

Coleção UAB–UFSCar

Pedagogia

Alexandre Morand Góes
Ana Cláudia Balieiro Lodi
Cristiane Satiko Kotaki
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Juliana Fonseca Caetano

Kathryn Marie Pacheco Harrison
Lara Ferreira dos Santos
Maria Cecília de Moura
Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Língua brasileira de sinais – Libras

uma introdução





Língua brasileira de sinais – Libras

uma introdução





Reitor

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima



Secretária de Educação a Distância - SEaD

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação UAB-UFSCar

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

Alexandre Morand Góes
Ana Cláudia Balieiro Lodi
Cristiane Satiko Kotaki
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Juliana Fonseca Caetano

Kathryn Marie Pacheco Harrison
Lara Ferreira dos Santos
Maria Cecília de Moura
Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Língua brasileira de sinais – Libras

uma introdução

© 2011, dos autores

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Ana Luiza Menezes Baldin

Clarissa Neves Conti

Daniela Silva Guanais Costa

Francimeire Leme Coelho

Jorge Ialanji Filholini

Letícia Moreira Clares

Luciana Rugoni Sousa

Paula Sayuri Yanagiwara

Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Christiano Henrique Menezes de Ávila Peres

Izís Cavalcanti

Rodrigo Rosalis da Silva

Equipe de Ilustração

Jorge Luís Alves de Oliveira

Lígia Borba Cerqueira de Oliveira

Priscila Martins de Alexandre

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Capítulo 1	13
Surdez e Linguagem	
Maria Cecília de Moura	
Capítulo 2	29
Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes	
Mariana de Lima Isaac Leandro Campos	
Capítulo 3	53
Língua brasileira de sinais (Libras): apresentando a língua e suas características	
Kathryn Marie Pacheco Harisson	
Capítulo 4	65
Aspectos da gramática da língua brasileira de sinais	
Alexandre Morand Goes	
Mariana de Lima Isaac Leandro Campos	
Capítulo 5	83
Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica	
Ana Cláudia Balieiro Lodi	
Capítulo 6	103
Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos	
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	
Lara Ferreira dos Santos	
Juliana Fonseca Caetano	

Capítulo 7119

O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva:
focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental

Cristiane Satiko Kotaki

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Capítulo 8139

O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) para futuros professores
da Educação Básica

Lara Ferreira dos Santos

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Capítulo 9153

Libras no currículo de cursos de licenciatura: estudando o caso das
Ciências Biológicas

Juliana Fonseca Caetano

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

APRESENTAÇÃO

A organização deste material vem da necessidade de compartilhar nosso conhecimento acerca das questões que envolvem a surdez, a língua brasileira de sinais – Libras –, e a educação de alunos surdos.

Como professores da disciplina “Introdução à Língua Brasileira de Sinais” na modalidade presencial, oferecida a diversos cursos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, desde 2009, deparamo-nos com a escassez de materiais voltados ao ensino e aprendizagem da Libras, tanto os impressos quanto os de conteúdo prático, o que acarreta dificuldades para o estudante leigo nessa temática, que busca informações a respeito da surdez e dessa língua. O aluno, muitas vezes, tem seu aprendizado atrelado apenas às informações disponibilizadas em sala de aula e aos vídeos, dicionários, textos e artigos oferecidos pela internet – fonte nem sempre segura de informações.

Além disso, os textos disponíveis, indicados aos estudantes na modalidade presencial, nem sempre abordam com objetividade ou com a devida profundidade aquilo que desejamos que eles conheçam, quer por terem sido escritos desconsiderando as necessidades formativas de futuros professores, quer por estarem ancorados em diferentes abordagens teóricas e nem sempre se articularem para favorecer a compreensão dos alunos sobre os temas tratados.

Diante dessa realidade, preparamos este material com muito cuidado, reunindo textos de diversos autores, surdos e ouvintes, que atuam na área da surdez, visando possibilitar uma visão ampla dos diversos aspectos relacionados à Libras e à educação de surdos. Nosso objetivo é oferecer, além de um conhecimento inicial a respeito dos aspectos que abrangem a educação de surdos, o aprofundamento teórico de questões importantes que vêm sendo discutidas na área da surdez, bem como dar subsídios para a atuação do futuro professor da educação básica junto a alunos surdos.

Alguns capítulos acompanharão os conteúdos ministrados no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, de forma que o aluno possa relacionar questões teóricas e práticas; outras poderão servir de complemento para uma formação acadêmica de qualidade, visando à inclusão escolar de surdos. Buscamos, assim, compartilhar nossas experiências por meio deste material, pensado para o estudante e para todos aqueles que iniciam seus conhecimentos e experiências em outra língua e em outra realidade.

Discutir o conceito e a concepção de linguagem faz-se necessário e fundamental para compreender a Libras e a surdez. Assim, no capítulo 1, a autora Maria Cecília de Moura apresenta a língua de sinais como constituinte do indivíduo

surdo e como aquela que possibilita o acesso desse sujeito ao conhecimento de mundo, buscando uma reflexão acerca da língua de diversos pontos de vista, tais como familiar, linguístico, social e neurológico.

Para uma melhor compreensão da Educação Inclusiva para surdos e das políticas vigentes, Mariana de Lima Isaac Leandro Campos discute, no capítulo 2, as propostas de educação inclusiva, criadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial, ressaltando a existência de formas múltiplas de realização da educação de surdos nos espaços escolares, bem como uma legislação ampla, e por vezes controversa, vigente em nosso país. A autora visa também uma reflexão sobre o compromisso da inclusão escolar e a quebra de barreiras e preconceitos em nossa sociedade.

Kathryn Marie Pacheco Harrison trata, no capítulo 3, da apresentação da língua brasileira de sinais aos estudantes iniciantes nessa língua, discutindo questões do senso comum que levam, frequentemente, a ideias errôneas a respeito da língua. De forma simples e acessível, a autora passa a explicar, então, a Libras como língua e suas características, finalizando com uma breve reflexão sobre o processo de desenvolvimento da língua em seus diferentes usos sociais.

No capítulo 4 os autores Alexandre Morand Goes e Mariana de Lima Isaac Leandro Campos fazem uma breve introdução aos aspectos gramaticais da Libras. Os autores apresentam um pouco da história da língua de sinais e de seu reconhecimento pela sociedade para, posteriormente, apresentar algumas de suas características e parâmetros específicos, estabelecendo relações com a gramática das línguas orais.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado na educação dos surdos é viabilizar o diálogo entre a Política Nacional de Educação, que prevê a educação inclusiva, e os documentos oficiais que garantem, como direito das pessoas surdas, a educação bilíngue. Assim, convive-se hoje com diferentes modelos inclusivos que buscam estabelecer esse diálogo; no entanto, em qualquer um deles está presente um problema comum: o ensino da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Nesse sentido, o objetivo do capítulo 5, escrito por Ana Cláudia Balieiro Lodi, é o de apontar os processos necessários para esse ensino-aprendizagem e os impactos da aprendizagem da linguagem escrita para a educação básica, em todos os níveis de ensino.

As estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos, considerando suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes, são o foco do capítulo 6, escrito por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos e Juliana Fonseca Caetano. Nesse texto explora-se ainda o conceito de pedagogia visual, formas de trabalho com a Libras e o trabalho conjunto entre o professor regente e o intérprete de Libras.

O capítulo 7, escrito por Cristiane Satiko Kotaki e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, focaliza resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a formação em serviço de intérpretes que atuam em salas de aula da segunda etapa do Ensino Fundamental, interpretando as aulas e os conteúdos ministrados pelos diversos professores para estudantes surdos, e também interpretando para os ouvintes (alunos e professores) as ideias dos alunos surdos. Problematisa-se a novidade dessa experiência no trabalho escolar e a necessidade de parceria entre o trabalho do professor e aquele desempenhado pelo intérprete.

Lara Ferreira dos Santos e Mariana de Lima Isaac Leandro Campos discorrem, no capítulo 8, sobre o ensino de Libras para futuros professores da Educação Básica, expondo suas experiências no ensino da Libras na modalidade presencial, bem como as estratégias de ensino utilizadas, as formas de avaliação, os conteúdos ministrados e outras informações relevantes para uma aprendizagem de qualidade.

Por último, no capítulo 9 as autoras Juliana Fonseca Caetano e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda relatam a experiência de estudantes dos cursos de licenciatura no aprendizado da Libras, evidenciando questões como a relação entre professor e aluno, a escassez de materiais específicos de Libras para os diferentes cursos de licenciatura e, conseqüentemente, para o ensino das diferentes disciplinas em Libras a alunos surdos. A presença do intérprete de Libras em sala de aula também é destacada, bem como a não existência de dicionários com vocabulário específico para as diferentes áreas de conhecimento, dentre outros aspectos.

Esperamos que este conjunto de textos instigue o leitor a querer conhecer mais e melhor essa temática e que sirva de base para sua formação no atendimento a alunos com surdez.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Lara Ferreira dos Santos

Organizadoras

Maria Cecília de Moura

CAPÍTULO 1

Surdez e Linguagem

1.1 Introdução

O trabalho com os indivíduos surdos tem se mostrado um desafio há muitos séculos. Pode-se imaginar que isso acontece porque o indivíduo surdo não ouve, mas o que se torna realmente um problema para as pessoas que não conhecem a surdez e o indivíduo surdo é o fato de ele não falar. Isso nos remete a questões como linguagem, linguagem oral, língua de sinais e a importância destas para que o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico do surdo possa ser realizado de forma completa e da mesma forma como acontece para os indivíduos ouvintes.

Sabemos que é pela linguagem que o ser humano é colocado no mundo e aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar interiormente. O que é necessário para que isso possa acontecer? Muitas são as formas de se perceber e de se compreender o que é necessário para que o desenvolvimento de linguagem da criança surda aconteça de maneira íntegra. Para muitos, são necessários a estimulação auditiva por meio de aparelhos de amplificação sonora e um trabalho que possibilite o desenvolvimento da linguagem oral e da fala (NORTHERN & DOWNS, 2005). Para outros, a fala não é importante para o surdo, e a criança surda deveria ser exposta à língua de sinais o mais precocemente possível, sendo a língua majoritária, aquela usada pela maioria da população, introduzida por meio da escrita (SKLIAR, 1998). Ainda existem aqueles que consideram que o melhor seria que as crianças surdas pudessem ter como primeira língua a língua de sinais, em segundo lugar a língua oral e posteriormente a língua escrita (MOURA, 2000, 2008).

Neste texto, iremos pensar na língua de sinais como constituinte do indivíduo surdo, devendo ser a língua primeira a que ele deveria ter acesso para poder se constituir no mundo. Consideramos que a língua de sinais (língua brasileira de sinais – Libras – no Brasil) é a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir linguagem de forma natural e que lhe permite um desenvolvimento integral e sem limites.

Mas, antes de continuarmos a explicar as questões ligadas às línguas de sinais e da Libras, particularmente no Brasil, consideramos importante esclarecer por que a linguagem oral e a fala são tão difíceis para a criança surda. Afinal, como uma criança aprende a falar? Será que alguém as ensina a falar? Se olharmos à nossa volta para os bebês que encontramos, não veremos nenhuma mãe ensinando seu filho a falar, muito pelo contrário, podemos ver mães e familiares espantados com a quantidade de palavras que seus filhos, netos, sobrinhos aprenderam em tão pouco tempo. É comum ouvirmos observações como: “Onde foi que ele aprendeu essa palavra?”, “Mas quem ensinou isso

para ele?”. A resposta é simples: ninguém ensinou. A criança ainda bebê está ligada ao mundo da linguagem pelo canal auditivo. Ela escuta e dá sentido ao que escuta. Esse não é um processo simples, mas altamente complexo, que não iremos detalhar aqui. O que é importante ser percebido é que a criança não aprende a língua, mas a adquire de forma natural apenas sendo exposta a ela. Esse é o papel da mãe (ou do cuidador) nos primeiros meses de vida da criança – possibilitar que ela possa ser considerada alguém que virá a falar e assim considerá-la; a mãe falará com o bebê como se ele a entendesse, e ele passará verdadeiramente a entendê-la num processo de ir e vir. A mãe reage à criança, que responde à mãe, e assim a linguagem se instala de forma natural, sem que ninguém pense nela como algo que exija esforço, nem por parte dos que cuidam da criança, nem por parte da própria criança. É algo natural que encaramos como: é assim que as coisas são.

Mas o que é necessário para que isso aconteça? Muitas coisas, mas iremos tratar aqui de forma mais aprofundada de uma delas: a audição. Não podemos esquecer de que para que a linguagem possa ser adquirida é necessária uma relação boa entre a mãe (ou o cuidador) e a criança. A mãe deve perceber seu filho como alguém que virá a falar e, porque assim o considera, investirá nele como um falante, conversará com ele e, por causa desse investimento, ele realmente virá a falar. O cérebro tem um papel importante também. Para que isso aconteça, a criança precisa ter íntegras as suas estruturas corticais, que receberão um número infinito de estímulos e os processarão para que tudo tome corpo naquilo que chamamos linguagem. Isso não quer dizer que uma criança que tenha alterações neurológicas não possa adquirir linguagem, mas o processo pode ser mais demorado, sofrer alterações as quais demandarão outras providências. O que é importante para nós aqui é compreender o que acontece quando a criança não ouve. Aquilo que se passa de forma natural com a criança ouvinte não se dá da mesma forma com a criança surda. Ela percebe o mundo e entende o que está acontecendo nele de forma muito concreta. Ela não consegue entender o que é transmitido pela linguagem, mesmo que ouça um pouco. Os surdos podem ouvir um pouco, muito ou quase nada, mas, de qualquer maneira, para eles o mundo dos sons e o mundo da linguagem são diferentes daquele percebido pela criança ouvinte. Ela pode perceber um ou outro som, mas não poderá fazer as associações que a criança ouvinte faz de forma tão natural. A mãe, percebendo que ela não está se desenvolvendo da mesma maneira, pode desconfiar de que ela tenha problemas auditivos e começará a testá-la, e aquela relação que normalmente é tão natural entre mãe e filho será modificada. Um atraso de linguagem se coloca, e essa criança passará a não compreender o mundo da mesma maneira que a criança ouvinte o faz.

A família poderá procurar ajuda médica e fonoaudiológica, mas mesmo com as estratégias modernas da medicina reabilitadora (aparelhos auditivos, implante coclear)¹ a linguagem não se desenvolverá de forma natural. Serão necessárias medidas reabilitadoras, as quais enfraquecem as relações familiares e que, mesmo quando têm bons resultados, demoram em surtir o efeito esperado: um desenvolvimento de linguagem completo, realizado por meio de relações naturais.

Nesse ponto, temos que pensar no papel da língua de sinais no desenvolvimento de linguagem da criança surda. A Libras desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, ela poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte. O surdo, mesmo que ele e sua família não saibam de sua surdez, irá usar um canal para ter acesso às informações do mundo: o canal visual. Isso não é ensinado à criança surda. De forma instintiva ela passa a observar o mundo e a inferir sentido do que vê. A língua de sinais tem essa particularidade: ela é totalmente visual, passa sentidos e significados por uma forma que é absolutamente acessível ao surdo. E é assim configurada por ter sido criada pela comunidade surda que, no desejo humano de se tornar ser da linguagem, arquitetou a sua forma especial de comunicação que independe da audição. Alguns trabalhos científicos apontam que a primeira comunicação humana se deu por meio da língua de sinais (STOKOE, 1960), mas não é nosso objetivo nos aprofundarmos aqui sobre a origem das formas de comunicação humanas.

É importante esclarecer, entretanto, que, do ponto de vista linguístico, as línguas de sinais são consideradas línguas verdadeiras desde o estudo pioneiro de Stokoe (1960) sobre a língua americana de sinais. Esse estudo, que foi seguido de muitos outros em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil, provou que as línguas de sinais são organizadas linguisticamente seguindo regras as quais foram descritas.

Do ponto de vista social, torna-se claro que, se as línguas de sinais são usadas por um grupo de pessoas ou por uma comunidade, seguem regras de conversação e de manutenção semântica e sintática e mantêm suas características dentro dos grupos que as usam, elas têm validação e valor social intrínseco que permite autonomia ao grupo que as usa.

Lembrando apenas mais um aspecto, o neurológico, temos trabalhos (KLIMA & BELLUGI, 1995; EMMOREY, BELLUGI & KLIMA, 1993) que demonstram que as línguas de sinais são processadas nas áreas do cérebro responsáveis pelas

1 Aparelhos auditivos referem-se a aparatos indicados por fonoaudiólogos e que têm como função amplificar o som. Implantes cocleares dizem respeito a implantes colocados cirurgicamente na cóclea para promover o estímulo de fibras nervosas que o indivíduo possa ainda ter intactas.

línguas orais e não por aquelas que estão ligadas aos sinais visuais, como se poderia esperar de uma língua visual (MOURA, 2000).

Sendo a língua de sinais uma língua verdadeira, que cumpre os papéis de qualquer outra língua, só se poderia esperar que ela fosse reconhecida desse modo e usada de forma ampla nas famílias e nas escolas que atuam com crianças surdas.

Podemos ver esse reconhecimento presente em muitos países, na forma legal. Isso aconteceu também no Brasil pela lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2011b). Além do mais seu uso nos espaços educacionais é recomendado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011a), para que o surdo possa ter acesso ao conhecimento e para que possa se desenvolver de acordo com sua capacidade que é semelhante a do indivíduo ouvinte. Mas como isso poderia acontecer?

Já vimos anteriormente como se dá a aquisição de linguagem de uma criança ouvinte. Já percebemos que as pessoas leigas não se preocupam em pensar a respeito dessa aquisição, já que esse é um fato que acontece de forma absolutamente normal, sem que ninguém tenha que se preocupar em como fazê-lo. A mãe ou o cuidador conversam com a criança desde que ela é muito pequena e propiciam que a língua comece a fazer parte da sua vida e que seja adquirida de forma absolutamente natural. Não há um ensino formal da língua, das palavras, do vocabulário, da sintaxe. A criança ouvinte está cercada pela linguagem. É pela linguagem que ela constrói um mundo de significados que irão acompanhá-la por toda a vida. Mesmo aquilo que não é dirigido diretamente a ela, chega a seus ouvidos de forma incidental, fazendo com que ela aprenda e apreenda tudo a sua volta.

Mas retornemos: e para a criança surda? É muito importante que a Libras esteja presente em seu universo da mesma forma que a língua oral está no universo das crianças ouvintes para que ela possa ser adquirida de forma completa, para que a criança surda possa dominá-la e se constituir como ser da linguagem. Dessa forma, a Libras, como uma primeira língua completamente adquirida, lhe forneceria a base para poder aprender a sua segunda língua: a língua portuguesa, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita. Esse é o princípio que rege uma aquisição bilíngue para surdos que possa ser realizada com êxito (QUIGLEY & PAUL, 2001).

