelho (2005) ressalta que, para a contextualização da educação bilíngue, deve haver investimento na formação de professores para surdos e admissão de professores surdos como parte do corpo docente, sendo eles modelos para os alunos surdos, pois será de suma importância ao desenvolvimento de autoimagem positiva e aquisição de competência linguística.

Dessa forma, a proposta bilíngue necessita de transformação dos estereótipos e caricaturas sociais sobre os surdos e a surdez, mudanças quanto às relações de poder e de saber entre surdos e ouvintes. Implica o reconhecimento do direito do aluno surdo à língua de sinais para participação de debates culturais do seu contexto.

3. OBJETIVOS DO ESTUDO

Objetivo geral

Conhecer e refletir sobre o processo de formação e conhecimento da Libras dos professores que atuam em contexto educacional considerado bilíngue com alunos surdos do Ensino Fundamental e Médio.

Objetivos específicos

- Traçar o perfil dos professores.

- Identificar a formação em Libras de cada professor.
- Identificar se os professores sentem a necessidade da presença do TIL para mediar sua comunicação em sala de aula com seus alunos surdos.
- Identificar as percepções dos professores sobre a interferência de seus conhecimentos sobre Libras na aprendizagem dos seus alunos

4. MÉTODO

Este estudo tem o caráter descritivo, contemplando análises qualitativas e quantitativas.

Participantes

Os participantes consistem em 13 professores de uma Escola Bilíngue de Educação de Surdos de uma cidade do norte do estado do Paraná.

Local do estudo

A coleta de dados ocorreu em uma Escola Bilíngue de Educação de Surdos de uma cidade do norte do estado do Paraná.

Procedimentos e instrumento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário aos professores do Ensino Fundamental e Médio de uma Escola Bilíngue de Educação de Surdos, contendo 14 questões fechadas que versaram sobre os seguintes temas e subtemas: a formação do professor (perfil do professor – idade, gênero; formação Inicial; formação em Libras; experiência na área (tempo de atuação) e vínculo

empregatício) e a habilidade em Libras (experiência e contato com a comunidade surda; fluência em Libras; interferência da comunicação no desempenho dos alunos; e sobre a necessidade de mediação do TILS).

5. TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados coletados a partir das respostas do questionário foram organizados em unidades temáticas, compondo um quadro demonstrativo em temas e subtemas e foram tratados com base na análise de conteúdo de Bardin (2009), relacionados e confrontados com o referencial teórico da área.

Tema	Subtema
✓ Formação do Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil do professor, idade, gênero • Formação Inicial • Formação em Libras • Experiência na área (tempo de atuação) e vínculo empregatício
✓ Habilidade em Libras	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência e contato com a comunidade surda • Fluência em Libras • Interferência da comunicação no desempenho dos alunos • A questão da mediação do TILS

Fonte: elaborado pela autora

6. RESULTADOS

Tema 1: Formação do Professor

No quadro 1, descrevemos o perfil dos professores participantes da pesquisa, contemplando os dados sobre sua formação em Libras.

Participante	Gênero	Formação graduação	Formação em	Certificação em	Experiência na
--------------	--------	--------------------	-------------	-----------------	----------------

		Pós-graduação	Libras/ Duração do curso	Libras	Escola Vínculo empregatício
P1	Feminino	Pós-graduação Educação Especial	Mais de um ano	FENEIS	Mais de três anos – Concurso público
P2	Masculino	Pós-graduação (não especificou em qual área)	Realizou curso de Libras, não mencionou a duração.	PROLIBRAS Ensino	Um ano a três anos – PSS
P3	Feminino	Pós-graduação Educação Especial – Bilinguismo	Mais de um ano	PROLIBRAS – Ensino	Mais de três anos – PSS
P4	Feminino	Pós-graduação Educação Especial – Didática em ensino	Três a seis meses	Sem certificação	Um ano a três anos PSS
P5	Feminino	Pós-graduação Educação Especial	Três a seis meses	Sem certificação	Seis meses a um ano PSS
P6	Feminino	Pós-graduação Educação Especial Matemática	Três a seis meses	Sem certificação	Mais de três anos Concurso público
P7	Feminino	Pós-graduação Educação Especial Metodologia de Ensino	Seis meses a um ano	Sem certificação	Mais de três anos Concurso Público
P8	Feminino	Pós-graduação Surdez Metodologia de Ensino	Mais de um ano	PROLIBRAS Tradução-interpret ação	Mais de três anos Concurso Público
P9	Feminino	Pós-graduação Educação Especial Psicopedagogia	Mais de um ano	SEED – 80 horas	Mais de três anos Concurso público
P10	Feminino	Pós-graduação Educação Especial	Mais de um ano	FENEIS PROLIBRAS (ensino; tradução – interpretação)	Mais de três anos Concurso público
P11	Masculino	Pós-graduação Libras Psicopedagogia	Mais de um ano	PROLIBRAS ensino	Um ano a três anos PSS
P12	Feminino	Pós-graduação Educação especial PROEJA	Três a seis meses	FENEIS APOIO	Mais de três anos Concurso público
P13	Feminino	Pós-graduação História Social	Realizou curso de Libras, mas não especificou a duração	Sem	Seis meses a um ano Não especificou o vínculo empregatício

