

# Apropriação de conhecimento sobre Libras em cursos de licenciatura: professor surdo e alunos ouvintes

*Ivone Martins de Oliveira* (UFES)  
ivone.mo@terra.com.br

*Fernanda de Araújo Binatti Chiote* (UFES)  
*Keli Simões Xavier* (UFES)

## RESUMO

Este trabalho propõe-se a discutir o processo de apropriação de conhecimentos sobre Língua Brasileira de Sinais (libras) em curso de formação de professores, enfocando especialmente os aspectos que interferem nos processos de ensino em aulas ministradas por professor surdo e nos percursos de aprendizado de estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras-Ingês. A análise do processo de ensino e dos percursos de aprendizado de libras por alunos ouvintes de cursos de licenciatura em um contexto educativo conduzido por professor surdo delinea um universo complexo em que se destacam concepções e imagens dos alunos a respeito de surdez, libras, professor surdo e inclusão, interferindo nos processos interativos e na apropriação de conhecimentos sobre libras.

**Palavras-chave:** Libras. Professor surdo. Apropriação de conhecimento.

**ABSTRACT:** The study proposes the discussion about the process of knowledge appropriation about The Brazilian Language of Signals (LIBRAS) in the teachers' formation course, focusing mainly on the aspects that interfere in the teaching processes in classes ministered by a deaf professor and in the paths of learning of the Licentiate Biologic Sciences, Pedagogy and English students. The analysis of the teaching process and the learning paths of the LIBRAS by listener students of the licentiate course in an educative context conducted by a deaf professor delineates a complex universe in which conceptions and images of the students about deafness, LIBRAS, deaf professor and inclusion stood out, interfering in the interactive processes and in the appropriation of knowledge about LIBRAS.

**Keywords:** LIBRAS. Deaf professor. Appropriation of knowledge.

Este trabalho propõe-se a discutir o processo de apropriação de conhecimentos sobre Língua Brasileira de Sinais em curso de formação de professores, focalizando principalmente os aspectos que interferem nos processos de ensino em aulas ministradas por professor surdo e nos percursos de aprendizado de estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras-Ingês.

A partir da década de 1990, ganham força no Brasil movimentos que visam a uma política de inclusão social, que busca fomentar possíveis formas de atendimento às populações tidas como excluídas ou marginais da sociedade. Nesse contexto, a escola tem um papel de destaque nesse processo, na medida em que é de sua responsabilidade possibilitar a todos os alunos, independentemente de sua condição social, física ou cultural, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade.

No que tange à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, tem-se exigido a instituição de políticas educacionais que permitam desde a preparação do ambiente escolar em termos físicos e recursos materiais apropriados aos diferentes tipos de necessidades especiais para receber esses sujeitos, até a reorganização das práticas educativas, materializadas no currículo, bem como a reorientação dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam/atuarão com esses sujeitos no espaço escolar. Busca-se, com isso, o acesso e a permanência qualitativa de todos os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Contudo, ao lançarmos nosso olhar sobre o processo de inclusão escolar de alunos surdos, percebemos algumas especificidades que demandam um aprofundamento sobre o assunto.

Por muitos anos, o surdo foi considerado “ineducável”, pois, por não escutar, entendia-se que ele não teria condições de interagir com o mundo ao seu redor. A partir do século XVIII, mudanças sociais, culturais e políticas começam a se delinear, produzindo alterações também nesse modo de olhar o surdo e suas possibilidades de “educabilidade”: timidamente começou a se formar a ideia de que seria possível educá-lo, desde que houvesse a utilização de gestos, mímicas e recursos visuais. Entretanto, esse olhar não se configurava como hegemônico e, no início do século XIX, no universo educacional, metodologias de ensino embasadas no uso do corpo como forma de expressão foram rechaçadas. Considerava-se que

[...] a língua de sinais (e toda sua cultura), por estar limitada aos gestos e à *'langage d'action'*, não passa de um nível inferior da espiral evolucionista. O corpo está na base, a mente no topo. Logo concluindo que o surdo falante por sinais é um inferior na língua, na inteligência e no pensamento (LULKIN, 1998, p. 35).

Nesse contexto marcado por uma perspectiva evolucionista, a língua de sinais é vista como “inferior”, o que, conseqüentemente, levaria a formas de pensamento e de comunicação também “inferiores” e o surdo se tornaria um “sinalizante”, um primitivo, por utilizar o seu corpo como meio de comunicação. Diante disso, a compreensão do surdo como “inferior” por ter uma “perda”, uma “falha”, ou seja, por ter uma “anormalidade” perante aquele que ouve ganhou força e a língua de sinais passou a ser desestimulada nos ambientes educativos.

A partir dos estudos do linguista americano Willian Stokoe, que demonstravam que a língua de sinais americana (ASL) apresentava níveis gramaticais como qualquer outra língua, novos olhares e concepções em relação ao surdo foram se delineando.

Atualmente, tem-se configurado um modo de ver a surdez como um “marcador cultural primordial” (SKLIAR, 2005; LOPES, 2007), e não apenas como uma perda de audição circunscrita pela falta, pela anomalia e pela inferioridade. Nessa nova concepção, o que está em questão é a condição linguística dos surdos, os quais passam a ser compreendidos como minoria linguística em seu próprio país. Dessa forma, a surdez se configura como um elemento que diferencia um determinado grupo e o mobiliza em prol de uma causa em comum.

Diante dessa realidade, a língua de sinais passa a ter um papel fundamental na constituição do sujeito surdo, uma vez que é compreendida como a forma (natural) que ele tem para conhecer e interagir com o mundo, ou seja, por meio de experiências visuais. De acordo com Gesser (2009, p. 21),

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visó-espacial) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais.

Entretanto, a possibilidade de esse sujeito ampliar a sua interação com o mundo, compartilhar e se apropriar de diversos conhecimentos, valores e modos de ser, bem como de se incluir nas mais distintas práticas sociais instauradas no contexto em que ele se insere, implica a possibilidade de interlocução com os outros - surdos e ouvintes -, o que ocorrerá mediante a difusão de libras.

É em consonância com tal realidade que surge, em 2002, a Lei nº 10.436, a qual determina a inclusão da disciplina Libras em cursos de formação de professores, de educação especial e de Fonoaudiologia. Essa determinação visa à difusão da libras entre os mais diversos profissionais da educação, a fim de que eles possam interagir com os alunos surdos, tendo em vista a proposta inclusiva vigente nos sistemas de ensino brasileiro. Em 2005, o Decreto nº 5.626 ratifica a lei anteriormente citada, quando estabelece que todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas de conhecimento, são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

A exigência do ensino de libras na escola e nos cursos de licenciatura tem aberto um campo novo de trabalho tanto para profissionais ouvintes como para surdos, que podem atuar como instrutores de libras ou docentes, em cursos de formação de professores.

A inserção de profissionais surdos na área educacional coloca a ouvintes e surdos o desafio da interlocução e do estabelecimento de formas de compartilhamento de concepções de mundo e de conhecimentos sobre o movimento de inclusão escolar, sobre o surdo e a surdez, bem como a necessidade de analisar os processos de ensino e os percursos de aprendizado da libras por sujeitos ouvintes.

