

**INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS**

KEILA THAYSA BERNARDES

SABERES E IDENTIDADES DE PROFESSORES DE LIBRAS

MORRINHOS – GO

2020

KEILA THAYSA BERNARDES

SABERES E IDENTIDADES DE PROFESSORES DE LIBRAS

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Dra. Michelle Castro Lima

MORRINHOS – GO

2020

KEILA THAYSA BERNARDES

SABERES E IDENTIDADES DE PROFESSORES DE LIBRAS

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Dra. Michelle Castro Lima

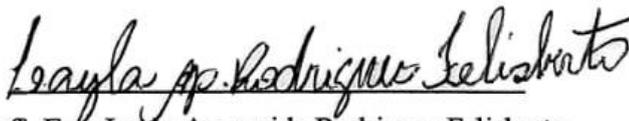
Morrinhos, 16 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Michelle Castro Lima - Orientadora

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof.^a Esp. Layla Aparecida Rodrigues Felisberto

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof.^a Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

B522s Bernardes, Keila Thaysa
Saberes e identidade de professores de libras. / Keila Thaysa Bernardes. –
Morrinhos, GO: IF Goiano, 2020.
56 f. : il.

Orientadora: Dra. Michelle Castro Lima.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano
Campus Morrinhos, Pedagogia, 2020.

1. Pedagogia. 2. Formação de professores em libras. 3. Ensino para
surdos. I.Lima, Michelle Castro. II . Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 37.02: 81'221.24

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar esse trabalho às seguintes pessoas:

A Deus por ter me dado saúde e forças durante a escrita desse trabalho para que enfim, pudéssemos chegar até aqui. Pela proteção, e maior incentivo, a ter me sustentado e me ajudado a superar as dificuldades encontradas no trecho desse longo caminho.

Ao meu pai Mauro César que com seu jeitinho me fez rir nas horas de desespero, que me compreendeu, e se demonstrou um grande amigo, que não mediu esforços em tudo quanto precisei, estendeu a mão.

A minha mãe Queila Maria, pelo carinho, amor que a mim distribuiu, aquela que orou e me apoiou, me acalmou quando necessário, que se dispôs a ficar comigo em todos os momentos.

A minha irmã Bruna Khelitha que conseguiu sobreviver (risos) a esse período dos quais juntas passamos, pelo seu amor e companheirismo, paciência e compreensão.

A minha orientadora Professora Doutora Michelle Castro Lima que se mostrou paciente em todo o tempo, disposta em me ajudar e contribuir para com o meu aprendizado.

Aos meus professores que me orientaram nos caminhos acadêmicos, pela amizade que nesse percurso nasceu. A minha instituição, por ter me proporcionado a chance e todas as ferramentas que me permitiram chegar hoje ao final desse ciclo de maneira satisfatória.

Aos meus avós maternos João Vieira e Célia Maria e aos meus avós paternos Manuel Joaquim (*in memorian*), e Maria Rosalina, pelo incentivo, apoio e sabedoria a mim compartilhados. A toda a minha parentela que diretamente ou indiretamente me ajudaram, sejam em forma de amor, sejam em forma de apoio e encorajamento.

A minha segunda família - Igreja Oliveira Verdadeira - Ministério Unção que Despedaça o Jugo Pontalina GO, pelas orações, torcida e carinho demonstrados em cada fala, em especial e representativo dessa grande família: Aos meus pastores, Pastora Izabel Zorzo a qual foi a primeira a me dar apoio na trilha dessa carreira, obrigada por cada oração, palavras de sabedoria e conselhos. Ao meu Pastor Vanderli que acreditou em mim e sempre me tratou com carinho de pai, ambos foram como alicerce para que eu chegasse até aqui, meu imenso agradecimento a esse casal.

A minha recente amiga, Mônica Zorzo pelas conversas e seguimentos, pela disposição em me ouvir e me ajudar. Aos líderes de departamento jovem, Débora Lorhaine e Pedro Henrique que simplesmente foram bênçãos dos céus para minha vida, em especial a minha

"mãe Débora" por todas as palavras de encorajamento, orações, carinho e amor dedicados a mim.

As minhas amigas que eu recebi de presente dos céus por meio da faculdade as quais levarei para vida. Amigas, com quem dividi momentos difíceis e felizes, obrigada pela amizade verdadeira. Bruna Lima minha amiga querida, obrigada por compartilhar de sua amizade comigo todos esses anos, pelo companheirismo, carinho e paciência, por às vezes chorar e também rir comigo, vencemos amiga. A minha amiga Julia Souza, uma conexão incrível desde a primeira conversa, obrigada por me ouvir todos os dias, por vezes, conversas longas e desabafos, mas que me encorajou e vibrou comigo a cada página escrita desse trabalho. A minha amiga Juliana Dias que me ajudou a botar por muitas vezes meus pés no chão, e me assegurou que tudo ficaria bem, meiga e paciente transmitiu isso a mim e me trouxe paz. A minha amiga Sarah Ester, que me ouviu várias vezes de madrugada depois de um dia difícil e orou comigo, sempre me ajudou a lembrar de que Deus estava cuidando de mim.

A minha amiga Flavia Oliveira, a primeira que o céu me enviou quando cheguei aqui, porém a última a ser mencionada, não menos importante, todavia, faço menção de ti minha amiga com todo carinho, deixo meus agradecimentos a ti e a sua família. A você, pelo pulso firme comigo, encorajamento e pela confiança, você me abraçou como filha e eu lhe agradeço imensamente. A minha turma que mesmo diante das diferenças sobrevivemos, quantos momentos bons comemoramos e o que vivemos e as lições que tiramos ninguém pode descrever. Tenho ciência de que a cada um de vocês levarei um pedacinho no coração, e aprendizados na bagagem.

Aos meus colegas e amigos de transporte, nossa "combi" que foram por vezes obrigados a me ouvir (risos), mas venceram. Vocês me fortaleceram e muito pra chegar até aqui e por isso merecem esse espaço. Enfim, foram muitos que por meio de palavras, de gestos, e de conhecimentos contribuíram para a minha formação enquanto docente e, portanto, merecem meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A pesquisa tem por tema Saberes e Identidades de professores de Libras no ensino fundamental onde propusemo-nos identificar quais são os saberes necessários à docência na constituição da identidade do docente de Libras no que diz respeito aos cursos de formação inicial do professor. O objetivo desta pesquisa foi identificar a formação em Libras nos cursos de formação de professores das Instituições Federais no Estado de Goiás, para tanto, a presente pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, uma vez que tem por objetivo inicial explorar um levantamento bibliográfico. Com relação aos procedimentos técnicos, inicialmente realizamos uma análise crítica de referências bibliográficas com vistas a desenvolver uma reflexão teórico-metodológica evidenciando implicações e desdobramentos do problema deste projeto. Após o procedimento de investigação da revisão bibliográfica, conclui-se que a educação para os surdos foi conquistada com muita luta por parte da comunidade surda, principalmente no que se refere ao preconceito. Destaca-se como a primeira escola de surdos, fundada no Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, atualmente, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES. Além dessa conquista, destaca-se também, como um marco para educação de surdos, a criação da Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que estabelece o reconhecimento da LIBRAS como a língua oficial utilizada pelas comunidades Surdas. Dessa forma, a formação de professores em Libras é fundamental para atingir o objetivo da lei. Contudo, ainda é necessário que seja aprimorado o ensino de professores em Libras.

Palavras - Chave: Pedagogia. Formação de Professores em Libras. Ensino Para Surdos.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify the training in Libras in the teacher training courses of Federal Institutions in the State of Goiás, for this purpose, this research is an exploratory qualitative approach, since its initial objective is to explore a bibliographic survey. Regarding technical procedures, we initially performed a critical analysis of bibliographic references in order to develop a theoretical-methodological reflection showing the implications and consequences of the problem of this project. The research has the theme Knowledge and Identities of Libras teachers in elementary school, where we set out to identify what knowledge is necessary for teaching in the constitution of the identity of the Libras teacher with regard to initial teacher training courses. After the investigation procedure of the bibliographic review, it is concluded that education for the deaf was achieved with a lot of struggle on the part of the deaf community, especially with regard to prejudice. It stands out as the first school for the deaf, founded in Brazil, the “Imperial Institute of the Deaf-Mute”, currently, “National Institute for the Education of the Deaf” - INES. In addition to this achievement, the creation of Law No. 10,436, of April 24, 2002, which establishes the recognition of LIBRAS as the official language used by Deaf communities, also stands out as a milestone for deaf education. Thus, teacher training in Libras is essential to achieve the objective of the law. However, it is still necessary to improve the teaching of teachers in pounds.

Key words: PEDAGOGY. TEACHER TRAINING IN POINTS. TEACHING FOR THE DEAF.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	8
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E IDENTIDADE	11
2.1 Apontamentos sobre a formação	11
2.2 Identificando saberes da docência sob a perspectiva de Pimenta, Tardif e Fossati, Sarmiento e Guths	13
2.2.1 Saberes docentes na visão de Tardif.....	14
2.2.2 Saberes docentes na visão de Pimenta.....	15
2.2.3 Saberes docentes na visão de Fossati, Sarmiento e Guths.....	15
3 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS.....	21
3.1 LIBRAS a língua materna do Surdo.....	21
3.2 Retrospectiva da história da educação dos surdos no mundo.....	22
3.3 Historicidade da educação dos surdos no Brasil	30
3.4 Algumas pessoas que contribuíram para a educação dos surdos.....	34
4 A LIBRAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE GOIÁS	38
4.1 A disciplina Libras nos cursos de Licenciatura	38
4.2 PESQUISA DE CAMPO: a disciplina de Libras nos Planos de Ensino dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.....	42
4.3 Curso de Pedagogia Bilíngue – IFG Campus Aparecida	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da Língua Brasileira de Sinais - Libras não somente no Brasil, mas de maneira geral, refere à sua comprovação como língua pertencente a um grupo, uma minoria linguística, sendo resultado de forte envolvimento dos surdos dentro de movimentos sociais, que lutam por políticas de reconhecimento linguístico e contam com a participação de ouvintes que apoiem e compreendam a causa.

Indubitavelmente, a oficialização da Libras como língua da comunidade brasileira pela Lei da Libras 10.436 (BRASIL, 2002b) foi uma grande conquista ao Movimento Surdo, que há tempos atuava de diferentes formas a fim de conquistar o reconhecimento da língua e legalidade de usá-la livremente, inclusive no processo de educação escolar.

Diante desse cenário, o espaço acadêmico também teve e tem se mostrado categórico para a qualificação e o prestígio necessários para afirmarmos, a partir de pesquisas científicas, que as línguas de sinais são de fato línguas. Nesse sentido, a formação inicial do professor para o ensino inclusivo é uma condição indispensável para uma educação de qualidade voltada aos surdos.

A pesquisa trata-se da temática Saberes e Identidades de professores de Libras no ensino fundamental onde propusemo-nos identificar quais são os saberes necessários à docência na constituição da identidade do docente de Libras no que diz respeito aos cursos de formação inicial do professor. No que tange aos objetivos, a pesquisa teve como objetivo geral identificar a formação em Libras nos cursos de formação de professores dos Institutos Federais no Estado de Goiás. Ao que se refere aos objetivos específicos da pesquisa foram: identificar de que forma está acontecendo à formação de professores em Libras em Goiás; analisar os Planos de Ensino dos cursos de formação de professores em Libras dos Institutos Federais no Estado de Goiás; discutir a importância da Língua Brasileira de Sinais na formação docente, bem como constatar a relação entre os cursos de formação de professores e a formação em Libras.

A fim de buscar aporte teórico à temática envolvida no presente estudo, trabalhamos com autores como Strobell (2008), Pimenta (1999, 2002), Tardif (2000, 2014), Cunha (2010), Goldfeld (1997) e Fossati, Sarmento e Guths (2012).

Segundo o entendimento de Ludke e André (1986), a realização de uma pesquisa demanda o confronto entre dados, a partir de um problema definido que inquieta o pesquisador. Tal confrontação é realizada por um método escolhido, a partir do problema,

para buscar as possíveis respostas para o estudo. Ludke e André (1986) afirmam que para se realizar uma pesquisa

[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita suas atividades de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1- 2).

Metodologicamente, este trabalho contemplou o uso de diferentes fontes, dentre elas, as bibliográficas que de acordo com Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. (GIL, 2002, p.44).