Fonte: elaborado pela autora

Conforme se verifica no quadro 1, dez professores eram do gênero feminino e três do gênero masculino e apresentavam faixa etária variando de 32 a 56 anos de idade. Observa-se, também, que todos eram formados em cursos de licenciatura, como: História, Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Letras, Pedagogia. Além disso, todos possuíam pós-graduação em áreas diversas como: Gestão Escolar, Educação Especial - DA Metodologia de Ensino, Didática de Ensino, Libras e Educação Bilíngue e Psicopedagogia.

Quanto à formação em Libras, todos realizaram curso de Libras. Em relação à duração do curso, cinco professores informaram que a duração foi de três a seis meses; cinco professores com a duração de mais de um ano; um professor com duração de seis meses a um ano e dois professores não responderam sobre a duração do curso. Todos os professores também afirmaram realizar formação continuada em Libras.

Ainda em relação ao quadro 1, quanto à certificação em proficiência em Libras, três professores informaram que têm certificação do PROLIBRAS para ensino, dois professores têm certificação do PROLIBRAS para tradução/interpretação, três professores têm certificação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) como apoio e cinco professores não possuíam nenhuma certificação.

Quanto ao tempo na instituição, dois professores relataram ter experiência de seis meses a um ano; três professores possuíam experiência de um a três anos e oito professores possuíam experiência na área há mais de três anos.

Quanto ao vínculo empregatício, sete professores atuavam por meio de concurso público, cinco professores por meio de processo Seletivo Simplificado (PSS) e um professor não respondeu.

Tema 2: Habilidade em Libras

A seguir, descrevemos a habilidade em Libras relatadas pelos participantes.

Contato e experiência dos participantes com a comunidade surda

Três professores relataram ter contato com a comunidade surda apenas no período correspondente entre seis meses e um ano, e dez professores há mais de três anos. Quatro participantes relataram que já tinham contato com a Libras antes do ingresso na instituição, e nove relataram que tiveram o contato com a língua ao ingressar na Instituição.

Fluência dos participantes em Libras

Dez participantes relataram que conseguiam se comunicar com os alunos em Libras sem dificuldades e se consideravam fluentes, um professor relatou se considerar fluente, mas sentia dificuldade ao se comunicar com os alunos, um professor não se considerava fluente, mas relatou que não tinha dificuldade para se comunicar com seus alunos.

Percepções dos participantes sobre a interferência de seus conhecimentos sobre LIBRAS no desempenho de seus alunos

Sobre a interferência da comunicação no desempenho dos alunos, nove professores consideraram o desempenho dos alunos bom e não consideraram que as dificuldades dos alunos são decorrentes da comunicação professor-aluno; quatro professores, apesar de considerarem o desempenho dos seus alunos bom em sua disciplina, acreditam que as dificuldades dos alunos são decorrentes da dificuldade de comunicação professor-aluno.

Percepções dos participantes sobre a necessidade da presença do tradutor

intérprete de Libras (TIL) na sala de aula

Quanto à necessidade da presença do TILS, seis professores das disciplinas de Português, História, Geografia, Inglês, Geografia, Ciências e Matemática relataram que não consideravam necessária a presença do TILS para mediar a comunicação durante suas aulas. Sete professores das disciplinas de História, Libras, prof. Centro de Atendimento Especializado (CAES), Português, Inglês, Matemática e Artes consideravam necessária a presença do TILS para mediar a comunicação em suas aulas.

7. DISCUSSÃO

Os resultados dos questionários demonstraram alguns dados que merecem reflexão. Arantes e Pires (2012) apontam algumas necessidades por parte dos professores ao desenvolver um trabalho bilíngue de qualidade.

E para que o trabalho bilíngue seja de qualidade é necessário que o professor tenha preparação, sendo assim que realize um conjunto de operações didáticas, que domine os métodos de ensino, procedimentos, técnicas e recursos e verifique continuamente se atingiu os objetivos de rendimento tanto do aluno quanto dele, além de possuir uma preparação especial, aprendendo a língua de sinais e a realizar atividades que provoque interesse nos alunos com estímulos visuais (ARANTES; PIRES, 2012, p.10).

A maioria dos professores teve o contato com a Libras e a comunidade surda após o ingresso na instituição, sendo que cinco professores realizaram curso de Libras com a duração de três a seis meses e outros cinco realizaram curso com a duração de mais de um ano, embora todos tenham afirmado que realizam formação continuada em Libras.