Esse é o grande desafio que tem sido enfrentado pelos educadores: como propiciar a aquisição de Libras da melhor forma possível, uma vez que crianças surdas são, na maioria das vezes, filhas de pais ouvintes que nunca ouviram falar de língua de sinais, Libras, etc. (MOORES & MARTIN, 2006). Ao acreditarmos que a linguagem só pode ser adquirida em um contexto social e verificarmos, como

vimos anteriormente, que a criança surda não tem acesso à língua de sinais de forma natural no espaço em que vive, temos que tentar responder: como a criança poderá adquirir a língua e desenvolver sua linguagem de maneira a poder se relacionar com o seu ambiente e usar a linguagem para se organizar no mundo? Consideramos que esse é o desafio a ser enfrentado pelo sistema educacional de um país o qual pretende que as crianças surdas tenham as mesmas oportunidades educacionais que seus colegas ouvintes.

Mas de que maneira fazer com que isso ocorra? Uma proposta bilíngue para surdos poderia responder a essa questão. E essa proposta pode vir configurada de diferentes formas. Pode ser uma proposta que propicie à criança surda conhecer a Libras o mais precocemente possível, fazendo com que ela tenha contato com o maior número possível de falantes nativos e não nativos de língua de sinais logo que a surdez seja diagnosticada. Entretanto, para muitas crianças a exposição à Libras só vai acontecer posteriormente, seja porque os responsáveis pelo diagnóstico não consideraram a língua de sinais uma proposta adequada para aquelas crianças, seja porque os pais não conseguiram encontrar um lugar em que seus filhos surdos pudessem ser expostos à Libras, ou por outros motivos. Além disso, essa proposta bilíngue poderia estar organizada dentro de uma escola bilíngue para surdos, de acordo com o modelo escandinavo e de algumas escolas americanas (SVARTHOLM, 2008; MOORES, 2006; MOURA, 2000), ou numa proposta de inclusão na sala de aula regular, como na Austrália (MOURA, CAMPOS, VERGAMINI & O'CONNOR, no prelo). O que se sabe é que, a não ser que as crianças surdas sejam filhas de pais surdos, o papel de propiciar a aquisição da língua será da escola.

Claro que a família tem um papel muito importante nesse cenário, pois o fato de as crianças serem surdas não retira o enorme papel que a família desempenha no desenvolvimento global e de linguagem da criança surda. Vimos que para a família a constatação da surdez pode trazer sentimentos de perda e de desconsolo, além da incapacidade de saber como atuar (KESSLER, 2008). Apenas uma orientação bem feita que possa alertar os pais quanto aos efeitos devastadores que a ausência da linguagem pode trazer para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional de seus filhos poderá fazer com que eles possam se adaptar ao estrangeiro com quem eles se deparam ao saber da surdez de seu filho (RAFAELI, 2004). Esse trabalho com a família deve levar em consideração aspectos psicológicos de suma importância, pois, como já vimos, a vinda da criança surda faz com que os pais tenham de lidar com uma nova realidade, completamente desconhecida para eles. Mas enquanto a família se dá conta das suas dificuldades de adaptação ao novo filho que lhes foi imposto, algo deve ser feito e rapidamente. A criança cresce e necessita da linguagem para poder se colocar no mundo, entender e se fazer entendida. Entra aí o papel da escola.

Podemos, então, afirmar que, para a criança surda, será no espaço escolar que ela poderá adquirir a língua e, portanto, desenvolver a sua linguagem, sem as restrições que normalmente aparecem no ambiente doméstico e que na maioria das vezes são de âmbito psicológico.

O problema a ser enfrentado é: de que forma fazer isso? Como propiciar um ambiente rico e estimulador para o desenvolvimento de linguagem da criança surda? É de grande importância repetirmos aqui que não se trata do ensino da Libras como código ou como simples repetição de sinais. O que é almejado é que a Libras seja a primeira língua da criança para que, estando ela em posse da mesma, possa se organizar como ser da linguagem e possa pensar, decidir, se constituir e organizar o mundo ao seu redor. O que se espera é que ela possa vir a ser um indivíduo funcional e influente no seu ambiente, qualquer que seja ele: o doméstico, o profissional ou o das outras relações sociais. O que é necessário para que isso ocorra? Que a criança surda esteja cercada pela linguagem em todo o tempo. Todos aqueles a sua volta, adultos, colegas, mais velhos ou mais novos, serão o modelo para que ela possa, mais do que adquirir uma língua, se apropriar de seu status de falante e de ser comunicativo que pode influenciar o que sucede ao seu redor.

Para que isso possa acontecer, todos os que se encontram ligados à educação do surdo devem ter o cuidado de usar a Libras sempre que estiverem frente a seus alunos surdos, mesmo que estejam conversando com ouvintes.² Apesar de essa prática parecer simples, nas atividades diárias, ela pode ser muito difícil de ser seguida. Por exemplo, o professor pode não se achar capaz de usar língua de sinais ou pode sentir que suas ideias são mais bem transmitidas quando ele as escuta e assim acompanhar sua sinalização com sinais. Apesar de esse sentimento ser completamente natural, o comportamento que advém dele – falar – deve ser evitado sempre. Devemos lembrar que a Libras é uma língua com características próprias, diferentes do português, e que é impossível falar e sinalizar ao mesmo tempo.

Para que um desenvolvimento de linguagem se dê de forma plena é necessário que a criança seja exposta à língua sendo usada em diferentes contextos e não apenas quando os colegas e os professores se dirigem a ela. Isso é verdadeiro para a criança ouvinte e, é claro, para a criança surda. A criança surda deve ter a possibilidade de ver a língua circulando por diferentes “portadores” que terão estilos e formas diferentes de se comunicar. Além disso, falantes de diferentes idades, comunicam-se de formas diversas, sobre assuntos distintos. O que deve estar sempre claro é que a aquisição de linguagem se dá em situações espontâneas, e não em circunstâncias artificiais. O segredo para

o bom desenvolvimento de linguagem de uma criança surda é propiciar a ela as mesmas oportunidades que são oferecidas naturalmente a uma criança ouvinte. Pode parecer simples, mas quando estamos acostumados com alguma coisa, pode vir a ser muito difícil perceber o que acontece e o que deve ser feito para quem não tem a mesma possibilidade que é dada para a maioria.

Não podemos esquecer que é muito importante que a criança surda possa ter conhecimento de que as pessoas utilizam tipos de linguagem diferentes, de acordo com as pessoas a quem elas se dirigem. Assim a criança deve experimentar a linguagem informal e a formal, a infantil, a expressão de raiva, o uso de gírias, etc.

É importante ressaltar mais uma vez que tudo que se relaciona ao desenvolvimento de linguagem deve acontecer de maneira natural e prazerosa. Isso acontece com a criança ouvinte e assim deve acontecer com a criança surda. Cientificamente se sabe que se as condições de aprendizado são realizadas em atmosfera agradável, por meio de atividades lúdicas, a criança aprenderá de forma real, pois as relações sinápticas no cérebro passam a se realizar de forma efetiva, levando à verdadeira aquisição de linguagem.

Quando um adulto se dirige a uma criança surda e inicia uma conversa, essa conversa deve se basear no desejo real de se comunicar. O que a criança poderá adquirir nessas relações comunicativas está ligado a situações verdadeiras que serão vivenciadas pela linguagem. A distração do interlocutor ou a artificialidade dos diálogos será percebida pela criança e não servirá para o propósito a que destinam: comunicação verdadeira que possa ampliar o universo linguístico, comunicativo e social da criança.

Desejamos enfatizar aqui o importante papel que o professor tem na vida de qualquer criança e adolescente, até mesmo do adulto. É de suma importância que esse papel seja compreendido pelo professor. Essa colocação é válida para a criança ouvinte e mais ainda para a criança surda. É na escola que se espera que ela possa encontrar interlocutores em uma língua que a respeita em sua diferença e um ou vários adultos (numa circunstância perfeita) com os quais terá a possibilidade de construir relações comunicativas, trocar conhecimentos e se tornar ser da linguagem e das relações. É na escola e nos interlocutores usuários da Libras ali presentes que ela poderá construir a sua identidade de forma íntegra e se desenvolver de forma plena.

Consideramos importante, nesse momento, relacionar a questão da identidade com a questão da linguagem. É pela linguagem que o indivíduo estabelece sua identidade e se configura como único nas suas particularidades. É pela linguagem que ele pode compreender o mundo a sua volta e estabelecer relações de causa-efeito, de temporalidade, de espaço, etc. para construir seu

próprio universo e poder estar no mundo com os outros que o representarão a partir do que eles percebem dele. E a partir do que os outros percebem dele, o indivíduo irá reconstruindo o seu próprio processo de identidade, realizando-se enquanto sujeito social e da linguagem. Quando essa constituição é bem realizada, temos como somatória um indivíduo bem adaptado à sociedade em suas diferentes esferas, usando a linguagem para se colocar e para se fazer cidadão. Pode-se imaginar o efeito que a língua de sinais tem na organização do indivíduo surdo. Será pela língua de sinais que o surdo poderá compreender o mundo, localizar-se com relação a ele mesmo e aos outros e ter as suas referências, inclusive aquela que o coloca de forma diferente no mundo como surdo que percebe o mundo visualmente, que tem direitos e que deve ser respeitado na sua forma de ser (MOURA, 2000).

Queremos enfatizar aqui que compreendemos linguagem na sua acepção mais ampla, que pode ser vista na prática de interação sociocomunicativa e que é responsável pela criação de sentidos (BAGNO, STUBBS & GAGNÉ, 2002). Assim, consideramos fundamental que se perceba que a aquisição de linguagem deve estar fundada em circunstâncias de comunicação e interação verdadeiras nos mais diversos gêneros discursivos.

É importante salientar também que o desenvolvimento de linguagem não se dá somente com um interlocutor, como apontamos acima, mas com uma multiplicidade de interlocutores. Diversos graus de competência na língua são esperados em diferentes componentes do grupo com que as pessoas se relacionam, sejam elas ouvintes ou surdas. Isso ocorre de forma natural para as crianças ouvintes que têm à sua volta interlocutores dos mais diversos tipos, que usam formas diferentes de linguagem. Para a criança surda isso se coloca como algo que nem sempre é possível, mas que deveria ser providenciado. Isso poderia acontecer, por exemplo, se a criança surda tivesse a possibilidade de visitar a comunidade surda, que pode ser encontrada em clubes ou associações de surdos. Nem sempre é fácil fazer com que os pais compreendam a importância de levar seu filho surdo a esses locais onde a língua de sinais está presente de forma natural e onde a criança surda poderá se ver nos outros que, como ela, são surdos e partilham de experiências visuais e de uma língua comum.

Isso traz a necessidade de expormos aqui mais um aspecto importante para a criança surda e que se relaciona à linguagem: a comunidade surda. Para muitos – ouvintes e leigos ou partidários da incorporação do surdo na comunidade ouvinte – a comunidade surda aparece como um lugar em que o surdo estaria isolado do mundo, e para alguns esse local chega a ser chamado de “gueto”. Para o surdo que frequenta essas comunidades, ao contrário, os lugares onde eles podem se encontrar, usar a sua língua e partilhar desejos, esperanças, problemas, conquistas, é o lugar em que a sua liberdade é mais bem exercida.

Para Bernard Mottez (1990), sociólogo francês, a comunidade surda é o lugar onde a pessoa aprende a se tornar uma pessoa surda. Vê-se aí que a constituição do sujeito está relacionada a muitos aspectos em que a língua toma um lugar prioritário e que por sua vez necessita de um lugar, seu terreno fértil, para poder desabrochar e poder dar frutos que serão as sementes que darão continuidade a ela mesma.

Moura (2000) esclarece bem essa questão quando nos diz o que acontece nos clubes, associações, etc.:

Nestes locais ele pode esquecer completamente a surdez, que é anulada e não pode ser usada como instrumento de discriminação contra ele. Somente nesta situação relaxada, em que o Surdo não precisa se esforçar para compreender o que é falado, as regras sociais (tão comandadas pela audição e de difícil compreensão para quem não ouve) apreendidas (e entendidas) sem esforço e principalmente em que ele não precisa se sentir excluído ou diferente, tentando parecer igual a todos e não conseguindo, que ele poderá se sentir realmente humano e completo, não lhe faltando um pedaço que ele busca desesperadamente completar (MOURA, 2000, p. 71).

Vemos, portanto, que a questão da linguagem é mais complexa do que se pode pensar num primeiro momento. Ela não envolve apenas uma língua, mas tudo que a cerca – um ambiente social, uma identidade, um grupo. É apenas quando todos esses aspectos são contemplados é que se pode propiciar a um indivíduo a plena aquisição de linguagem que vem englobada na pertinência a um grupo, na própria consciência do indivíduo como ser social e da linguagem, que pode usar essa linguagem mais do que para se comunicar, mas para estabelecer diálogos consigo próprio. É isso que permitirá que o surdo, como qualquer outra pessoa, possa estar no mundo buscando seu lugar e batalhando pelos seus direitos.

Podemos dar um exemplo interessante de um local em que a língua de sinais circula em todos os locais para que o aluno surdo possa estar realmente cercado pela linguagem: a Gallaudet University em Washington, a primeira universidade para surdos do mundo. Lá, todos os funcionários, desde o porteiro até os professores de pós-graduação, passando pelos atendentes das cantinas, pelos funcionários administrativos e por todos os envolvidos direta ou indiretamente com o processo educacional se comunicam com os estudantes por meio de língua de sinais (ASL – American Sign Language). O nível de proficiência esperado dos funcionários que não estão ligados diretamente à educação é menor do que aquele exigido dos professores e do quadro acadêmico em geral, mas o aluno consegue obter tudo o que deseja dentro do campus. O que essa presença estável da língua de sinais possibilita? Ela faz com que o estudante,

de qualquer idade, possa se comunicar, construir sua linguagem em situações significativas e não artificiais e, principalmente, saber que a sua língua é respeitada naquele espaço.

Consideramos fazer uma observação sobre o papel da escola. A escola não deve funcionar tão somente como espaço de circulação de língua ou de conteúdos educacionais, mas também deve ser o lugar por excelência onde a cultura surda pode estar presente. Essa cultura se relaciona a formas particulares de se estar no mundo, mas, especialmente, diz respeito ao valor que é imputado à língua de sinais, à comunidade e à identidade surda. Assim, ter a língua de sinais em todos os ambientes da escola faz com que seja possível o estudante se reconhecer como membro de uma comunidade linguística minoritária, com uma forma particular de estar no mundo: usando a visão para se comunicar e compreender o que o cerca.

A escola quando adaptada para o aluno surdo respeita a sua diferença e faz esforços para inseri-lo nas atividades da vida diária que são transmitidas pela audição. Dessa forma, é importante que ele possa ter conhecimento das informações que são apresentadas pelo som, mas que lhe devem ser interpretadas de um jeito que ele possa apreendê-las. Podemos citar, por exemplo, o sinal da escola. Ele não pode ser percebido pela audição, mas o pode ser de uma forma muito simples: com a luz piscando em lugar do som. A utilização da luz substituindo o som em muitas ocasiões é considerada, por alguns, como aspecto da cultura surda, mas é importante destacar aqui que a consideração pela diferença e o uso de adaptações transmitem para os estudantes a ideia de que eles são respeitados como surdos, e é nessa consideração que se sustenta a cultura que faz com que eles possam se saber diferentes, especiais enquanto únicos, como todos têm o direito de ser: não pela falta da audição, mas pelo jeito de serem tratados.

É apenas na convivência social que aspectos da vida grupal são acatados e novas inclusões são constituídas, e assim cada um pode se perceber como membro de um grupo cultural próprio que deve ser respeitado por todos que fazem parte daquele grupo, sendo iguais ou diferentes. As pessoas não nascem conhecendo seus valores culturais, pois a cultura não é um algo intrínseco a ser carregado, mas é produto de posicionamentos e de jeitos de se estar no mundo. O espaço social possibilita essa vivência de forma que esses valores possam ser introjetados e possam passar a ser o alicerce para o posicionamento do indivíduo na sociedade. Na medida em que essa forma de estar no mundo pode ser interiorizada, o indivíduo passa a saber qual é seu lugar na coletividade e passa a se compreender como uma pessoa íntegra, sabendo como modificar o que for preciso para ter seus direitos garantidos.

A criança ouvinte vai estabelecendo seus valores culturais desde que nasce, e tais valores são transmitidos por meio da postura dos pais, dos professores e da própria escola e pela linguagem. A escola para surdos será o lugar por excelência, nesse momento inicial, para passar esses valores, ainda que não de forma explícita, mas pela forma como lida com o respeito pela forma de essas crianças estarem no mundo.

Outro aspecto importante com relação à língua e à linguagem do surdo se relaciona com o status de “capacidade” que o surdo obtém quando passa a dominar essa língua. Para além da habilidade de se comunicar, de poder usar a linguagem para se estruturar internamente, para poder entender o que se passa ao seu redor, o surdo passa a ser visto como alguém que “tem” linguagem. Ainda que muitos leigos não compreendam que a Libras é uma língua, o fato de o surdo ser capaz de entender uma forma de língua completamente obscura para o leigo, o fato de essa língua estar representada em espaços públicos, faz com que a representação que se tem do surdo se modifique. Acreditamos que apenas a partir de uma representação do surdo como capaz é que ele poderá também se perceber como capaz. Esse movimento deve abarcar o autor da ação e aquele que sofre o efeito da ação. No retorno para quem fez a ação é possibilitado o estabelecimento de novas identidades individuais, sociais e políticas na sociedade. Assim, ocorrem políticas de linguagem responsáveis pela circulação da língua fortalecendo-a e fazendo com que o surdo, usuário da língua de sinais, possa se perceber usuário de uma língua cuja validade está para além da lei política, pois se valida na lei social.

O que muitas vezes acontece é que muitos profissionais, por já terem passado por circunstâncias de frustração quando trabalharam com surdos, os consideram, com frequência, de uma forma não intencional, inábeis para realizar muitas coisas, principalmente no que se relaciona ao desenvolvimento de linguagem e de habilidades de letramento. É de suma importância que esses “pré-conceitos” sejam trocados por outros conceitos não predeterminados que entendam o surdo como capaz. Para que o surdo possa vir a ser capaz ele apenas necessita ter boas condições de desenvolvimento. E para que isso ocorra são necessárias condições ideais de construção linguística. São necessárias experiências de vida permeadas pela linguagem, e a linguagem está presente quando eu sou capaz de perceber o outro como capaz.