Este trabalho trata-se de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, uma vez que tem por objetivo inicial explorar um levantamento bibliográfico. Segundo Gil (1999, p.43), “esse tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto estudado, a fim de que possa formular problemas mais precisos e criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores”. Ainda segundo Gil (2002), uma pesquisa pode ser classificada com base em seus objetivos e com relação aos procedimentos técnicos adotados. Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa é compreendida como exploratória. Tais pesquisas têm como objetivo:

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.41).

Com relação aos procedimentos técnicos, inicialmente realizamos uma análise crítica de referências bibliográficas com vistas a desenvolver uma reflexão teórico-metodológica evidenciando implicações e desdobramentos do problema deste projeto.

Diante do exposto, a pesquisa está organizada em quatro seções: Na primeira a que se refere à introdução na qual apresentamos o tema, a problemática da pesquisa, bem como, os objetivos e a metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa, enfim, reiteramos o leitor ao assunto do qual ele está exposto.

Na segunda seção abordamos a formação de professores – concepções e políticas, no sentido de compreender os saberes necessários a docência dos quais constitui a identidade docente com enfoque para o ensino de Libras. Já na terceira, nós pretendemos discorrer entre as concepções e trajetória histórica referente à Língua Brasileira de Sinais. Optamos por retomar a história da educação de surdos e de seus colaboradores para introduzir o leitor a uma breve contextualização das concepções de surdos que foram formadas ao longo da história, dos principais contribuintes que acreditavam que os surdos eram capazes de ser educados, e dos movimentos a favor e contra o uso da língua de sinais na educação de surdos.

Na seção seguinte nos propomos realizar uma breve pesquisa nos currículos dos cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Goiás, Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos e Instituto Federal Goiás – Campus Goiânia Oeste. Findamos, com breves considerações oportunizando reflexões que a pesquisa trouxe não como uma prescrição inflexível, mas um convite à análise sobre a disciplina de Libras e a formação do professor licenciado em Pedagogia, bem como criar possibilidades de difundir, preservar e valorizar a Libras dentro do espaço acadêmico.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E IDENTIDADE

Esta seção tem como propósito elucidar algumas discussões sobre os saberes necessários na formação do professor e como esses saberes constituem a identidade do professor de Libras. Iremos nos apoiar nas discussões sobre os saberes e formação de professores dos teóricos, Pimenta, Tardif e Fossati, Sarmiento e Guths.

2.1 Apontamentos sobre a formação

Após a Segunda Guerra Mundial, quando o ensino passou a ser responsabilidade do Estado, percebeu-se uma grande necessidade de mudanças substanciais, no que se refere às instituições de ensino para com a formação de professores, levando em conta à problemática, “formar profissionais com elevado nível de qualificação”, (FREITAS 2016, p. 55) isto decorre da percepção de que nos últimos tempos a sociedade tem enfrentado uma gigantesca onda de transformações. Para tanto, Almeida, Gedhin e Leite (2008) levantam a questão de que “as profundas transformações que têm afetado a sociedade fazem emergir, de modo imprevisível, inúmeras demandas novas e desafiadoras para a escola e todos que convivem em seu cotidiano”. (2008, p. 100).

Nesta perspectiva Freitas (2016) irá dizer que os profissionais que atuam na formação de professores, precisam se atentar aos subsídios ofertados aos licenciados, preocupando não somente com os conhecimentos a serem transmitidos na formação inicial, todavia, promover ainda na mesma, reflexão acerca da diversidade. Pois, quando estiverem atuando como docentes, eles, “irão atuar, num mesmo espaço, num mesmo tempo, requerendo saber e criatividade para ensinar de forma que promova a aprendizagem de todos”. (FREITAS 2016, p. 55). Se tratando de nossa temática, a educação dos surdos, é necessária que a metodologia e avaliação sejam diferenciadas, procurando assim, refletir as especificidades desse público, devido sua condição ser a visual. Ao ponto de vista de Tardif,

[...] conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é “interatuado”, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem. (TARDIF, 2014, p. 120).

Nas palavras de Pimenta (1999), os discentes na formação inicial trazem em suas bagagens, saberes sobre o que é ser professor. Saberes estes, provenientes das experiências enquanto foram alunos da educação básica, das experiências adquiridas socialmente, de sua própria prática para aqueles que exercem a profissão quando ainda cursam a licenciatura. O autor ainda diz que o maior desafio do curso é então “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver* o professor *como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. (PIMENTA 1999, p. 7), pois, em outras palavras, os saberes provêm das práticas educadoras, dos textos produzidos por autores.

O importante na formação dos professores são os “processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática”. (PIMENTA 1999, p. 8). Nesse viés, podemos concluir que a construção da identidade docente consiste no significado que cada professor atribui ao cotidiano docente, fundamentado em sua trajetória de vida, da qual lhe permite imprimir valores e representações, modos de situar-se no mundo, saberes, angústias e anseios. (PIMENTA, 1999).

Nessa perspectiva Tardif (2014) afirma que o saber docente está do lado da teoria e a prática pode produzir saberes. Aquilo a que chamamos de "teoria", torna-se concreto num sistema de práticas e de profissionais que a produzem e as assumem: “pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo, modifica as suas relações humanas, objetivando a transformação de sua própria situação e a do coletivo onde esta inserido”. (TARDIF, 2014, p. 16).

Glat (1998) afirma que pesquisas têm apontado de que forma os cursos de formação de professores tem abordado a teoria e a didática no período formativo dos futuros docentes, todavia, as mesmas apontam para uma separação do conhecimento, organizando-os em dois blocos, isto é, um de conhecimentos específicos reorganizados em disciplinas e outro bloco para os saberes pedagógicos. Com pensamento na perspectiva de desarticulação dos conhecimentos como se um não contribuísse com o outro gera uma hierarquia dos saberes, e, portanto, em decorrência da não conciliação destes conhecimentos com a prática, os currículos cada vez mais têm se distanciado da prática pedagógica, conseqüentemente interferindo negativamente na formação do professor em relação a sua atuação para com a diversidade existente na sala de aula.

Se atentarmos para a educação inclusiva, com vistas para a educação de surdos, precisamente, observamos uma concepção sobre a qual o papel do professor no processo ensino-aprendizagem é de promover a socialização e interação do conhecimento no ambiente escolar. O Ministério da Educação (MEC) chama atenção de que:

[...] a formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação esses profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem um “lugar” na escola. (BRASIL, 2005, p. 21).

Na prática, faz necessário desmistificar o conceito de uma sociedade homogênea, na qual o docente busque capacitação para atender a demanda social, buscar meios eficazes para uma aprendizagem comum a todos (MARQUES, 2017). Ainda segundo o autor “o professor que não identifica as peculiaridades dos alunos, como também as potencialidades dos mesmos, conseqüentemente não apresenta um currículo flexível a necessidade dos educandos”. (MARQUES, 2017, p.6). Dentro da perspectiva de educação inclusiva, o professor precisa estar preparado para atuar na diversidade, compreender as diferenças, saber valorizar as potencialidades e juntamente com o seu aluno construir o conhecimento voltado na preparação para a vida.

2.2 Identificando saberes da docência sob a perspectiva de Pimenta, Tardif e Fossati, Sarmiento e Guths

Autores como Pimenta (1999), Tardif (2000, 2014) e Cunha (2010) tem buscado sistematizar o que chamamos de saberes necessários a docência, isto é, saberes sobre o que é ser professor. Nesse sentido procuraremos expor as concepções dos autores sobre a perspectiva de relacioná-los com saberes necessários para com o trabalho da educação inclusiva com o foco na educação dos surdos.

Portanto, salientamos que o professor no exercício da docência precisa compreender que também existem outros conhecimentos a serem utilizados em suas aulas, refletindo assim, a necessidade deles. Nesse viés elencaremos sob a perspectiva de Tardif (2014), Pimenta (2002) e Fossati, Sarmiento e Guths (2012), o que são os “saberes docentes”.

O quadro a seguir sintetiza um pouco das ideias desses autores.

Quadro 1: Identificação dos Saberes Docentes

Identificação dos Saberes Docentes		
Tardif (2014)	Pimenta (2002)	Fossati, Sarmiento e Guths (2012)
1 – Saberes advindos da	1 – Saberes da experiência;	Reconhece os saberes

formação profissional; 2 – Saberes disciplinares; 3 – Saberes curriculares; 4 – Saberes Experienciais.	2 – Saberes do conhecimento; 3 – Saberes pedagógicos.	enumerados por Tardif (2003) e Pimenta (2002), no entanto identifica outros 2 (dois), a saber: 1 – Saberes de humanização; 2 – Saberes criativos.
---	--	---

Fonte: Maia, Bizerra e Santos (2016, p. 8)]

No que diz respeito aos Saberes apontados por Tardif (2014) e Pimenta (2002), há aproximações entre si, dos quais, se complementam. Uma vez que, aos saberes destacados por Fossati, Sarmento e Guths (2012) se apresentam como nova descoberta. Depois da explanação, no tópico anterior, e reflexão a respeito dos Saberes docentes podemos perceber algumas aproximações entre estes saberes enumerados por estes autores.

Nesse sentido, o que Tardif chama de “saberes advindos da formação profissional” guardam similaridades interpretativas com “saberes pedagógicos” elencados por Pimenta. “Saberes disciplinares e saberes curriculares” preconizados por Tardif apresentam semelhanças com o que Pimenta chama de “saberes do conhecimento”. E por fim, o que Tardif chama de “saberes experienciais” apresenta afinidades com “saberes da experiência” destacada por Pimenta.

No próximo tópico iremos discorrer sobre a perspectiva de cada autor que apresentamos no quadro 1.

2.2.1 Saberes docentes na visão de Tardif

Tardif (2014, p. 60) compreende que saber é: “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes falado de saber, saber fazer e de saber-ser”. Nesse sentido o autor identifica os saberes docentes a partir de quatro categorias:

Saberes advindos da formação profissional: se referem aos saberes das ciências, da educação e da ideologia pedagógica, repassados pelas instituições educacionais. Estes saberes falam dos saberes pedagógicos entendidos como a ação de ensinar

Saberes disciplinares: se referem aos campos do conhecimento distribuídos em forma de disciplinas (matemática, física, geografia e etc.) pelas instituições de ensino.

Compreendidos como discursos, objetivos, conteúdos, métodos e programas escolares dos quais a instituição escolar categoriza e repassam como saberes sociais. Estes por vez são incorporados como disciplinas, programas escolares e conteúdos a serem transmitidos.

Saberes experienciais: Constituídos a partir da trajetória acadêmica e pelas experiências docentes no trabalho pedagógico cotidiano. Reconhecidos como estilo pessoal que se expressam por um saber-ser e de um saber-fazer.

2.2.2 Saberes docentes na visão de Pimenta

Na perspectiva de Pimenta (2005):

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes. (PIMENTA, 2005, p.8).

Os Saberes da experiência como afirma a autora, são saberes construídos em sua própria trajetória ainda como discente, os quais submetidos ao seu processo formativo vão de confronto às teorias e práticas, próprias e as de outrem, a avaliações de resultados de maneira a contribuir para seu jeito próprio de ser professor.

Os saberes pedagógicos se referem à didática (saber ensinar) dos quais são apreendidos ao decurso do processo didático-pedagógico, repassados pela instituição de ensino, nesse sentido a autora destaca que são em tais saberes que se encontram o referencial para trabalhar conhecimentos no percurso de ensino, dos quais se dão em situações histórico-sociais e em espaços coletivos.

Nos saberes das áreas específicas, o professor encontra o aporte teórico científico, técnico, tecnológico e cultural, isto é, diz respeito aos conhecimentos específicos de uma determinada área (matemática, física, história etc.) na qual o professor se propõe atuar.

2.2.3 Saberes docentes na visão de Fossati, Sarmiento e Guths

Os autores Fossati, Sarmiento e Guths (2012) reconhecem em seus estudos os saberes identificados por Tardif (2014) e Pimenta (2002), no entanto em uma de suas pesquisas realizadas no Brasil identificaram outros dois saberes docentes além dos citados anteriormente.

a) Saberes de humanização: relacionam aos saberes enredados e necessários na relação professor-aluno, no que diz respeito à vida: ordem do ser, do saber, do fazer e do conviver num todo integrado da pessoa

b) Saberes criativos: se refere a todos os conteúdos impulsionados pelo docente por meio de sua ação cotidiana na qual ele procura re(criar) e encontrar novas alternativas com a finalidade de aprimorar o ensino e aprendizagem.