É nesse contexto que nos interessa discutir o processo de apropriação de conhecimentos de alunos de cursos de Licenciatura sobre libras, em um universo caracterizado pela presença de um professor surdo ministrando aulas de libras para alunos ouvintes. Considerando as formas de interação e interlocução estabilizadas que atravessam e compõem as práticas educativas na escola, como se caracteriza a dinâmica interativa entre professor surdo e alunos ouvintes no ensino superior? Que concepções de surdez perpassam essas interações? Quais concepções de libras permeiam a prática educativa? Nesse contexto, que estratégias de ensino se ressaltam e quais os percursos de aprendizado da libras por alunos de cursos de licenciatura?

## **Linguagem, significação e apropriação de conhecimentos sobre libras**

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua viso-espacial, realizada no espaço, por meio das mãos, do corpo, dos movimentos e das expressões. É percebida mediante o canal visual e apresenta todos os níveis gramaticais possíveis: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Como toda língua, seu aprendizado implica um longo e complexo processo que envolve o ensino e a prática da língua em seus diversos contextos de uso.

Discorrer sobre o aprendizado da libras por parte de graduandos dos cursos de licenciatura significa abordar a linguagem e a relação entre o pensamento e a linguagem. De acordo com Vigotski (2005), a função primordial da linguagem é a comunicação, isto é, o intercâmbio social e cultural. A linguagem, seja ela gestual, seja sonora, tem por objetivo comunicar, transmitir as experiências acumuladas ao longo da história da humanidade. Por outro lado, ela também tem um papel primordial na constituição do sujeito, na medida em que, ao possibilitar a apropriação da cultura, o acesso aos conhecimentos acumulados e construídos no transcorrer da história da humanidade permite também a apropriação de modos de ser, de pensar e de agir. É na linguagem, pela linguagem e com a linguagem que nos constituímos humanos.

A linguagem representa, organiza e controla a atividade humana, tendo na palavra seu principal meio de simbolização e generalização. A palavra permite uma compreensão generalizada do mundo, pois “[...] não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou uma classe de objetos - portanto cada palavra é uma generalização” (VIGOTSKI, 2005, p. 5-6). Assim, ao nomear um objeto, a palavra classifica, organiza, categoriza num grupo, numa classe, o que pressupõe a possibilidade de abstração e generalização. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

Ao discorrer sobre os conceitos científicos e espontâneos, Vigotski (2005, p. 136) traz alguns elementos para pensar o aprendizado de uma segunda língua. O autor afirma que esse aprendizado é “[...] um processo que é consciente e deliberado desde o início”. O aprendizado da língua materna se dá a partir da fala espontânea e fluente. A criança, embora utilize a língua de forma correta, não tem consciência dos aspectos complexos, como as

formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. No aprendizado de uma língua estrangeira, o processo se dá de forma inversa, as formas mais complexas da língua se desenvolvem antes da fala fluente<sup>1</sup> e há uma atenção especial para os aspectos sonoros e físicos do pensamento verbal, além do aspecto semântico.

No que se refere à libras, atualmente, encontramos contextos e sujeitos diversos envolvidos no ensino e na aprendizagem dessa língua, configurando desafios distintos. Nos cursos de formação de professores, compostos de forma hegemônica por alunos ouvintes, o ensino de libras coloca em foco a necessidade de se aprofundar a discussão sobre as características dessa língua e seus modos de apropriação por parte desses adultos. Interessados em discutir o ensino e a aprendizagem de libras do ponto de vista do aluno ouvinte, Leite e McCleary (2009) realizaram uma investigação como pesquisadores-aprendizes de libras. O estudo envolveu a observação e o registro escrito de situações de aprendizagem de libras e a identificação de fatores complicadores dessa aprendizagem.

Foi constatado pelos autores que, por ser a libras uma língua na modalidade viso-espacial, as pessoas ouvintes têm certa dificuldade em seu aprendizado por não estarem acostumadas a distribuir a sua atenção entre a visão e a audição. Outro aspecto destacado é a importância de se destinar mais tempo ao estudo da datilologia, conteúdo que geralmente é trabalhado em curto tempo. Os autores afirmam que tal conteúdo precisa ser reconhecido como uma das dimensões da aprendizagem da libras, pois dá subsídio à composição de vários sinais.

No que se refere à semântica, os autores destacam que é comum os alunos aplicarem, no momento de formular enunciados em libras, a estrutura semântica do português, fato que é estimulado quando a metodologia de ensino empregada é a de listas de palavras e seus sinais “correspondentes”, desconsiderando que os sentidos das palavras e também dos sinais são produzidos em contextos históricos e sociais distintos e a aproximação entre eles se dá na negociação de sentidos. Por fim, indicam a importância de que, no ensino de libras, sejam ministradas aulas *sobre* a libras e não

---

<sup>1</sup> De acordo com Vigotski (2005, p. 137), “O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria língua. O oposto também é verdadeiro - uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna”.

apenas aulas *de* libras. Revelam que muitos alunos ouvintes trazem para o curso de libras determinados mitos, preconceitos e estereótipos sobre as línguas de sinais.

Por outro lado, estudos a respeito da dinâmica interativa na sala de aula e dos processos de apropriação de conhecimentos (GÓES, 1997; SOMOLKA, 1991; FONTANA, 2000) apontam outros elementos a serem levados em conta nesse processo. Tendo como referência os estudos de Vigotski e Bakhtin, as autoras tratam da apropriação de conhecimentos no espaço escolar, colocando em foco o processo de produção de signos e sentidos.

Nesse contexto, diferentemente de compreender o conhecimento de uma forma estática e a-histórica, as autoras abordam-no em uma perspectiva em que ressaltam o seu caráter dinâmico, processual e situado historicamente. Conhecer implica um processo complexo, em que entram em jogo efeitos de sentidos sobre o conteúdo em foco, os quais se configuram no contexto dinâmico das relações de ensino.

Nessa perspectiva, compreender o processo de construção de conhecimento em sua relação com a significação requer levar em conta a palavra como um fenômeno ideológico, o movimento necessariamente dialógico da produção de sentidos e as posições institucionalmente marcadas, expressão do jogo das relações sociais perpassadas pelas relações de poder que atravessam o universo enunciativo.

Ao focar a natureza polissêmica do signo linguístico, Bakhtin chama a atenção também para o caráter ideológico que o permeia e o constitui. Ao mesmo tempo em que a palavra, como signo, abarca uma multiplicidade de sentidos, também encerra uma circunscrição desses sentidos tendo em vista o contexto em que ela emerge. Para Bakhtin (1986, p. 106), “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis”.