Para finalizar vamos retomar alguns pontos que são muito importantes para se compreender as relações entre linguagem e surdez e como se dá a aquisição da língua de sinais pelos surdos:

- A língua de sinais não é ensinada, mas adquirida. Essa aquisição só pode se dar de forma natural e real se o interlocutor se preocupar,

antes de mais nada, em se comunicar com o surdo de forma fluida e interessada.

- Para que um bom desenvolvimento de linguagem aconteça, é necessário que não apenas a criança responda ou fale alguma coisa, mas que ela aprenda a “escutar/ver” o mais precocemente possível. Aprender a “escutar/ver” significa aprender a olhar o interlocutor, e isso depende da habilidade do falante/gesticulador. O que vai ser contado deve ser interessante para a criança e deve prender a atenção dela. É necessário que se esteja atento aos assuntos que são do interesse da criança, para que ela deseje ser parte da situação comunicativa.
- A língua deve ser experienciada de diversos jeitos e em diferentes gêneros.
- A aquisição de linguagem só pode acontecer em contextos significativos, já afirmamos antes. Assim, repetições sem sentido não fazem parte desse processo.
- Não se pode esquecer nunca a relação entre língua, linguagem, identidade, cultura e comunidade. A língua possibilita que identidades políticas tomem forma e as políticas de identidade possam ser mais do que teorizadas, pois serão vividas.

Referências

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua Materna: Letramento, Variação e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 2005. p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 26 jan. 2011a.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 25 abr. 2002. p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26 jan. 2011b.

EMMOREY, K.; BELLUGI, U.; KLIMA, E. Organização neural da língua de sinais. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C.; PEREIRA, M. (Eds.) *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 1993.

KESSLER T. M. *A surdez que se faz ouvir: sujeito, língua e sentido*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

- KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- MOORES, F. M.; MARTIN, D. S. (Ed.). *Deaf Learners: Developments in Curriculum and Instruction*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2006.
- MOTTEZ, B. Deaf Identity. *Sign language Studies*, Washington, DC, n. 68, p. 195-216, Fall, 1990.
- MOURA, M. C. *O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- _____. As Leis e a Realidade. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). *Educação Para Surdos: Práticas e Perspectivas*. São Paulo. Santos, 2008.
- MOURA, M. C.; CAMPOS, S. R.; VERGAMINI, S.; O'CONNOR, M. L. *Deaf Education in Brazil and Australia: the Bilingualism in Two Different Ways*. No Prelo.
- NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. *Audição na Infância*. 5. ed. Rio de Janeiro: Koogan, 2005.
- QUIGLEY, S. P.; PAUL P. V. *Language And Deafness*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc., 2001.
- RAFAELI, Y. Um estrangeiro em sua casa. In: VORCARO, A. (Org.) *Quem fala na língua? Sobre as psicopatologias da fala*. Salvador: Ágalma, 2004. (Coleção Psicanálise da Criança, v. 15).
- SKLIAR, C. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998
- STOKOE, W. *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf*. Studies in Linguistics, nº 8. University of Buffalo. 1960.
- SVARTHOLM, K. Educação Bilingüe para os Surdos na Suécia: Teoria e Prática. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. *Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas*. São Paulo: Livraria Santos, 2008.

Referências consultadas

- BOUVET, D. *The Path to Language*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1990.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

CAPÍTULO 2

Educação Inclusiva para surdos
e as políticas vigentes

Pretende-se neste capítulo reconhecer a educação de surdos em uma prática inclusiva proposta pelo Ministério de Educação e Secretaria de Educação Especial. Vale ressaltar que temos diferentes espaços escolares e várias legislações que defendem a educação de surdos, as quais fazem exigência às escolas para que estas cumpram o compromisso com a inclusão, evitando a exclusão, um caminho rumo à quebra de barreiras e de preconceitos em nossa sociedade.

O tema relacionado à educação inclusiva é o mais polêmico e inquietante para nós, comunidade surda (alunos surdos, seus familiares, professores surdos, professores bilíngues e intérpretes), bem como para professores que não têm domínio da língua e coordenadores, devido às condições culturais históricas, educativas e linguísticas que estão em jogo. Por exemplo, alguns pesquisadores defendem que a educação de surdos deve ser na escola regular com os ouvintes (DAMÁZIO, 2005; MANTOAN, 2005). Um outro grupo de pesquisadores aponta para conclusões diferentes do grupo anterior (MACHADO, 2006; PERLIN, 2006; QUADROS, 2005; LACERDA, 2006; BOTELHO, 1998). Eles acreditam que a educação de surdos deve estar de acordo com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionados aos surdos.

Deve-se lembrar de que o Brasil não possui escolas de surdos em todas as cidades. O debate é tão inconclusivo que o Brasil possui propostas diferenciadas para a educação de surdos. Segundo o IBGE (2000), o Brasil possui 5.750.809 pessoas com problemas relacionados à surdez.

A política do “incluir” acontece não somente em relação ao acesso à educação, mas também ao acesso aos espaços sociais, tais como: hospitais, bancos, restaurantes, shoppings, empresas, órgãos públicos, igrejas. Define-se em dois termos: a inclusão escolar e a inclusão social. Neste artigo focaremos mais no primeiro termo, pois os(as) futuros(as) professores(as) terão que lidar com a educação inclusiva atendendo a diferentes alunos com necessidades específicas, e outros com diferenças culturais e linguísticas. Hoje em dia há uma série de leis que regulam a educação de surdos, a sua língua de sinais e a acessibilidade de comunicação para que eles tenham condições de estudar e trabalhar e serem incluídos na sociedade.

2.1 Histórico

As propostas de educação para surdos no Brasil sofreram mudanças devido a questões educativas e políticas que tiveram início no contexto das discussões da Educação Especial, com objetivo de atender alunos diferentes, tendo assim uma educação especializada e clínica. Depois, em meados das décadas

de 1960 e 1970, adotou-se uma Educação Integradora em que os deficientes tinham o direito de serem incluídos com os demais alunos. Na década de 1990, lançou-se a política de Educação para todos, proposta de inclusão escolar iniciada com a Declaração de Salamanca de 1994 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2004), que teve como objetivo principal educar a todos no mesmo espaço. Ainda nessa década lançou-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996 (BRASIL, 2011a), que teve como objetivo garantir às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a aquisição da língua nativa dos surdos. A partir daí surgiu o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2011b), que regulamenta as Leis de Acessibilidade (10.048/2000 e 10.098/2000), priorizando o atendimento às pessoas surdas com serviços de atendimento prestados por intérpretes de língua brasileira de sinais. Mas essas leis e direitos ainda não são colocados totalmente em prática em diversas instituições, e muitos surdos ainda enfrentam barreiras linguísticas e sociais.

As crianças surdas eram atendidas nas escolas especiais,¹ e as crianças ouvintes, ditas “normais”, nas escolas regulares. Os professores com formação em educação especial tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação em pedagogia e licenciaturas, nas escolas regulares. Atualmente, a educação especial enfrenta uma crise de identidade. O monopólio histórico da educação especial na área de ensino de crianças surdas parece estar chegando ao fim. Cada vez mais há pressões sociais no sentido de abertura de espaços para que as pessoas surdas saiam de redutos segregados,² ou seja, as escolas especiais, e possam optar entre as escolas de surdos e os espaços comuns da sociedade (as escolas regulares, públicas e privadas), e ainda entrar igualmente no mercado de trabalho.

Têm-se diferentes visões da inclusão do surdo nos diferentes espaços escolares: Educação tradicional, Educação para a diversidade e Educação cultural.

Antigamente, os surdos eram considerados surdos-mudos e utilizavam os gestos como meio de comunicação, o que influenciou Harnest Huet a fundar uma escola de surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro (INES-RJ), aqui no Brasil em 1857, cuja grade curricular voltava-se para uma metodologia que atendesse às necessidades dos seus alunos, para que estes pudessem desenvolver a linguagem e o conhecimento. Além disso, buscava oferecer uma base educacional sólida para que pudessem aprender a ler e escrever de acordo com a língua majoritária da sociedade ouvinte. Isso apresentou aspectos positivos na educação de surdos. Apesar dos bons resultados, em 1880, no Congresso de Milão, fórum de debate mundial sobre a educação

1 A maioria das escolas de surdos ainda é fraca devido à falta de perspectivas teóricas em relação aos conteúdos direcionados aos surdos.

2 Espaços onde não há ensino qualificado para surdos.

de surdos, foi aprovada a filosofia do oralismo, tendo por objetivo a proibição da língua de sinais e a imposição da língua oral.

A oralização, um método difundido por Alexander Bell, veio encapsular os surdos no modelo do ouvintismo, ou seja, de acordo com as regras da “normalidade”. Esse fato provocou uma revolta entre os surdos, pois a proibição de sua própria língua prejudicaria suas identidades, cultura e educação. Foi observado que, por meio desse método, os surdos não apresentavam progressos no desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e de linguagem (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; SÁ, 1999; MIRANDA, 2001; LACERDA, 2006). Muito posteriormente surgiu a filosofia da comunicação total, tendo por objetivo usar a língua de sinais como forma básica de comunicação do surdo, a fim de favorecer o desenvolvimento educativo do surdo (SKLIAR, 1998). Mas a ideia dessa filosofia é de que os surdos consigam se encaixar no modelo do ouvintismo, criando assim uma política de assimilação em que os professores utilizam a língua de sinais como ferramenta para o aprendizado da língua oficial do país, a língua portuguesa, destacando o desenvolvimento da escrita e da leitura e desvalorizando a riqueza e o valor linguístico e cultural dos surdos. Para considerar os surdos como diferentes, com cultura e línguas próprias, começa a emergir o bilinguismo, proposta educacional que visa desenvolver competência em duas línguas: a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade predominante de ouvintes. Segundo Quadros (1997):

O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Skliar et al. (1995) defendem que o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade lingüística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilingüismo (QUADROS, 1997, p. 27).

Lacerda (2008) exemplifica o modelo bilíngüe na educação de surdos:

O modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso-gestual 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. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a

integridade do canal viso-gestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo. Essa situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos (LACERDA, 2008, p. 79).

Nessa proposta tem-se a língua de sinais como primeira língua do surdo e a língua portuguesa como segunda língua. Contudo, na realidade, a maioria dos professores não está de acordo com essa proposta, pois não considera a língua de sinais como primeira língua, e sim o contrário, sempre tendo por objetivo encapsular os surdos nas regras da “normalidade”. Em relação à língua portuguesa na educação de surdos, Quadros (2005) afirma que:

a língua portuguesa sempre representou uma grande tensão entre surdos e ouvintes, e que os professores ouvintes se preocupam em pensar, pesquisar e elaborar metodologias para garantir o acesso à língua portuguesa por surdos, mas por outro lado, para os surdos, as representações do português tomam diferentes formas que não se relacionam com essa importância forçada pelos ouvintes (QUADROS, 2005, p. 9).

A imposição das regras de normalização representou uma grande tensão entre surdos devido à violência contra a cultura surda, marcada até hoje na história da educação de surdos. Podemos considerar como formas de agressão: a eliminação da diferença; a ridicularização da língua de sinais; a imposição da língua oral; a inclusão do surdo entre deficientes; e a inclusão do surdo entre ouvintes.

Hoje o surdo encontra-se em conflito dada a política de inclusão no ensino regular, pois este não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte. O discurso de inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural e sim como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade para definir a inclusão.

Os discursos, hoje, têm poder devido à sociedade majoritária que inventa o surdo. De acordo com Mélich (1998), o surdo perde seu poder de alteridade

quando ele não pode ser ele mesmo devido à influência das regras de normalização. O surdo encapsulado na regra da “normalidade” não consegue ter uma vida pessoal própria. Então, a vida entre culturas diferentes gera um conflito que se reflete no que se refere à questão de ser.

Existem as escolas de surdos onde a diferença surda é celebrada, e há nesse espaço aspectos culturais que favorecem o desenvolvimento intelectual, subjetivo, cognitivo, afetivo do sujeito surdo. Mas não são todos os lugares do Brasil que adotam esse modelo como sistema educacional para os surdos, pois várias pesquisas apoiam o sistema educacional inclusivo como o caminho certo para a educação de todos.

A seguir serão apresentadas diferentes teorias sobre a inclusão e seus diversos posicionamentos.

a) Educação tradicional/moderna: sujeito surdo como deficiente e anormal

A modernidade tem por objetivo unificar o conceito de cultura, construir uma sociedade globalizada e europeia, formada por homens brancos, inteligentes, colonizadores. Silva (2000) define o termo “globalização” da seguinte forma:

refere-se à uniformização e à homogeneização cultural, sobretudo àquelas efetuadas por meio da mídia [...] a globalização tenderia a apagar a diversidade cultural em favor da difusão de uma cultura global que reflete, sobretudo, os gostos, os valores e as características culturais da cultura de massa dos países centrais do capitalismo (SILVA, 2000, p. 64).

Essa teoria está relacionada às metanarrativas, ao conhecimento disciplinar, à cultura ouvinte, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo em que o surdo é considerado por meio do conceito da cura, da invalidez, da incapacidade e da deficiência, não podendo apresentar o jeito de ser do povo surdo. A cultura tradicional e hegemônica dos ouvintes tem sido uma cultura de exclusão, uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas surdas, histórias surdas e “vozes” de grupos surdos cultural e politicamente subordinados. Como diz Carlos Skliar (1998) sobre as ideias dominantes, nos últimos 100 anos, que são:

um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. Foram mais cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais

que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p. 1)

A teoria moderna na educação, em companhia do Iluminismo, prejudicou os surdos com a obrigação de se narrarem como “não surdos”, pois nesse espaço tem-se a posição do sujeito centrado, racional, autônomo e progressista. E, também, um espaço do ouvintismo, que se trata de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Para Skliar (1998), é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte. Percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Ainda Skliar (1998) nos lembra que, como toda a ideologia dominante, o ouvintismo:

gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área de saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta (SKLIAR, 1998, p. 16).

O espaço escolar de surdos era na escola especial, sob visão clínica, na qual se formavam guetos sem produção cultural e linguística e eram considerados estranhos que não podiam ser inseridos na sociedade. Então esse encontro era um momento para uma regulação/correção³ em que os surdos eram disciplinados e corrigidos para poder entrar nas normas da sociedade, ser considerados como normalizados e não surdos.

Tem-se nessa educação o tipo de inclusão tradicional, em que o surdo é inserido na sala regular dominada pelos ouvintes; estuda sem a presença da cultura surda, sem uso da sua língua de sinais, sem pares surdos. Têm-se dois espaços: a sala comum junto com colegas ouvintes e a sala especial para múltiplas deficiências.

b) Educação para a diversidade: sujeito surdo como subalterno e inferior

Essa educação, uma teoria crítica, tem por objetivo impor aos surdos a experiência ouvinte, colocando-os de volta ao colonialismo e impedindo-os de

3 Termo definido pelo filósofo francês Michel Foucault (1999).

mostrar a diferença de ser. Não há lugar para o diferente nesse espaço e nesse tempo de política colonial devido à construção da perfeição. Para a teoria crítica, ser surdo é bom, mas a cultura do ouvinte é melhor e perfeita.

Segundo Skliar (1997),

os surdos, como outros tantos grupos humanos, são definidos só a partir de seus supostos traços negativos, percebidos exclusivamente como exemplos de um desvio de normalidade. Se existem especificidades, estas não podem ser determinadas pelo tipo e grau de deficiência se não por um processo singular de construção de identidade (SKLIAR, 1997, p. 251).

Ainda para o autor, “qualquer escola que não seja a escola de surdos, só atende a dimensão e o caráter escolar do presente e deixa de atender as interações culturais, laborais, sociais, lingüísticas, recreativas, afetivas, etc. passadas e futuras desses sujeitos” (SKLIAR, 1997, p. 252).

A teoria crítica tem interesse na diversidade na qual o sujeito surdo é alguém tolerado e estereotipado. Essa teoria não celebra a diferença, pois pretende investir na cultura universal, comum e igualitária, abandonando a cultura surda, o jeito do ser do povo surdo. De acordo com Perlin (2005b), “o colonialismo ainda não terminou”, devido à continuidade da imposição da escrita na língua oral e ao contínuo hábito da sociedade ouvincêntrica fazer o surdo ser o que ele, de fato, não é.

Os autores Duschatzky & Skliar (2000) citam Homi Bhabha ao fazer a distinção entre diversidade e diferença:

[...] a diversidade é distinta da diferença devido à sua norma transparente, construída e administrada pela sociedade, que “hospeda”, que cria um falso consenso, uma falsa convivência, uma estrutura normativa que contém a diferença cultural: “a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, mascara as normas etnocêntricas” (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2000, p. 169).

Bhabha (2005) apresenta, no trecho seguinte, o conceito da diversidade cultural:

É o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade e seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. A diversidade cultural pode inclusive emergir

como um sistema de articulação e intercâmbio de signos culturais em certos relatos antropológicos do início do estruturalismo (BHABHA, 2005, p. 63).

Os autores Duschatzky & Skliar (2000), em seu artigo “Os nomes dos outros: Reflexões sobre os usos escolares da diversidade” apresentam as três versões sobre diversidade: “o outro como fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” e “o outro como alguém a ser tolerado”, analisando como cada uma reage na linguagem escolar. No campo educacional, a primeira versão considera o outro como sujeito “ausente”, isto é, a ausência das diferenças ao pensar a cultura, sua invenção, para que sejam asseguradas e garantidas as identidades fixas, estáveis, homogêneas e centradas.

A modernidade construiu várias estratégias de regulação e de controle da alteridade. Também denominou e inventou modos de componentes negativos, tais como, marginal, louco, deficiente, drogado, homossexual, etc. No caso do surdo, a alteridade está prejudicada, pois ele é apresentado como deficiente e não diferente; funciona como o depositário de todos os males, como o portador das “falhas” sociais.

Na segunda versão supõe-se que todos os surdos vivem a surdez do mesmo modo, segundo Duschatzky & Skliar (2000), que experimentam uma única forma cultural, que cada sujeito alcança identidades plenas a partir de marcas únicas de identificação. Essa versão ensina a diversidade cultural e não a educação da alteridade.

Na terceira versão, a reivindicação da tolerância reaparece no discurso pós-moderno e não deixa de mostrar-se paradoxal. Por um lado, a tolerância admite a existência de diferenças; por outro, ela admite a residência de um paradoxo, já que, ao aceitar o diferente como princípio, também devesse aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos antissociais ou opressivos.

A Política de Educação Inclusiva proposta pelo Ministério de Educação está em conexão com a teoria crítica, ou seja, está de acordo com o termo da diversidade, admitindo o ser surdo em meios termos, como diz Perlin (1998):

A posição bi-cultural é algo que mantém o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem que ser dois ao mesmo tempo. Esta é uma exigência da diversidade imposta pela sociedade anfitriã ao surdo, uma definição sujeita ainda a manter cambaleante a comunidade surda. [...] A diversidade, como vimos, se constitui na visão parcial do sujeito surdo como surdo e com uma identidade não construída na diferença (PERLIN, 1998, p. 67).