Existem outras concepções apresentadas por diversos autores na intenção de definir os saberes docentes, da quais Tardif (2014) já afirmava haver uma pluralidade do saber do professor, dessa forma o quadro abaixo objetiva sucintamente as contribuições de outros teóricos que discutem a temática visando à colaboração no entendimento a respeito dos saberes docentes.

Quadro 2: A relação dos saberes, competências e conhecimentos necessários à docência

Tipologias	Teóricos	Saberes, conhecimentos, competências
Saberes necessários à docência	FREIRE (1996)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	PIMENTA e ANASTASIOU (2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
	CUNHA (2004)	1) Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) os relacionados com o contexto sócio-histórico dos

		<p>alunos; 4) os relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades 6) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem</p>
Conhecimentos necessários à docência	SHULMAN (2005)	<p>1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral) 3) conhecimento do currículo, 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos</p>
	GARCÍA (1992)	<p>1)conhecimento pedagógico geral, 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto</p>
Competências necessárias à docência	BRASLAVSKY (1999)	<p>1) Competência pedagógico-didática; 2) Competência institucional, 3) Competência produtiva; 4) Competência interativa, 5) Competência especificadora.</p>
	MASETTO (1998)	<p>1)competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.</p>
	PERRENOUD (2000)	<p>1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer</p>

		<p>evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.</p>
	<p>ZABALZA (2006)</p>	<p>1) planejar o processo de ensino-aprendizagem (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?); 2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa) 4) manejo das novas tecnologias, associada ao domínio das novas tecnologias. 5) conceber a metodologia e organizar as atividades 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) Avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe</p>

Fonte: PUENTES, AQUINO E NETO (2009, p. 169-184 apud SILVA, MALHEIRO 2011, p. 4)

Destacamos as diferentes concepções dos autores citados no quadro, para que o leitor consiga enxergar para além das contribuições descritas. Desta maneira que o quadro aborda resumidamente outras contribuições em relação à mesma temática a fim de compreendermos os saberes necessários a docência com vista à formação da identidade do docente de Libras.

2.3 IDENTIDADE DO DOCENTE DE LIBRAS

Nos estudos a que diz respeito à diferença, à diversidade e a heterogeneidade humana, a qual proporciona a colocação do “eu” diferente frente ao “outro”, também, diferente. Isto é, para que se tenha uma percepção mais aproximada da realidade que se quer analisar, faz-se imprescindível colocar-se no lugar “do outro”, no sentido de exercitar/corporificar a alteridade (BAKHTIN, 2003). Como destaca Wrigley (1996 apud FARIAS, 2016, p. 36), “a diferença está para além da diversidade que soa apenas, como uma objetividade, enquanto a diferença não está, apenas, para ser celebrada, mas principalmente problematizada, visto que dentro das diferenças existem os diferentes”.

Cada professor possui um processo de formação diferente. Diante disso, é preciso ter cuidado no olhar, no observar, pois a partir das leituras da subjetividade do outro, é possível compreender as interfaces subjetivadas pelo professor no seu trabalho docente. Do contrário, o olhar do consenso a respeito de uma lógica de vida ou vivência, ao ver do “desavisado”, compromete toda uma “sistemática de trabalho”. (FARIAS, 2016, p. 37).

A identidade ouvinte ¹como quaisquer outras se constroem de maneira significativa a partir das interações humanas. Dessa forma, os indivíduos conseguem compartilhar suas ideias, seus valores, suas crenças, e subjetividades constituindo, inclusive, processos de reconstrução de identidade percebendo as relações sociais nas quais se insere. Isto é, as identidades são construídas ao longo da vida a partir de inúmeras descobertas de si e do/com o outro, o que não sugere identidades em forma de modelos, evidenciando pluralidades de identidades.

Ao que se refere a tais argumentos, compreendemos que os sujeitos tanto surdos como ouvintes são constituídos de suas múltiplas identidades. A respeito dos ouvintes que vivem suas experiências pautadas no som, no ruído, nas paisagens sonoras, os surdos por sua vez vivem sua experiência da surdez como um grupo heterogêneo, ou seja, compreendem a surdez de maneira única, apreendem o mundo ao seu redor de forma diferenciada, a partir de suas próprias trajetórias sejam elas, pessoais e/ ou políticas ao assumirem seus papéis na sociedade.

Castells (2003) a respeito da identidade pontua:

¹O termo ouvintismo não significa só obrigar a copiar a identidade ouvinte, com o intuito de homogeneidade na sociedade, mas existem outras interpretações, dependendo do contexto e da pesquisa. Independente disso, ouvintismo tem a ideia de ser o ouvinte superior ao surdo, da identidade ouvinte ser superior à identidade surda. (MARTINS, 2012, p. 7).

Identities, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles, originadas e construídas por meio de um processo de individuação. Embora [...] as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização. (CASTELLS, 2003, p. 23).

Ora, se identidades definem sentidos, os papéis, para Castells (2003) definem, apenas, funções. Entretanto, os diversos papéis constituem as identidades. No que tange as identidades formadas, também, a partir de instituições dominantes, é possível visibilizar nas identidades surdas tal afirmação, principalmente quando se tratam de identidades vivenciadas sob a colonização dos ouvintes.

Dessa forma, os professores constituem suas práticas pedagógicas para o ensino da Libras a partir das suas identidades, saberes da docência, processos de formação e de seus dialetos que se diferem da Libras utilizada por surdos. Certamente, tais características diferenciadas influenciam o ensino de uma disciplina nova e contestada. As contestações quanto ao ensino de Libras vão desde questões referentes ao ementário até às problematizações alusivas aos profissionais que deveriam ministrar tal disciplina.

Enfatizamos o direito às diferenças, portanto, nos pautamos na necessidade dos debates e reflexões a respeito da forma como se tem concebido a construção identitária de professores ouvintes, bem como, na constituição da identidade de docentes surdos, assim, reconhecendo politicamente a surdez não como patologia, todavia, uma cultura a qual é identitária e linguística.

3 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Nesta seção iremos discorrer sobre a Língua de Sinais Brasileira como ela se constituiu e foi instituída como língua materna dos surdos no Brasil. Para melhor compreendermos esse processo iremos identificar a trajetória histórica dos surdos no mundo e no Brasil e apresentaremos algumas personalidades que contribuíram para história e constituição da Educação dos Surdos.

3.1 LIBRAS a língua materna do Surdo

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é a primeira língua do sujeito surdo, esse deve ser alfabetizado de forma bilingue. Para Strobel (2009, p.6), “O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão”. Mesmo nos dias atuais, encontramos um grande número de pessoas leigas quanto ao assunto surdez e tudo que o envolve essa temática. A falta do conhecimento a respeito do assunto ou até mesmo, quem sabe a incompreensão, emite dessas pessoas desde a discriminação da Libras no sentido do bilinguismo (Libras como língua natural/materna e a língua portuguesa como segunda língua), ecoando uma desvalorização da cultura surda, até a associação da surdez como doença, incapacitando a aprendizagem.

Veremos mais adiante, na retrospectiva histórica dos surdos, que essa concepção equivocada não é recente, todavia, ela foi profundamente marcada por ideias como essas, opressoras até, portanto, revelam o quão valente e persistente a comunidade surda foi ao longo de sua trajetória. Nessa concepção errônea, por muito tempo as identidades dos surdos ficaram comprometidas no sentido de lhes faltar uma identidade própria além do sentimento de não pertencimento à sociedade a qual estavam inseridos.

As línguas de sinais se distinguem das línguas orais pelo fato de usarem o canal visual-espacial ao invés do oral-auditivo. As línguas orais também podem ser denominadas de línguas de modalidade gestual-visual ou visual-espacial, isso porque, as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e reproduzidas no espaço, por meio das mãos, movimento corporal e expressão facial.

É clara a diferença entre as línguas de sinais e as línguas orais, no entanto ambas, partem de um mesmo princípio com relação ao léxico (conjunto de regras que rege o uso e

combinação de símbolos convencionais em unidade maiores), isto é, possui um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática.

3.2 Retrospectiva da história da educação dos surdos no mundo

Historicamente, os indivíduos surdos enfrentaram tempos difíceis em que não havia aceitação e, eram considerados como seres incapazes de aprendizados e, portanto, não deviam possuir direitos civis, religiosos e políticos dentre outros. As línguas de sinais, por fim, não passavam de mímicas e gestos aleatórios, por isso eram desvalorizados socialmente.

Nesse sentido, faz necessário realizarmos um resgate histórico da Educação dos Surdos no Brasil e no mundo, bem como a contribuição de pessoas na construção de sua educação para que possamos o compreender. Ao adentrarmos a trajetória histórica da pessoa surda agregamos conhecimentos da área na qual procuramos discutir nesse trabalho, e, portanto, conseguimos enxergar possibilidade de reflexão e questionamentos quanto à educação dos surdos desde os tempos remotos aos dias atuais.

Ao nos submetermos a uma retrospectiva histórica constatamos diferentes concepções entorno da surdez e do sujeito surdo, justificando assim, as diferentes abordagens utilizadas na educação dos surdos. Sejam tais, relacionadas ao prisma de misticismo da educação egípcia, filosofia grega, piedade cristã, necessidade de preservação e perpetuação dos nobres e do seu poder, interesses políticos, além do desejo de unificação da língua pátria ou pelos avanços da medicina, ciência e da tecnologia.

No Egito Antigo, a condição de pessoas surdas eram bem vistas tratando-se de seres especialmente escolhidas, todo o seu comportamento lhes conferia um toque de misticismo, de acordo com Eriksson (1998, apud PEREIRA et al, 2011, p. 5).

Na Grécia Antiga, o gosto estético mantinha a beleza em grande estima, e conseqüentemente, o que se encontrava fora desse padrão era enxergado com desprezo e esses indivíduos deveriam ser eliminados, por ser considerados de certa forma um peso para a sociedade.

Pereira et al. (2011) descreve em sua obra, que para a filosofia a audição remete a instrução, o canal mais importante para se adquirir inteligência. Aristóteles por exemplo, considerava os surdos como seres desprovidos da razão, e por conseqüência impossível de serem educados. Os romanos também foram cruéis ao se referirem aos filhos que nasciam com a deficiência, chegando ao ponto de os afogarem no rio Tibre.

Já na Europa, século VI, no reinado do imperador Justiniano, o código que levava seu nome, determinou o que os surdos que não falassem não poderiam herdar fortunas, ter propriedades nem escrever testamento. Para os surdos que não eram mudos, a condição melhorava um pouco, pois a eles eram concedidos direitos legais de herdar títulos e propriedades.

Até século XVI, no período da Renascença, os surdos ainda considerados surdos-mudos eram percebidos pela sociedade da época como seres “ineducáveis deixados à margem como inúteis à coletividade” (GODOI et al, 2016) foi nesse período que se observou um esforço em prol da educação dos surdos, e a partir de então que se começou a história da educação de pessoas surdas.

Segundo as palavras de Godoi et al (2016) um médico italiano Girolamo Cardano, teria afirmado na época que os surdos-mudos poderiam ser postos em condições de “ouvir lendo e de falar escrevendo”. Lacerda (1999), afirma que havia um propósito na educação dos surdos, e, portanto, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada na intenção de que estes indivíduos desenvolvessem o pensamento, adquirisse conhecimentos e enfim, comunicasse com o mundo ouvinte.

A figura de um preceptor para crianças surdas nesse contexto era frequentemente vistos em famílias abastadas, e por isso, Sacks, (1998, p.38, apud GODOI et al, 2016, p. 26) declara que “O reconhecimento de surdos filhos de famílias nobres como pessoas de lei, para que pudessem herdar títulos e a fortuna da família, foi um fator para o desenvolvimento de métodos educacionais especiais para os surdos”. No entanto, o ensino, todavia, tinha como objetivo para que os filhos surdos da nobreza pudessem ter o direito da herança.

Entretanto, no século XVI, como afirma Goldfeld (1997, p. 25), “[...] o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia”, destacando-se assim dentre que mantinham o ensino de surdos da nobreza espanhola. Os trabalhos de caráter históricos indicam De Leon como o primeiro professor de surdos.

