

ENSINO DE LIBRAS COMO LÍNGUA ADICIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA SOCIEDADE

TEACHING LIBRAS AS AN ADDITIONAL LANGUAGE AND TEACHER TRAINING IN TOCANTINS: IMPACTS ON BASIC EDUCATION AND SOCIETY

ENSEÑANZA DE LIBRAS COMO LENGUA ADICIONAL Y FORMACIÓN DOCENTE EN TOCANTINS: IMPACTOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA SOCIEDADE

Felipe de Almeida Coura

E-mail: felipecoura@uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2696-7055>

RESUMO

O ensino de Libras em diferentes contextos tem atravessado décadas, mas falar dessa temática na educação básica pode ainda ser uma realidade, além de recente, um pouco delicada. Baseado em algumas pesquisas, como a de Schlatter e Garcez (2009) e Carneiro *et al* (2023), este estudo tem como objetivo refletir sobre a atual política de ensino de Libras como disciplina curricular na educação básica no estado do Tocantins e seus desdobramentos, com foco no público ouvinte, que aprende a Libras como língua adicional. Percebe-se que o ensino de Libras na educação básica busca valorizar o aspecto multilíngue do Brasil, contando com diversos atores nesse processo de implementação e contribuindo com respostas inovadoras da escola em relação ao ensino de línguas adicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Ensino de Libras. Libras Como Língua Adicional. Formação de Professores de Libras.

ABSTRACT

The teaching of Libras in different contexts has spanned decades, but talking about this topic in basic education can still be a reality, in addition to being recent, a bit delicate. Based on some research, such as that of Garcez and Schlatter (2017) and Carneiro et al (2023), this study aims to reflect on the current policy of teaching Libras as a curricular subject in basic education in the state of Tocantins and its consequences, focusing on the hearing students, who learn Libras as an additional language. It can be seen that the teaching of Libras in basic education seeks to value the multilingual aspect of Brazil, relying on different actors in this implementation process and contributing to innovative responses from the school in relation to the teaching of additional languages.

KEYWORDS: Basic Education. Teaching Libras. Libras as an Additional Language. Libras Teacher Training.

RESUMEN

La enseñanza de Libras en diferentes contextos abarca décadas, pero hablar de este tema en la educación básica aún puede ser una realidad, además de reciente, un poco delicada. A partir de algunas investigaciones, como la de Garcez y Schlatter (2017) y Carneiro et al (2023), este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la política actual de enseñanza de Libras como materia curricular en la educación básica en el estado de Tocantins y sus consecuencias, centrándose en el público oyente, que aprende Libras como idioma adicional. Se puede observar que la enseñanza de Libras en la educación básica busca valorar el aspecto multilingüe de Brasil, apoyándose en diferentes actores en este proceso de implementación y contribuyendo para respuestas innovadoras de la escuela en relación a la enseñanza de lenguas adicionales.

PALABRAS CLAVE: Educación Básica. Enseñanza de Libras. Libras como Lengua Adicional. Formación de Profesores de Libras.

INTRODUÇÃO

O ensino de Libras em diferentes contextos tem atravessado décadas (Albres, 2016), mas falar dessa temática na educação básica de toda uma rede de ensino, pode ainda ser uma realidade, além de recente, um pouco delicada. Isso pelo fato de que, quando mencionamos essa circunstância, falamos do ensino de Libras como língua adicional para ouvintes. Ou seja, os surdos, que historicamente tiveram inúmeros prejuízos ocasionados pelas políticas educacionais (Ladd, 2005), não são contemplados a contento nesse componente curricular se estiverem em uma sala de aula inclusiva, por exemplo. O que quer dizer que, em uma escola com surdos e ouvintes na mesma sala de aula, com a disciplina de Libras constando no currículo escolar, a tendência é que haja o ensino de Libras voltado para o público ouvinte somente. Assim, mais uma vez, mesmo sendo a língua da comunidade surda brasileira, os surdos não são favorecidos nesse caso.

No estado do Tocantins, a Lei 2.977 de 2015 (Tocantins, 2015), que aprova o Plano Estado de Educação (PEE), menciona a garantia da oferta da disciplina de Libras em todas as etapas e modalidades da educação básica. Dessa maneira, o que endossa essa prática é o pensamento de que, quanto mais ouvintes aprenderem Libras na escola, mais oportunidades de comunicação em língua de sinais haverá em diversos âmbitos da sociedade. Além disso, aprender uma língua adicional na escola é importante também para “conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade”, “transitar na diversidade” e “refletir sobre o mundo em que se vive e agir criticamente” (Schlatter; Garcez, 2009, p. 131-133). Nesse sentido, de acordo com o texto político, o estado deve:

(...) garantir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a oferta, gradativa e efetiva, da disciplina LIBRAS, no currículo das escolas públicas e privadas do sistema estadual de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação básica, assegurando 100% (cem por cento) do atendimento até o final da vigência deste PEE/TO (Tocantins, 2015, p. 23).