A teoria crítica tem por objetivo incentivar a diversidade e não a educação da alteridade, tendo em seu campo uma pedagogia que favorece a inclusão

como meio de integrar todos em um sistema único. Ela veio exigir dos surdos a participação na experiência ouvinte, colocando-os de volta ao colonialismo e limitando-os na hora de mostrar a diferença e de ser eles mesmos. A situação da língua de sinais nesse caso é, segundo Skliar (1998),

um meio eficaz para resolver a questão da oralidade dos surdos, mas não, por exemplo, um caminho para a construção de uma política das identidades surdas. [...] determinadas representações sobre a educação bilíngüe – e não somente no que se refere ao caso dos surdos – podem se constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para produzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo: utilizar a primeira língua do aluno para “acabar” rapidamente com ela, com o objetivo de “alcançar” a língua oficial (SKLIAR, 1998, p. 10).

Nessa educação, o tipo vigente de inclusão é a mista, em que o surdo está inserido em sala regular junto com colegas surdos e ouvintes, mas tem-se o intérprete de língua de sinais (ILS) como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes, interpretador dos conteúdos das aulas. Considera a disciplina de Libras apenas para salas de aula onde há alunos surdos. Nesse espaço todos têm consciência sobre culturas diferentes e aceitam a diferença do outro, assim como o aluno ouvinte sabe que o surdo tem sua cultura visual e vice-versa. A prática pedagógica cultural é tolerada. Por exemplo, uma escola municipal de Florianópolis oferece sala regular com ILS para alunos surdos e a sala multi-meios como espaço para o aprendizado da primeira língua, Libras, e da segunda língua, português escrito. Há também a instrutora ouvinte bilíngüe que ministra as aulas de Libras para salas onde há educandos surdos.

c) Educação cultural: sujeito surdo e cultural

A cultura surda está em conexão com a teoria cultural na qual o surdo é visto como diferente e sujeito cultural. A diferença, como diz Perlin (1998), assume um caráter principal na constituição da identidade surda devido ao surdo perceber-se diferente do ouvinte.

Nesse espaço, os surdos lutam pelos seus direitos de pertencer a uma cultura surda representada pela língua de sinais, pelas identidades diferentes, pela presença de intérpretes, por tecnologias especializadas, pela pedagogia da diferença, pelo povo surdo, pela comunidade surda. Essa luta é para conquistar um espaço na escola onde a diferença surda possa ser respeitada. Segundo Perlin (2006), a pedagogia da diferença trata-se da educação de surdos, fazendo assim uma inclusão nas diferenças, enquanto a inclusão escolar significa excluir a deficiência e trazer para a “normalidade”. Para a autora, a escola de surdos

não tem a mesma significação de incluir o surdo numa escola de ouvintes. Ela observou que sem a pedagogia da diferença não haverá inclusão escolar e sim exclusão. Os ILS vieram para traduzir a cultura, a língua, a história cultural, os movimentos, as políticas da identidade e subjetividade surda apresentando suas próprias particularidades e identidades (PERLIN, 2006). Eles propiciam a interação comunicativa e traduzem uma dada língua de sinais para outra língua ou vice-versa.

Os sujeitos surdos necessitam dos ILS para interação entre pessoas que desconhecem a língua de sinais, para participação em vários tipos de atividades, para o aperfeiçoamento educacional, para participação de encontros e reuniões, para acesso às informações e discussões vinculadas à língua falada e até para inclusão social. Sem a presença do ILS, o surdo apresenta dificuldades para adquirir as informações e progredir nos estudos e fica privado da comunicação com os ouvintes. Apesar de que na realidade alguns ILS apresentam dificuldade na tradução da língua de sinais para a língua falada devido à falta de domínio dos processos de tradução. Nota-se que no estado de Santa Catarina há dois tipos de ILS: Intérprete-Profissional e Intérprete-Professor. O primeiro é aquele que assume profissionalmente sua função em interpretar Libras/Português aos surdos em eventos importantes, tais como palestras, congressos, missa, reuniões, etc.; enquanto o segundo é aquele que assume a função como intérprete educacional que interpreta Libras/Língua Portuguesa em atividades didáticas pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino, que participa da promoção e coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional, participa da elaboração e avaliação de propostas curriculares, participa na escolha do livro didático, participa de estudos e pesquisas da sua área de atuação, participa da elaboração e gestão da proposta pedagógica da escola, participa da avaliação institucional do sistema educacional do estado.

O ser surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de apropriar-se da língua de sinais, da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A língua de sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados de forma mais completa e acessível. Sacks (1998) diz que os surdos possuem “identidade social e cultural, formam um povo com sua própria cultura, como os judeus ou os galeses” (SACKS, 1998, p. 150).

A cultura surda, uma das características do ser surdo, vem tentando representar na teoria cultural contemporânea a possibilidade de fazer parte do povo surdo em diferentes trajetórias na história cultural, comunidades, língua de sinais, arte surda, identidade e subjetividade surda, política surda, presença de intérprete de língua de sinais, pedagogia surda, escola de surdos,

experiências visuais. Enfim, a diferença como sujeito e forma de cultura. Segundo Perlin (2004), a cultura surda e a língua de sinais contribuem como meio de comunicação do surdo, ou seja, a língua de sinais presta-se como meio de transmissão de conhecimentos e proporciona a aquisição de conhecimentos universais. A autora destaca que a cultura surda é o lugar para o ser surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seus *status quo* diante das múltiplas identidades.

Perlin (2004), citando Stuart Hall em relação à identidade, diz que “todas elas são constituídas dentro das culturas e não fora delas, pois no interior dos discursos culturais, existem possibilidades de subjetivação e é ali que acontece a centralidade da cultura surda causando um impacto na vida interior, ou seja, na subjetividade” (PERLIN, 2004, p. 78). Quadros (2005) entende a cultura surda “como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupos diferentes de outros grupos” (QUADROS, 2005, p. 4). A subjetividade permite a exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e de investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade (WOODWARD, 2000).

Há nessa educação dois tipos de inclusão: a inclusão bilíngue/cultural e a inclusão bilíngue intercultural. A inclusão bilíngue/cultural é aquela em que os surdos são inseridos dentro da escola de ouvintes, juntos com colegas ouvintes, mas tem-se naquele espaço a cultura surda com metodologias/currículos adaptados à experiência visual. As aulas são ministradas por professores surdos, professores bilíngues. Também há professores ouvintes que precisam do acompanhamento do ILS para interpretação dos conteúdos e mediação entre os alunos surdos. Por exemplo, o curso EaD de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferece materiais organizados na língua de sinais: vídeos com filmagens dos quais participam atores surdos; ouvintes bilíngues que interpretam os textos para a língua de sinais, transmitindo conteúdo e conhecimento para os alunos surdos e ouvintes bilíngues; as provas são realizadas em língua de sinais para facilitar a compreensão das perguntas. Há, ainda, a pós-graduação da UFSC que oferece a linha de pesquisa em educação e processos inclusivos para surdos e ouvintes bilíngues, em que a língua de sinais e os artefatos da cultura surda são predominantes. Essa inclusão apresenta uma visão completamente cultural.

Enquanto isso a inclusão bilíngue intercultural proporciona aos surdos um espaço próprio de estudo dentro da escola de ouvintes, tendo ali professores bilíngues e alguns elementos da cultura surda. Um exemplo dessa modalidade de inclusão são as escolas-polos do Estado de Santa Catarina, que oferecem salas próprias para alunos surdos onde as aulas são ministradas por uma professora ouvinte bilíngue e uma instrutora surda de língua de sinais. E todas as turmas têm

aulas de Libras, mesmo que não tenha aluno surdo, para o momento intercultural entre ouvintes e surdos dentro da escola e para a possibilidade de comunicação entre ambos. Mas as provas não são realizadas na língua de sinais e não têm materiais adaptados a ela.

A reflexão sobre o espaço de instabilidade e de fronteiras flutuantes exige constante vigilância, pois a língua de sinais e a língua portuguesa enfrentam um processo simbólico de negociação no espaço educacional no qual o surdo não nega a língua portuguesa e o ouvinte não nega a língua de sinais (QUADROS, 2005). Então instaura-se a negociação para equilibrar as culturas diferentes.

2.2 Legislação

Nesta parte sobre Legislação, tem-se como objetivo reconhecer as leis que favorecem aos surdos o acesso à educação, ao trabalho e à sociedade, a fim de introduzir aspectos de cada uma delas. Hoje em dia há uma série de leis em relação à educação de surdos, à sua língua de sinais, à cultura surda e à acessibilidade de comunicação para que eles possam estudar e trabalhar e ser incluídos na sociedade. A legislação é complexa, pois encontramos leis que apoiam a educação especial apoiada em companhia da teoria moderna; outras que apoiam o sistema de educação inclusiva como modelo certo para que os surdos tenham o acesso à educação. Mas vale lembrar que nesse espaço a cultura surda não é garantida, nem valorizada. Esse sistema inclusivo está em companhia da teoria crítica. Há também leis que são frutos da teoria cultural, em que o uso da língua de sinais e a cultura surda são importantes e valorizadas na educação de surdos. O marco mais importante na legislação, aquele que aponta para o valor da língua de sinais, tem como base as ideias de William Stokoe que, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína. Essa ideia e as lutas sociais dos movimentos surdos levam ao reconhecimento do estatuto linguístico da língua de sinais, como consta na Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2011c), que reconhece a língua de sinais como língua oficial dos surdos brasileiros.

Além disso, a legislação, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 e de 1988, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394 de 1996, entre outras, tem sido ampliada até hoje em defesa dos direitos e do reconhecimento linguístico e cultural dos surdos, favorecendo melhores condições culturais, educativas, sociais e políticas. Levou muitos anos para que a língua dos surdos fosse oficializada. Houve várias mudanças educacionais e diversas leis.

Na década de 1960, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 (BRASIL, 2011d), artigo 168, veio assegurar a educação para todos,

seja no lar ou na escola, e oportunizar igualdades sociais incluindo também os surdos. Na década de 1980, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2011e), artigo 205, preconiza que a educação é o “direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho, assegurando o direito e o respeito às diferenças”. E no artigo 208, vem sensibilizar comunidades escolares com vistas ao acesso e à permanência do surdo no ensino regular. No artigo 215 desta Constituição, a respeito da cultura, garante o exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional; apoia e incentiva a valorização e difusão das manifestações culturais. O Estado deve proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Essa lei dispõe a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. Contudo, esta constituição veio abrir espaço aos direitos à educação diferenciada, assegurando a sobrevivência e o direito à diferença cultural dos surdos.

Ainda nessa década, tem-se a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 2011f), que dispõe sobre o apoio às diferentes pessoas, como os surdos, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, a disciplina e a atuação do Ministério Público. No capítulo 1 dessa lei, na área de educação, exige a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, os de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigência de diplomação própria; também exige a matrícula compulsória em cursos regulares para estabelecimentos públicos e particulares, de pessoas surdas e outros deficientes capazes de se integrar ao sistema regular de ensino.

Na década de 1990, tem-se o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 2011g), que regulamenta a Lei 7.853/89, e também a Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994 (BRASIL, 2011j), que estabelece as

normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

No capítulo VII desta Lei, implementa-se a formação de profissionais intérpretes da língua de sinais e guias-intérpretes para facilidade de comunicação às pessoas surdas e surdas-cegas.

Ainda nessa década, tem-se a Declaração de Salamanca de 1994 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2004), resolução das Nações Unidas que tratou dos princípios, da política e da prática em Educação Especial. Esse documento teve importância para consolidação da Educação Inclusiva em promoção da inclusão social. A sua origem é atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos e contra instituições segregacionistas, movimentos iniciados a partir das décadas de 1960 e 1970. O parágrafo nº 21, referente às diretrizes de ação em níveis nacionais nas áreas de política e organização, afirma que as políticas educativas devem levar em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da língua de sinais como o meio de comunicação entre as pessoas surdas, por exemplo, deve ser reconhecida, e ser garantida a eles para que tenham acesso à educação na língua de sinais do seu país. No caso dos surdos brasileiros, seria a Libras (língua de sinais brasileira) e também a Urubus-Kaapor (língua de sinais usada por índios surdos da Floresta Amazônica). Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos-cegos, é possível que a sua educação seja ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.

Ainda tem-se a Lei 9.394/96 (BRASIL, 2011a), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para a Educação Especial, modalidade especial oferecida aos alunos surdos na qual os sistemas de ensino devem assegurar a esses alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos de acordo com as suas necessidades, bem como professores habilitados para atendimento às diferenças linguísticas e culturais dos surdos. E também garantir que seja ofertada às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a formação na língua nativa dos surdos.

Na década de 2000, tem-se o Plano Nacional de Educação de 2001, referente à modalidade de ensino da Educação Especial que promove a Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema regular de ensino, e, se isso não for possível em função das necessidades do educando, deve-se realizar o atendimento em classes e escolas especializadas. Também se deve melhorar a qualificação dos professores do Ensino Fundamental para atendimento a esses alunos com NEE e expandir a oferta de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Ainda nessa década, tem-se a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2011c), que reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas. Foi uma vitória para a comunidade surda ter sua língua reconhecida e valorizada pela evolução histórica, cultural, social e educacional dos surdos. Muitos surdos tiveram suas vidas desperdiçadas e limitadas por muitos anos devido à banalização de sua cultura, língua de sinais e identidade, e,

naquela época, não havia legislação que assegurasse seus direitos como cidadãos e como sujeitos surdos com valores culturais e linguísticos reconhecidos.

Também tem-se a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 (BRASIL, 2011k), que institui o “Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) às Pessoas Portadoras de Deficiência”. Mas observa-se que até hoje há diversas discussões questionando os problemas com a aplicação do AEE nos espaços escolares devido à falta de prática por parte dos professores que ainda não têm fluência na língua de sinais e não estão preparados para lidar com alunos surdos.

Há ainda o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011h), que institui o ensino aos surdos na língua de sinais em escolas ou salas próprias de surdos, que implementa a disciplina de Libras como obrigatória em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, que exige a presença de intérpretes em espaços onde há alunos surdos, que exige formação de professores de língua de sinais por meio da licenciatura ou graduação em Letras/Libras e de intérpretes por meio do bacharelado também nessa graduação. Ainda há a Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010 (BRASIL, 2011i), que reconhece a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais.

Lembre-se que não é simplesmente formar professores proficientes em Libras que solucionará os problemas da educação de surdos. Isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e à língua de sinais, que são diferentes de uma aula destinada a alunos ouvintes. A Educação Inclusiva não é apenas ofertar o acesso dos alunos às escolas ou à língua, pois se necessita da formação profissional específica para trabalhar com esses alunos. E também é preciso saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles.

Segundo Vygostsky (2008), interação, por meio das relações sociais, é fundamental para o processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento humano em todos os seus aspectos: cultural, emocional, cognitivo e social. O autor enfatiza centralmente a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com seu meio. Segundo ele, é nas situações de troca com outros sujeitos e consigo próprio que é possível ir internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Para ele, a aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas. Segundo as autoras Goldfeld & Chiari (2011),

crianças que não vivenciam as interações dialógicas necessárias para o processo de aquisição da linguagem não têm ferramentas para desenvolver a conceitualização em níveis mais complexos e sua forma de pensar e agir

no mundo se desenvolve de maneira bastante diferente daquela esperada em sociedades letradas. Este é o caso das crianças surdas que, incapazes de se comunicarem com a facilidade encontrada nas crianças ouvintes, se constituem de maneira diferente (GOLDFELD & CHIARI, 2011, p. 78).

Assim, a comunicação e a interação com o outro são fundamentais para o processo de desenvolvimento intelectual, cognitivo e linguístico. Portanto, a comunicação e a interação com o outro em língua de sinais são fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem do aluno surdo.

Mesmo quando estudos acadêmicos como os de Quadros (1997), Skliar (1997), Perlin (2005a), Gotti (2006), Campos (2008), mostram que o não uso da língua de sinais como a língua de instrução do aluno surdo causa sérios riscos à aprendizagem desse aluno e à construção de sua identidade, o governo brasileiro instituiu uma política de inclusão em que não há uma pedagogia da diferença, impedindo o surdo de construir sua identidade e subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência.

Machado (2006) destaca que, na escola regular, o surdo “é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes, sem qualquer participação de surdos, portanto, sem que se considerem o seu modo de viver e aprender sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses” (MACHADO, 2006, p. 49).

Lembre-se que a proposta inclusiva não defende a pedagogia da diferença na qual se permite o uso da língua de sinais como primeira língua do surdo ou um currículo contendo aspectos sobre a cultura, a história e o povo surdo, nem mesmo uma metodologia e prática direcionada aos surdos.

A pedagogia da diferença, segundo Perlin (2006), é aquela em que o outro existe como cultura. A pedagogia da inclusão deixa esse outro na sua diferença, sem considerá-lo na sua diferença cultural como sujeito surdo que utiliza a língua de sinais como comunicação e que tem seus artefatos da cultura surda para sobrevivência. Para se ter um bilinguismo que considere essa diferença, seria necessário que a escola desenvolvesse aspectos pedagógicos, culturais e históricos que estejam de acordo com a diferença surda, que também proporcionasse aos educadores uma nova consciência sobre a importância da produção da identidade e respeito às culturas e línguas diferentes, e também que destacasse a importância da prática pedagógica cultural.

Apesar de a Declaração de Salamanca de 1994, as Leis 9394/96 e 10.436/02, e o Decreto 5626/05 priorizarem a educação de surdos, Machado (2006), em sua pesquisa com os relatos dos participantes surdos, percebeu que os professores estão despreparados para lidar com os alunos surdos devido à

ausência de procedimentos metodológicos que privilegiem a experiência visual do surdo no processo de ensino e aprendizagem. O autor analisou também que há inadequações no processo pedagógico dos alunos surdos e dificuldade de comunicação, principalmente, entre o aluno e os professores. Ainda segundo o autor, conclui-se que no processo cabe à escola se adaptar às condições dos alunos, e não aos alunos se adaptarem ao modelo da escola. A escola não tem favorecido a aprendizagem dos surdos inseridos no ensino regular devido às dificuldades de ordem linguística e cultural.

Lorenzetti (2006) discutiu em sua dissertação de mestrado as experiências das professoras no processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular da rede municipal de ensino na cidade de Itajaí, em Santa Catarina. A autora concluiu nesse trabalho que:

Os resultados evidenciam a necessidade de dar continuidade ao processo de formação dos professores que atuam com alunos surdos, pois um dos aspectos relevantes da pesquisa refere-se à forma de comunicação utilizada pelos alunos surdos, sendo que a comunicação através da Língua de Sinais e não da linguagem oral, demonstrou ser o maior obstáculo que dificulta o processo de inclusão (LORENZETTI, 2006, p. 1).