Conforme Pereira et al (2011) “Ele utilizava o alfabeto manual com as duas mãos e fazia uma junção dos sinais usados pelos monges beneditinos que viviam sob a lei do silêncio e dos desenvolvidos pela família Velasco” (MOORES, 1996 apud PEREIRA et al 2011, p. 7). Nas palavras de Goldfeld (1997, p. 25), “Pedro Ponce de Leon desenvolveu um método de educação de surdos que envolvia o alfabeto manual a escrita e a oralização, além de criar uma escola de professores para surdos”.

Em 1620, outro espanhol se destacou desta vez pela publicação do primeiro livro relacionado à educação de surdos, o livro intitulado “*Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*”, é do autor Juan Martin Pablo Bonet. Sua obra discutia a respeito do alfabeto manual criado por Pedro Ponce de Leon, além de explicar como exercitar o educando para a emissão dos sons.

De acordo com o autor Ramos (s/d p. 3), o primeiro livro referente à Língua de Sinais, publicado em 1644 na língua inglesa por J. Bulwer abordava a Língua de Sinais, a qual conhecia, como sendo universal e seus elementos constitutivos "naturais" (icônicos, de certa forma). O título “*Philocophus*”, posterior ao *Chirologia* – ou a língua natural da mão, publicada pelo mesmo autor ratifica a ideia em 1648, defendendo a língua de sinais como capaz de expressar os mesmos conceitos que uma língua oral.

Goldfeld (1997, p. 26), destaca na França, em 1750, o abade francês Charles Michel de L’Épée (1712 -1789) uma pessoa muito importante para a história dos surdos. L’Épée teria se aproximado de alguns surdos que perambulavam pelas ruas de Paris e com eles aprendeu a Língua de Sinais, conforme suas observações, criou os “sinais metódicos”, que é a combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Segundo as afirmações de Lacerda (1998), o abade francês L’Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais utilizada pelos surdos com atenção para suas características linguísticas.

Pereira et al (2011, p. 8) afirma que o abade francês L’Épée teria sido o fundador da primeira escola para surdos no mundo e ainda tido o mérito de reconhecê-la como língua, divulgá-la, e valorizá-la bem como, mostrar que o surdo mesmo sem conseguir falar oralmente, era humano como os demais. L’Épée e seu seguidor Sicard acreditavam que independentemente do nível social, todos os surdos deveriam ter acesso a educação pública e gratuita em conformidade às declarações de Goldfeld (1997, p. 29). Lacerda (1998) afirma ainda que:

Para De L’Épée, a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos. (LACERDA, 1998, p.3).

O abade francês Charles Michel de L’Épée como já mencionado, contribuiu significativamente para a história da educação dos surdos e uma de suas colaborações foi deixar o trabalho individual com os surdos a passar para a coletividade. Em 1775, ele fundou

sua própria escola - Instituto de Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos), em Paris, a primeira desse gênero, em 1776 quebrando a tradição de manter em segredo os métodos utilizados para a educação dos surdos, publicou seu primeiro livro onde abordava suas técnicas. Ele se encontrava orgulhoso de seus discípulos, pois muitos deles mais tarde ocuparam lugares de professores de outros surdos como também espaços importantes na sociedade, segundo as declarações do autor Lacerda (1998).

Na mesma época, em 1750, na Alemanha um professor de surdos, Samuel Heinicke, apresenta as primeiras noções do que hoje conhecemos como a filosofia educacional oralista na qual rejeita quaisquer metodologias que incluam a língua de sinais, a gesticulação ou alfabeto manual. Heinicke argumentava que ao “permitir aos estudantes surdos usar a língua de sinais inibiria seu progresso na fala” (PEREIRA et al, 2011. p. 8), acreditava ainda que a única ferramenta metodológica a ser utilizada na educação dos surdos deveria ser a palavra falada, e foi a partir desse pensamento que nasceu a metodologia conhecida como “método alemão”. Segundo Goldfeld (1997), Samuel Heinicke foi o primeiro fundador de uma escola pública baseada na filosofia oralista.

Nesse sentido, diversos outros métodos orais surgem para a reabilitação dos alunos surdos, nas escolas orais para surdos, Pereira et al (2011) vai dizer que “As expectativas de normalização do surdo, por meio de treinamento de audição e fala, transformou o espaço escolar em terapêutico, descaracterizando a escola como espaço de ensino, troca e ampliação de conhecimento”. Tal reabilitação é voltada para aspectos clínicos em vez de pedagógicos, onde a filosofia oralista era vigente. De acordo com Marchesi (1991, apud PEREIRA et al, 2011, p. 10), durante o século XX, até os anos 1960, o método oral manteve uma posição dominante na Europa e na América.

Como se podem observar duas metodologias ganharam destaques nessa época uma vez que, o abade De L’Epée defendia o método visual, quanto Heinicke defendia o método oral e, portanto, se confrontaram, tendo assim, que passarem pela comunidade de análise científica. O século XVIII foi considerado como o ano fértil, isto é, houve um crescimento no número de abertura de escolas para surdos bem como o sucesso pelo qual a língua de sinais proporcionava, no sentido de aprender e dominar diversos assuntos, chegando ao ponto de ocupar cargos de destaque na sociedade.

Sacks (1989, p. 37 apud GOLDFELD, 1997, p.29) relata:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral, dirigidos por professores surdos, em todo mundo civilizado, a saída

dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis. (SACKS, 1989, p. 37 apud GOLDFELD, 1997, p. 29).

Em busca de informações sobre a educação de surdos e também com a intenção de importar metodologias para os Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), um americano, professor de surdos, prosseguiu para a Europa a fim de encontrar um professor, alguém que fundasse, ou ajudasse a fundar, uma escola em Hartford (SACKS, 1998). O americano Gallaudet ficara sabendo da fama de Thomas Braidwood (1715 – 1806), um professor escocês de Edinburgh o qual teria fundado a primeira escola para surdos no Reino Unido. No entanto, Strobel (2008), vai dizer que, em sua primeira visita, na Inglaterra, a uma das escolas de Braidwood - escolas essas, reconhecidas pelos seus métodos orais, o professor Thomas Hopkins Gallaudet relata ter sido recepcionado com frieza e que o próprio Thomas Braidwood teria se negado a compartilhar suas informações pedagógicas ao estrangeiro americano.

Sander (2015) afirma que, diante de sua experiência frustrada, Gallaudet parte para Paris onde conheceu o Abade L'Epée, inclusive tomou conhecimento dos métodos educacionais utilizados naquele país, incluindo o alfabeto manual francês e os sinais franceses. Mais tarde, Laurent Clerc recebe um convite de Thomas Hopkins Gallaudet para abrir a primeira escola para surdos nos Estados Unidos, uma vez, em solo americano, em 1817, fundam a primeira escola para surdos, devido seu sucesso, diversas escolas para surdos foram difundidas por todo o país alguns anos depois.

A partir de 1821, isso quem irá dizer é Ramos (s/d, p. 4), “todas as escolas públicas americanas passaram a se mover em direção à ASL (Língua de Sinais Americana) como sua língua de instrução”. Nas afirmações de Goldfeld (1997), em 1850, o ASL, agora não mais o inglês sinalizado, passa a ser frequentemente utilizado nas escolas como vinha normalmente acontecendo na maior parte dos países europeus. Com isso, se percebeu uma grande elevação da escolarização dos surdos que vinham atingindo o mercado profissional de nível mais alto devido suas grandes facilidades de aprendizado por meio da Língua de Sinais. Não demorou muito para que em 1864 fundasse a primeira universidade nacional para surdos “Gallaudet University”, ou Universidade Gallaudet localizada em Washington, cujo primeiro diretor foi Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet.

As controvérsias sobre qual seria a melhor metodologias para educação dos surdos não pararam. Assim como na Europa nos Estados Unidos havia esse empasse, a disputa de dois

grupos distintos, um que defendia o oralismo outro a língua de sinais, a qual estava apenas começando. Em decorrência dos avanços tecnológicos para a aprendizagem do surdo para com a fala, a metodologia então oralista começa a ganhar forças, a partir de 1860.

Segundo Goldfeld (1997), diversos profissionais da área e interessados no assunto começam a investir na aprendizagem da língua oral pelos surdos, e com isso, surge à ideia que inclusive, é defendida por diversos profissionais até hoje, a língua de sinais seria prejudicial à aprendizagem da língua oral. Strobell (2008) expõe Alexander Graham Bell (1847-1922), como um dos mais fervorosos adversários de Gallaudet, uma vez que ele “defensor do oralismo puro, vinha de uma família com tradição no ensino e treinamento de audição e de fala com os alunos surdos, a sua mãe e sua esposa eram surdas”.

Ainda segundo o autor, o pai de Bell era conhecido no Canadá pelo seu trabalho como professor de surdos que treinava professores de uma escola de surdos nos Estados Unidos. A partir disso Alexander Graham Bell resolveu dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo pai, juntando todo o conhecimento e experiências adquiridas enquanto esteve na companhia do seu “mestre” e, também, graças ao título de Doutorado em Medicina.

Goldfeld (1997, p. 31) resume o “importante defensor do oralismo foi Alexander Graham Bell, o célebre inventor do telefone, que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de educadores de surdos realizado em Milão, no ano de 1880”. Muitos artigos foram escritos por Alexander Graham Bell criticando a cultura surda bem como a língua de sinais, ele alegava a superioridade da língua oral em detrimento da língua de sinais uma vez que a mesma retardava o desenvolvimento intelectual dos sujeitos surdos.

Segundo as narrações de Lacerda (1999), em razão dos avanços e divulgações das práticas pedagógicas para com os surdos, houve em 1878, o I Congresso Internacional, em Paris com base para discussões relacionadas às instruções dos surdos. A autora afirma terem sido “acalorados debates a respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então” (LACERDA 1999, p. 3). Como já mencionado a disputa pelos quais seriam os “métodos certos” para a educação dos surdos se encontrava em pauta tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, dois grupos distintos com ideias opostas cada qual defendendo seus respectivos pontos de vista, enquanto um defendia que falar era melhor que usar sinais, outro, todavia, afirmava ser o método que utiliza a oralidade mais eficaz na comunicação da criança. Resumindo, ao final do Congresso os surdos tomaram posse de grandes conquistas, inclusive, a de “assinar documentos, tirando-os da marginalidade social.

Em 1880 aconteceu em Milão, na Itália, o II Congresso Internacional de Professores de Surdos para discutir e avaliar a importância dos dois métodos que se encontravam em oposição, a saber: língua de sinais e oralista. Nas palavras de Strobell, “todo o congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes, todos defensores do oralismo puro”. (STROBELL, 2008, p. 90). Com isso, já percebemos claramente a vitória do grupo oralista puro em cima do grupo no qual defendia a língua de sinais, isso antes mesmo do congresso de fato acontecer. Strobell ainda detalha:

[...] haviam 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Grahm Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e cridos como uma solução para a “cura” da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos. (STROBEL, 2009, p.33).

A votação no Congresso de Milão foi literalmente um rombo que ocasionou na queda da Educação dos surdos, conseqüentemente subordinando às práticas ouvintistas, forçando-os não somente abandonar a língua de sinais, como também a cultura e identidade surda. Na perspectiva de Sander “Nenhuma outra ocorrência na história da educação de surdos teve um grande impacto nas vidas e na educação dos povos surdos”. (2015, p.7). Lacerda comenta que juntamente com o Congresso de Milão “termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era frequente”. (LACERDA, 1998, p.4). Desde então, o oralismo passou a ser a única metodologia oficialmente a ser utilizada para com as crianças surdas, a fim de que elas pudessem alcançar o domínio da fala.

Segundo as afirmações de GODOI, este episódio na história da educação do surdo aconteceu “pela confluência do nacionalismo, elitismo, comercialismo e orgulho familiar, vigentes na época”. (GODOI et al 2016, p. 31). O foco ao treinamento oral se tornou bastante expressivo durante as próximas décadas, de forma que, as disciplinas como geografia, história e matemática foram relegadas ao segundo plano, fazendo com que a escolarização dos surdos sofresse um gigantesco declínio nessa época.

Historicamente tem um fato curioso em relação ao oralismo nas escolas para surdos, como aponta Sacks, (1990, p.30 apud Strobel 2008, p. 93) “até os mais famosos desses pupilos surdos orais conheciam e usavam a linguagem dos sinais. Sua fala era em geral quase ininteligível e tendia a regredir assim que o treinamento intensivo fosse reduzido”.