Nessa mesma lei estadual de 2015, prevê-se a oferta de educação bilíngue de surdos nas escolas, entendendo que, nesse contexto, haverá o ensino de Libras como primeira língua, voltado especificamente para o público surdo. A lei busca, portanto,

(...) garantir a oferta, com profissionais capacitados em cada escola, da educação bilíngue em LIBRAS, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos e alunas surdos(as) e com deficiência auditiva, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusiva (Tocantins, 2015, p. 33).

O estado do Tocantins, portanto, desde 2021, busca favorecer duas frentes no que tange o ensino de Libras e a escolarização da pessoa surda: a oferta (i) de Libras como componente curricular (para ouvintes) nas escolas do estado e (ii) da modalidade de educação bilíngue para surdos em escolas bilíngues ou escolas polo, onde se considera o ensino de Libras como primeira língua e a Libras como língua de instrução de toda a escola (Carneiro *et al*, 2023). Esse trabalho acontece através de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), a Universidade Federal do Tocantins (UFT), além de diversos profissionais da educação que direta ou indiretamente contribuem com o projeto.

Tendo sido colocado acerca desses dois públicos que aprendem Libras com objetivos distintos – surdos e ouvintes –, este estudo tem como objetivo refletir sobre a atual política de ensino de Libras em implantação na educação básica no estado do Tocantins e seus desdobramentos, com foco no público ouvinte, que aprende a Libras como língua adicional. As reflexões teóricas aqui trazidas são unidas às observações do autor que, como professor da UFT, participa do processo de implantação da disciplina de Libras como componente curricular no estado.

REFLEXÕES SOBRE ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA OUVINTES

Além do que já foi elucidado na introdução deste estudo, acrescenta-se que “aprender outra língua abre o acesso a outros sistemas de valores e formas de interpretar o mundo, incentivando a compreensão intercultural e ajudando a reduzir a xenofobia.” (Unesco, 2003, p.

17). Aprende-se Libras como língua adicional nas escolas, portanto, porque, além de favorecer a comunicação entre surdos e ouvintes, inauguram-se perspectivas psicocognitivas, sociais, culturais, dentre outras, provenientes dessa modalidade visuoespacial de língua e, ainda, por ser uma língua brasileira de um grupo minoritário. Assim, pode haver aspectos da aprendizagem de uma língua de sinais que favoreçam reflexões e, conseqüentemente, ações, que nas aulas de línguas orais, não se encontram na mesma proporção. Questões que envolvem inclusão social, familiar e educacional da pessoa surda e preconceito linguístico relacionado à língua de sinais, por exemplo, são pontos específicos a serem discutidos, mais possivelmente, nas aulas de Libras do que de outras línguas. Aprendê-la, portanto, pode descortinar possibilidades que a educação básica ainda não adentrou suficientemente.

O ambiente escolar é onde os alunos podem vivenciar de forma mais intensa esse processo de aprendizagem de língua e cultura, uma vez que

a escola é um contexto complexo formado por uma grande diversidade de participantes, interesses, posicionamentos, objetivos e anseios; isso quer dizer que a vida entra na escola e a escola é parte da vida de todos, e que a compreensão dessa relação é importante para uma educação comprometida e responsável (Schatter; Garcez, 2009, p. 127).

Dessa maneira, prevê-se que a escola possa contribuir para que o ensino de Libras alcance novos patamares. Diferentes formas de ensinar e aprender Libras, podem, portanto, emergir do ambiente proporcionado pela educação básica. Com o componente curricular de Libras, levanta-se uma demanda de reflexões e produções de currículos, materiais didáticos voltados para as mais diversas séries escolares e implicações teóricas e metodológicas concernentes ao ensino de língua de sinais.

Há mais de meio século, a Linguística Aplicada tem se voltado, dentre outras temáticas, para pesquisas que envolvem diversos fatores concernentes ao ensino de línguas orais. Todavia, não tem se debruçado com tanta frequência acerca do ensino de línguas de sinais de maneira mais específica. Provavelmente, quando essas investigações se intensificarem, vão surgir outras formas de se pensar metodologias de ensino de línguas, métodos, técnicas, materiais didáticos, currículos, dentre outros elementos. E para que as pesquisas se expandam, é necessário, também, que haja um aumento significativo de ambientes que ensinem línguas de sinais. A escola, portanto, pode cumprir esse papel hoje, contribuindo para novas formas de se pensar e agir na sociedade por meio do ensino de línguas.