Em relação ao obstáculo que dificulta o processo de inclusão apresentado pela autora, deve-se dizer que refere à comunicação da língua de sinais dos alunos surdos com suas professoras que não têm domínio da língua visual. As autoras Loureiro & Santos (2002), em sua monografia, observaram a falta de preparo pedagógico do professor para atender os surdos na escola regular, pois os cursos de formação para o magistério não oferecem uma fundamentação teórica nem prática para o exercício da função de educador de surdos. Nesse caso, o professor de classe regular necessita de acompanhamento do especialista para minimizar a sua angústia.

Lacerda (2006), em sua pesquisa sobre a inclusão escolar de alunos surdos do interior de São Paulo, percebeu que as dificuldades de comunicação dos surdos são bastante conhecidas, apesar de que, na realidade brasileira, as leis e esse conhecimento não têm sido suficientes para propiciar que o aluno surdo seja acompanhado por um intérprete em uma escola de ouvintes. Segundo a autora,

a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros (LACERDA, 2006, p. 175)

Ainda segundo Lacerda (2006), a língua de sinais é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos. Ela percebeu em sua metodologia que a relação do aluno surdo com os demais se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas. Assim concluiu sobre a educação de surdos:

Os dados deste estudo indicam o quanto um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos (LACERDA, 2006, p. 181).

Portanto, contrariamente ao discurso de inclusão do governo, e em consonância com a Declaração de Salamanca, Lacerda (2006) afirma que ao se pensar em uma verdadeira inclusão é necessário levar em conta as necessidades individuais dos alunos.

Lembre-se que o aluno surdo necessita da língua de sinais para que haja possibilidade de diálogo, para expor suas dúvidas e ter troca de ideias para a construção de seu conhecimento, além da obtenção de informações importantes e conteúdos das aulas. Quando há a carência de profissionais intérpretes, a interação entre surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada.

2.3 Considerações finais

Pela minha pesquisa de Mestrado concluída em 2008 (CAMPOS, 2008) a respeito da cultura surda no espaço da inclusão da escola regular, analisei várias pesquisas acadêmicas sobre a inclusão do surdo no ensino regular, e a maioria lida com a diversidade, ou seja, a visão crítica em que o sujeito é tolerado e que é visto como deficiente que necessita de especificidades, assim, desvalorizando o seu valor cultural e linguístico. Ainda, a respeito da política de inclusão no Brasil:

Para os educadores e políticos é apenas simplesmente a inserção de um intérprete de língua de sinais que os problemas serão resolvidos, mas não é o que acontece segundo resultados desta pesquisa. Depende muito de

como lidam com a inclusão dos surdos na escola regular devido à sua diferença cultural e lingüística. Como mostrou-se no início desta pesquisa que é impossível, em todo o Brasil, todas as cidades terem uma escola própria de surdos devido às dificuldades financeiras e por ser um país em via de desenvolvimento, também que as políticas são focadas na educação inclusiva tendo o objetivo de mostrar a diversidade cultural onde todos estão em um único espaço. Percebe-se que a única saída é a inclusão para certas cidades, então deve-se acima de tudo criar uma estratégia política para uma melhor educação de surdos prevalecendo os artefatos da cultura surda que são importantes para o desenvolvimento do sujeito surdo. Apesar de que a maioria da comunidade surda é contra a proposta política de inclusão onde a cultura surda é desprezada e que o aprendizado é fraco. Por isso aproveitei a oportunidade para pesquisar sob meus olhares, como pessoa surda, a realidade que está acontecendo hoje em dia nos espaços das escolas inclusivas após aprovação das leis que priorizam a educação e o direito dos surdos. Eu me surpreendi com os resultados deste trabalho, pois antes de começar pesquisar e observar as escolas pensei que não obteria resultados positivos, mas obtive em algumas escolas (CAMPOS, 2008, p. 138-139).

A respeito dos resultados de minha pesquisa, que contou com questionários de alunos surdos e observações diárias de uma inclusão vivida por eles, percebeu-se que uma escola estadual de Santa Catarina estava mais bem preparada para atender alunos surdos em sua sala de educação bilíngue, já que oportunizava um espaço próprio para surdos, respeitando a Libras como primeira língua do surdo e também aceitando a cultura surda. Nessa escola, durante a minha pesquisa, foi observada a existência de interações positivas e diárias entre os alunos surdos e a professora ouvinte bilíngue devido ao uso constante da língua de sinais e experiência visual. Pelas observações verificou-se grande compreensão entre eles por meio da Libras, já que trocavam diálogos naturalmente, sem barreiras. A alegria dos alunos surdos era constante e não houve relatos de problemas emocionais e desentendimentos.

Contudo, algumas dificuldades encontradas nessa escola foram: a ausência de livros didáticos destinados a alunos surdos e que outros professores (da Educação Física e Educação Artística) precisavam melhorar o uso da língua de sinais para uma melhor comunicação com seus alunos surdos devido à passagem de conteúdos significativos.

Em uma escola municipal de Florianópolis que lida com a educação inclusiva do tipo mista, sala composta de ouvintes e uma surda, a professora não tem domínio da língua de sinais para comunicação e passagem dos conteúdos. Nesse espaço, a aluna surda enfrentou muitas dificuldades, pois não conseguia acompanhar o ritmo de seus colegas devido ao seu atraso de alfabetização e se sentia muitas vezes isolada e triste. Não havia interação positiva entre a aluna surda e seus colegas devido à sua diferença surda. Existia mais interação entre a

aluna surda e sua intérprete por ser a única pessoa fluente em língua de sinais. O único lugar dessa escola que oportunizou condições positivas à aluna surda era a sala multimeios, uma forma de atendimento educacional especializado, pois lá ela convivia com outros pares surdos, aprendia a língua de sinais e acompanhava os conteúdos passados pelas professoras especializadas.

Então, percebe-se a importância de um espaço de educação bilíngue para possibilidades de uma melhor educação para surdos, tendo nesse espaço a existência de uma boa prática pedagógica do professor, didáticas visuais e currículo específico. É assim que poderemos construir uma educação bilíngue sem barreiras e sem discriminação. Tudo isso sem deixar de seguir as normas legislativas e lutar por elas em defesa de nossa cultura e língua que estão em jogo.

Referências

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 fev. 2011a.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 03 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 01 fev. 2011b.

_____. Lei nº 10.436, de 22 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2011c.

_____. Constituição (1967). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o67.htm>. Acesso em: 01 fev. 2011d.

_____. Constituição (1988). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o.htm>. Acesso em: 01 fev. 2011e.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 01 fev. 2011f.

_____. Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2011g.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 fev. 2011h.

_____. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 02 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 01 fev. 2011i.

_____. Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2011j.

_____. Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 08 mar. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm>. Acesso em: 01 fev. 2011k.

CAMPOS, M. L. I. L. *Cultura Surda: Possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 65, n. 2., 2000.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. 20. ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOLDFELD, M.; CHIARI, B. M. O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos. *Pró-Fono: revista de atualização científica*, Barueri, v. 17, n. 1, p. 77-88, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.revistaprofono.com.br/ojs/index.php/revistaprofono/article/viewfile/173/150>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

GOTTI, M. Entrevista eletrônica sobre a inclusão escolar. Disponível em: <<http://www.ciranda.org.br/2004/noticiafull.php?mode=ver&id=52>>. Acesso em: 01 dez. 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. *Censo 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno do Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2008.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno do Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago., 2006.

LORENZETTI, M. L. *A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras*. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2006.

LOUREIRO, M. A. R.; SANTOS, M. D. J. *Educação Especial: inclusão do deficiente auditivo em turmas regulares*. Trabalho de Conclusão do Curso, UNAMA, Belém, 2002.

- MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.) *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Entrevista na seção de "Fala Mestre!", *Revista Nova Escola*, n. 182, maio, 2005.
- MÉLICH, J. C. A resposta ao outro: a carícia. In: LARROSA, J.; LARA, P. (Orgs.). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MIRANDA, W. Comunidades dos Surdos: olhares sobre os contatos culturais. Dissertação de Mestrado, UFRGS: Porto Alegre, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial. Espanha, 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.asp?f_id_artigo=3>. Acesso em: 24 set. 2005.
- PERLIN, G. T. T. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006.
- _____. A política da pedagogia de surdos. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS, 9., 2005, Havana, Cuba. *Anais...* Havana, Cuba: 2005a.
- _____. Los sordos: el discurso del regreso. In: RODRIGUES, V. *La sordera desde la diversidad cultural e lingüística*. Barcelona: Masson, 2005b.
- _____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.
- _____. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. Inclusão de Surdos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- SÁ, N. R. L. *Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EdUFF, 1999.
- SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SKLIAR, C. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, L.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. *Identidade social e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1997.
- _____. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPÍTULO 3

Língua brasileira de sinais (Libras):
apresentando a língua e suas características

Apresentar a língua brasileira de sinais (Libras ou língua de sinais brasileira – LSB, para alguns) a um público de certa forma distante dos estudos e das discussões que atravessam a surdez e a educação de surdos e que, pela primeira vez, faz contato com o tema: este é o desafio deste capítulo. A maior preocupação nesse caso é fazê-lo de uma maneira tal que os leitores tenham acesso a conceitos novos de uma forma ao mesmo tempo compreensível, simples e correta.

Para atingir esse objetivo, optou-se por dividir o capítulo em cinco temas, partindo de algumas ideias que a maioria das pessoas tem a respeito das línguas de sinais e que não correspondem à realidade, para então explicar porque a Libras é uma língua com o mesmo estatuto e com qualidades iguais às das línguas orais, apenas com uma modalidade muito diferente de expressão e recepção. Por fim, realizar uma breve reflexão sobre o processo de desenvolvimento da Libras em seus diferentes usos sociais.

Alguns estereótipos ligados às línguas de sinais

Uma das ideias mais comuns entre aqueles que já viram pessoas surdas conversando entre si em língua de sinais ou o intérprete de Libras nas “janelinhas” da TV é a de que o que vêem é um conjunto de gestos, mímica e teatralização, incapaz de expressar conceitos abstratos. Embora os sinais sejam produzidos por movimentos das mãos, do corpo e por expressões faciais, eles possuem as mesmas qualidades das palavras faladas. Por essa razão, as línguas de sinais podem expressar qualquer ideia, discutir economia, ou filosofia, contar piadas, fazer reflexões as mais complexas, fazer poesia. Como ficará mais bem evidenciado na próxima sessão deste capítulo as evidências científicas demonstram que as línguas de sinais permitem o mesmo grau de abstração alcançado pelas línguas orais.

Outra ideia bastante comum é de que as línguas de sinais seriam uma versão sinalizada das línguas orais, isto é, de que, por exemplo, a Libras seria uma versão em sinais da língua portuguesa falada no Brasil, ou de que a língua francesa de sinais seria uma sinalização da língua francesa oral. No entanto, trata-se de mais uma ideia sem fundamento, pois as línguas de sinais são autônomas das línguas orais, assim como das demais línguas de sinais. Possuem, além disso, uma estrutura linguística diversa, viso-espacial, com sintaxe, morfologia e “fonologia” próprias, como se verá mais adiante.

Uma terceira ideia é a de que a língua de sinais é universal, ou seja, uma vez que se conheça uma língua de sinais pode-se conversar com surdos de qualquer lugar do mundo. Essa ideia também não tem base na realidade e em

descobertas científicas, pois, como qualquer língua, as línguas de sinais são geradas pelas comunidades de surdos no interior da cultura de cada país e se diferenciam entre si, assim como os diferentes povos têm seus idiomas, costumes e manifestações culturais próprios. Um exemplo desse fato é a diferenciação para o sinal para a cor branca, que na língua brasileira de sinais possui uma ou duas variações regionais, mas que na língua norueguesa de sinais tem mais de cinco sinais, pois para aquele povo há necessidade de denominar a cor branca relacionada à cor da neve recém caída, da neve mais antiga, do leite, das nuvens e assim por diante.

Como acontece com a língua portuguesa, por exemplo, que teve sua origem no latim, assim como o francês, o italiano e o espanhol, entre outras línguas orais, as línguas de sinais também têm influência de uma língua de origem, e as semelhanças e diferenças que se percebem se devem a ela.

A língua brasileira de sinais e a língua americana de sinais (American Sign Language – ASL) têm como influência comum a língua francesa de sinais, pois a escolarização formal das pessoas surdas brasileiras e americanas foi fortemente influenciada pelos primeiros educadores surdos que vieram da França para a constituição das primeiras escolas para surdos nos dois países. Quando esses professores surdos, usuários da língua francesa de sinais, chegaram ao Brasil e aos Estados Unidos, encontraram uma comunidade surda que utilizava a língua de sinais local, e assim formaram-se essas duas línguas, que mantêm até hoje semelhanças entre si, embora sejam autônomas.

Embora os Estados Unidos tenham sido colonizados pela Inglaterra e o Brasil por Portugal, as línguas brasileira e americana de sinais têm mais semelhanças com a língua francesa de sinais do que com a língua gestual portuguesa e com a língua de sinais inglesa.

Além dessa influência comum entre algumas línguas de sinais e da diversificação própria da língua de cada país, é importante explicar que a Libras possui variações regionais, como o português falado no Brasil apresenta variações de vocabulário e de sotaque nas diferentes regiões do país. Mais uma prova de que as línguas de sinais funcionam como as línguas orais.

Após a apresentação de alguns argumentos que desmistificam noções do senso comum sobre as línguas de sinais, a próxima sessão irá desenvolver um pouco mais profundamente os conceitos que sustentam o estatuto da Libras como língua natural.

O estatuto da Libras enquanto língua natural

Ao ler o subtítulo acima, pode-se perguntar o que significa a palavra “natural”. Seria legítimo pensar que é uma língua que surge espontaneamente quando a pessoa nasce com uma perda auditiva, mas seria uma ideia errônea.

Na verdade, o termo “natural” designa a característica das línguas orais e sinalizadas utilizadas pelos seres humanos em suas diversas interações sociais, e se diferencia do que se chama de “linguagem formal”, isto é, linguagens construídas pelo ser humano, como as linguagens de programação de computador ou a linguagem matemática.

Outro fator que explicita a característica natural das línguas de sinais é a sua organização cerebral. Estudos desenvolvidos no Laboratório de Neurociências Cognitivas da Universidade da Califórnia (EMMOREY, BELLUGI & KLIMA, 1993) com surdos com

lesões cerebrais estabeleceram que o hemisfério esquerdo subserve as funções linguísticas para língua de sinais, apesar de que a ASL utiliza distinções espaciais e ser processada visualmente – domínio para os quais os hemisférios direitos de pessoas ouvintes têm sido encontrados como dominantes (EMMOREY, BELLUGI & KLIMA, 1993, p. 19).

Em outras palavras, significa que, embora as línguas de sinais sejam produzidas principalmente por movimentos das mãos no espaço (o que em pessoas que ouvem e falam é percebido pelo hemisfério direito do cérebro), esses movimentos são percebidos pelo hemisfério esquerdo das pessoas surdas que usam língua de sinais, justamente porque eles são entendidos como língua, e não como gesticulação ou movimento corporal aleatórios.

Para que esses e outros estudiosos das línguas de sinais pudessem chegar a essas conclusões houve um primeiro estudo, o estudo linguístico fundador, realizado pelo linguista americano William Stokoe, em 1960. A partir de sua observação de surdos sinalizando na universidade em que lecionava, ele, curioso, resolveu estudá-la. Seria uma língua? Para obter a resposta a essa pergunta, aplicou os rigorosos métodos de pesquisa da linguística estrutural. Os resultados de seus estudos demonstraram evidências de que, ao contrário do que se pensava até então “a língua e sinais dos surdos têm estrutura e função semelhante às demais línguas” (STOKOE, 1960, p. 3), veiculada por um sistema que utiliza um meio sensorial diferente. Em seu trabalho, Stokoe apresentou uma breve história da educação de surdos e chegou a detalhar o sistema linguístico da ASL.

Para descrever uma língua antiga, produzida em uma modalidade tão diferente das línguas faladas e nunca antes estudada, criou alguns termos próprios para definir os elementos constituintes da ASL, como:

- sinal: a menor unidade da língua de sinais com significado;
- gesto: movimento comunicativo não analisável linguisticamente;
- quirema (do grego: *kiros* = mãos): conjunto de posições, configurações ou movimentos que tenham a mesma função na linguagem, o ponto de estrutura da língua de sinais (análogo ao “fonema” nas línguas orais);
- alocação: qualquer um do conjunto de configurações, movimentos ou posições, i. e., quirema, que sinaliza identicamente na língua.

Além disso, propôs a decomposição dos sinais da ASL em três parâmetros formacionais: configuração de mão (CM), locação da mão (L) e movimento da mão (M).

O trabalho de Stokoe teve grande repercussão nos meios linguísticos ao redor do mundo e nos movimentos de surdos, que a partir de então tinham em suas mãos uma evidência científica de que sua comunicação sinalizada tinha o estatuto de língua semelhante ao das línguas orais e, portanto, merecedora de respeito, e não de proibição, como ocorreu por mais de cem anos, desde o Congresso de Milão.¹

A partir desse que pode ser considerado o texto fundamental dos estudos linguísticos das línguas de sinais, outros se seguiram, trazendo sua contribuição para os achados de Stokoe e estendendo os estudos para as línguas de sinais do resto do mundo. Um exemplo de contribuição a esses achados iniciais foi realizado por Battison (1974, 1978, apud AMARAL, COUTINHO & MARTINS, 1994; QUADROS & KARNOPP, 2004), Lidell (1984, apud AMARAL, COUTINHO & MARTINS, 1994), Lidell & Johnson (1984, 1989, 1992, apud AMARAL, COUTINHO & MARTINS, 1994).

Battison (1974, 1978, apud AMARAL, COUTINHO & MARTINS, 1994), por exemplo, adicionou dois parâmetros formacionais aos três descobertos por Stokoe: orientação da mão (Or) e aspectos não manuais (NM), pois se percebeu que a mudança de um desses dois novos parâmetros mudava o significado do sinal realizado. Já Lidell & Johnson (1984, 1989, 1992, apud AMARAL, COUTINHO & MARTINS) discutiram o conceito inicial de Stokoe da simultaneidade na produção dos sinais e mostraram que a ASL apresenta estruturas sequenciais e outras simultâneas.

¹ Congresso que discutia a educação de surdos, em 1880, e que após vários debates sobre a pertinência e adequação das línguas de sinais decidiu pelo banimento destas na educação de surdos, apoiando apenas as práticas de oralização das pessoas com surdez.