Ao destacar o papel do contexto no processo de produção de sentidos, Bakhtin busca, na interação verbal, elementos para aprofundar a discussão. Afirma que “[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (1986, p. 113). Analisar a palavra no processo de interação verbal implica considerar as contradições de diversas ordens presentes no seio da organização social: as crenças, concepções e valores diferenciados e/ou antagônicos, expressão das relações entre grupos sociais diferenciados e com formas de acesso desiguais aos mecanismos de poder e aos

bens materiais e simbólicos de uma dada formação social; as relações de dominação e de resistência produzidas, bem como as formas de utilização da própria língua no contexto dessas relações de poder<sup>2</sup>.

Assim, a interação verbal leva à discussão sobre os sujeitos envolvidos nessa interação e à necessidade de compreendê-los - e às enunciações que produzem - em uma perspectiva que englobe as posições sociais a eles atribuídas no jogo da interlocução e as expectativas de ação a elas associadas. Ao produzir um enunciado, o sujeito de um determinado lugar social diz algo a alguém que ocupa uma dada posição em relação a quem enuncia, bem como em relação ao que é objeto da enunciação, e esses lugares são constitutivos dos sentidos que se produzem sobre os sujeitos e suas enunciações.

Discutir sobre a produção de sentidos no contexto da interação verbal implica abordar, também, o universo das relações sociais, que envolve uma dinâmica complexa, cujo delineamento expressa não somente lugares e papéis sociais distintos, mas orientações ideológicas diversas e, por vezes, antagônicas. Atreladas a essas relações sociais, delineiam-se ainda práticas sociais construídas historicamente e sedimentadas em universos sociais e culturais distintos<sup>3</sup>.

No espaço escolar, um conjunto particular de práticas sociais estabilizadas orienta modos de ser de alunos e professores, expectativas em relação aos seus comportamentos e ações, bem como o próprio delineamento das estratégias de ensino e dos percursos de aprendizado. Nesse contexto, as formas de interação e interlocução estabelecidas entre alunos e professor, na sala de aula, participam do processo de produção de sentidos sobre o objeto de conhecimento, orientando, assim, os percursos de apropriação desse conhecimento.

Diante disso, para analisar o processo de apropriação de conhecimentos sobre libras por alunos ouvintes em aulas ministradas por um professor surdo, é preciso levar em consideração as relações sociais, o jogo de

<sup>2</sup> Segundo Bakhtin (1986, p. 66), “[...] a palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se cruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”.

<sup>3</sup> Conforme ressalta Pino (2000, p. 53), as práticas sociais “[...] são formas socialmente instituídas de pensar, de falar e de agir das pessoas em função das posições que ocupam na trama das relações sociais de uma dada formação social. Dois aspectos parecem caracterizar as práticas sociais em relação a outras ações: terem uma certa configuração [...], perpetuem-se em um certo tempo e em um determinado espaço e veicularem uma significação compartilhada pelos integrantes de um grupo cultural específico”.

imagens<sup>4</sup> que perpassa o conteúdo, os envolvidos no ato educativo e as práticas de ensino historicamente construídas e estabilizadas no espaço escolar.

## O percurso metodológico

A pesquisa realizada constituiu-se em um estudo de caso de aulas da disciplina “Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira”, ministrada por um professor surdo para graduandos ouvintes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras-Ingês de uma instituição de ensino superior de Vitória, ES, em 2009. Teve como objetivo analisar as formas de interação entre o professor surdo e os alunos ouvintes e os percursos de apropriação do conhecimento sobre libras. As aulas foram acompanhadas por uma pesquisadora que registrava passagens relevantes para a pesquisa em diário de campo e por meio de fotografias. Além disso, foram aplicados questionários aos alunos no início do semestre e realizados grupos focais ao final do período letivo. Foi feita, ainda, uma entrevista com o professor surdo, Davi, no início do semestre letivo, para obtermos informações sobre sua formação, experiência profissional e metodologia de trabalho, além de impressões iniciais sobre as turmas. Também foram selecionados e analisados documentos pertinentes ao tema, como programas de disciplinas ofertadas para os cursos de licenciatura.

A disciplina tem como objetivo maior propiciar aos futuros professores o conhecimento de um vocabulário básico em libras e sua estruturação gramatical, bem como possibilitar a discussão a respeito do sujeito surdo, sua constituição linguística e social, trazendo apontamentos sobre essas implicações no âmbito escolar. No que diz respeito à temática do sujeito surdo e sua inclusão no ensino regular, as discussões foram orientadas pelo professor Davi<sup>5</sup> e pela professora Karina da mesma disciplina, que é ouvinte

<sup>4</sup> Ao discorrer sobre jogo de imagens, Orlandi (2006) menciona o conceito de *formações imaginárias* de Michel Pêcheux. O jogo de imagens remete a um conjunto de imagens que atravessa um dado contexto enunciativo-discursivo e que é constitutivo dos sentidos que se produzem nesse universo. Delineando essas imagens (que os interlocutores fazem de si em relação aos outros e ao referente, nos diferentes contextos enunciativo-discursivos), ressalta-se o contexto histórico, político e ideológico mais amplo que, diante das relações de poder instaurada, orienta concepções, valores, formas de conhecer e modos de relação entre os homens.

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que os nomes citados aqui são fictícios e que o professor Davi muito contribuiu com o delinear desta pesquisa, sendo coparticipante nela.

e intérprete. O ensino da libras subdividiu-se em cinco unidades: alfabeto manual ou datilologia e numerais, saudações, família, advérbio de tempo e ações do dia a dia relacionadas com a escola. O conteúdo foi organizado sob a forma de eixos temáticos, que nortearam a seleção do vocabulário trabalhado. No transcorrer das aulas, aproveitando as temáticas propostas, a estruturação gramatical da libras era trabalhada com os alunos, principalmente no que tange aos cinco parâmetros da língua de sinais: configuração de mão, ponto de articulação, orientação, movimento e expressão.

O professor Davi tem graduação em Pedagogia, certificação do PRO-LIBRAS e é aluno do Curso de Letras-Libras oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, polo Ufes. A formação em libras foi realizada em cursos de instrutor de libras ofertados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) em parceria com o MEC. Davi tem experiência profissional no ensino de libras para alunos surdos e ouvintes, além de participação em cursos de formação de professores.

No que se refere aos alunos, vale ressaltar que eles cursavam períodos diferenciados: Pedagogia, 5º período e Ciências Biológicas e Letras-Inglês, 8º período. Dados dos questionários respondidos por 59 dos 75 alunos das turmas observadas indicavam que 70% dos estudantes são jovens, entre 19 e 25 anos, aproximadamente 25% atuam como professores e 30% realizam estágios em escolas.

A maioria desses alunos não possuía conhecimentos de libras até o início do curso e, dentre os que tinham algum tipo de conhecimento, estes se restringiam a alguns sinais e ao alfabeto manual. Identificamos, ainda, uma aluna do Curso de Pedagogia, Joice, fluente em libras.