No Tocantins, a implementação da disciplina de Libras nas escolas estaduais, começam a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Todavia, são poucas as escolas sob responsabilidade

da SEDUC-TO que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em duas secretarias municipais de educação, o ensino de Libras começa no 4º ou 5º ano. Assim, a maioria das escolas estaduais ofertam os anos finais do Ensino Fundamental com previsão para oferta também no Ensino Médio. Dessa maneira, a maior quantidade de alunos que estão aprendendo Libras se concentra a partir do 6º ano. Por se tratar de um componente curricular novo, pensar em quando ofertá-lo, ainda é algo que carece de mais reflexões. Sugere-se que um estímulo nos anos iniciais seja realizado, pelo menos, em um ou dois anos dessa primeira etapa do Ensino Fundamental e, a partir do 6º ano, a disciplina seja ofertada com carga horária de duas aulas semanais no mínimo. Para o Ensino Médio, no Tocantins, tem sido feita algumas reflexões para adequações e propostas de ensino que coadunem com essa fase escolar.

Existe uma matriz curricular provisória, disponibilizada pela SEDUC-TO, elaborada em parceria com a UFT (Carneiro, 2022a; 2022b). Essa matriz orienta o quê e como o professor deve ensinar, sem limitar ou tornar inflexível o processo em sala de aula. O material foi elaborado tendo como base o que o Documento Curricular do Tocantins (DCT) da área de Linguagens prevê (Tocantins, 2019) e, sendo observada, mais especificamente, a organização do componente curricular de Língua Inglesa, também uma língua adicional ensinada na escola. Foram ajustados os eixos, competências, habilidades, objetos de conhecimento e as sugestões pedagógicas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Todo o DCT foi desenvolvido sob as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No documento curricular para o ensino de Libras como língua adicional do Tocantins, o ensino de escrita de sinais está previsto a partir do 3º ano do Ensino Fundamental e, a Literatura Surda, desde o 1º ano. Há ainda, organizado de maneira gradativa e progressiva, o ensino de aspectos gramaticais da Libras e da cultura surda. Todos os pontos abordados nesta seção, são elementos em fases iniciais de construção, reflexão e pesquisa. Desse modo, supõe-se que a Linguística Aplicada, como área de investigação e outros campos do conhecimento possam adentrar e aprofundar de maneira sistemática essas discussões que, por ora, ainda são introdutórias.

A próxima seção responderá outra questão que merece um foco ainda maior do leitor: quem ensina a Libras na educação básica? Vamos refletir sobre o papel do professor e sua formação inicial e continuada.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LIBRAS

A área de formação de professores de Libras está ainda se consolidando em todo o território nacional (Albres, 2016), conseqüentemente, as pesquisas que aprofundam essa temática são ainda raras. Assim, os perfis esperados de professores de Libras nos cursos de formação inicial, são ainda variados e não muito claros no que diz respeito, por exemplo, ao que deve ser realmente ensinado e aprendido, pois, de maneira geral, ainda não se sabe em qual contexto o professor irá atuar. Por mais que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) possam prever que o professor licenciado em Letras-Libras irá desempenhar seu trabalho na educação básica, esse espaço, na maioria dos casos, não existe. Assim, presume-se que não há nitidez quanto aos objetivos da formação de professores de Libras e, em decorrência dessa realidade, alguns prejuízos ocorrem, como reflexões e produções (publicações) didáticas superficiais.

Com a expansão da oferta da disciplina de Libras na educação básica, dentre os vários impactos, está o próprio curso de formação inicial de professores. É com o surgimento de novos espaços para o ensino de Libras que os cursos de Letras-Libras terão a grande chance de se reestruturarem tendo em vista objetivos mais claros: seja para o ensino de Libras como língua adicional ou como língua primeira. Não havendo o componente curricular de Libras na educação básica, a área dificilmente será provocada e, em vista disso, tardará a amadurecer.

Outro fator que carece de estudos é sobre os caminhos da licenciatura em Letras-Libras que favoreçam, com qualidade, a compreensão e aplicação de metodologias, técnicas e reflexões críticas sobre o ensino de Libras como primeira língua e como língua adicional. Para muitos egressos, as formas de se ensinar a Libras nesses dois contextos podem ainda parecer confusas e sem um delineamento claro o suficiente. Ou seja, trata-se de uma mesma língua, mas que pode ter o seu ensino direcionado para públicos distintos e, portanto, com abordagens e objetivos que podem ser diferentes.