O domínio diante do oralismo em relação à educação dos surdos predominou por mais de um século em todo o mundo. Muitas questões reflexivas a respeito da cultura surda e da língua de sinais surgiram em meados de 1960, inclusive reconhecidas e valorizadas, conforme Strobel (2008). Nesse sentido, surge Willian Stokoe, um linguista que se destacou com a publicação “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, demonstrando a Língua de Sinais Americana (ASL) como uma língua contendo todas as características das línguas orais. O professor Stokoe compreende que a ASL é uma “língua natural, completa e complexa, usada pela sociedade surda americana e que possuía aspectos linguísticos de estruturas da linguagem humana”. (SANDER 2015, p. 7) Isso porque como relata Ramos (s/d, p. 8):

Pelo fato de as Línguas de Sinais indígenas serem usadas não só pelos surdos, mas, principalmente, na comunicação intertribal, apesar de terem sido aqueles primeiros estudos extremamente importantes, considera-se como data inicial dos estudos científicos das Línguas de Sinais dos surdos, os trabalhos realizados a partir de 1957 por William C. Stokoe sobre a ASL - American Sign Language, financiados pelo governo norte americano. Sua primeira publicação, Language Structure: Anoutline of the Visual Communication Systems of the AmericanDeaf, de 1960, é tida como marco, como “prova” da importância linguística das Línguas de Sinais. Em 1965 ele publica, em coautoriacom D. Casterline e C. Cronoberg, o primeiro dicionário de Língua de Sinais (A Dictionary of American Sign Language), inserindo definitivamente o estudo das Línguas de Sinais na ciência lingüística. (RAMOS s/d, p. 8)

A partir dessa divulgação, diversas pesquisas surgiram relacionadas à “língua de sinais e sua aplicação na educação e na vida do surdo, que, aliadas a uma grande insatisfação por parte dos educadores e dos surdos com o método oral, deram origem à utilização da língua de sinais e de outros códigos manuais na educação da criança surda”, (GOLDFELD 1997, p. 31). Nos anos 70 surge uma tendência advinda dessas pesquisas denominada “Total communication”, Stewart, (1993, p. 118, apud LACERDA 2008, p.6) define a Comunicação Total como a “prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem inputs expressar-se nas modalidades preferidas”. Paralelamente as propostas dessa tendência novos estudos, uma vez, mais estruturados sobre a língua de sinais surgem propondo alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue.

A filosofia bilíngue assim reconhecida mais tarde, se torna efetiva na década de 1990, conquistando cada vez mais adeptos. Segundo escreve Pereira et al (2011), o bilinguismo como abordagem educacional para surdos propõe que os “alunos sejam expostos a duas

línguas: a primeira, a língua de sinais, e a segunda, a língua majoritária da comunidade ouvinte, de preferência na modalidade escrita”, (PEREIRA et al, 2011, p. 13). Lacerda (2008) explica de que forma as tendências (oralismo, comunicação oral e bilinguismo), se contrapõe destacando as suas respectivas características, nas seguintes afirmações:

[...] modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. (LACERDA, 2008, p. 7).

Cada uma das tendências mencionadas possui suas próprias concepções e seus próprios adeptos e, portanto, suas contraposições. No entanto, tendo como pressuposto perspectivas diferentes não se pode dizer qual a concepção certa e apropriada, de forma a generalizar, cada qual contribui significativamente e se destaca por suas contribuições.

3.3 Historicidade da educação dos surdos no Brasil

Em relação ao Brasil, alguns registros apontam que a primeira tentativa de institucionalização do deficiente no Brasil, parte do Deputado Cornélio Ferreira em 1835, que chegou a apresentar à Assembleia um projeto de lei que previa a criação do cargo de "professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdo-mudos", (REIS 1992, p.57 apud RAMOS s/d, p.8), e que o mesmo não havia conseguido aprovação.

Como já era comum, na época do Império, os dirigentes de elite enviarem seus filhos para Europa na expectativa proporcionar melhores estudos para eles. Esses abastados passaram também a enviar aqueles que apresentavam deficiências para também se beneficiar dessas viagens que visava uma boa educação. (Strobell, 2008). Entretanto, somente no ano de 1855 chega ao Brasil, no Rio de Janeiro, um professor surdo francês Eduard Huet sob o convite do imperador D.Pedro II, para “iniciar um trabalho com duas crianças, com bolsas pagas pelo governo”. Goldfeld (1997, p. 32). Por meio da Lei 839, que D. Pedro II assinou, no dia 26 de setembro de 1857, foi estabelecida a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro denominada “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, atual “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES. (RAMOS, s/d). Quanto à fundação, Doria detalha:

[...] quando a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, denominou-o ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ (...), o artigo 19 do Decreto nº 6.892 de 19-03-

1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-49 e o atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30-1-56, (publ. No D.º de 31-1-56), referindo à denominação de ‘Instituto Nacional de Surdos-Mudos’ (...) Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (publ. No D.º de 8-7-57), para ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ [...]. (DORIA, 1958, p. 171).

Segundo escreveu Reis apud Ramos (s/d), o Professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo do professor João Brasil Silvado (diretor do INSM em 1907), teria prestado a imprensa uma entrevista, na qual relatou que o interesse pelo qual levou D. Pedro II a investir em educação de surdos viria do fato de ser a princesa Isabel mãe de um filho surdo e casada com o Conde D’Eu, parcialmente surdo, no entanto, não se pode confirmar a veracidade desse relato.

Segundo Strobell (2008) as famílias brasileiras tiveram receio em relação ao trabalho pedagógico do professor Huet, e por isso ele enfrentou dificuldades em lecionar. Na colocação de Mazzota, o professor surdo francês teria começado a “[...] lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Huet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos Mudos” (MAZZOTA, 2001, p.29). Cinco anos após a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos o professor Eduard Huet, por motivos pessoais, deixa a direção do mesmo, e se muda para o México.

Eduard Huet é considerado o introdutor da língua de sinais no Brasil como afirma Pereira et al (2011), e portanto, reconhece que a Língua Brasileira de Sinais teve grandes influências da Língua Francesa de Sinais, apesar de não ter sido encontradas referências à Língua de Sinais na análise do programa de ensino inicialmente adotado por Huet. Todavia, alguns anos mais tarde, Tobias Rabello Leite (diretor da escola de 1868 a 1896) publica “Notícias do Instituto dos Surdos e Mudos do Rio de Janeiro pelo seu diretor Tobias Leite (1877) e Compêndio para o ensino dos surdos-mudos (1881)”, nos quais se percebe a aceitação da Língua de Sinais e do alfabeto datilológico. (Reis 1992 apud RAMOS s/d). Essa declaração se confirma nas palavras de Godoi et al (2016, p. 27) “O INSM aceitava a Língua de Sinais e a datilologia, ou seja, o alfabeto manual”.

Uma publicação em 1873 se fez destacar de tal maneira que foi considerado o documento mais importante da Língua Brasileira de Sinais encontrado até os dias de hoje, o registro se trata do Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos, cuja autoria pertence ao aluno surdo Flausino José da Gama. Ele contém ilustrações de sinais separados por categorias

(animais, objetos, etc.), e o que mais chama atenção é o fato das ilustrações e da própria impressão em técnica de litografia, ter sido realizada pelo próprio Flausino. (RAMOS, s/d)

Em 1911, o Brasil não foi indiferente ao restante do mundo, seguindo a tendência mundial adotou o oralismo puro, onde determinava a proibição da Língua de Sinais e reforçava a única metodologia na qual se priorizava o treinamento da fala. “Apesar de proibida, a Língua de Sinais continuava sendo utilizada, tanto no Instituto como fora dele, independentemente do que fosse adotado oficialmente” (Lacerda, 1998, p.69). Segundo Godoi (2016) a educação dos surdos, acompanhou a esse movimento, no entanto, “muitos professores e funcionários surdos e os ex-alunos que sempre mantiveram o hábito de frequentar a escola, propiciaram a formação de um foco de resistência e manutenção da Língua de Sinais”. (RAMOS s/d, p. 9)

Nesse sentido a Língua de Sinais subsistiu nas salas de aula até 1857, quando a diretora Ana Rímoli de Faria Doria juntamente com a pedagoga Alpia Couto, decidiram por fim ao uso da língua de sinais em sala de aula. Mesmo com essa imposição, os alunos insistiram em fazer o uso da mesma, por exemplo, muitos relatam apontam que eles realizavam os sinais nos corredores, pátios da escola e até mesmo debaixo das camisetas e mesas e também aproveitam os momentos que não estavam sendo vigiados.

Segundo Ramos (s/d), em 1969, antes da então oficialização da Língua de Sinais falada no Brasil, foi realizada uma primeira tentativa no sentido de registrar a mesma, a tentativa foi frustrada. No final da década de 1970, o Brasil recebe a visita da professora de surdos da Universidade Gallaudet Ivete Vasconcelos a qual trouxe a abordagem “Comunicação Total” ao país. Não mais tarde, a professora linguista Lucinda Ferreira Brito implantou o bilinguismo a partir de suas pesquisas sobre a Língua de Sinais. Strobel (2008) comenta que Brito:

[...] passou um mês em uma das aldeias dos índios Kaapor para estudos da língua de sinais desenvolvida entre eles na selva amazônica e publicou o seu primeiro livro: ‘Integração Social e Educação de Surdos’ narra sobre a LSKB – língua de Sinais Brasileira Kaapor e LSCB – Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos no ano de 1993. (STROBEL, 2008, p. 92).

Sabemos que as diferentes abordagens possuem suas próprias concepções e inclusive seus adeptos, também temos conhecimento de que elas geraram no passado muitas discórdias no sentido de se provar a superioridade ou eficácia para com a educação dos surdos, procurando proclamar a universalidade de uma ou outra dentro das instituições. Entretanto,

não se podem comprovar tais efeitos visto que atualmente cada qual possuem suas próprias referências e representatividade para com o trabalho aos surdos.

Primeiramente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi nomeada como Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos (LSCB) pela linguista Ferreira Brito, ela assim o fez, seguindo o padrão internacional de abreviações das línguas de sinais, bem como, a propósito de distinção da língua de sinais de Kaapor Brasileira (LSKB) utilizada pelos índios Urubu-Kaapor, residentes no estado do Maranhão. A sigla LIBRAS como hoje conhecemos, foi adotada somente em outubro de 1993, após uma votação na sede da FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Rio de Janeiro a qual tinha em vistas os dois nomes LSCB e LIBRAS, o resultado dessa reunião teve por elegida, a Libras. (Goldfeld 1997).

Mais um em meio a tantos outros personagens importantes, Eugênio Oates, missionário americano, ganha destaque na história dos Surdos e da Libras por difundir a língua de sinais por meio de um pequeno dicionário de sinais - Linguagem das mãos, no qual apresenta 50% dos sinais, aceitação pelos surdos. Mais tarde em São Paulo, são lançados por meio de diversos projetos outros dicionários como destaca Ramos (s/d):

Em 2001 foi lançado em São Paulo o Dicionário Enciclopédico Ilustrado de LIBRAS, em um projeto coordenado pelo Professor Doutor (Instituto de Psicologia/USP) Fernando Capovilla e em março de 2002 o Dicionário LIBRAS/Português em CD-ROM, trabalho realizado pelo INES/MEC e coordenado pela Professora Doutora Tanya Mara Felipe/UF Pernambuco/FENEIS. (RAMOS s/d, p. 9).

No Brasil, vimos que a legislação prevê que as escolas trabalhem a partir de uma perspectiva bilíngue. Porém, esse trabalho se encontra em um processo de construção, como afirma Pereira et al (2011), no entanto, se descarta a possibilidade de uma única metodologia propondo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a majoritária e a língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita como segunda língua dos estudantes surdos. Segundo apontam as pesquisas, essa abordagem tende a contribuir significativamente visto a oferecer aos sujeitos surdos acesso a duas línguas no contexto escolar. Nesse sentido Godoi et al (2016) afirma:

O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda. A aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, acessar os conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua portuguesa, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação. (GODOI et 2016, p. 35).

Muito se tem discutido a respeito dos direitos humanos e a forma de assegurá-los ante a sociedade, nessa perspectiva Carvalho (2007, p. 34) destaca que “os movimentos sociais em prol dos direitos humanos muito contribuíram para a ressignificação dos sistemas educacionais e do papel das escolas”, desta forma tais movimentos tem repercutido de maneira a contribuir na elaboração de documentos que reafirmem a garantia da igualdade a todos. Não é de hoje que a prescrição do direito a educação, já manifestava em diversos documentos internacionais, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca.