### **Relações de ensino e a apropriação de conhecimento sobre a libras**

Pautadas nos estudos de Vigotski, que aborda o papel da linguagem na constituição do sujeito, e de Bakhtin, que defende a natureza semiótica do psiquismo, o papel da interação verbal nessa constituição e o caráter ideológico do signo, buscamos compreender a apropriação de conhecimento sobre libras por alunos ouvintes. Tomando como referência, ainda, as pesquisas de Smolka e Góes, que defendem o papel constitutivo do plano intersubjetivo - do contexto imediato e do contexto social e histórico mais amplo - nos processos de ensino e de apropriação do conhecimento no

espaço escolar, e no trabalho de Leite e McCleary sobre a aprendizagem de libras por ouvintes, orientamos a análise do material coletado de maneira a compreender: como se caracteriza a dinâmica interativa entre professor surdo e alunos ouvintes em cursos de licenciatura; que concepções de surdez perpassam as interações estabelecidas; quais concepções de libras permeiam a prática educativa e, nesse contexto, que estratégias de ensino se ressaltam; e quais os percursos de aprendizado da libras por alunos de cursos de licenciatura.

Essa reflexão se faz pertinente, sobretudo, ao considerarmos o movimento relativamente recente de inclusão social e escolar, o que tem demandado da sociedade, de modo geral, e dos profissionais da educação, em particular, uma reflexão sobre concepções e práticas educativas em relação ao sujeito surdo. Vivemos em um mundo hegemonicamente ouvinte, com costumes, hábitos e práticas sociais baseados em uma perspectiva ouvintista, os quais demandam problematizações, reflexões, posicionamento político e planejamento, ao se buscar instituir políticas educacionais inclusivas.

Considerando que a grande maioria dos estudantes não tinha conhecimento básico de libras, inicialmente identificamos um esforço maior, por parte dos alunos ouvintes, de apropriação de recursos básicos de comunicação em sinais para ampliar as formas de comunicação com o professor, acompanhar o ritmo da aula e apreender os conhecimentos abordados. Porém, no transcorrer das aulas, observamos percursos diferenciados entre as três turmas que compuseram esta investigação. Nesse sentido, para compreender a apropriação de conhecimentos por parte de estudantes ao cursarem a disciplina Libras, este trabalho tratará de aspectos, como concepções de surdez que perpassam a dinâmica interativa na sala de aula, concepções de libras que permeiam a prática educativa, a dinâmica interativa entre professor surdo e alunos ouvintes e a prática educativa e os percursos de aprendizado de libras dos alunos de Cursos Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras-Inglês.

### **Dinâmica interativa e apropriação de conhecimento sobre libras na turma de Ciências Biológicas**

Nessa turma, havia 16 alunos e as aulas de libras eram ministradas por dois professores - uma professora ouvinte e um professor surdo - em dias alternados. O questionário foi respondido por dez alunos, dos quais

70% relataram que já tiveram algum contato com pessoas surdas, como vizinhos, colega de classe na infância ou em locais públicos, como ônibus, o que despertou certo interesse e curiosidade pelo modo como se comunicavam em libras. Os alunos são jovens entre 21 e 23 anos. Quatro deles já atuam no magistério e dois realizam estágio em escolas. As expectativas dos alunos em relação à disciplina era a de adquirir conhecimentos básicos para se comunicar com sujeitos surdos.

De modo geral, nas respostas ao questionário, os estudantes apontaram a relevância do movimento crescente em favor da inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais em diferentes espaços, dentre eles, a escola regular, pois, segundo as respostas, promove a “igualdade de direitos e oportunidades”. Percebemos, nas respostas de duas alunas, que estas se reconhecem como parte do processo de inclusão: “[...] me vejo, como futura professora, sendo uma peça fundamental neste processo de inclusão” (ALUNA 1). Relatam, ainda, que “[...] este deve ser levado com responsabilidade e bastante estudo” (ALUNA 2).

Entretanto, comentários como esses vão de encontro a algumas falas e comportamentos apresentados durante as aulas. No que se refere às concepções de surdez que perpassam a dinâmica interativa na sala de aula, na turma de Ciências Biológicas, foi possível identificar certo estranhamento ou desconhecimento dos alunos em relação à surdez e ao sujeito surdo, que demonstravam comportamentos pouco comuns em um curso de ensino superior, como o apresentado a seguir:

*A turma estava em silêncio praticando, em libras, um diálogo proposto pelo professor. Uma aluna que terminou a tarefa pediu o celular de outra emprestado e começou a ouvir música em um volume alto e a partir disso estabeleceu-se o seguinte diálogo:*

*Aluna 3: - Não acredito que você está fazendo isso!  
Falta de respeito!*

*Aluna 4: - Só se for com você!*

*Aluna 3: - Comigo não, com o professor.*

*Aluna 4: - Com você, sim, porque com o professor, não; ele é surdo mesmo.<sup>6</sup>*

---

<sup>6</sup> Diário de campo: 06-11-09.

Inicialmente, alguns alunos se comportavam de maneira que parecia “testar” a surdez do professor, como fazer barulho intencionalmente para verificar se ele ouvia ou percebia; perguntar a ele se “era surdo [mesmo]” quando ele estava de costas para a turma e, mesmo assim, percebia algum tipo de barulho na sala, como arrastar cadeiras.

A relação dos alunos com o professor era perpassada por desconhecimentos e preconceitos em relação ao surdo. Apesar das discussões promovidas em sala pelos professores a respeito da surdez como um “marcador cultural primordial”, que concebe o surdo como pertencente a uma minoria linguística, a ideia da surdez, como deficiência ou limitação, era recorrente na turma. Para um dos alunos, a “[...] deficiência auditiva era a menos pior de todas as deficiências” (ALUNO 3).

Diante dos enunciados e comportamentos dos alunos, é possível questionarmos, ainda, sobre como eles concebiam a língua de sinais e as condições do professor para ensinar para alunos ouvintes.

Os comentários de alguns alunos sobre a forma “um pouco diferente” da escrita do professor apontam uma não compreensão das características da libras como língua, mesmo após explicações da professora de libras, Karina. Para esses alunos, quando o professor escrevia no quadro uma formulação como “Eu morar Cariacica, pegar ônibus número 590. Você?”, essa configuração não evidenciava uma característica da língua e sim a intenção do professor de que eles fizessem os sinais nessa sequência, da forma como é em libras. Durante muito tempo, os alunos permaneceram tomando como referência a estrutura do Português para o aprendizado da libras.

Assim, ao lado da concepção de surdez como deficiência, que se resalta na maneira de os alunos interagirem com o professor, destacava-se também certa dificuldade de compreensão de libras como língua, a qual parecia ser vista como uma forma alternativa de comunicação com a pessoa deficiente auditiva que não conseguiu superar o silêncio. Paralelamente a isso, as constantes queixas em relação às recomendações do professor de que estudassem os diálogos propostos em casa, sob a alegação de que estavam no final do curso e tinham que se dedicar ao Trabalho de Conclusão de Curso, indicam que os alunos não percebiam a disciplina como componente importante em sua formação.

Diante desse contexto, no transcorrer do semestre, constatamos que os alunos da turma de Ciências Biológicas necessitaram de um tempo maior para a apropriação dos recursos básicos de comunicação e, conseqüentemente, para estabelecer uma interlocução mais rica e efetiva com o professor.