No Brasil, pode-se citar os trabalhos de Ferreira Brito (1995), Quadros & Karnopp (2004), Pereira, Moura & Lodi (1996) e, mais recentemente, McCleary & Viotti (2007), entre outros estudiosos na área, que vêm estudando, publicando e apresentando trabalhos sobre a nossa língua de sinais. Importante ressaltar que os achados de Stokoe nunca foram derrubados e, portanto, estabeleceram inequivocamente o estatuto de língua das línguas de sinais. Aos pesquisadores das línguas de sinais de cada país coube e cabe a tarefa de descrever suas línguas de sinais e de estabelecer comparações.

A modalidade viso-espacial

Após a discussão a respeito do conceito de língua natural e a apresentação dos estudos a respeito do estatuto linguístico das línguas de sinais, cabe explicitar melhor as características da Libras, propriamente dita.

Quando falamos, um complexo sistema de órgãos e funções entra em ação, basicamente: lábios, língua, dentes, nariz (para articular as palavras), a laringe (para produzir a voz) e os pulmões, que produzem o ar que passa pela laringe e depois pela boca, e finalmente as palavras se deslocam pelo ar, para chegar aos nossos ouvidos, onde as escutamos e compreendemos. Além disso, os sons da fala (os fonemas) são produzidos um depois do outro, pois é impossível anatomicamente produzir dois sons ao mesmo tempo. Por essa razão dizemos que a fala é produzida sequencialmente no tempo.

As línguas de sinais, por outro lado, são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização. A pessoa “recebe” a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de viso-espaciais ou espaço-visuais. Dependendo do tipo de enunciado produzido, dos sinais utilizados, do que se deseja expressar, pode-se obter uma sinalização em que vários sinais podem ser feitos ao mesmo tempo, simultaneamente, pois, no caso dos movimentos envolvidos, não há impedimento anatômico. Em outros momentos, os sinais são produzidos um após o outro, sequencialmente.

Os estudos linguísticos demonstram, além do mais, que as línguas de sinais, e aí está colocada a Libras, possuem as mesmas características e qualidades de qualquer outra língua, ou seja:

1. Versatilidade e flexibilidade: é a qualidade que as línguas possuem de poder expressar qualquer sentimento, emoção, fazer indagações, fazer referência ao passado, presente ou futuro, ou até mesmo a fatos e coisas que não existem.

2. Arbitrariedade: é a característica segundo a qual a forma da palavra (seja falada, escrita ou sinalizada) não tem relação direta com seu significado. Se ouvirmos uma palavra em língua estrangeira, o som da palavra não nos ajudará a saber seu significado. Da mesma maneira, ver um sinal, não ajudará a conhecer o que significa, a não ser que conheçamos a língua.
3. Criatividade/produktividade: é a possibilidade que as línguas possuem de produzir infinitos enunciados a partir de um número finito de fonemas ou quiremas.
4. Dupla articulação: é a característica das línguas de possuir um número finito de unidades (fonema ou quirema) que isoladamente não têm significado. Apenas se forem combinados a outros fonemas/quiremas adquirem significado. Por exemplo, os sons *o*, *p*, *t*, *a*, isolados, não têm significado, mas ao serem combinados, como em *pato* ou *topa* ou *opta*, ganham diferentes sentidos. Pode-se compreender, então, que há duas camadas nas palavras, uma de unidades menores e outra de unidades maiores.

Na sessão anterior foram apresentados os achados de Stokoe, com os conceitos que criou para poder descrever a ASL, como quiremas, sistema quirêmico, quirologia, entre outros. As denominações dadas são bastante exatas, por exprimirem a modalidade eminentemente manual das línguas de sinais. No entanto, por serem termos estranhos à maior parte das pessoas e sem referências para que possam estabelecer relação com denominações mais conhecidas ligadas às línguas orais, alguns estudiosos realizaram uma aproximação da nomenclatura inicialmente proposta por Stokoe àquela utilizada para a descrição das línguas orais, constituindo os aspectos gramaticais da Libras.

A língua em uso e em desenvolvimento

O objetivo deste capítulo foi apresentar a língua brasileira de sinais a um público que, pela primeira vez, faz contato com uma série de conceitos que cercam a Libras.

Torna-se relevante discutir que o movimento que levou a Libras para as salas de aula de faculdades e universidades teve início há muitos anos atrás e está em pleno desenvolvimento.

Como comentado anteriormente, o estudo linguístico da ASL, realizado por Stokoe em 1960, deu ensejo a pesquisas sobre as línguas de sinais de todo o mundo, além de fornecer subsídio científico para que os movimentos surdos de diversos países pudessem reivindicar respeito à sua língua e, posteriormente,

que ela fosse utilizada na educação de surdos, aceitando sua condição de sujeitos bilíngues membros de uma comunidade minoritária.

No Brasil, esses movimentos tiveram início na década de 1980 e contaram com a participação da comunidade surda e de estudiosos surdos e ouvintes preocupados com as dificuldades enfrentadas por esses cidadãos em diversas áreas da nossa sociedade.

Ao lado de um movimento mundial para melhorar a participação e o acesso de todas as pessoas aos bens sociais, surge uma ampla legislação que gradualmente faz com que as pessoas com deficiência, entre elas os surdos, tenham respaldo para suas exigências. Pode-se citar, como exemplo, a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000), que determina a eliminação de barreiras físicas e de comunicação nos setores público e privado, garantindo, no caso das pessoas surdas, a presença do intérprete de Libras e a correção diferenciada de provas e avaliações escritas por alunos ou candidatos surdos.

Dois anos após essa lei e após muita luta, é promulgada a Lei da Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), que reconhece:

como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras [...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2010b).

Somente três anos depois a Lei 10.436 é regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e faz uma série de determinações em relação ao ensino da Libras em cursos de formação de pedagogos, fonoaudiólogos, de licenciatura, além de estabelecer a formação necessária ao professor e instrutor de Libras, ao intérprete de Libras, e estabelece prazos para que essas determinações entrem em vigor em nosso país.

Paralelamente a essas conquistas, pode-se observar uma política de educação para todos, que incentiva a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Entre esses alunos, encontram-se crianças, jovens e adultos surdos que gradativamente entram ou retornam aos bancos escolares, agora amparados por uma legislação que visa a atender às suas necessidades específicas, como a presença de intérpretes em sala de aula e a educação bilíngue.

Toda essa movimentação provoca, em primeiro lugar, a exposição da Libras para uma parcela da população que antes a desconhecia, como gestores, professores, colegas ouvintes e pais.

Em segundo lugar, dá acesso aos alunos surdos a níveis de educação antes pensados como inalcançáveis. Esse acesso faz com que cada vez mais surdos possam frequentar o ensino superior. Sem dúvida, um importante impulso à continuidade dos surdos nos estudos é o direito de terem intérpretes em sala de aula, garantido pela recente legislação referente à acessibilidade de “pessoas portadoras de deficiência” e ao reconhecimento da Libras como meio legal de expressão e comunicação das comunidades surdas brasileiras.

Esse crescimento vem impondo novos desafios tanto para o profissional-intérprete de Libras, quanto para os surdos. O intérprete tem de se haver com conteúdos e dinâmicas acadêmicas até então desconhecidos (HARRISON & NAKASATO, 2004) por ele, principalmente ao se lembrar de que grande parte dos intérpretes profissionais não cursou uma faculdade. Aos surdos, abre novas perspectivas de participação na sociedade, em funções que requerem mais do que atividades repetitivas, mais qualificadas, ao mesmo tempo em que terá de se preparar para poder responder a essa nova demanda.

Interessante poder observar esse processo de evolução da Libras no momento atual da sociedade brasileira, no momento mesmo em que ele se processa, no qual um número sem precedentes de adultos jovens surdos encontram, no trabalho com a própria língua de sinais, um caminho profissional, na condição de instrutor de Libras para ouvintes (professores e pais de surdos, profissionais da área da saúde ou pessoas interessadas em aprender a língua para se comunicar com amigos, namorados, colegas de trabalho, etc.) ou diretamente com surdos (crianças, jovens e adultos) em escolas ou projetos sociais variados.

Os contatos iniciais dos instrutores pioneiros no ensino da Libras com professores e demais profissionais ouvintes ligados à educação ou à saúde causaram um primeiro movimento de evolução da língua, pois, ao solicitarem ao instrutor alguns sinais para poderem trabalhar os conteúdos escolares ou conceitos importantes para as atividades desejadas, exigiram um refinamento (a amplitude do espectro semântico) até então desnecessário para as interações verbais entre surdos. Frente a esse primeiro desafio, os instrutores resolveram marcar encontros para trocarem experiências, esclarecerem dúvidas e, se fosse o caso, criarem sinais novos.

Um segundo impulso, causador de movimento perceptível de evolução da Libras, ocorreu (e ainda ocorre) a partir do desenvolvimento de uma atividade socialmente valorizada entre o grupo de surdos, o ensino de Libras, levando muitos desses jovens adultos a retomarem seus estudos, para melhor compreenderem as implicações de seu trabalho para o desenvolvimento de seus alunos. A entrada no ensino médio (supletivos, programas de educação de jovens e adultos, etc.) e posteriormente nas universidades colocou um problema

a surdos e intérpretes de Libras: como realizar a interpretação de aulas e textos acadêmicos, com conceitos e reflexões até então inacessíveis aos surdos e desconhecidos pelos intérpretes (a maioria dos quais sem formação de nível superior)? Novamente houve a necessidade de reuniões entre intérpretes, surdos, alguns professores e profissionais preocupados com tal situação, dispostos a discutir esses conceitos, para que a comunidade surda pudesse criar sinais a serem partilhados entre surdos e intérpretes na vida universitária, alargando, sensivelmente, o espectro semântico de parte da comunidade surda com acesso ao ensino superior (e daqueles com quem interagem) e dos intérpretes universitários.

Dessa forma, pode-se constatar que a Libras encontra-se em pleno uso e em constante desenvolvimento, como todas as línguas vivas, e que conhecê-la profundamente exige dedicação e estudos constantes.

Esperamos, com este capítulo, ter dado o primeiro passo para incentivar cada vez mais pessoas a entrarem nesse campo de conhecimento.

Referências

AMARAL, M. A.; COUTINHO, A.; MARTINS, M. R. D. *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 1994. (Série Linguística).

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 31 jan. 2011a.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2011b.

_____. Decreto nº 5.626. 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 31 jan. 2011c.

EMMOREY, K.; BELLUGI, U.; KLIMA, E. Organização neural da língua de sinais. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C.; PEREIRA, M. C. C. (Eds.). *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 1993. (Série de Neuropsicologia, v. 3).

FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática da Língua Brasileira de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

- HARRISON, K. M. P.; NAKASATO, R. Q. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 66-72.
- McCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto de transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALES, H. M. L. (Org.). *Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. p. 73-96.
- PEREIRA, M. C. C.; MOURA, M. C.; LODI, A. C. O papel da representação ou imagem do interlocutor no uso da língua de sinais por indivíduos surdos. In: CICCONE, M. (Org.). *Comunicação Total: introdução, estratégias, a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996. p. 169-172.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- STOKOE Jr., W. C. Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics: Occasional Papers*, Buffalo, n. 8, 1960.

Alexandre Morand Goes

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

CAPÍTULO 4

Aspectos da gramática da língua brasileira de sinais

Este capítulo tem como objetivo apresentar a gramática da língua brasileira de sinais (Libras); embora essa língua exista há anos em nosso país, somente foi reconhecida em 2002, por meio da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). A comunidade surda ficou muito feliz pela conquista do reconhecimento linguístico de sua língua, já que a sociedade ouvinte banalizou a língua de sinais e ridicularizou os surdos por serem diferentes durante muito tempo. Os surdos, por muitos anos, foram obrigados a ser oralizados e “normalizados” para que pudessem ser incluídos na sociedade. Libras foi a sigla criada por um grupo de estudos linguísticos do Brasil, que participou da regulamentação da língua para pessoas surdas em nosso país. Outros países têm suas próprias siglas de nacionalização das línguas de sinais, como por exemplo: ASL (American Sign Language), LSF (La Langue de Signes Français), LSA (Língua de Senhas Argentina), entre outras.

A língua de sinais não é universal e cada país tem a sua própria, como acontece com as línguas orais: a língua portuguesa, a língua inglesa, a língua espanhola, a língua alemã. Vale lembrar que a Libras não é a tradução da língua portuguesa, ou seja, não se trata de realizar o português sinalizado; a Libras é uma outra língua com gramática e características próprias. O português sinalizado foi difundido na década de 1970 pela filosofia do bimodalismo/comunicação total, cujo objetivo era utilizar os sinais como ferramentas para o aprendizado da língua majoritária e recurso para o desenvolvimento da leitura e escrita, não assumindo a língua de sinais como língua com estrutura gramatical própria e parte de uma cultura surda.

A língua brasileira de sinais possui uma estrutura gramatical própria com todos os elementos constitutivos da estrutura gramatical presente nas demais línguas orais. A gramática da Libras não é uma adaptação da gramática da língua portuguesa. Têm-se níveis linguísticos que também fazem parte da língua de sinais que são: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática.

Nas línguas orais-auditivas existem as palavras (estruturas mínimas de significação), e nas línguas de sinais também existem os itens lexicais, que recebem o nome de sinais. A diferença encontra-se na sua modalidade de articulação, que é visual-espacial. Para a comunicação em Libras não basta apenas conhecer os sinais, sendo fundamental conhecer a sua gramática própria, usada de acordo com o contexto das expressões pretendidas.

Os sinais diferenciam-se por parâmetros como as configurações de mão, os movimentos, os pontos de articulação (locais no espaço ou no corpo onde são feitos), as orientações de mão e as expressões não manuais, os quais, juntos, compõem as unidades básicas dessa língua. Assim, a Libras apresenta-se como um sistema linguístico que permite a transmissão de ideias e fatos,

oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Como em qualquer língua, também se verificam diferenças regionais, portanto deve-se ter atenção às variações linguísticas. Então, a Libras possibilita a expressão de qualquer pensamento, bem como apresentar diversidade de expressões em quaisquer áreas de estudos, tais como: literatura e poesia, piadas, filosofia, elementos técnicos, etc.

Destaca-se também que a gramática da língua de sinais pode sofrer variações a depender do contexto comunicativo: formal, informal, regional e padronizado. A Libras é, portanto, uma língua utilizada pelos surdos como forma de comunicação visual-espacial.

Sendo a língua natural das pessoas surdas, a Libras é parte da cultura das comunidades surdas. São consideradas línguas artificiais aquelas inventadas por um determinado grupo para um propósito específico, para comunicação internacional, por exemplo. No caso das línguas de sinais, foi criado o Gestuno, conhecido como um sistema de sinais internacionais – mencionado em um Congresso Mundial da Federação Mundial de Surdos em 1951 – e que vem sendo utilizado em eventos internacionais para facilitar a comunicação entre surdos de vários países.

Histórico da língua de sinais

Pretende-se aqui mostrar a evolução histórica da língua de sinais, a partir das diferentes visões em relação a essa língua e também aos surdos, em diversos lugares do mundo; para tal será usada como referência básica a obra de Strobel (2008).

A língua de sinais já existia antes de Cristo e está presente em muitas histórias no mundo todo, desde tempos remotos até os dias de hoje. Na Idade Antiga, 476 d.C. em Roma, as pessoas surdas eram castigadas ou enfeitadas, e a questão da surdez era resolvida por abandono ou com a eliminação física – os surdos eram jogados no rio Tevere. Apenas sobreviviam aqueles que conseguiam sair do rio ou eram escondidos por seus próprios pais. A partir daí os surdos tornavam-se escravos de senhores ouvintes, sendo obrigados a passar toda a vida dentro de moinhos de trigo realizando trabalhos braçais.

Nessa mesma época, no Egito e na Pérsia, os surdos eram considerados criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, pois o povo acreditava que os surdos se comunicavam em segredo com os deuses. Muitos surdos tinham uma vida inativa e não eram educados devido a sua forma de comunicação diferente, a qual a sociedade desconhecia e não tinha domínio.

Na Idade Média, na Grécia, os surdos eram proibidos de receber a comunhão, pois eram incapazes de confessar os seus pecados; havia também decretos bíblicos que proibiam o casamento de duas pessoas surdas, a menos aqueles que recebiam favor do Papa.

Ainda em 530 d.C., na Itália, encontram-se relatos de que os monges beneditinos empregavam uma forma de sinais para comunicação entre si, a fim de não violar o rígido voto de silêncio.

Na Idade Moderna, século XVI, o médico e filósofo italiano Girolamo Cardano, interessado em estudar o caso do seu filho surdo, reconheceu as habilidades do surdo e afirmou que a surdez e a mudez não impediam o desenvolvimento da aprendizagem. Cardano ainda defendia que o melhor método para os surdos aprenderem era por meio da escrita, pois para ele era um crime não instruir um surdo-mudo. Ele utilizava a língua de sinais e a escrita com os surdos.

Na Espanha, Pedro Ponce Leon estabeleceu um método formal para a educação de surdos em um monastério de Valladolid. Inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia a dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis. Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanga e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ainda, Pedro Leon criou métodos para educar surdos por meio de datilografia, escrita e oralização e criou também uma escola para professores surdos. Após sua morte não houve publicação e seu método caiu no esquecimento, pois a tradição na época era guardar segredo sobre os métodos de educação de surdos.

Em 1613, Fray de Melchor Yebra, de Madrid, escreveu um livro chamado *Refugium Infirmorum*, que descreve e ilustra o alfabeto manual. Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) iniciou a educação de outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, por meio de sinais, treinamento da fala e uso de alfabeto datilológico. Seu método teve tanto sucesso que ele foi nomeado pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo”. Em 1620, em Madrid, na Espanha, Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos, *Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, em que expunha o seu método oral. Bonet defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos.

Em 1648, John Bulwer publicou *Philocopus*, no qual afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral. Em 1755, na Alemanha, Samuel Heinicke (1729-1790) foi o pioneiro do método do oralismo puro e teve sucesso no ensino a um jovem que aprendeu a falar, a ler os lábios e a escrever. Heinicke publicou a obra *Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra* e fundou, em 1778, a primeira escola de oralismo puro para surdos em

Leipzig da Alemanha, que se opunha fortemente à utilização da língua de sinais. Ficou conhecido como “pai do método alemão”.

Na França, o Abade Charles Michel de L'Épée foi um educador filantrópico francês do século XVIII que ficou conhecido como “pai dos surdos”. Ele aproximou-se da comunidade surda que vagava ao redor de Paris e aprendeu a língua de sinais usada pelos surdos franceses. A partir dessa língua ele criou os “sinais metódicos”, que eram a junção da língua de sinais usada pelos surdos com alguns sinais criados por ele para facilitar, em sua opinião, o ensino do francês escrito aos surdos. Assim, foi o primeiro a respeitar em alguma medida a língua usada por uma comunidade surda e a tentar usá-la nas práticas educacionais. Ele fundou, em 1760, a primeira escola pública para surdos, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, e treinou inúmeros professores para surdos. Ele publicou um livro sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos: *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*. Colocou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado por Pablo Bonnet e essa obra foi mais tarde completada com a teoria pelo abade Roch-Ambroise Sicard.