Dentre os três documentos citados, a Declaração de Salamanca se destaca por ser um documento, considerado o delineador e difusor da educação inclusiva por diversos países. Trata-se de uma Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha, o qual proclama que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5).

3.4 Algumas pessoas que contribuíram para a educação dos surdos

Procuramos destacar a partir de o quadro a seguir algumas pessoas, ou melhor, as principais entidades que contribuíram de alguma forma para o progresso de reconhecimento da identidade dos surdos bem como com a educação dos mesmos, elaborando assim a história dos surdos e da língua de sinais. Em resumo, são pessoas que se destacaram por participar em determinados momentos históricos com graus de intensidade distintos, portanto, constituíram a história de um povo e de uma língua.

QUADRO 1: RESTROSPECTIVA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

ÉPOCA	PERSONALIDADE	FATOS
	Pedro Ponce de León	Fundou uma escola para surdos em Madri. Ensinava filhos surdos de pessoas nobres da sociedade da época. Desenvolveu um alfabeto manual que auxiliava na soletração das palavras.
	Juan Pablo Bonet	Utilizava o método oral. Estudava e escrevia sobre as

IDADE MODERNA		metodologias para ensinar o surdo a ler e escrever.
	Jonh Bulwer	Adepto da língua de sinais. Produziu um método e comunicação para se comunicar com os surdos.
	Jonh Wallis	Estudioso sobre a surdez. Dedicou-se mais ao ensino da escrita aos surdos.
	George Dalgarno	Foi o idealizador do sistema de datilologia.
	Konrah Amman	Defensor da leitura labial pelos surdos
	Charles Michel de L'Épée	Muitos o consideram o criador da língua de sinais, apesar de se saber que a língua já existia anteriormente. Criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris (primeira escola de surdos do mundo). Reconheceu o surdo como ser humano, assumiu o método como uma educação coletiva. Pontuou que ensinar o surdo a falar antes de aprender a língua de sinais seria uma “perda de tempo”.
IDADE CONTEMPORÂNEA	Jacob Rodrigues Pereira	Usava alguns sinais em forma de gestos. Mas defendia o método oral.
	Thomas BraidWood	Fundou uma escola de surdos na Europa (Edimburgo).
	Samuel Heinicke	Ensinou vários surdos a falar. Criou o método oral, conhecido atualmente.
	Roch Ambroise Cucurron Sicard	Ampliou vários institutos de educação dos surdos com a criação de institutos para surdos na França.

	Pierre Desloges	Foi defensor da língua de sinais. Publicou o primeiro livro escrito por um surdo
	Jean Itard	Médico. Dedicou-se ao estudo da deficiência auditiva. Utilizava se em suas pesquisas métodos de perfuração de tímpanos, entre outros.
	Jean Massieu	Ex- aluno de L'Épée. Primeiro professor surdo que se tem registro – foi o nome mais cotado para ser o sucessor de Sicard no Instituto
	Thomas Hopkins Gallaudet	Abriu a escola de Hartford. Adotou a língua de sinais e alfabeto manual na educação dos surdos na América.
	Edward Miner Gallaudet	Sobrinho de Thomas Gallaudet. Fundador da Universidade Graham Bell.
	Gallaudet. Alexandre	Inventor de telefone e filhos de pais surdos. Defensor do oralismo.
	Helen Keller	Ficou cega e surda aos sete anos de idade, criou mais de 60 sinais para se comunicar com seus familiares. Tornou-se uma grande escritora e sendo fluente de várias línguas
BRASIL	Enerst Huet	Professor Surdo. Trouxe o método de ensino de língua de sinais francês com o alfabeto manual para o Brasil.
	Tobias Leite	No cargo de diretor se inicia no estabelecimento da obrigatoriedade do ensino do oralismo e da leitura labial.
	Flausino José da Gama	Ex-aluno do INES. Fez a primeira tentativa de registro dos sinais utilizados no Brasil.
	Eugênio Oates	Missionário americano. Difundiu a Língua de Sinais para a sociedade através de dicionário.
	Lucinda Ferreira Brito	Primeira pesquisadora da Língua de Sinais no

		Brasil. Possibilitou aos pesquisadores melhor entendimento acerca da Língua de Sinais adotados pelos surdos.
	Ronice Quadros	Filha de pais surdos. Pesquisadora Linguística, foi a primeira a levantar a bandeira do uso da Libras nas crianças surdas
	Martinha Clarert	Diretora de Política de Educação Especial. Defensora da inclusão. Propôs o fechamento de escolas especiais para efetivar a educação inclusiva. Não acredita na importância da Libras na educação de surdos.
	Diretoria da Feneis	Representante da comunidade surda. Defensora da Língua de Sinais na escolarização dos surdos. Reivindicou uma educação de qualidade aos surdos através da educação bilíngue.

Fonte: Godoi et al, 2016, p.29.

Visto tudo isso, compreendemos que por muito tempo acreditava-se que os indivíduos surdos eram incapazes de desenvolver o pensamento, logo, pois, relacionavam o conhecimento ao poder da fala, ou seja, por meio dela é que se podia pensar. Como resultado desse pensamento, nos deparamos com a decisão do Congresso de Milão, em 1880 que discutiu e determinou a proibição da educação de surdos por meio da língua de sinais, e após esse episódio, que perdurou por volta de cem anos, acompanhamos acima todo um enredo para que chegasse até atualidade.

Ao longo de anos de lutas sistemáticas e persistentes do qual as línguas de sinais enfrentaram, hoje, se encontra num patamar de grandes conquistas em relação ao direito de uso dos sinais e tende somente a avançar em busca de reconhecimento e espaço na sociedade.

4 A LIBRAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE GOIÁS

A presente seção trata-se de uma análise dos Planos de Ensino dos cursos de Licenciatura em Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás na perspectiva de compreender como se têm constituído a disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, bem como, fazer uma reflexão relacionada ao percurso histórico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia dos Institutos – Instituto Federal Goiano e Instituto Federal de Goiás. Escolhemos essas duas instituições por se tratar de instituições que atuam na educação básica, técnica e tecnológica, além de ofertar alguns cursos do ensino superior.

4.1 A disciplina Libras nos cursos de Licenciatura

O reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS, como língua oficial da comunidade Surda brasileira se deu em 24 de abril de 2002, pela Lei Federal n. 10.436, a qual contribuiu significativamente para avanços referentes à educação dos surdos. Tal lei reconhece a expressão e comunicação, bem como apoio e difusão da língua de sinais. Os quatros primeiros artigos declaram:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (Brasil, 2002).

Entretanto, somente em 2005, a sua regulamentação por meio do Decreto n.º 5.626/05, resultaram nas mudanças no sistema de ensino superior, no que se refere à inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas/formação de professores, constituindo assim, uma nova organização nas matrizes curriculares:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005).

Nesta mesma lei, nos chama atenção ao fato de que pela primeira vez em documentos oficiais o termo “deficiente auditivo” é substituído por “surdo”. Isto explica Pereira et al (2011) pela definição de surdo, uma vez, ter a perda auditiva, compreende o mundo e interage com ele por meio de experiências visuais, capaz de manifestar a cultura da comunidade surda, inclusive por meio da Língua de Sinais.

O mesmo reconhece o direito à educação bilíngue para os surdos na qual a língua de sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, ocupa o segundo lugar. Todavia, as atividades desenvolvidas no espaço escolar devem priorizar a produção em Libras, caso seja necessário produção escrita, a mesma tenha uma visão reflexiva sobre a escrita, levando em consideração as peculiaridades do surdo. Segundo Quadros, Stumpf e Oliveira (2010):

[...] para o professor da disciplina faça a leitura da produção textual original do aluno surdo, ele precisa se despir da preocupação com a forma e buscar compreender os conceitos apresentados pelo aluno. Ele também pode ter contato direto com o aluno, para esclarecer algumas expressões utilizadas no texto que não foram compreendidas e, nesse momento, se certificar do êxito do aluno ao lidar com os conceitos trabalhados. Para isso, o professor poderá solicitar que o intérprete de língua de sinais intermedeie os esclarecimentos entre o professor e o aluno. (QUADROS; STUMPF; OLIVEIRA, 2010, p.180).

A modalidade oral não é prevista, por se tratar de uma ocasionalidade e, portanto, deve ser tratada fora dos âmbitos escolares. O decreto por vez contribui significativamente

para a educação dos surdos no que se refere ao reconhecimento como uma comunidade social e linguística.

De acordo com Lacerda e Santos (2013), a disciplina de Libras tem por objetivo, inclusive previsto em lei, de que o professor tenha plena atuação no processo de ensino e aprendizagem do surdo, procurando propiciar ao aluno conhecimento relacionado a Libras – sua primeira língua – refletir sobre abordagens pedagógicas para trabalho com surdos, ter conscientização da diferença linguística e cultural desses sujeitos.

No curso de Pedagogia, o ensino da Libras tem como objetivo formar e preparar o profissional da educação para, futuramente, quando atuar em uma sala de aula que tenha um aluno surdo, poder utilizar a comunicação em sinais e entenda sobre a cultura surda, a singularidade desse alunos e suas necessidades específicas promovendo entendimento entre ambos. (SOUZA 2016, p. 76).

Nesse seguimento, o decreto Decreto n.º 5.626/05, conforme o Art. 22 determina aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental a comunicação direta aos seus alunos surdos, uma vez que para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, lhes cabem conhecer as especificidades das pessoas surdas e da sua cultura.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p. 7).

O decreto torna obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de graduação, porém não regulamenta a carga horária necessária para a formação dos professores, todavia, deixa a cabo da instituição a autonomia para estabelecer o número de aulas necessárias para alcançar os objetivos propostos pela instituição. Pereira et al. (2011) em resumo, aborda o que se pode esperar com a mínima dessas aulas ofertadas nos cursos de licenciatura:

[...] pode esperar é que os futuros professores sejam capazes de estabelecer diálogos simples com os alunos surdos, conheçam os aspectos gramaticais da Libras e seu papel na educação e na constituição da cultura surda, que abandonem o paradigma social que geralmente associa a surdez à

incapacidade ou ao comprometimento intelectual e que percebam a especificidade linguística da pessoa surda. (PEREIRA et al, 2011, p. XII).

Paralelamente, Quadros e Paterno (2006, p.24) fazem uma observância “[...] Os professores que tiverem tido a disciplina de língua de sinais na graduação possivelmente não serão fluentes na Libras para ministrar aula diretamente nessa língua, mas já terão desconstruído alguns dos mitos sobre os surdos e sua língua”. A mitologia entorno da concepção clínica da surdez ainda é muito presente na sociedade contemporânea, vista até como uma deficiência mesmo nos dias atuais. Ainda nessa perspectiva, Freitas (2016) comenta:

Espera-se que a implementação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores seja um grande avanço na educação de surdos. Ainda que saibamos que uma disciplina que se realiza em um semestre não dê conta de ensinar uma língua de forma a tornar os alunos proficientes, e que esses futuros. (FREITAS 2016, p. 56).

Em contrapartida, pesquisas como a de Almeida (2012,) e Machado e Lírio (2011,), destacam que o tempo que as instituições de ensino superior destinam para a disciplina é insuficiente para contemplar a parte prática e teórica e formar profissionais fluentes em Libras. No entanto, apesar do pouco tempo que é reservado para a disciplina de Libras, é “[...] visível o avanço que ela proporciona à educação de surdos com a desconstrução desses mitos, e a construção de uma visão da surdez como uma diferença e não uma deficiência”. (FREITAS 2016, p. 52).

Ele também ressalta a preferência a pessoas surdas na ministração da disciplina, ou seja, a primazia deve ser ofertada aos professores surdos. O decreto supracitado prevê a disciplina de Libras como curricular obrigatória, e, portanto, aponta para a necessidade de profissionalidade docente para ministrar essa disciplina conforme cita os artigos 4º e 5º:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe. § 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a

formação bilíngüe, referida no caput. § 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. (BRASIL, 2005, p.2).

Todavia, ainda não havia um curso específico de Letras/Libras no momento em que ela passou a fazer parte dos currículos, nesse sentido o mesmo Decreto abordou uma alternativa provisória, conforme citado no artigo 7º:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação; II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério. (BRASIL, 2005, p. 2).