De maneira geral, essa distinção parece não estar diluída nas mais diversas disciplinas que compõem o curso de Letras-Libras. Não deveria, dessa maneira, ficar a cargo de uma ou duas disciplinas a responsabilidade de aprofundar essas diferenças no ensino. Esse é um fato talvez não muito comum nos cursos de Letras no Brasil e, por isso, demanda reflexões para formulações futuras nos cursos de licenciatura em Letras-Libras. Não se vê, por exemplo, um curso de Letras com habilitação única, como Letras-Inglês ou Letras-Português, com ênfase em ensino de língua materna e estrangeira ao mesmo tempo. E mesmo que seja um curso de Letras com habilitação dupla, como Letras-Português/Inglês, trata-se de línguas diferentes com enfoques específicos em cada uma delas, além de serem áreas de pesquisa já consolidadas e presentes na educação básica há muitos anos.

De forma gradativa, a partir de 2022, o estado do Tocantins iniciou a implementação da disciplina de Libras nas escolas (Carneiro *et al*, 2023). Com o crescente número de professores, surgiu também um projeto de formação continuada, o Focolibras (Coura, 2021), coordenado também pela UFT em parceria com a SEDUC-TO. O projeto passou a reunir, de forma remota, mensalmente, os professores de Libras da educação básica de todo o estado.

Nesse grupo de professores foram identificados aqueles com formação em Letras-Libras e muitos outros (maioria) com outra licenciatura. A demanda é alta e ainda não há professores suficientes com formação específica para atuar em todo o território tocantinense. Essa situação, no entanto, não é novidade no campo educacional. Gatti (2014), por exemplo, discute estatísticas que revelam que, no Brasil, pouco mais de 50% dos professores de língua portuguesa atuantes na educação básica possuem licenciatura específica. E esse, segundo a autora, é o maior percentual encontrado dentre todos os profissionais docentes de todas as áreas do conhecimento que atuam a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Esse baixo número de professores que possuem formação na área que atuam não é, portanto, um problema específico da área de Libras. Mesmo cientes desse desafio, não deveria haver um desencorajamento ao se pensar e propor políticas linguísticas que favoreçam o ensino da Libras.

O Focolibras surge a partir da ideia de que, sendo uma proposta nova, deve haver o máximo de colaboração possível entre professores-pesquisadores da UFT, gestores e servidores técnicos ligados à área de Libras da SEDUC-TO e professores da educação básica.

Primeiro, frisamos a centralidade do espaço escolar concreto como palco das ações projetadas e cenário para o protagonismo dos atores professores, advogando que a formação de professores-autores deve ser pautada pelo que se observa como pulsante no espaço singular de atuação dos educadores. Segundo, afirmamos que a reflexão coletiva entre pares é procedimento central para a formação de professores-autores, endossando a “recusa ao individualismo” defendida por Nóvoa (2001). Terceiro, propomos que o registro de experiências pedagógicas é princípio e fim para a formação de professores-autores-formadores (Garcez; Schlatter, 2017, p. 13-14).

Nos estudos de Garcez e Schlatter (2017) há sugestões de termos mais contundentes, como professores-autores-formadores, onde se entende que o professor atuante da educação básica pode ser também autor e formador. Assim, a colaboração da Universidade deve ser de maneira que contribua para que essas potencialidades sejam evidenciadas nas escolas, nas áreas que lecionam, fazendo do meio escolar um espaço de formação constante do professor.

A formação continuada pode proporcionar oportunidades para discussões que não foram realizadas na formação inicial. Principalmente porque o contexto de atuação, no caso da Libras,

passou a se expandir significativamente, no caso do Tocantins, depois que os professores já haviam se formado, mesmo aqueles licenciados em Letras-Libras. Todavia, para os professores sem a licenciatura específica, ensinar Libras demanda ainda mais estudos e, sobretudo, um compromisso maduro com a disciplina, sem cair no erro de infantilizar o ensino da língua, principalmente em séries escolares onde há a presença de adolescentes e jovens. Esse risco, no entanto, infelizmente, os licenciados em Letras-Libras também podem correr.