Foi possível constatar, ainda, que, mesmo com a ampliação do repertório de sinais, os alunos interagiram pouco com o professor Davi utilizando sinais. Raramente faziam perguntas ou procuravam esclarecer dúvidas - e, quando necessitavam fazê-lo, geralmente era por meio da escrita. Nesse contexto, o professor tentava estimular os alunos a interagir por intermédio de sinais, visando tanto à comunicação como ao aprendizado da libras, mas eles continuavam mantendo certa inibição para tentar se comunicar em libras.

No que se refere aos percursos de aprendizado da libras pelos alunos, constatamos que eles empreenderam alguns esforços para aprender libras. No entanto, de forma semelhante aos estudos realizados por Leite e McCleary (2009), notamos que uma parte significativa teve grande dificuldade em se distanciar da língua portuguesa para “pensar em libras”, construindo, até o final da disciplina, frases em sinais na estrutura gramatical do português, o que se configura como português sinalizado, também conhecido como *pidgin* e/ou bimodalismo.

A concepção de surdez como deficiência e a dificuldade de conceber a libras como língua se configuraram, também, como obstáculos para o aprendizado de libras para muitos alunos. Tendo clareza desse fato, o professor Davi procurava alterar as estratégias de ensino:

Por meio das perguntas que os alunos fazem, eu percebo um pouco o modo como eles estão construindo o conhecimento. Se eu começo a fazer os sinais e eles ficam ali parados, sem perguntar nada e só repetindo os sinais, eu penso: ‘eles não estão entendendo nada do que estou falando’, aí eu tenho que rever e refazer a explicação, eu percebo pelas caras deles que eles não estão entendendo, aí eu lanço outras estratégias para que eles entendam e me deem esse retorno.

Entretanto, mesmo diante disso, alguns estudantes continuavam demonstrando certa inibição para realizar as atividades propostas, especialmente as simulações de diálogos, que geralmente eram perpassadas por risos dos colegas entre si.

Considerando que, como ressaltam Bakhtin (1986, 1992) e Orlandi (2006), os sentidos que o sujeito constrói sobre um dado fenômeno são atravessados/constituídos no seio de determinadas condições de produção,

em que estão em foco a situação imediata, o contexto histórico e social mais amplo, os interlocutores envolvidos na dinâmica interativa e um jogo de imagens que se configura a partir de uma série de imagens que se formam com base em um dado contexto de relações sociais, nossas análises sugerem que, nas relações de ensino, um conjunto de pressuposições e imagens dos estudantes em relação à surdez e ao surdo interferiu nos percursos de aprendizado dos alunos. A presença forte de uma concepção que, historicamente, tem visto a surdez como “falta” e “limitação” e de uma concepção de língua de sinais como um conjunto de sinais de “menos valor” interferiu no envolvimento dos alunos com a disciplina e o professor, dificultando percursos mais potencializados de aprendizado da libras.

### **Dinâmica interativa e apropriação de conhecimento sobre libras na turma de Pedagogia**

A turma de Pedagogia era composta por 41 alunas e o questionário foi respondido por 36. Dentre essas alunas, 61% nunca tiveram contato com pessoas surdas. O professor Davi foi a primeira pessoa surda com quem elas se relacionaram. Atuam em escolas 22 alunas, 19 em estágios, duas como professoras e uma na coordenação pedagógica. Das alunas que responderam ao questionário, 33 relataram interesse ou necessidade em aprender libras e, dessas, 10 associaram a necessidade profissional desse conhecimento para trabalhar com alunos surdos. Dentre as expectativas apresentadas em relação à disciplina, aprender noções básicas para se comunicar com sujeitos surdos foi mencionado por 13 alunas, e outras 4 estudantes relacionaram suas expectativas às contribuições da disciplina para aperfeiçoar sua futura prática pedagógica com alunos surdos, em sala de aula.

Os dados dos questionários indicam que as alunas consideram o movimento crescente em favor da inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais em diferentes espaços, dentre eles, a escola regular, como uma garantia de igualdade de direitos, e nove alunas destacaram a necessidade de a escola e seus profissionais estarem preparados para trabalhar com a diversidade. Alertaram que o processo está no início, havendo, ainda, muito que se avançar para a construção de uma sociedade inclusiva.

Antes de cursar a disciplina “Fundamentos da língua brasileira de sinais”, as alunas do Curso de Pedagogia tiveram a disciplina “Introdução à Educação Especial”, que tem como proposta: discutir a visão geral da

Educação Especial em seus aspectos históricos, filosóficos, sociais e psicológicos; analisar a situação da educação especial no Brasil e no estado do Espírito Santo; e proceder a uma breve caracterização dos vários grupos de indivíduos com deficiências, em função de suas necessidades educativas especiais.

Mesmo diante dessa introdução à Educação Especial, os comportamentos e comentários das alunas sugerem que a surdez era entendida por elas como uma “falta” e como uma limitação na comunicação.

Em relação à libras, algumas respostas apresentadas no questionário preenchido no início do curso indicam que parte delas tinha a expectativa de que a disciplina proporcionasse um conjunto de práticas que lhes possibilitasse “ensinar” o aluno com deficiência auditiva. Ao se depararem com o desafio de ter de se apropriar de conhecimentos básicos sobre uma nova língua, libras, que se dá na modalidade visual-espacial, inicialmente, algumas alunas manifestaram dificuldades e certa resistência no aprendizado da libras.

A grande maioria das estudantes não tinha um conhecimento mais aprofundado de outra língua além da materna, o que talvez possa ter dificultado a disposição e/ou a mobilização dos requisitos necessários para o aprendizado de uma língua visual-espacial e para a utilização dos conhecimentos aprendidos para interagir com o professor.

Durante o grupo focal, as alunas ressaltaram que, ao receber a informação de que o professor da disciplina Libras era surdo, houve muitos questionamentos sobre como se comunicar com ele e sobre o que iriam aprender: “A princípio, quando soubemos que o professor era surdo, foi aquele ohhh! Como vamos fazer para nos comunicarmos com ele? Foi geral, da turma toda!”; “Pensei que não ia aprender nada”<sup>7</sup>.

Apesar do estranhamento, durante as primeiras semanas, houve, por parte das estudantes, uma relativa facilidade em acompanhar as instruções e explicações do professor, que eram feitas em sinais e com o uso do quadro. Entretanto, na medida em que o repertório de sinais aumentava e se complexificava, as alunas foram apresentando dificuldades na comunicação e no aprendizado.

---

<sup>7</sup> Nessa turma, inicialmente, a professora Karina esteve presente e, em algumas aulas, mediou a comunicação entre professor e alunas, instituindo, assim, uma base para a comunicação.