Portanto, ressaltamos a formação de professores no que tange o ensino da disciplina de Libras, a qual provoca a desmistificação, bem como, promove a valorização da língua brasileira de sinais, possibilitando uma maior aceitação da mesma como língua e proporcionando assim, desenvolvimento integral da comunidade surda.

4.2 PESQUISA DE CAMPO: a disciplina de Libras nos Planos de Ensino dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia

Esta pesquisa se faz importante por colaborar com as discussões e compreendermos de que forma os cursos de formação de professores estão habilitando os futuros docentes para lidar com a Libras no cotidiano escolar. Iniciamos com uma análise dos planos de ensino referentes à disciplina de Libras, das instituições: Instituto Federal Goiano e Instituto Federal de Goiás.

O Instituto Federal Goiano, mais conhecido como IF Goiano, está em atividade desde 1997, o IF Goiano - Campus Morrinhos o qual realizamos a pesquisa, também único campus

a oferecer o curso de licenciatura em Pedagogia, é referência na região Sul de Goiás como instituição pública federal promotora de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O Instituto Federal de Goiás, conhecido como IFG, teve início no século passado, no dia 23 de setembro de 1909, há 109 anos, quando, por meio do Decreto n.º 7.566. Articulando educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, o IFG atualmente é uma instituição equiparada às universidades federais. Com cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes ao ensino médio; cursos superiores tecnológicos, bacharelados, licenciaturas; e cursos de pós-graduação. A instituição é especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Atualmente, o IFG atende mais de 13 mil alunos nos seus quatorze campus em funcionamento.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a formação do pedagogo nos cursos de pedagogia com relação às contribuições da disciplina de Libras na compreensão e entendimento a respeito da cultura surda e seus reflexos na construção de representações do aluno surdo.

Tabela 2: Análise dos Planos de Ensino da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em Pedagogia dos Institutos Federais de Goiás - caracterização das disciplinas

Instituição	Localização	Nome Dado à disciplina	Carga horária semestral	Posição na grade curricular
Instituto Federal Goiano (IF)	Morrinhos	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	44 Horas	8º período
Instituto Federal de Goiás (IFG)	Goiânia Oeste	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	54 horas	7º período

Fonte: elaborada pela autora

Vale ressaltar que os cursos de Licenciatura em Pedagogia dos quais se fundamentam essa pesquisa, são cursos presenciais o que também lhes acompanha a disciplina de Libras. Com essa tabela podemos observar os mesmos nomes para ambas as instituições, todavia, posições na grade curricular e cargas horárias diferenciadas. O IFG – Goiânia Oeste possui carga horária de 54h sendo superior ao IF Goiano - Morrinhos.

A disciplina de Libras é obrigatória como prevê o decreto 5.626/2005 nos cursos de formação de professores, no entanto, o mesmo não regulamenta a carga horária e muito

menos os conteúdos a ser abordados dentro da disciplina (Lacerda e Santos 2013), nesse viés justifica-se a diferença na carga horária de instituição para instituição.

Diante do que nos mostra os estudos de Almeida (2012) e Machado e Lírio (2011) há uma impossibilidade de se ensinar uma língua em um período curto. Nessa perspectiva, Santos (2016) pontua em suas conclusões sobre a Libras e seu ensino no campo universitário,

[...] a disciplina de Libras ensina sobre a língua e sobre o surdo. Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas. Entretanto, ela não ensina, necessariamente, a língua. O que ela ensina são “habilidades mínimas” ou uma “comunicação básica” em Libras, por meio, geralmente, do ensino de vocabulário. (SANTOS, 2016, p. 228).

A tabela a seguir apresenta as ementas das duas instituições. Uma vez que a “ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual, procedimental e atitudinais de uma disciplina analisaremos a ementa das disciplinas”. (SOUZA 2016, p. 78). A ementa é parte constituinte do Plano de ensino e objetiva-se apresentar os tópicos que a norteiam de forma a apresentar a sua organização com a finalidade de alcançar o que lhe cabe como objetivo na formação docente.

Tabela 3: EMENTAS

Análise dos Planos de Ensino da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em Pedagogia das Instituições Federais de Goiás		
Instituição	Instituto Federal Goiano	Instituto Federal de Goiás
Ementa	Morrinhos	Goiânia Oeste
	A educação de surdos no Brasil; cultura surda e a produção literária. Emprego da Libras em situações discursivas formais: vocabulário, morfologia, sintaxe e semântica. Prática do uso da Libras no contexto escolar.	Aspectos históricos, legais, culturais, conceituais, gramaticais e linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Introdução às práticas de conversação e tradução em Libras. A Libras como instrumento básico no processo de inclusão educacional do surdo e instrumento da prática docente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do PPC dos cursos.

As ementas do IF Goiano e do IFG preveem que os pedagogos em formação tenham subsídios teóricos e práticos para que possam trabalhar com abordagens pedagógicas sobre a surdez. Uma vez que o IFG se destaca por prever que o futuro professor da educação básica utilize a língua de sinais como meio de comunicação básica para o trabalho com surdos e

deficientes auditivos numa perspectiva bilíngue para a educação inclusiva visando o modelo contemporâneo de educação dos surdos.

Ambas as instituições se comprometem a trabalhar os aspectos históricos, legais, culturais, conceituais, gramaticais e linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como oferecer subsídios às práticas de conversação e tradução em LIBRAS. Segundo Lacerda & Santos (2013, p.243), as aulas de Libras devem “trazer os alunos para o universo da Libras, envolvendo-os em tudo que dela faz parte: aspectos visuais, manuais, gramaticais, culturais e tudo que diz respeito a essa língua”.

No que tange a bibliografia apresentada nos planos de ensino, constatamos que a mesma se divide em básica e complementar, conforme pode ser observado no Quadro 4:

Tabela 4: BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Análise dos planos de ensino da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em pedagogia dos Institutos Federais de Educação Goiano e Goiás.		
Instituição	Instituto Federal Goiano	Instituto Federal de Goiás
Bibliografia Básica	<p>Morrinhos</p> <p>SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: Um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.</p> <p>STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.</p> <p>SACKS, Oliver. Vendo Vozes. São Paulo: Companhia das letras, 1998</p>	<p>Goiânia Oeste</p> <p>CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walquiria D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2001.</p> <p>GESSER, Audrei. LIBRAS: que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009.</p> <p>QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p>
Bibliografia Complementar	<p>BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995.</p> <p>COUTINHO, Denise. Libras e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças. João Pessoa: Arpoador, 2000.</p> <p>DAMÁZIO, Mirlene F.M. (Org.). Língua de sinais brasileira no contexto do ensino superior: Termos técnicos científicos. Uberlândia: Graça Hebrom. 2005.</p>	<p>BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/L EIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 04 out. 2012.</p> <p>BRASIL. Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-</p>

		<p>2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 04 out. 2012.</p> <p>BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995.</p> <p>FELIPE, Tânia A. Libras em contexto. Brasília Editor: MEC/SEESP Nº Edição: 7 Ano: 2010.</p> <p>QUADROS, R. M. O tradutor de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLibras.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2011.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do PPC dos cursos.

A escolha da bibliografia, pelas instituições, também influencia diretamente na formação do professor para a atuação com o aluno surdo na educação básica. Nesse contexto, ao analisar a tabela, podemos perceber que o intuito das abordagens é fazer com que os graduandos em Pedagogia não entendam o surdo somente pelo enfoque ouvintista, mas pela perspectiva sociológica, conhecimento cultural, linguístico e pedagógico para a atuação com alunos surdos.

Os dois Institutos apresentam a mesma quantidade de referências básicas, no entanto, distintas entre si. Uma vez que o IF Goiano apresenta “Um olhar sobre a diferença; As imagens do outro sobre a cultura surda” e “Vendo Vozes”, podemos concluir que os livros mencionados tratam da temática cultural dos surdos, um aspecto muito válido, porém não suficiente. No mais, as obras são todas teóricas não fazendo nenhuma alusão a prática no cotidiano escolar de forma a preparar o futuro docente.

Diferentemente do IF Goiano, o IFG em sua bibliografia básica trás como primeira referência um “Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira” que permitem aos alunos recorrerem quanto às dúvidas em relação aos sinais. Os outros dois livros “LIBRAS: que língua é essa?” e “Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos” subsidiam os suportes teóricos.

Compreendemos que para o desenvolvimento da educação do aluno surdo de forma adequada o professor deve se conscientizar de que há uma necessidade de buscar uma formação em que aprenda a dominar muito mais que conhecimento básico de sinais para a

comunicação com o surdo, desenvolvendo o conhecimento além do que vem sendo proposto nos planos de ensino dos cursos de Pedagogia selecionados para este estudo.

Visto que a disciplina de Libras no curso de Pedagogia tem por tarefa aproximar o pedagogo do surdo, sendo suficiente para que diversos mitos sobre a surdez sejam desmistificados, onde o pedagogo que irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental da escola regular. No entanto, é insuficiente no quesito de formação para com o aluno surdo, procurando assim, ir para além do conhecimento básico aprendido nos cursos de Pedagogia.

4.3 Curso de Pedagogia Bilíngue – IFG Campus Aparecida

O IFG oferece no campus Aparecida o curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue que tem como objetivo a formação do educador bilíngue. Uma proposta inovadora no estado de Goiás visto que é o único até o presente momento a propor tal curso na perspectiva da Pedagogia Bilíngue. O curso objetiva principalmente a formação do educador bilíngue, que ao final do curso esteja apto a trabalhar com a educação de alunos surdos e ouvintes, atendendo a todos em sua primeira língua e com metodologias de ensino adequadas a ela. Sua formação compreenderá os níveis de ensino, gestão e pesquisa.

Ele habilita, qualifica e especializa o Licenciado em Pedagogia com enfoque na Educação Bilíngue Libras/Português. O educador bilíngue é habilitado para um público alvo que é o ensino de crianças surdas e ouvintes com ênfase nos distintos processos educativos, prioritariamente, a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Trabalho em espaços escolares e não escolares. Pesquisa. Outras áreas explicitadas pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), como coordenador pedagógico, orientador educacional, professor de técnicas e recursos audiovisuais, supervisor de ensino e/ou designer educacional.

Nesse sentido, percebemos uma complexidade entorno da formação docente para atuação com o surdo e principalmente no que diz respeito da compreensão de sua própria cultura. Nesse sentido, ao parearmos brevemente o curso Pedagogia Bilíngue em relação à Licenciatura em Pedagogia, tendo somente como fonte a matriz curricular de ambos, compreendemos a necessidade de aperfeiçoamento por parte dos licenciando em pedagogia em detrimento da Pedagogia Bilíngue, uma que a mesma proporciona um suporte maior para a atuação com a pessoa surda.

No sentido de que, à medida que uma carga horária mínima de 44h é um tempo insuficiente para o aprendizado de uma língua. Porém, os professores de Libras com suas diferentes práticas pedagógicas têm criado estratégias, materiais e metodologias tornando o ensino de Libras, ainda que em nível básico eficaz e eficiente. Cada professor, com sua criatividade, abordagem e metodologia diferenciada desenvolve, a partir de sua identidade e de seus saberes, um trabalho que tem o compromisso de fazer com que os acadêmicos possuam conhecimento não só da língua de sinais, mas também do ser surdo. Pois os futuros professores ao saírem do Instituto, o mercado de trabalho exige que saibam Libras para se tornarem ou professores de surdos ou intérpretes de Libras.

A proposta bilíngue de maneira geral busca captar o direito do surdo de ser ensinado na língua de sinais, usando-a como língua natural, ou seja, adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua, ao contrário da língua oral que necessita de aprendizagem de forma sistematizada (Quadros 1997).

Nesse contexto, ressaltamos como se configura a disciplina de Libras equivalente às demais disciplinas ofertadas no Curso de Pedagogia. Diante das disciplinas das quais se se estende em: I, II, III ou até mais em sequência para o aprofundamento da morfologia, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática da língua como o caso da Língua Portuguesa, da forma a disciplina de Libras, também se estende em Libras I, II, II, IV, V, VI, VII, VIII para o estudo epistêmico da linguística da língua de sinais.