É comum ver relatos de professores, no âmbito do Focolibras, sobre o trabalho com tradução de músicas em língua portuguesa para a Libras, por exemplo. Esse é um exemplo de um dos desafios trazidos para a área. A tradução pode ser uma estratégia de ensino, mas deve exigir, primeiramente do professor, habilidades suficientes para o desenvolvimento de atividades como essas. Alves, Magalhães e Pagano (2000, p. 14), mencionam que “a tradução requer uma formação e uma qualificação que fornecem ao tradutor as habilidades e conhecimentos suficientes para uma boa performance”. Mesmo sabendo que a educação básica não é o local de formação de profissionais tradutores, é importante que o professor encontre esses conhecimentos, mesmo que de maneira razoável, nele mesmo e observar se ele está proporcionando tais conhecimentos tradutórios aos alunos. Caso contrário, o trabalho de tradução de músicas em língua portuguesa para a Libras, passa a ser, como é comum perceber nos relatos dos professores participantes do Focolibras, uma prática pouco reflexiva e com poucas oportunidades de aprendizagem da Libras. Em alguns casos, lidam com a Libras com tons pitorescos e infantis.

As práticas de tradução em aulas de Libras como língua adicional é algo que é raramente discutido e pesquisado e, ainda mais escasso, é esse debate no contexto da educação básica. Esse pode ser um dos motivos para que algumas dessas experiências, nesse sentido, sejam pouco reflexivas, mas que, ao mesmo tempo, podem indicar oportunidades de questionamentos e novas propostas. Assim, a formação continuada precisa ser esse lugar de revisitações das práticas dos professores que, muitas vezes, não encontram momentos para discussão com seus pares.

O curso de Letras-Libras possui uma especificidade já aqui mencionada que, mesmo concedendo habilitação para se ensinar somente uma língua, a Libras, exige do professor em formação, conhecimentos de dois campos distintos, apesar de relacionados entre si: ensino de língua adicional e de primeira língua. Assim, o curso precisa proporcionar uma certa “habilitação dupla” de uma só língua e, por isso, os PPCs precisam ser constantemente revisitados para favorecer que esse processo aconteça com qualidade.

Além dessa característica do curso de licenciatura em Letras-Libras, é relevante também que se reflita sobre o seu público: alunos surdos e ouvintes. Dessa maneira, é relevante que se pense em caminhos formativos para professores surdos e ouvintes que, em alguns momentos, podem ser distintos. Esse é um processo constitutivo da identidade docente e que, principalmente nos anos iniciais de atuação na educação básica, podem fazer uma diferença significativa. O Quadro 1 abaixo apresenta essas duas características do curso de Letras-Libras e suas possíveis implicações com base no contexto da UFT e do Focolibras.

Quadro 1 - Características específicas do curso de Letras-Libras e suas possíveis implicações

Características	Possíveis implicações
Habilitação única com elementos de habilitação dupla	(i) Fragilização de conhecimentos para o ensino de língua materna e adicional; (ii) desafios para compreender os contextos reais de atuação.
Mesmo processo formativo para surdos e ouvintes	(i) Compreensão e assimilação tardia da identidade docente; (ii) percepção superficial de seus potenciais enquanto professores surdos ou ouvintes.

Fonte: O autor.

Esse impacto chega à formação continuada e, ainda, carece de mais reflexões para que se possa contribuir com a área. Nesse sentido, um outro ponto que também possui lacunas, é sobre a presença dos professores surdos nas escolas que ofertam Libras como língua adicional. No âmbito do Focolibras, foi percebido que, alguns professores surdos têm conseguido desenvolver seu trabalho a contento, ao passo que, outros, têm enfrentado certas barreiras comunicacionais e choques culturais. Por haver desafios concernentes à comunicação, alguns professores relatam contratemplos para compreenderem processos burocráticos da escola, participarem ativamente de reuniões pedagógicas, dentre outros. Um outro fator apresentado é sobre as adversidades relacionadas ao comportamento dos alunos (ouvintes) e a capacidade docente de gerir a sala de aula nesse contexto. Esses são pontos que, talvez, uma formação específica na graduação pudesse abordar, mas que, no âmbito aqui relatado, caberá à formação continuada. Sobre o comportamento dos alunos na escola, é algo que os professores ouvintes também compartilham.

Por fim, é possível perceber no relato de alguns professores do Focolibras, sobre os posicionamentos políticos que precisam adotar no momento de trabalho. Isso se deve pelo fato de que, pelo componente curricular ser recente e ser algo específico do estado do Tocantins,

muitos precisam, em muitas circunstâncias, defender a permanência e a importância de se ensinar Libras. Nem todo professor se sente à vontade em dar os devidos esclarecimentos, ou se sente seguro para argumentar nesse sentido, mas, em alguma proporção, todos os professores de Libras são alvos de provocações e desconfianças de outros colegas professores, gestores ou alunos. Nesse contexto, por haver um certo desconforto para alguns, não buscam exigir das escolas condições para que possam oferecer maior qualidade nas aulas ou se eximem de outras solicitações, comuns a qualquer professor. A oferta da disciplina de Libras e a presença do professor, em muitos casos, tem causado certa tensão.