Em 1760, na Inglaterra, Thomas Braidwood fundou a primeira escola inglesa para surdos em Edimburgo, na Grã-Bretanha, como academia privada, onde ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial.

Na Idade Contemporânea, em 1789, faleceu o Abade Charles Michel de L'Épée, tendo fundado um total de 21 escolas para surdos na França e em outros países da Europa.

No século XIX, o americano Thomas Hopkins Gallaudet parte à Europa para buscar métodos de ensino aos surdos. Na Inglaterra, Gallaudet foi conhecer o trabalho realizado por Braidwood, na escola “Watson's Asylum” (uma escola onde os métodos eram secretos, caros e ciumentamente guardados), que usava a língua oral na educação dos surdos; porém, foi impedido, recusaram-se a expor para ele a metodologia. Não tendo outra opção, Gallaudet partiu para a França, onde foi bem acolhido e impressionou-se com o método de língua de sinais usado pelo abade Sicard. Ele levou um professor surdo francês para os Estados Unidos e começou assim um trabalho educacional considerando a língua de sinais. Em 1864, Edward Gallaudet fundou a primeira universidade nacional norte-americana para surdos, a “Gallaudet University” em Washington, que era um sonho de seu pai, Thomas Hopkins Gallaudet.

Em 1855, o professor surdo francês Harnest Huet, com experiência de mestrado e diversos cursos em Paris, chega ao Brasil sob o beneplácito do imperador Dom Pedro II com a intenção de fundar uma escola para pessoas surdas e instruí-las por meio da língua de sinais francesa. Ele contou com o

apoio do imperador para fundar a escola de surdos no Rio de Janeiro, em 1857, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, criada pela Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857.

Cabe lembrar aqui que a Libras e a ASL (língua de sinais americana) foram influenciadas pela LSF (língua de sinais francesa), mas com o tempo cada língua foi se transformando de acordo com a cultura de seu país. Assim, a organização da educação de surdos no Brasil está intimamente ligada ao reconhecimento da língua de sinais como possibilidade de instrução para pessoas surdas.

Ressalta-se que a língua de sinais não é mímica, nem código e nem linguagem de animais. Nessa época, a Libras estava se constituindo, porém com pouca influência portuguesa, já que não foram os portugueses que trouxeram a língua de sinais ao Brasil. A Libras tem sua origem na França, conforme exposto anteriormente, por meio do professor surdo francês, Harnest Huet, que inicialmente instruía as pessoas surdas utilizando a língua de sinais francesa. Ele dava aulas para surdos com seus próprios métodos de educação aprendidos no Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Foi nessa escola que surgiu a mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, e a Libras foi então se configurando.

Em 1870, Alexander Graham Bell, foniatra e inventor do telefone, publicou vários artigos criticando casamentos entre pessoas surdas, a cultura surda e as escolas residenciais para surdos, alegando serem fatores que favoreciam o isolamento dos surdos da sociedade. Ele era contrário à língua de sinais, que para ele não propiciava o desenvolvimento intelectual dos surdos.

Em 1880, em Milão, na Itália, aconteceu o II Congresso Internacional de Surdo-Mudez, que causou impacto em todo o mundo com relação à educação de surdos. Esse congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro. Foi então organizada uma votação para escolher o método mais adequado para educar surdos, se por meio do oralismo, da língua de sinais ou de ambos. Os professores surdos não tiveram o direito de votar e foram excluídos do congresso. Dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas cinco dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro. Então, concluiu-se que o método oral era o mais adequado para a educação de surdos e houve a proibição oficial da língua de sinais, pois para os especialistas essa língua destruía a capacidade de fala dos surdos. Destaca-se que Alexander Graham Bell teve grande influência no referido congresso.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) sofreu a influência das decisões do Congresso de Milão, e também no Brasil o oralismo foi adotado como forma oficial de trabalho com os alunos surdos. Em 1957, Ana Rímola de

Faria Daoria assumiu a direção do Ines com a assessoria da professora Alpia Couto, proibindo oficialmente o uso da língua de sinais nas salas de aula. Mesmo com a proibição, os alunos surdos continuaram usando a língua de sinais nos corredores, nos pátios da escola e alguns se comunicavam escondidos dos professores e funcionários.

Apenas em 1982, o padre americano Eugênio Oates publicou no Brasil a obra *Linguagem das Mãos*, que continha 1258 sinais fotografados, configurando-se como um primeiro dicionário ilustrado da língua de sinais usada no país.

Em 1987 fundou-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), no Rio de Janeiro, federação responsável, dentre outras atribuições, pela luta pelo direito linguístico dos surdos ao uso da língua de sinais. A Feneis conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993. Em 2002 a Feneis formou agentes multiplicadores de todo o Brasil para o ensino de Libras, com o curso denominado “Libras em Contexto”, em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

A Língua de Sinais no Brasil foi reconhecida como língua dos surdos em 2002, pela lei nº 10.436, de 24 de abril (BRASIL, 2002). Essa lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que trata com maior profundidade da educação de surdos em todos os níveis de ensino e da formação de professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes de Libras.

Em decorrência do referido decreto, em 2006 teve início a primeira turma do curso de graduação na modalidade de ensino a distância – Letras/Libras – em nove polos espalhados por todo o Brasil, ministrados por instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de um curso de graduação que oferta dois tipos de formação: Licenciatura e Bacharelado. O primeiro é para formação de professores de Libras e o segundo é para formação de intérpretes de língua de sinais. Em 2008, foi oferecida a segunda turma desse curso em 15 polos em todo o país.

Em 2009, foi criada a primeira turma do curso de graduação Letras/Libras de modalidade de ensino presencial na Universidade Federal de Santa Catarina.

Em 2010 tem-se o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais pela Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Percebe-se que a história da língua de sinais sofreu mudanças e foi muitas vezes influenciada por diferentes grupos em diversos momentos e contextos.

Partiu-se da descoberta da comunicação natural de pessoas surdas, para tentativas de oralização com intuito de “normalizar” os surdos, até o reconhecimento da Libras como língua de comunicação de pessoas surdas em nosso país. Houve a proibição da língua de sinais, o que prejudicou a evolução da educação de surdos e também o progresso de pesquisas e produções científicas em relação aos estudos linguísticos da língua de sinais. Mas com o reconhecimento da Libras pela lei 10.436 (BRASIL, 2002), emergiram possibilidades para o livre uso da língua de sinais, criação de novos cursos e de novos e diferentes espaços de estudos linguísticos envolvendo a língua de sinais.

Aspectos gramaticais da Libras

A língua brasileira de sinais tem gramática própria. Deve-se o reconhecimento linguístico das línguas de sinais, como línguas verdadeiras, ao linguista William Stokoe que, em 1960, comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína.

Dentre os componentes da Libras iniciaremos pelo alfabeto manual. O alfabeto manual é conhecido também como alfabeto datilológico ou datilologia, com o qual é possível soletrar 27 diferentes letras (contando também com o grafema “ç”, que é a configuração de mão da letra C com movimento trêmulo) por meio da mão.

Não se deve pensar que o alfabeto manual é a língua de sinais, pois ele possui uma função específica. Na interação entre pessoas usuárias da língua de sinais, ele é utilizado para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas, elementos técnicos, palavras que ainda não possuem sinais correspondentes, ou em algumas situações de empréstimo de palavras da língua portuguesa, lembrando que cada formato de mão corresponde a uma letra do alfabeto do português brasileiro ou não.

Cada país tem seu próprio alfabeto manual; somente os Estados Unidos e o Canadá têm alfabetos manuais iguais. No caso dos Países Britânicos, o alfabeto manual é realizado com as duas mãos. Há também o alfabeto manual para as pessoas surdas-cegas, também realizado com as duas mãos para soletrar as palavras, mas nesse caso há a necessidade de pegar na mão do interlocutor para tatear o sinal. A seguir apresentam-se os diferentes alfabetos manuais de diversos países:

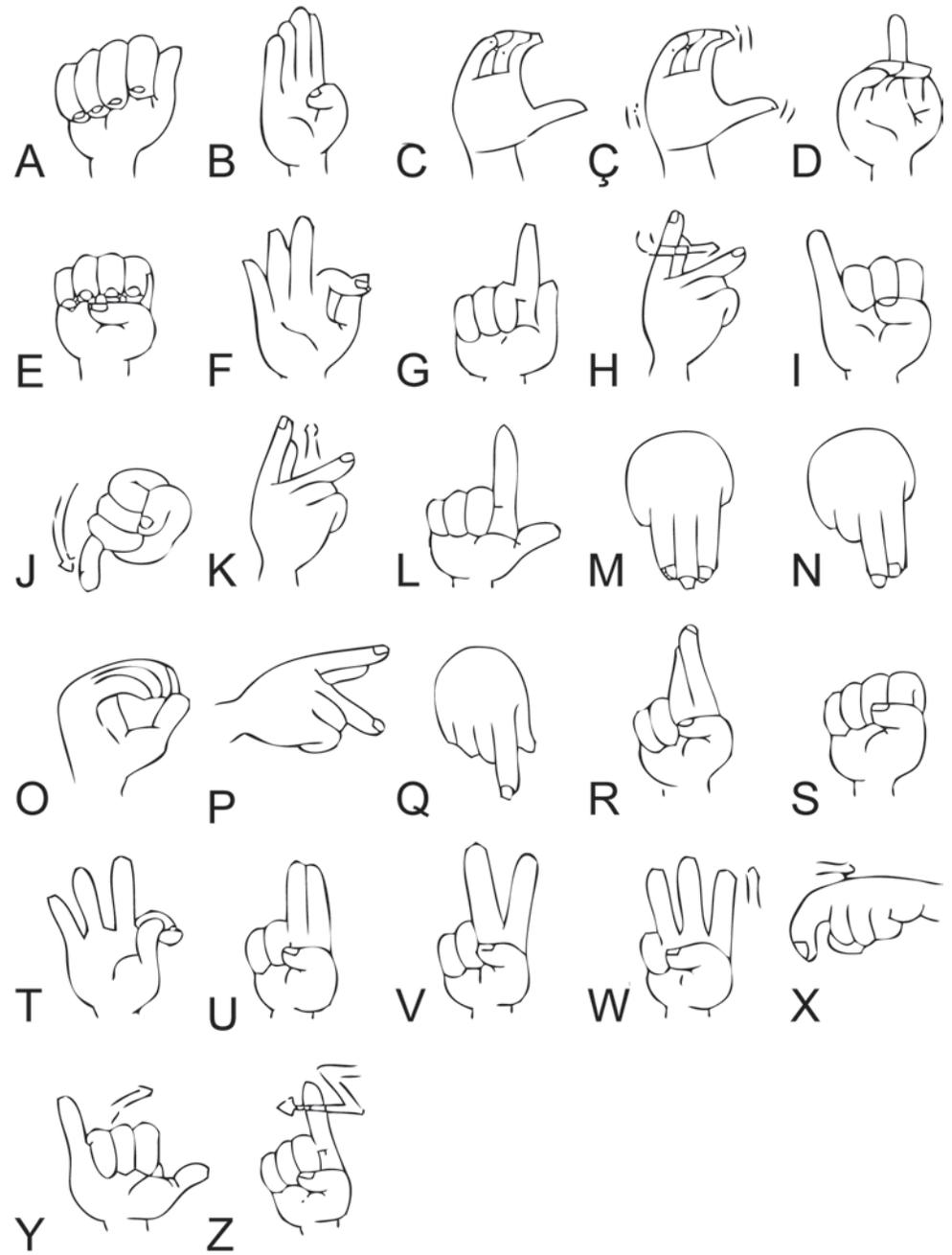


Figura 1 Língua brasileira de sinais.

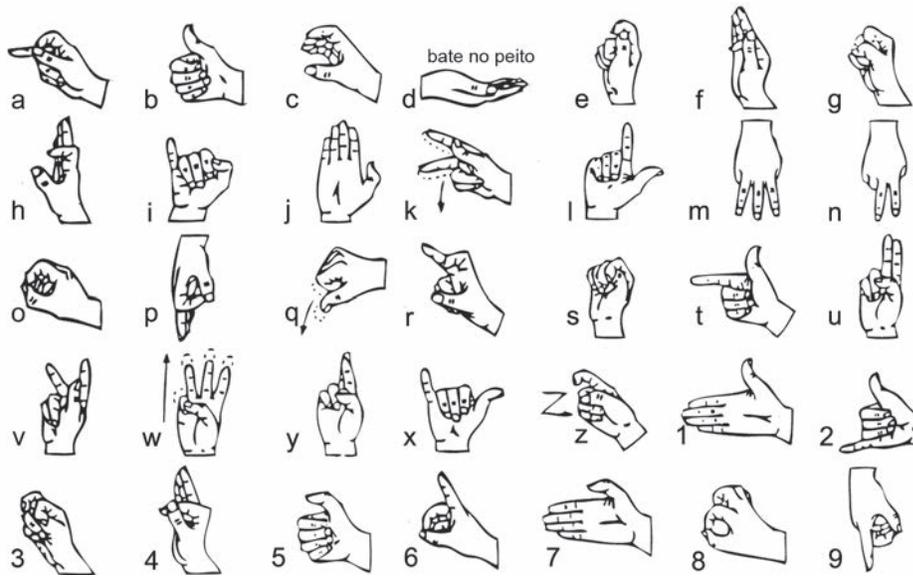


Figura 2 Língua gestual portuguesa (LGP).

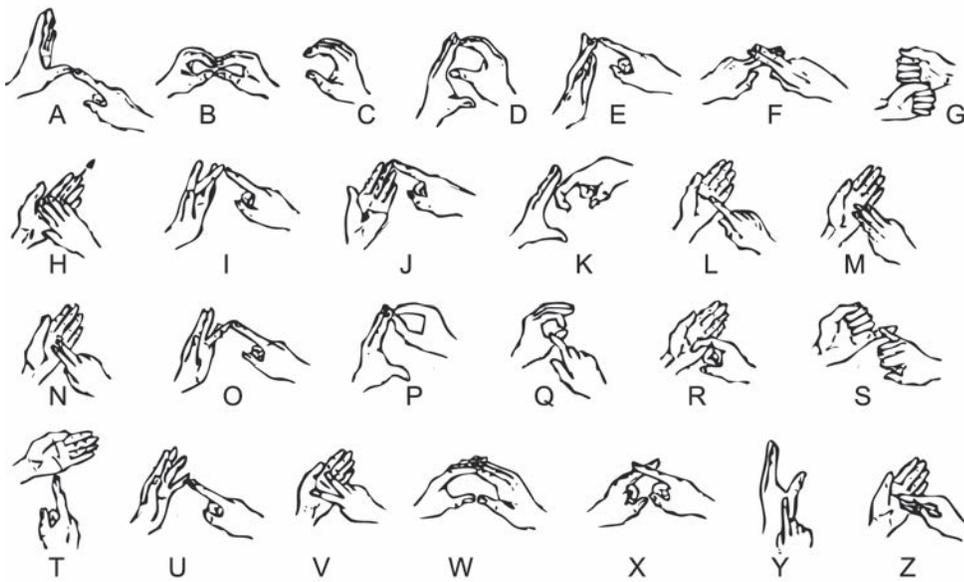


Figura 3 British sign language (BSL).

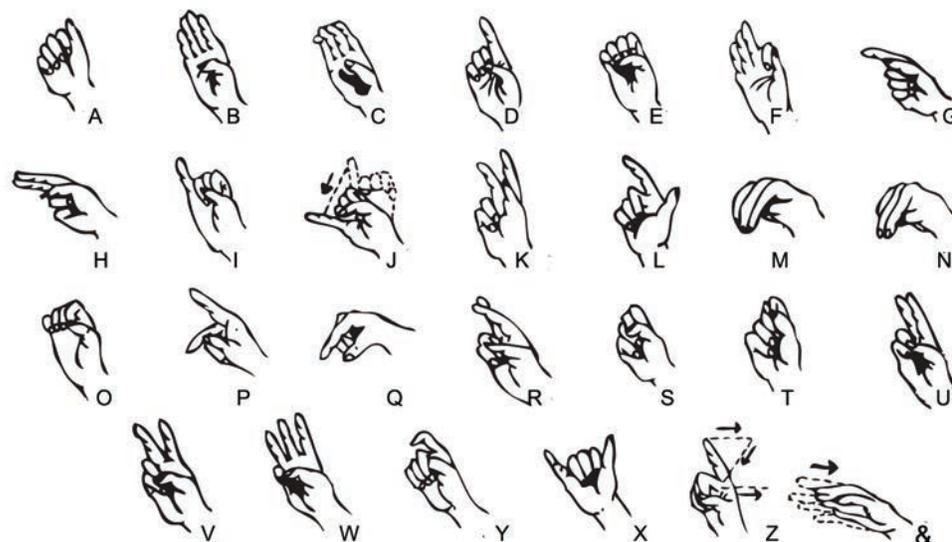


Figura 4 American sign language (ASL).

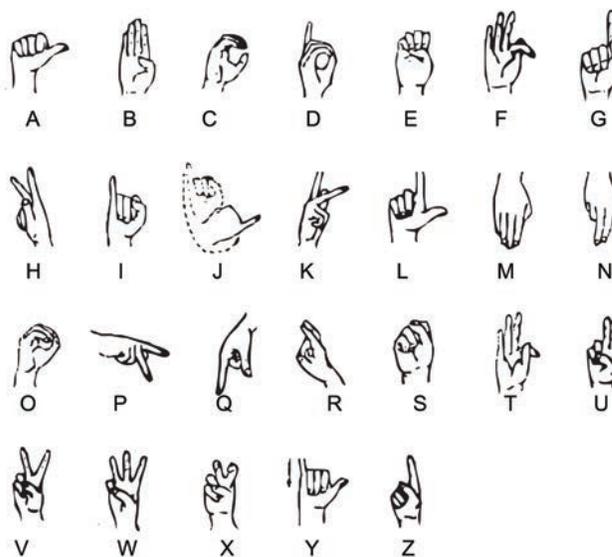


Figura 5 Langue des signes française (LSF).

Os parâmetros fonológicos que compõem a Libras

Segundo Gesser (2009), a estrutura da língua de sinais é constituída a partir de parâmetros que se combinam. Ao descrever os níveis fonológicos e morfológicos da língua americana de sinais, o linguista William Stokoe em 1960 apontou três principais parâmetros que constituem os sinais e classificou-os em: configuração de mão (CM); ponto de articulação (PA) ou localização (L); e movimento (M).