Nesta perspectiva de educação bilíngue Skliar (2009) chama a atenção para o fato de que a educação bilíngue para surdos é mais do que o domínio de duas línguas, pois se assim ela for concebida, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em um “dispositivo pedagógico especial”, ou uma “neo metodologia”.

Nesse sentido, vale ressaltar o objetivo de uma educação bilíngue na qual deve proporcionar o desenvolvimento cognitivo linguístico da criança surda de forma harmoniosa, com acesso à língua de sinais e à língua majoritária, permitindo, assim, que tenham uma imagem positiva dela mesma como sujeito surdo (identidade), sem perder a oportunidade de interagir com a comunidade ouvinte (LACERDA, 1996).

No que se refere à educação bilíngue, a legislação define no § 1º do artigo 22º que: “§ São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Para tanto, fica explícito que na escola de surdos será dada a ênfase à modalidade escrita da segunda língua que, no nosso caso, é a língua portuguesa.

No caso do Campus IFG/ Aparecida de Goiânia, a oferta apresentada refere-se ao curso de Pedagogia Bilíngue: Libras/Português, com perfil voltado ao atendimento de estudantes surdos. Isso foi feito sem desconsiderar os processos de ensino e aprendizagem destinados a ouvintes.

Essa demanda está de acordo com o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que em seu item 4.7 diz:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) discentes (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014).

A Lei Brasileira da Inclusão, 13.146/2015, também, garante a Educação Bilíngue em seu artigo 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...]. (BRASIL, 2015, artigo 28).

Pode-se afirmar que a proposta de educação bilíngue para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos ainda é novidade no cenário educacional brasileiro. Há cerca de duas décadas apenas, essa nova concepção de educação de surdos vem sendo considerada no universo das políticas públicas brasileiras em virtude da pressão dos movimentos sociais e da crescente produção de pesquisas, sobretudo nas áreas da linguística, linguística aplicada e educação.

Diante disso, compreende-se que os cursos de formação de professores dialoguem com a realidade multilíngue do país tornando os futuros docentes capazes de produzirem práticas pedagógicas culturalmente sensíveis à grande diversidade linguística brasileira, todavia o formando será um pedagogo bilíngue, capacitado para atuar com usuários de Libras ou do Português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensarmos na Pedagogia como um curso de formação inicial de professores e o papel da Libras nesse processo de formação requisitou primeiramente contextualizar as transformações sociais, políticas e históricas que nos permitiram chegar a esse momento em que a Libras se torna componente curricular no Ensino Superior, para tanto, fizemos o mesmo para a disciplina de Libras no Instituto Federal Goiano e Instituto Federal Goiás.

A ela tem-se atribuído o papel de formadora do pedagogo, no sentido de habilitá-lo para o ensino do aluno surdo que o mesmo possa vir a ter em sua sala de aula. Nesse sentido, a disciplina de Libras tem a tarefa de aproximar o pedagogo do surdo, bem como constatamos, ela é também suficiente para que diversos mitos sobre a surdez sejam desmistificados, onde o pedagogo que irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental da escola regular compreenda que o aluno surdo possui uma cultura e identidade diferente e não inferior, e que, provavelmente, ele será capaz de estabelecer uma comunicação básica com os surdos.

Todavia, se faz necessário que a identidade, cultura e diferença da comunidade surda sejam levadas em conta, deste modo, romperemos com o sinônimo errôneo de inclusão condicionado a alocação, porém de respeito e envolvimento. É importante ressaltar a formação de professores conscientes em relação a cultura, a identidade e as particularidades de alunos com surdez pode contribuir com as políticas e práticas de inclusão em nossa sociedade, possibilitando reflexões, críticas e intervenções no ensino de surdos. Propomo-nos pensar em ações possíveis que consigam consolidar a Libras nos espaços das Instituições Federais, com o interesse de formação docente, para, além disso, nos propomos a pensar em horizontes que possibilitem repensar questões que se apresentam como barreiras para a maior contribuição da disciplina de Libras na formação do professor, não como uma prescrição, mas como um convite à reflexão do que pudemos perceber da realidade nos dados colhidos no decorrer da pesquisa.

Desse modo, constatamos que a formação necessária ao professor que irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental da escola regular deve contemplar o ensino da disciplina de Libras numa perspectiva diferenciada da que encontramos no contexto da matriz curricular dos cursos de Pedagogia.

Ao que se refere às discussões a respeito dos saberes docentes, ressalvamos para entendimento, maiores estudos a respeito, no que tange os saberes necessários para a profissão docente, pois são através deles que os conteúdos são mediados, compreendidos, refletidos e

ressignificados. De certo, a gama de saberes que um professor mobiliza em suas práticas diárias são numerosos, pois, de certa forma os professores constituem suas práticas pedagógicas para o ensino da Libras a partir das suas identidades, saberes da docência, processos de formação e de seus dialetos que se diferem da Libras utilizada por surdos.

As pesquisas dantes destacadas afirmam que a Libras tem obtido um espaço pequeno dentro da matriz curricular dos cursos de licenciatura. Todavia, essa realidade faz parte do curso pesquisado (pedagogia no IF Goiano e IFG), contando com uma carga-horária de 44h e 54h respectivamente, uma Ementa complexa, que precisa apresentar a língua de sinais brasileira, legislação, história da educação de surdos, cultura e identidades surdas.

Assim, a disciplina de Libras, na formação do pedagogo nas instituições citadas, alocadas no currículo do curso por força de lei, e ao mesmo tempo tomado de responsabilidade formativa para a inclusão de surdos no ensino comum, tem se mostrado um grande desafio, embora o Brasil tenha uma vasta legislação vigente em relação à educação dos surdos.

Por tudo isso considera essa pesquisa uma relevante contribuição à medida que se configura como um instrumento de acesso aos processos de construção identitária, bem como aos saberes docentes que se colocam e se impõem em um espaço a ser conquistado pelos entrelaces de cultura e pela compreensão da diferença. Nesse sentido, ponderamos as diferentes visões acerca da língua de sinais e do ensino de Libras.

Esta pesquisa se faz importante tanto para a contribuição aos professores que atuam com a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia, como para os licenciando de pedagogia. Para mim, discente do curso de pedagogia, contribuiu significativamente para o meu conhecimento e aprofundamento sobre este tema, visto que pouco se pode obter de conhecimento na disciplina de Libras do curso, todavia, é válido ressaltar o impacto que a mesma teve para a minha formação dentro de suas limitações, portanto, foi por meio dela que surgiu a motivação pelo tema e assunto discutido aqui neste trabalho.

Aprofundar a teoria e refletir sobre ela, escrever foi desafios constantes que com certeza marcaram a minha atuação futura, olhando também para a contemporaneidade no processo movente de uma comunidade surda que também vai encontrando outros meios de interação e de escuta.

Parece-nos quase impossível aprofundar tantas questões em pouco tempo, em especial a Libras, que conta com uma gramática e constituições tão próprias e específicas, no entanto, delimitamos nossos objetivos e procuramos estudar a fim de compreender nosso objeto de

estudo para que assim, pudéssemos nesse momento expor nossas colaborações em relação ao tema e também convidar à reflexão de questões levantadas no decorrer da pesquisa.

Compreendemos que a disciplina tem por nomenclatura "Noções básicas de Língua Brasileira de Sinais - Libras", o que especifica a ideia de breve contextualização da língua de sinais, e não abrange outros conhecimentos necessários ao futuro pedagogo, como, por exemplo, as diversidades de conteúdos que devem ser abordados na disciplina, nesse contexto, justifica-se o fato de não termos nos prendido em analisar os objetivos, metodologias e conteúdos dos planos de ensino das instituições destacadas. Uma vez, são conhecimentos dos quais requerem empatia e sensibilização de acadêmicos para que compreendam as especificidades linguístico-culturais existentes nos possíveis alunos surdos que terão, portanto, abertos para atender aos objetivos de cada instituição.

Como pudemos compreender no decorrer da pesquisa, a disciplina de Libras objetiva, inúmeras vertentes, porém se configura como um campo epistemológico ainda em construção, em autoafirmação. Nesse contexto, constatamos que as Universidades que já reconhecem a necessidade de uma prática diferenciada, pautando em um olhar diferenciado para alguns grupos culturais não pode retroceder diante de alguns avanços que teve com relação ao diferente.

Assim, recorreremos à proposta do curso de Pedagogia Bilíngue ofertado pelo IFG – Campus Aparecida quanto à valorização da cultura surda como experiência visual cotidiana. Professores surdos como os ouvintes já perceberam a necessidade de conhecimentos em relação ao ser surdo, no que se refere à política inclusiva da Universidade, através do Núcleo de Acessibilidade, dentre outras instâncias e Projetos.

Ao finalizar, percebo que escolhi Libras na Pedagogia para a pesquisa por acreditar no potencial desses profissionais, pois é na infância que se inicia a construção da identidade de um sujeito e é lá na qual contribuimos para a construção de uma sociedade melhor e inclusiva. Assim, também enfatizo a importância dos teóricos usados neste trabalho, pois com o estudo de seus pontos de vista pude ampliar meu olhar e acreditar que na aprendizagem da Libras há muita esperança por um mundo mais humano e inclusivo.

Concluimos afirmando há necessidade de uma análise mais intensa a respeito da formação do professor para a educação de surdos nos cursos de Pedagogia visando uma formação sólida além de fortalecer a estreita relação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental) v.3. Brasília: MEC, 1997. 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: jan. 2020.
- BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 25 jun de 2017.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo : Paz e Terra, 2002.
- CUNHA, I. M. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**. CAPES. CNPQ. Junqueira & Marin Editores. 2010.
- DORIA, Ana Rímoli de Faria. **Compêdio de Educação da Criança Surdo-Muda**. Rio de Janeiro: 1958.
- FARIAS, Rosejane da Mota. **Professores de Libras: Identidades e Práticas Pedagógicas**. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOI, E. ; LIMA, M. D. (Org.) ; SILVA, R. M. (Org.) . **Libras e o processo de formação continuada de professores: discussões teóricas e metodológicas**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2016. v. 1.
- GOLDFELD, M. Breve relato da educação de surdos. In GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.
- LACERDA, C. B. F. de . UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP) , Papyrus, v. 46, p. 68-80, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, M. M. O. ; BIZERRA, A. M. C. ; SANTOS FILHO, I. O. . DISCUTINDO E IDENTIFICANDO SABERES DOCENTES A LUZ DE TARDIF, PIMENTA E FOSSATI, SARMENTO E GUTHS. In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal/RN. **Anais do III CONEDU**. Campina Grande/PB: Realize Editora e Eventos, 2016. v. 1. p. 1-10.

MARTINS, Francielle Cantarelli ; Klein, Madalena . Estudos da Contemporaneidade: Sobre Ouvintismo / Audismo. In: **IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, CAXIAS DO SUL. IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**. Caxias do Sul: Gráfica Nordeste, 2012. v. 1. p. 1-12.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2001.

PEREIRA, C ; CHOI, D. ; VIEIRA, M. I. ; GASPAR, P. ; NAKASATO, R. . **LIBRAS - Conhecimento Além dos sinais**. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2011. v. 1. 127p .

QUADROS, R. M. STUMPF, M., OLIVEIRA, J. “Avaliação de Surdos na Universidade”. In: HEINING, Otilia; FRONZA, Cática (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: Edifurb, v.2, 2011.

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

RAMOS, Clélia. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros**. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf> acesso em 31 jan. 2020.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do Intérprete**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANDER, R. E. ; SANDER, M. E. . **1857 - O início da história da educação dos surdos no Brasil**. 2015. (Apresentação de Trabalho/Comunicação)

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2011.

SILVA, M. G. M. ; MALHEIRO, J. M. S. . **OS SABERES DOCENTES PARA UMA PRÁTICA EFICIENTE: a perspectiva do professor-formador em relação ao aluno-professor de matemática**. Enciclopédia Biosfera , v. 7, p. 1653-1663, 2011.

SOBREIRA, M. A. ; MARQUES, M. L. . A formação de professores para educação inclusiva. In: **XII EDUCERE**, 2017, Curitiba. Curitiba: PUC, 2017. v. 12.

STROBEL, Karin L. **Historicismo: O conflito do Congresso de Milão**. Disponível em <http://cicark2172.blogspot.com.br/2011/07/histjoricismo-o-conflito-docongresso-de.html>
Acesso em: fev. 2020.

STROBEL, Karin L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. 176 f.
Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.