O professor de Libras surdo, principalmente, desestabiliza o funcionamento da escola em muitos aspectos. Gera desconforto para gestores, alunos e professores e, ainda, requer formas de se relacionar diferentes das que a maioria já estava habituada. Esse desconforto tem causado resultados positivos em alguns casos e, em outros, proporcionado dúvidas, incertezas e provocado um sentimento de impotência da equipe pedagógica. A presença do profissional surdo em meio à maioria ouvinte no âmbito educacional é, todavia, algo possível pela disciplina de Libras no contexto tocantinense. Essas nuances desafiadoras precisam ser superadas com ajuda da formação continuada para o professor de Libras, para toda a comunidade escolar e, também, pelo favorecimento de políticas que garantam a permanência, com qualidade, do profissional surdo, da disciplina de Libras e da aprendizagem dos alunos.

Mesmo diante dos desafios encontrados, há de se observar também as conquistas que a disciplina de Libras tem proporcionado. Considerando o contexto inicial de implementação do novo componente curricular nas escolas, já é possível perceber muitos resultados positivos, é o que será apresentado na próxima seção.

IMPACTOS POSITIVOS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CONTEXTO TOCANTINENSE

A educação básica, há muito tempo, é questionada acerca de sua capacidade de ensinar uma língua adicional (Schlatter; Garcez; GARCEZ, 2009). O contexto da escola pública, principalmente, é o alvo das críticas:

Inúmeros relatos recentes de pesquisadores apresentados na literatura de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, embasados por pesquisas empíricas, continuam a apontar um retrato bastante negativo no uso e na aprendizagem da língua inglesa na sala de aula em especial da escola pública (Dias; Assis-Peterson, 2006, p. 108).

Diante desse fato, é importante apurar diferentes perspectivas a fim de que compreendamos melhor o fenômeno do ensino de Libras nas escolas públicas. Assim como afirmam Dias e Assis-Peterson (2006, p. 111), “podemos perceber discrepâncias entre conhecimento pessoal (voz pessoal) e conhecimento escolarizado (voz da escola) referentes ao uso/aprendizagem de línguas”. Dessa maneira, podemos considerar o que os alunos e familiares dizem da aprendizagem de Libras e seus impactos, de maneira pessoal, ao invés de se atentar somente às vozes dos próprios professores e gestores, ou seja, o conhecimento escolarizado, que já foi debatido, pelo menos em partes, na seção anterior.

O trabalho é ainda recente, mas algumas reflexões já podem ser feitas a partir da implementação da disciplina de Libras nas escolas tocantinenses nos últimos três anos. Paiva e Sandes (2017) afirmam que é por meio das habilidades orais, no caso da aprendizagem de uma língua adicional, que alunos e professores sentem que realmente falam o idioma e não por regras gramaticais ensinadas pela escrita. Já nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras* (Brasil, 2006), os autores problematizam a realidade de um ensino de língua (adicional) afastado de contextos culturais, sociais, políticos e ideológicos.

No ensino de Libras na escola, em alguns locais, os alunos dizem, após poucos meses de aula, já “falarem” Libras, o que quer dizer que já possuem certo domínio da língua, mesmo que ainda em nível básico. O fato ocorre pela abordagem que prioriza a interação sinalizada face a face. Além disso, a escrita de sinais é algo pouco recorrente nas comunidades surdas e, de maneira geral, o ensino de Libras acaba tendo como foco momentos de interação entre professores e alunos. Esse é um ponto que pode diferir da realidade encontrada, com mais frequência, da disciplina de língua inglesa, por exemplo, também uma língua adicional ensinada na escola.

O que vêm sendo percebido no Tocantins¹ é que os alunos estão saindo das aulas de Libras (em muitos casos), voltando para suas casas ou encontrando seus amigos fora da escola e multiplicando seus conhecimentos, mesmo que seja com os poucos sinais aprendidos. Os familiares relatam situações em que os filhos ensinam em casa a Libras aprendida na escola, mesmo sem a presença de surdos. Ainda que muitas das escolas também não tenham alunos surdos, os alunos ouvintes tentam se comunicar em Libras em sala de aula entre si e em momentos de intervalo ou recreação.