A Libras, assim como qualquer outro idioma, apresenta estrutura própria e amplo vocabulário, o que demanda contato permanente para aprendizagem e

fluência na comunicação, ou seja, é necessária uma imersão linguística, contato com os usuários da língua deve acontecer em momentos extra sala de aula.

Scaramucci (1984) defende que o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua não depende apenas de fatores como capacidade intelectual e aptidão linguística, mas de atitudes e motivações de aprendizes com relação à língua-alvo, à cultura e aos membros da comunidade falante dessa língua. Além da motivação em aprender uma língua, o aprendiz deve se atentar para o próprio ato de comunicação, ou seja, para o esforço em tentar entender o que seu interlocutor está dizendo, assim como seu próprio esforço para se comunicar em uma situação real, na qual o que está sendo discutido seja de interesse vital para as pessoas envolvidas.

Segundo pesquisa de Fernandes (2003a), apenas 7% de professores de alunos surdos possuem conhecimento lexical e gramatical profundo da Libras e mais de 90% deles possuem um nível de conhecimento linguístico entre regular e insuficiente. Embora no presente estudo a maioria dos professores tenham se considerado fluentes em Libras, sem dificuldades na comunicação, apenas cinco possuíam certificação de proficiência em Libras pelo Exame Nacional em Proficiência em Libras – MEC (PROLIBRAS). Consideramos que, muito embora não tenhamos realizado algum teste que comprove o desempenho linguístico dos participantes, os dados desta pesquisa de certa forma corroboram os dados de Fernandes (2003a).

Outro dado que associamos a tal constatação se refere ao fato de que, embora a maioria dos professores tenha afirmado que se comunicava sem dificuldades com seus alunos e o desempenho deles era considerado bom, sete professores, dentre os treze, consideraram necessária a presença do TILS para mediar a comunicação durante suas aulas.

Essas questões nos levam a questionar como os professores têm assumido sua relação pedagógica quando seu conhecimento da Libras não é considerado suficiente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem junto aos

alunos surdos.

[...] a educação bilíngue depende de professores bilíngues. Assim pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua, o professor que assumir esta tarefa necessita aprender a língua de sinais brasileira (QUADROS, 2006, p.19).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou perceber que a formação em Libras dos professores que atuam nesta escola de educação de surdos bilíngue no norte do estado do Paraná ocorreu, inicialmente, no contato com os próprios alunos, por meio de curso de Libras com a duração máxima de um ano. Segundo a maioria dos professores, não existem dificuldades na comunicação com seus alunos. Apesar de a maioria dos professores se identificarem fluentes em Libras, mais da metade considerou necessária a presença de TILS para mediar a comunicação com os alunos em suas aulas.

Sugerimos que novos estudos sejam realizados com o objetivo de analisar e refletir se realmente é necessária a presença de TILS em escolas denominadas bilíngues ou se seria prudente a comprovação de proficiência em Libras como requisito para a inserção dos professores em escolas de surdos bilíngues. Além disso, sugerimos também propor estratégias que favoreçam o aperfeiçoamento da Libras aos professores ouvintes para a obtenção de certificação oficial em proficiência na língua para que, assim, tenham qualificação para o seu ingresso nesse contexto educacional específico.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Caroline F. F. de S.; PIRES, Edna Misseno. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**. Goiânia. v. 3, n. 3, 2012. Disponível em:

<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/119/105>. Acesso em: 7 jun.2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. Brasília, 2002.

BUENO (2007). **Conferência apresentada no VI Congresso Internacional do INES e XII Seminário Nacional, INES: 150 anos**. Rio de Janeiro, INES, 2007.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngüe para surdos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia e educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DECRETO FEDERAL n. 5626/2006. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. Disponível em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php. Acesso em: 1º jun. 2019.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba: Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003a.

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

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

KARNOPP, Lodenir ; QUADROS, Ronice Muller de . Educação infantil para surdos. In: Eurilda Dias Roman; Vivian Edite Steyer. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Editora da Ulbra, 2001, v., p. 214-230.

MOURA, C. de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

PERLIN, G, & MIRANDA, W. (2003). Surdos: o narrar e a política. In: Estudos Surdos – **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 5, UFSC/NUPCED, Florianópolis.

PERLIN, G. Identidade Surda e Currículo. LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R (org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, L. B. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

QUADROS, Ronice Muller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RODRIGUES, Davi. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-17, jul./out. 2008.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2002.

SÁNCHEZ, Carlos. Vida para os surdos. **Revista Nova Escola**, ano VIII, n. 69, p. 32-36, set. 1993.

SANCHEZ, Carlos M. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1991.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Contribuições para um estudo de atitudes e motivações de alunos brasileiros com relação ao Inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, v. 3, p. 97-109, 1984.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1. ed. Florianópolis: UFSC, 2008. v. 1. 118 p.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná**. 2015. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda**. 2004. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=977>. Acesso em: jun. 2019.

Recebido em 08/07/2019
Aprovado em 30/06/2020