Nesse contexto, havia duas possibilidades para as alunas se comunicarem com o professor: esforçarem-se por interagir com ele utilizando o repertório de sinais trabalhados ou recorrer à aluna da sala, Joice, que era fluente em libras. De modo geral, as alunas tenderam a seguir a segunda possibilidade. Mesmo tentando desvincular-se do papel atribuído a ela, em muitos momentos, Joice se interpôs entre as alunas e o professor:

Eu particularmente tive dificuldades de perguntar as dúvidas que eu tinha durante a aula [...] aí tinha a Joice que intermediava, e eu acho assim, se não fosse a Joice, ia ficar difícil, eu ia ter que escrever no quadro, já que ele faz a leitura e tal, porque eu não tenho domínio da língua. Então, como é que eu vou falar com ele? Aquele hábito de se direcionar ao professor ouvinte muito impregnado na gente pra mim foi uma limitação (ALUNA 5).

O comentário transcrito parece-nos relevante para compreender as iniciativas restritas das alunas em interagir diretamente com o professor e a permanente recorrência a Joice: a imersão e constituição dessas alunas em uma cultura ouvinte, a inexistência de experiências com sujeitos surdos e a necessidade de desenvolver pré-requisitos necessários ao aprendizado da libras, uma língua visual-espacial, parecem ter interferido fortemente na relação com o professor Davi. Paralelamente a isso, o fato de ser uma turma numerosa e de o professor não poder dar uma atenção maior a todas as alunas em todas as aulas também interferiu nessa interação e, conseqüentemente, no aprendizado da libras pelas estudantes.

Discorrendo sobre a disciplina, uma aluna destaca a necessidade de “silêncio” e de “prestar a atenção”: “[...] é prestar atenção, porque, se a gente conversa não presta atenção nos sinais... como é que vai estudar depois, se não viu?” (ALUNA 6). Nesse momento, o comentário da aluna parece indicar a necessidade de utilizar-se do olhar de forma mais atenta para acompanhar as aulas.

A língua de sinais apresenta características que a distinguem potencialmente da língua oral. Quadros e Karnopp (2004) apontam em seus estudos que essa língua se dá em outra modalidade, a visual-espacial, ou seja, é realizada no espaço com articuladores visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização. Ela é percebida por seus interlocutores pela visão, diferentemente das línguas orais, que são enunciadas pelo canal

vocal e percebidas pela audição. Nesse sentido, o aprendizado dessa língua coloca desafios específicos aos ouvintes, que devem despender um esforço maior no sentido de reorientar o modo de olhar. Discorrendo sobre esses desafios, o professor Davi afirma: “Ensinar libras para ouvintes é um desafio linguístico, é uma língua, eu tento fazer com que os alunos percebam as especificidades da libras”. Em seu estudo, Leite e McCleary também apontaram a importância de se trabalhar com atividades específicas para um refinamento do olhar.

As dificuldades apontadas pelas alunas no aprendizado da libras, de modo geral, referem-se a uma lentidão em perceber a libras como uma língua com características próprias e aos requisitos necessários ao aprendizado de uma nova língua, com características diferenciadas de uma língua oral/auditiva. Nos comentários das estudantes, destacavam-se como dificuldades o que consideravam como rapidez do professor ao fazer os sinais, aprender a sinalizar de maneira apropriada e “prestar atenção” aos sinais.

No processo de apropriação da libras, as alunas recorrentemente buscavam uma correspondência direta de palavras e expressões com a língua portuguesa, desconsiderando que a libras possui especificidades na estruturação da frase. Tendo a aluna Joice como uma referência e, muitas vezes, dirigindo-se a ela como uma intérprete na sala, em muitos momentos, as estudantes indagavam a ela “o nome” dos sinais, deixando de estabelecer relações entre os significados dos sinais com possíveis palavras no português.

Nesse contexto, inicialmente, a libras parece ter sido compreendida pelas alunas como uma forma de comunicação e interação com a pessoa surda a partir do Português falado. Os comentários feitos por elas no transcorrer das aulas e as tentativas de comunicação durante as simulações de diálogos indicavam que elas estavam compreendendo a libras como Português sinalizado e não como uma língua com características e estrutura próprias.

De acordo com Rosa (2008), a exata correlação de sentidos entre textos, frases ou palavras em dois idiomas é quase impossível, o que faz com que os falantes das línguas recriem significações culturais de textos, frases ou palavras em cada sistema linguístico. Dessa forma, as alunas tiveram seu entendimento sobre libras marcado pela interferência de Joice, nos momentos em que recorriam a ela para fazer a correlação sinal/palavra em português. Atento a essa situação, o professor tentava desestimular a recorrência a Joice e incentivar as alunas a interagirem diretamente com ele, mas nem sempre conseguia êxito.

Outro aspecto mencionado pelo professor Davi contribui para o aprofundamento da reflexão sobre os percursos de aprendizado das alunas do Curso de Pedagogia:

[...] na Pedagogia, eu percebo que os alunos têm um grande estudo sobre as teorias da educação, mas têm dificuldades em transitar entre as duas línguas (libras e português). Eles ficam presos às teorias da educação na questão da pessoa deficiente e em como ensinar esses sujeitos e não percebem a questão linguística dificultando a transição entre as línguas.

Para o professor, essas alunas voltam sua atenção predominantemente para as questões pedagógicas, o que ofusca um pouco sua visão para as questões relativas às especificidades linguísticas.

À medida que as estudantes iam compreendendo a libras como uma língua com características próprias e se apropriando de alguns sinais básicos para a comunicação, timidamente elas se arriscavam a interagir com o professor, em libras. Nesse contexto, lançavam mão de alguns recursos para o aprendizado da língua:

Agora, no final, a Joice começou a nos falar: ‘Pergunta para ele, fala com ele’, e aí a gente até tentava, mas, no começo, era fundamental o intérprete. A Joice tinha que nos ajudar, agora ela até fala: ‘Não, pergunta para ele’. Agora a gente se vira do nosso jeitinho e ele entende... A gente vai lembrando... ‘O que que eu aprendi, afinal, para falar com ele?’. Eu sei fazer essa pergunta, talvez tenha algum sinal que eu não vá saber, mas aí, pela leitura labial ele vai saber o que eu quero perguntar (ALUNA 7).

Eu acho que já dá para entender o contexto. É igual como eu faço inglês e tenho muita dificuldades. Eu pego as palavras e coloco no contexto. A mesma coisa é com os sinais, eu pego os sinais e tento inserir no contexto para entender (ALUNA 8).

Quando eu não entendia algum sinal que ele fazia e depois ia ter diálogo em dupla, eu ficava observando as duplas para tentar entender o sinal (ALUNA 9).

Para a interlocução com o professor, constatamos que, além de recorrer à aluna Joice, aos poucos as estudantes se utilizavam de recursos, como a leitura labial e a escrita. Para o aprendizado da libras, além de ficarem atentas ao professor, algumas alunas observavam os sinais feitos pelas colegas, durante as atividades de diálogos em libras, outras usavam recursos presentes no aprendizado de línguas estrangeiras, tentando “inserir os sinais no contexto” para compreendê-los.

Um aspecto observado durante as aulas e em comentários de algumas estudantes durante o grupo focal diz respeito à maneira como se colocavam diante da libras como uma língua a ser aprendida. Durante o grupo focal, algumas alunas apontaram as dificuldades que tiveram no aprendizado dos sinais, por outro lado, pudemos observar certa inibição por parte de algumas delas em sinalizar durante as atividades de sala de aula. As dificuldades de algumas e as resistências de outras nos levam a indagar se algumas alunas não se percebiam como pouco capazes de aprender o conteúdo da disciplina e, diante disso, se não apresentavam um investimento até certo ponto restrito nessa tarefa.