Quando se pergunta se é possível aprender uma língua adicional na escola, como em Schlatter e Garcez (2009), a resposta, até o momento, no caso do ensino de Libras no Tocantins,

é que sim, mesmo diante dos desafios apresentados na seção anterior. Alguns professores ainda relatam sobre questões políticas, ideológicas e sociais que discutem em sala de aula, relacionadas às comunidades surdas e à Libras. São realidades de um povo que, muitas vezes, está próximo dos alunos ou até mesmo representado dentro da sala de aula. Assim, as aulas de Libras, aos poucos, vão fazendo mais sentido para professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Relatos específicos de alunos ouvintes que têm professores de Libras surdos, revelam que, ao encontrarem os docentes fora da escola, prontamente se aproximam para se comunicarem de alguma forma. Ainda, se estiverem com seus familiares, todos são introduzidos nesse encontro casual, a fim de que se conheçam pela Libras. Esses mesmos alunos, ao depararem com surdos nos mais diversos locais pela cidade, segundo eles, tem a iniciativa de se aproximarem, ao invés de agirem com preconceito ou indiferença.

Alguns alunos relatam ainda que, após começarem a aprender Libras na escola, conseguiram se comunicar com surdos que encontravam na rua, no supermercado ou na igreja, por exemplo e, além disso, dizem até desejarem ser, um dia, tradutores e intérpretes de Libras. A escola, pela língua, além de toda formação cidadã do aluno (Brasil, 2006), pode abrir portas para novas perspectivas acadêmicas e profissionais.

Estamos entendendo que, até o momento, o ensino de Libras nas escolas está ecoando dentro e fora dela. Está causando um impacto na forma dos alunos enxergarem os surdos e, além disso, pela nova língua que está sendo aprendida, outras formas de se perceberem e se posicionarem enquanto cidadãos. Como qualquer disciplina, no entanto, há aqueles estudantes que se identificam mais e aqueles que são mais indiferentes em relação à aprendizagem da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Santo Agostinho diz que falamos para ensinar ou recordar (Agostinho, 2015). Pelas interações possíveis pela linguagem, portanto, ensinamos e aprendemos, ao mesmo tempo. Esse é o caminho que professores e alunos de muitas escolas do Tocantins estão vivenciando quanto ao ensino e à aprendizagem da Libras. Nesse processo, a SEDUC-TO e a UFT têm contribuído para favorecer momentos de reflexões e a construção de objetivos mais claros, tendo em vista o fortalecimento de parcerias entre professores, alunos e a comunidade.

Diante dos desafios, surgem os bodes expiatórios (Leffa, 2011), ou seja, costuma-se culpar o governo, o professor ou o aluno pelas deficiências do ensino. Nesse bojo, acrescenta-

se aos comentários de Leffa (2011), a Universidade que, por diversas vezes, no contexto aqui analisado, tem recebido, por meio dos professores-pesquisadores envolvidos no projeto, reclamações e a culpabilização por questões como: falta de material didático e formações mais constantes. Se por um lado esse desejo iminente por acusações não traz as respostas esperadas, a não responsabilização de nenhuma das partes pelos desafios vividos também não contribui para o processo. Leffa diz, portanto, da carnavalização do ensino, onde todos estão inocentados e exclui-se a possibilidade de objetivos claros e responsabilidades bem delineadas.

Buscar um ponto de equilíbrio, portanto, principalmente nesse estágio inicial de implementação da disciplina de Libras no Tocantins se faz necessário. Afinal, são várias centenas de alunos e professores, espalhados em 139 municípios, com realidades distintas e um contexto sem precedentes no Brasil. Assim, as parcerias e a colaboração sincera entre governo, universidade, professores, alunos e familiares se fazem necessárias. A atual política linguística educacional para o ensino de Libras não alcançará seu potencial se não houver o justo equilíbrio entre o levantamento de bodes expiatórios e a carnavalização do ensino.

Corroborando com Nóvoa (2001), entendemos que a formação do professor se dará no seu campo de atuação. É na interação com os colegas, com seus próprios alunos e utilizando outros recursos disponibilizados por outras instâncias, que os professores vão se formando dia após dia. Nóvoa também menciona que, especialmente nos anos iniciais da atuação docente, seria relevante proporcionar um ambiente e condições de trabalho mais favoráveis, pois é justamente nesse período inicial de exercício que a identidade do professor está sendo constituída. O autor afirma ainda que, no entanto, só o próprio professor pode ser responsável por sua formação, mesmo que lance mão de programas e outras estratégias oferecidas pelo governo.