Raramente notávamos um procedimento como aquele tomado pela Aluna 10, que afirma: “Eu tive muita dificuldade e ainda tenho, peço ajuda para Joice”, mas, apesar dessa dificuldade, arriscava-se a interagir com o professor: “Ele até ensinou o sinal de perguntar para ele, e aí, algumas vezes, eu faço o sinal e aponto o que eu quero perguntar”.

### **Dinâmica interativa e apropriação de conhecimento na turma de Letras-Inglês**

A turma do Curso de Letras-Inglês era composta por 18 alunos, dos quais 13 responderam ao questionário. Dez alunos já trabalhavam como professores em escola ou cursos de idiomas, e nove nunca tiveram contato com pessoas surdas. As expectativas em relação à disciplina era a de aprender noções básicas de libras, de modo a possibilitar a comunicação com sujeitos surdos.

Os alunos consideram o movimento crescente em favor da inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais em diferentes contextos, dentre eles, a escola regular, como um importante dispositivo para a garantia de seus direitos. Também ressaltam a necessidade de uma melhor formação do professor para o trabalho com alunos com necessidades

especiais. Seus comentários indicaram que eles se sentem despreparados para atuar com esses alunos.

Analisando o currículo do Curso de Letras-Inglês, constatamos que os estudantes não cursaram a disciplina “Educação e inclusão”, que prevê, na ementa, uma discussão sobre as diferenças de modo geral, a inclusão social e a perspectiva de uma escola para todos, o que poderia propiciar uma reflexão crítica sobre suas concepções acerca da surdez. Em seus relatos, os alunos apontaram que, no início do curso, tinham uma visão preconceituosa e de desconhecimento em relação à condição e às potencialidades do surdo, que era visto por eles como alguém “atrasado”, digno de pena: “Outro ponto da nossa visão de fora do universo surdo é a visão de coitadinho... Se nós o víamos como deficiente, agora a gente já não vê mais, é uma pessoa igualzinha a nós” (ALUNA 11).

Discorrendo criticamente sobre a inclusão na escola, alguns alunos indicaram que um fator que contribuiu para essa visão do surdo como alguém incapaz foi o lugar que a criança surda ocupava em escolas em que fizeram o estágio curricular supervisionado, onde os alunos “[...] eram tratados como quase um arranjo, estando ali ou não, tanto faz, e o professor não tava nem aí” (ALUNO 12).

Entretanto, vários estudantes destacam que sua visão sobre o surdo mudou ao conhecer o professor Davi, a quem eles descrevem como “uma pessoa igualzinha a nós”, um professor que tem compromisso com o ensino, muito “didático”, que fez com que os alunos aprendessem os conhecimentos abordados na disciplina com rapidez. Apontam que, com as aulas e o trabalho do professor, começaram a perceber que a surdez não torna o surdo incapaz; da mesma forma que o ouvinte, o surdo tem possibilidades de desenvolvimento ilimitadas e o que produzirá as diferenças são as condições de vida a que está submetido.

Diante dos desconhecimentos a respeito da surdez e do sujeito surdo, os alunos relatam que inicialmente ficaram apreensivos sobre como seria a interação com o professor:

Ãh! Um professor surdo, é surdo-mudo, começamos por aí, né? O que nós vamos fazer? Como que vai ser isso? Tive essa impressão antes, por você desenvolver um certo preconceito, por não conhecimento (ALUNO 13).

Entretanto, a interação em sala de aula tanto entre professor e aluno como entre os alunos permitiu o estabelecimento de um contexto interativo propício ao aprendizado. O fato de o professor ser surdo e estimular os alunos a interagirem com ele em libras, ao contrário de inibir a participação dos alunos, incentivou essa participação. À medida que iam aprendendo novos sinais e se familiarizavam com a estrutura dessa língua, os alunos utilizavam-se dos conhecimentos apropriados para interagir com o professor, ampliando, assim, as possibilidades de pensar e se comunicar em libras.

Passada a primeira fase de estranhamento em relação ao professor surdo, os estudantes concentraram-se no conteúdo da disciplina e começaram a compreender que a libras se tratava de uma língua com estrutura e gramática próprias, e possível de ser aprendida:

Antes eu sentia que tinha um abismo entre os ouvintes e os surdos: ‘o que é que eu vou fazer? Será que libras é fácil ou difícil?’. Pra mim era coisa mais difícilima de aprender, porque não é só gramática, os sinais têm regras. As expressões e contato com a aula me fizeram ver que, muito pelo contrario, é uma forma de falar bastante simples e divertida, porque o nosso jeito de aprender é visual. O fato de ser visual ajuda muito nas situações porque nós fomos forçados pelo fato dele ser surdo, e hoje em dia ele conta histórias, faz piadas e a gente entende tudo (ALUNO 14).

Ao constatarem que se tratava de uma língua, o envolvimento dos estudantes com a disciplina e a interação com o professor foram extremamente potencializados. Os estudantes passaram a usar conhecimentos e estratégias utilizados para aprender outras línguas para a apropriação de conhecimentos sobre libras. Ao comentar sobre a maneira como esses alunos percebiam a libras, o professor Davi ressalta: “Na turma de Letras-Ingês os alunos já entendem melhor a questão da linguística, a transitividade entre duas línguas e conseguem transitar entre o português e a libras”.

Entre as dificuldades relatadas pelos alunos, destaca-se, inicialmente, a inexistência de um conjunto básico de sinais para a comunicação, o que os levava a escrever para se comunicarem com o professor. Alguns alunos tentaram recorrer ao dicionário de libras, mas não tiveram muito êxito porque na pesquisa encontraram sinais regionais de outras localidades,

os quais não correspondiam aos que aprendiam nas aulas: “O dicionário de libras que tem imagem, tem muita coisa diferente” (ALUNO 15).

Outro tipo de dificuldade foi apresentado por um aluno que apontou o lugar em que estava sentado na sala como um fator que interferia na visualização dos sinais: “Para visualizar os sinais, era preciso estar de frente para o professor que passava muito conteúdo, gerando cansaço.” (ALUNO 16).

Ao discorrer sobre a forma como tentavam resolver as dificuldades encontradas na interação com o professor e na apropriação dos conhecimentos da disciplina, os alunos relatam alguns procedimentos que dizem respeito principalmente à soletração, por meio do aprendizado do alfabeto manual: “O primeiro passo foi aprender o alfabeto, aí, quando a gente não entendia alguma coisa, ele soletrava ou a gente soletrava para ele” (ALUNO 17) e à tradução simultânea: “Quando alguns alunos entendiam e outros não, havia a tradução simultânea, ele ia falando e aí você escutava alguém traduzindo” (ALUNO 18). Entretanto, a tradução simultânea não era um recurso estimulado pelo professor, como ressalta o comentário de um estudante: “Ele já brigou com a gente por causa disso” (ALUNO 19). Houve destaque, ainda, à leitura labial e às próprias expressões faciais: “Até a expressão facial, que faz parte dos sinais, ajudava demais a gente entender, mesmo que fosse um símbolo novo, um sinal novo, a gente entendia pela expressão dele” (ALUNO 20).

Ao lado das estratégias dos alunos, ressalta-se a metodologia utilizada pelo professor, que se baseava em procedimentos de ensino de línguas estrangeiras:

Eu acho que a grande questão... pra mim, o ensino de libras, como o Davi apresentou pra gente, é muito semelhante ao ensino de língua estrangeira. É uma metodologia muito parecida, só fala inglês ou espanhol... se força o aluno a ouvir. Ele também só fala em libras, por um outro motivo... Ficou muito parecido, forçar a gente a falar, fazer diálogo. Eu tive uma identificação muito forte com isso, eu vou aprender libras da mesma forma que meus alunos também aprendem (ALUNA 21).

Constatamos, portanto, que os estudantes do Curso de Letras-Inglês apresentaram uma apropriação dos recursos básicos de comunicação em sinais mais rápida e efetiva do que os alunos dos Cursos de Ciências

Biológicas e de Pedagogia. De forma recorrente, eles indagavam o professor sobre sinais que não entendiam, tentavam inventar sinais, esforçavam-se em utilizar os sinais aprendidos para comunicação em diferentes situações na aula e não se limitavam ao conjunto de sinais propostos pelo professor em seu plano de aula, demonstrando interesse em ampliar o repertório de sinais.

Nesse contexto, o professor respondia a essa disponibilidade dos alunos para aprender com um número maior de informações sobre a língua de sinais, o que resultou, com o transcorrer do tempo, no estabelecimento de diálogos em sinais e no uso cada vez menor da língua portuguesa para essa comunicação.

A compreensão de que a libras se tratava de uma língua possibilitou aos alunos certa transitividade entre as línguas (português, inglês e libras). Observamos que, em certos momentos, eles teciam comentários sobre a estruturação gramatical diferenciada da libras ou utilizavam expressões como: “Você está pronunciando esta palavra em libras de maneira errada” (ALUNO 22), indicando uma compreensão de libras como língua.

Assim, é possível identificar, nessa turma, um percurso de aprendizado que se distancia daquele das outras duas turmas analisadas neste trabalho. Embora inicialmente as concepções dos alunos sobre surdez fossem semelhantes, especialmente aquelas da turma de Ciências Biológicas, essas concepções e pressuposições sobre a surdez e a libras foram radicalmente alteradas no transcorrer do curso. Os dados sugerem que, nesse processo, o conteúdo da disciplina teve um papel preponderante: era uma nova língua com a qual alunos de um curso de línguas estavam tendo contato pela primeira vez - a descoberta da libras como língua, o fascínio pela língua de sinais e o fato de terem determinados pré-requisitos necessários ao aprendizado de uma nova língua alteraram sua imagem da libras e, consequentemente, da surdez, o que os colocou em outro lugar, como alunos, diante dessa língua e, assim, eles potencializaram seus percursos de aprendizado.

## Considerações finais

A análise do processo de ensino e dos percursos de aprendizado de libras por alunos ouvintes de cursos de licenciatura em um contexto educativo conduzido por professor surdo delineia um universo complexo em que se destacam concepções e imagens dos alunos a respeito de surdez, libras, professor surdo e inclusão interferindo nos processos interativos e na apro-

priação de conhecimentos sobre libras. Um jogo de imagens e pressuposições sobre surdez e língua de sinais, alinhado com concepções e práticas sociais hegemônicas, em que veem a surdez como limitação e a língua de sinais como um “conjunto de sinais de menor valor”, foi identificado, de forma ora mais ora menos intensa entre os estudantes das três turmas e isso foi constitutivo de seus percursos de aprendizado.

Ao focar as formas de interação das diferentes turmas com o professor Davi, identificamos estratégias diferenciadas dos alunos de modo a romper as fronteiras colocadas pelo uso de línguas diferentes, que implicaram um maior ou menor investimento no aprendizado e uso da libras. Na base desse maior ou menor investimento, foi relevante a fluência em outra língua, como no caso da turma de Letras-Inglês, bem como a percepção de libras como uma outra língua, com uma organização própria, utilizada não só para a comunicação, mas também para a representação da realidade e constituição do próprio pensamento.

Apesar de a análise apontar algumas concepções e posicionamentos de alunos que vão de encontro aos fundamentos que sustentam a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, vale ressaltar alguns comentários feitos por estudantes, principalmente dos Cursos de Pedagogia e Letras-Inglês destacando contribuições da disciplina Libras, especialmente para a mudança do modo de ver o surdo e a surdez:

A gente passa a reparar as pessoas surdas na rua, parece que de repente apareceu um monte de surdos (ALUNA, Pedagogia).

Uma coisa que me chocou uma vez foi que eu ouvi uma pessoa dizendo que tinha orgulho de ser surdo, e eu fiquei pensando: ‘como é isso?’. E aí eu fiquei tentando analisar isso de uma forma antropológica sem o viés da deficiência, fiquei tentando fazer essa construção. Confesso que agora entendo a questão cultural da libras. A gente tem uma visão muito focada na deficiência, a questão da limitação e a libras seria mais por conta da limitação, eu não via como uma linguagem, uma forma cultural, uma forma de comunicação, que as pessoas se constituem sujeitos dessa forma, foi uma mudança conceitual (ALUNA, Pedagogia).

Eu era meio alienado em relação a isso, eu sempre achei que não tinha nada a ver com isso e que teria alguém para fazer isso, hoje em dia eu vejo que tenho um compromisso com essas pessoas não só em sala de aula como na sociedade. Eu não sou mais alienado de esperar que alguém vai fazer; eu tenho compromisso em promover isso (ALUNO, Letras-Inglês)

Diante disso, consideramos que a promoção de experiências, dentro da escola e fora dela, que permitam situações de partilha entre sujeitos surdos e ouvintes, em diversas atividades e esferas da vida cotidiana, bem como a difusão da libras podem alterar concepções, superar desconhecimentos e permitir novos posicionamentos em relação à surdez por parte de alunos que frequentam cursos de formação de professores. Ao nos falar sobre aspectos relevantes na aprendizagem de libras por alunos ouvintes, Leite e McCleary (2009) pontuam que o contato com a comunidade surda, denominada por eles de comunidade-alvo, possibilita a tomada de consciência e superação de certos preconceitos em relação ao surdo e à língua de sinais.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo, Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em 28 out. 2009.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em 28 out. 2009.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GOES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais:** interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LEITE, T. A.; MACCLEARY, L. Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos IV.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação de surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento:** as formas de discurso. Campinas, SP: Pontes, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos surdos IV.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SKLIAR C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

SMOLKA, A.L.B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos CEDES**, Campinas, CEDES, n. 24, p. 60-75, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Recebido em: 03/09/2012

Aprovado em: 28/09/2012