Inúmeros pontos apresentados neste texto carecem de aprofundamentos. A intenção deste estudo foi refletir sobre o que vem acontecendo em relação ao ensino de Libras na educação básica e, conseqüentemente, propor o início de uma discussão que pode durar muitos anos. Diante disso, mais perguntas surgem, como:

- Haveria estratégias diferentes para se ensinar Libras para os vários alunos indígenas do Tocantins?
- E nas escolas do campo e quilombolas, haveria outros caminhos para o ensino da língua?
- E para os alunos da educação especial?

- Para os professores não licenciados em Letras-Libras, a formação continuada poderia ser o suficiente ou a oferta em larga escala de uma segunda licenciatura seria a melhor opção?
- Como resolver questões curriculares para o ensino de Libras como língua adicional nessa etapa tão inicial de ensino na escola?
- Como os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura em Letras-Libras poderiam se beneficiar a partir das reflexões iniciais aqui propostas?

São inúmeros os questionamentos, as inquietações e os anseios, todavia as políticas linguísticas educacionais precisam ser vistas sob diferentes lentes. McCarty (2011) menciona sobre a dinamicidade e as características multifacetadas das políticas linguísticas, abandonando, assim, uma visão unilateral do fenômeno. A autora ainda pontua que pela negociação e nas interações humanas é que as políticas linguísticas também são produzidas e não apenas em textos políticos, apesar de também serem importantes. Assim, o ensino de Libras na educação básica busca valorizar o aspecto multilíngue do Brasil, contando com diversos atores nesse processo de implementação e contribuindo com respostas inovadoras da escola em relação ao ensino de línguas adicionais.

Notas:

1. Nesta seção estão sendo considerados relatos de professores de Libras, alunos, familiares e outros profissionais da educação do Tocantins compartilhados no âmbito do Focolibras ou em visitas às escolas, no escopo do projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores e demandas atuais no ensino de Libras” (UFT).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **De Magistro**. Tradução: Antonio A. Minghetti. Editora Fi: Porto Alegre, 2015.

ALBRES, N. A. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ALVES, F; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. **Traduzir com Autonomia**. São Paulo: Contexto, 2000.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-03122013-133156. Acesso em: 22 abr. 2019.

CARNEIRO, B. G. **Proposta de Conteúdo Curricular Língua Brasileira de Sinais como segunda língua** - Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1o ao 5o ano). Projeto de Extensão Educação Bilíngue de Surdos no Tocantins. Universidade Federal do Tocantins. 2022a.

CARNEIRO, B. G. **Proposta de Conteúdo Curricular Língua Brasileira de Sinais como segunda língua** - Séries Finais do Ensino Fundamental (6o ao 9o ano). Projeto de Extensão Educação Bilíngue de Surdos no Tocantins. Universidade Federal do Tocantins. 2022b.

CARNEIRO, B. G.; COURA, F. A.; ARAÚJO, A. A.; BRUNO, P. R. M.; ARAUJO, A. B.; LUDWIG, C. R. Educação Bilíngue de Surdos no Tocantins: Planejamento e Implementação. **Porto das Letras**. v. 9, p. 329-350, 2023.

COURA, F. A. **Formação Continuada de Professores de Libras (Focolibras).** Projeto de Extensão. Sistema de Informação e Gestão de Projetos - Sigproj. Universidade Federal do Tocantins. 2021b.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. **Polifonia**, v. 12, n. 12, 2006. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1073>. Acesso em: 6 mai. 2024.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.** São Paulo: Blucher, 2017, p. 13-36.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-32.

MCCARTY, T. L. **Ethnography and language policy.** New York: Routledge, 2011.

NÓVOA, A. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. Entrevista com Antonio Nóvoa concedida a Paola Gentili. *Revista Nova Escola*, 2001. Disponível em: <http://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/r3R2CnybkVjHsM6pyBUAqGRFHmPFcFrJcYVWPggcmXd3JuUTqtDPzApzBER3/antonio-novoa-professor-se-forma-na-escola.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PAIVA, V. M. O.; SANDES, F. N. A oralidade na sala de aula. In: LIMA, D. C. (org.) **Ensino de língua inglesa: conversa com professores da escola pública**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 355-372.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 08 mai. 2024.

TOCANTINS. **Lei nº 2.977 de 08 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. Tocantins, 2015.

TOCANTINS. **Documento Curricular Tocantins - Ensino Fundamental - Linguagens: língua portuguesa, língua inglesa, arte, educação física**. Palmas: Secretaria de Educação, Juventude e Esportes, 2019.

UNESCO. **Education in a multilingual world**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Acesso em: 05 mai. 2024.