Quadros & Karnopp (2004) descrevem que ao longo das pesquisas linguísticas prevaleceu que CM, L e M são “unidades mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 49). Ou seja, o morfema na língua de sinais é formado por fonemas encaixados com o conjunto de parâmetros, configuração de mão, movimento e locação de mão, e não carregam significados isoladamente. É como se fossem fonemas de Libras, sendo os fonemas cada um dos parâmetros, que interligados formam um morfema com um sentido, que combinados configuram signos em Libras. Desse modo se organizam os modelos fonológicos e morfológicos dos sinais.

Ainda segundo Gesser, sobre um quarto parâmetro da língua de sinais:

a partir da década de 1970, os lingüistas Robbin Battison (1974), Edward S. Klima & Ursulla Bellugi (1979) conduziram estudos mais aprofundados sobre a gramática da ASL, especificamente sobre os aspectos fonológicos, descrevendo um quarto parâmetro: a orientação da palma da mão (O) (GESSER, 2009, p. 14).

Um significado em Libras pode ser então criado a partir dos parâmetros formacionais: configuração da mão, movimento, locação de mão/ponto de articulação, orientação da mão ou expressão não manual.

As configurações de mão não se restringem às configurações do alfabeto manual, e hoje são descritas 63 diferentes configurações que permitem a comunicação em Libras. São formas de configurar as mãos para representar diferentes sinais. A seguir mostra-se a figura das 63 configurações de mão:

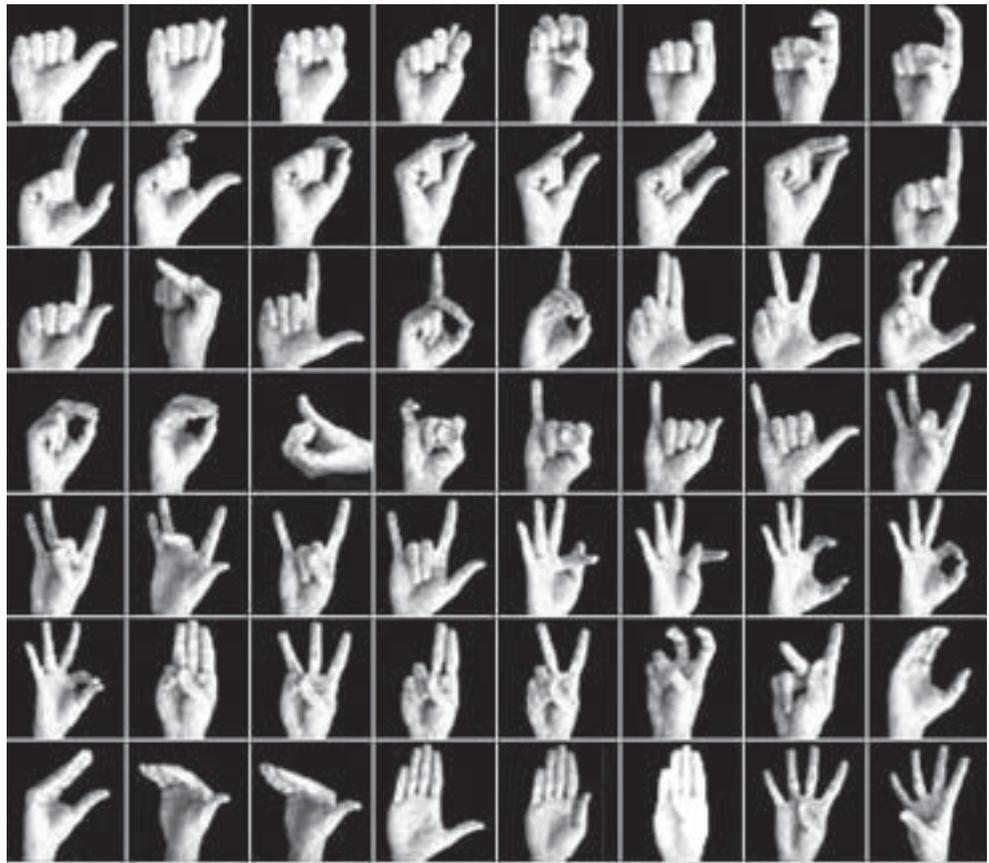


Figura 6 Configurações de mão.

Uma mesma configuração de mão pode ser usada para representar diferentes sinais, isso porque à configuração de mão se somam os demais parâmetros (locação de mão/ponto de articulação, orientação da mão ou expressão não manual). No exemplo a seguir, temos uma mesma configuração de mão para diferentes sinais:

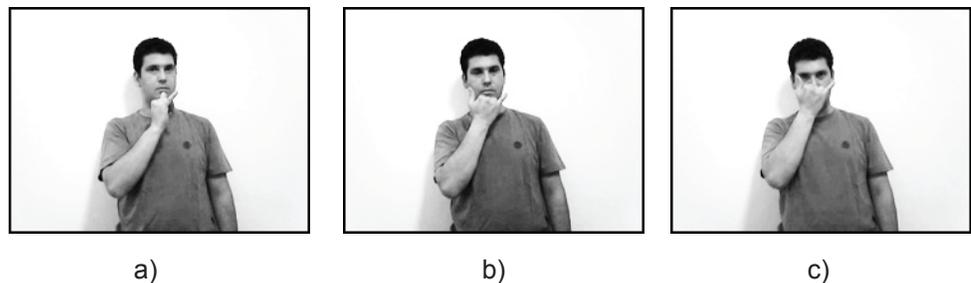


Figura 7 a) Exemplo; b) Desculpar; c) Azar.

A locação de mão ou ponto de articulação, segundo William Stokoe, é um dos principais aspectos formacionais da língua de sinais. A locação é a área do próprio corpo ou espaço neutro em frente ao corpo onde os sinais são articulados. Para articular um sinal usa-se alguma região do próprio corpo, que pode

ser a cabeça, o tronco, braços, ombros ou mãos, ou ainda um espaço neutro relativamente distante do corpo. A seguir são apresentados exemplos em que a configuração de mão é mantida e variam a locação de mão/ponto de articulação, configurando diferentes sinais.

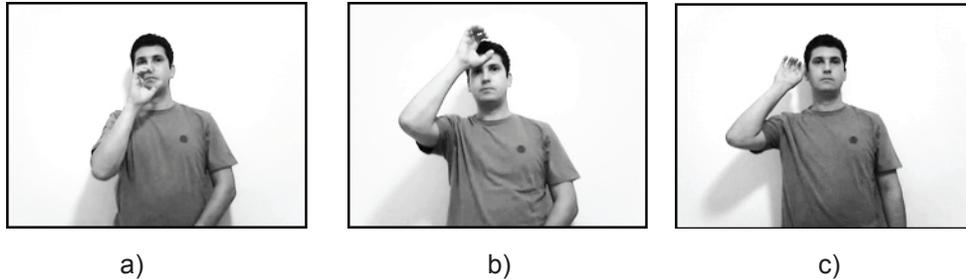


Figura 8 a) Laranja ou sábado; b) Aprender; c) Ouvir.

Percebe-se que essas imagens destacam as oposições criadas pela locação de mão. Por exemplo, o sinal referente a “laranja” ou “sábado” localiza-se na boca, enquanto o sinal referente a “aprender” é localizado na testa. O sinal para “ouvir” localiza-se na orelha direita.

O movimento é outro parâmetro fonológico que envolve diferentes formas e direções desde os movimentos da mão. As autoras Quadros & Karnopp citam Klima & Bellugi para descrever o conceito de movimento como um:

[...] parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço (KLIMA & BELLUGI, apud QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 54).

A seguir são mostrados exemplos do parâmetro movimento que cria diferentes significações na língua de sinais:

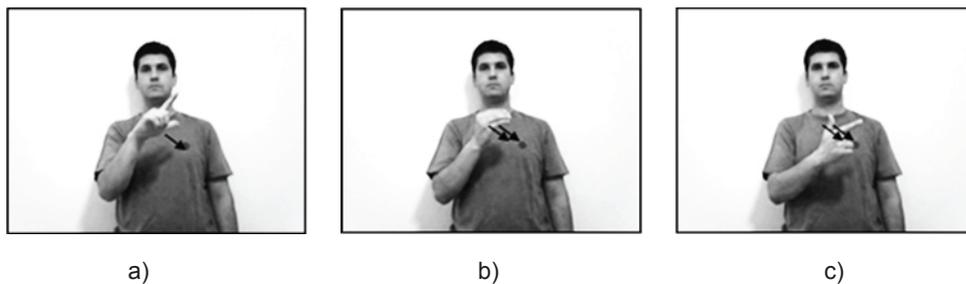


Figura 9 a) Ter; b) Pecar; c) Feio.

Essas imagens permitem perceber as oposições de movimento e outras características. Por exemplo, a configuração de mão do sinal referente a “ter” é

formada pela letra “L”, localizada na parte central do peito e possui movimento direcionado para trás até o contato único com o corpo. O sinal referente a “pecar” tem a configuração de mão fechada, localizada no peito e com movimento e contato duplo no peito. E no último sinal, “feio”, tem-se a configuração de mão formada pela letra “L”, localizada no peito e com o movimento e contato duplo no peito.

A orientação da palma de mão é um parâmetro secundário, pois não foi considerado como um parâmetro distintivo no trabalho inicial de Stokoe, quando ele propôs o esquema linguístico estrutural para a formação dos sinais em três principais parâmetros: CM, L e M. Contudo, segundo Quadros & Karnopp (2004), o movimento ligado à direção da palma da mão também colabora para a determinação do sinal, ou seja, a direção para qual a palma da mão aponta na produção do sinal pode ser um traço distintivo. A palma da mão pode estar orientada para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a esquerda ou para a direita. Destaca-se que pode acontecer mudança na orientação de mão durante a execução do movimento de um determinado sinal.

A seguir são apresentados exemplos de sinais com orientação de mãos diferentes:

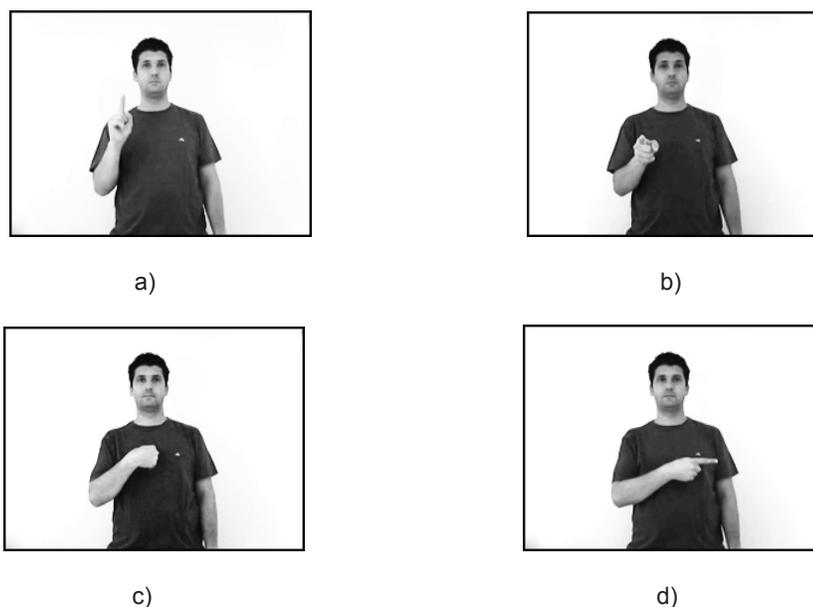


Figura 10 a) Um; b) Você; c) Eu; d) Essa/esse ou ela/ele.

Como se percebe quando sinalizados os sinais: em “um”, a orientação de mão está direcionada para cima; já em “você”, a orientação de mão está direcionada para frente apontando para o receptor; ou seja, para uma mesma configuração de mão, mesmo ponto de articulação e mesmo movimento houve alteração apenas na orientação da palma da mão.

Para o sinal “eu”, a orientação de mão está direcionada para o emissor; já para o sinal “essa/esse ou ela/ele”, a mão está direcionada para o lado esquerdo, considerando nesse caso que o objeto ou a pessoa a que se refere o sinal está posicionado nesse lado. Por exemplo, se o objeto ou pessoa está ao lado direito, então a configuração de mão muda para esse lado, apontando para tal objeto/pessoa.

As expressões não manuais são os movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco. Segundo Quadros & Karnopp (2004), as expressões não manuais prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: a diferenciação de itens lexicais e a marcação de construções sintáticas. O primeiro papel marca referências específicas, referências pronominais, partículas negativas, advérbios, grau ou aspecto. Já o segundo papel marca as sentenças interrogativas, exclamativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco. Nós precisamos estar atentos às expressões faciais e corporais que são feitas simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase. Por exemplo, quando transmite a mensagem afirmativa por meio da língua de sinais, as sobrancelhas e expressão ficam neutras e a cabeça movimenta-se para cima e para baixo; quando é interrogativa, as sobrancelhas são franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima; quando é exclamativa, as sobrancelhas estão levantadas e ocorre um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Quando se trata de frase negativa, a negação pode ser feita por meio de três processos na língua de sinais: primeiramente com o acréscimo do sinal “não” à frase afirmativa; ou, segundo, com a incorporação de um movimento contrário ao do sinal negado; ou, terceiro, com um aceno de cabeça que pode ser feito simultaneamente com a ação que está sendo negada ou juntamente com os processos acima. Os ouvintes, acostumados com a oralidade, usam pouco a expressão facial para comunicação e terão um novo desafio para aprender a utilizá-la na comunicação em Libras, já que as diferentes expressões faciais são fundamentais na língua e também para a interação com pessoas surdas.

Portanto, para compreender a gramática de uma língua, é preciso aprender e estudar as regras de formação e de combinação de seus elementos, e também perceber os diferentes contextos de uso de determinados sinais para a formação de frases em Libras. A atenção ao contexto favorece o uso de expressões faciais e corporais adequadas para melhor inteligibilidade daquilo que se pretende dizer.

Nesta introdução, a Libras pôde ser percebida a partir de algumas classes gramaticais. Vocês, ouvintes, devem reconhecer que a língua de sinais foi banida por muitos anos, o que impediu a evolução de mais pesquisas referentes às línguas de sinais. A língua dos surdos foi prejudicada pela sociedade majoritária de ouvintes que tinha como objetivo “normalizar” o surdo por meio de treinamento

oral-auditivo, pelo uso de próteses e até de cirurgias como o implante coclear. Não se deve pensar que a língua de sinais é um código inventado pelos surdos, mas sim uma língua verdadeira e natural que nasce a partir da cultura surda e da experiência visual, tendo um rico valor linguístico e cultural.

Além disso, a Libras possui suas próprias regras gramaticais, diferentes de outras línguas, sejam elas orais ou não, sendo possível transmitir ideias sutis, complexas, abstratas e técnicas por meio das mãos e expressões faciais e corporais. Deve-se quebrar o “tabu” de que a Libras é universal, já que cada país possui sua própria língua de sinais e alfabeto manual. Esperamos que vocês possam realmente conhecer a verdadeira língua dos surdos e descobrir novos contextos e jeitos de comunicação para que, no futuro, quando receberem alunos surdos em sala de aula, possam estar conscientes desta língua que é visual e gestual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002.

_____. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais – Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 02 set. 2010.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

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

STROBEL, K. *História da Educação de Surdos*. Caderno de Estudos do Curso de educação à distância Licenciatura Letras/LIBRAS. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

Referências Consultadas

BRITO, L. F. *Por uma gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ – Departamento de Lingüística e filosofia, 1995.

Ana Cláudia Balieiro Lodi

CAPÍTULO 5

Ensino da língua portuguesa como segunda língua
para surdos: impacto na Educação Básica

Introdução

A atual Política Nacional de Educação de nosso país, delineada a partir de uma série de documentos nacionais e internacionais (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2001a, 2001b, 2001c; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2005, 2006; UNESCO, 1990, entre outros), determina a educação inclusiva. Essa proposta entende os processos educacionais inclusivos como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Fundamentada nos direitos humanos, busca conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis constitutivos de nossa sociedade e, nesse sentido, compreende que as ações educacionais devam superar a lógica da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). Para tal, defende-se a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, incluindo aqueles considerados com necessidades educacionais especiais, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

No que tange aos alunos surdos, a política educacional inclusiva deve ainda dialogar com outros dois documentos oficiais que garantem, como direito das pessoas surdas, o reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de expressão e comunicação (BRASIL, 2002) e, como decorrência, o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue (BRASIL, 2005). Em termos gerais, a educação bilíngue para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. Na falta desse profissional, é prevista na legislação a participação de adultos ouvintes bilíngues Libras-língua portuguesa, com formação/certificação de fluência em Libras.

A partir do desenvolvimento dessa língua, o ensino-aprendizagem escolar da língua portuguesa em sua modalidade escrita pode ser iniciado, entendida como segunda língua das pessoas surdas (L2). Considera-se ainda, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, fato que demanda metodologias de ensino pensadas a partir da Libras.

Hoje em dia, o diálogo entre as políticas educacional inclusiva e linguística para surdos tem sido um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais, na medida em que as escolas não estão preparadas para receber e trabalhar com a diversidade (de modo geral) e, no que se refere aos alunos surdos, com a diferença linguística em jogo e as implicações nas práticas de ensino decorrentes.

Problematizando o tema

Na tentativa de pôr em prática esse difícil diálogo entre os documentos oficiais, diferentes modelos inclusivos têm sido implantados em nosso país. A título de exemplificação cito três desses modelos:

- a) salas regulares de ensino nos anos iniciais de escolarização, em escolas da rede pública, nas quais a Libras é utilizada nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos nela matriculados (língua de instrução). Essa forma de compreender a inclusão entende que a educação nesse nível de ensino deva ser garantida pelo professor regente (sem mediação de terceiros) e realizada a partir de uma língua que seja acessível a todos os alunos, de forma a possibilitar uma educação inicial de qualidade para que, a partir do ensino fundamental, segunda etapa, os alunos surdos possam ser incluídos nas salas regulares com alunos ouvintes e acompanhados por intérpretes de Libras-língua portuguesa;
- b) alunos surdos incluídos nas salas regulares de ensino com ouvintes, havendo a presença de intérpretes de Libras-língua portuguesa em todos os níveis educacionais. Esse modelo, embora tente minimizar as diferenças linguísticas presentes nas salas de aula, desconsidera a diversidade de linguagem/conhecimento da Libras, de mundo e de conceitos dos alunos, que nem sempre têm possibilidade de acompanhar as aulas mediadas pelo tradutor-intérprete de Libras-língua portuguesa. Além disso, há experiências que apontam que a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem dos alunos acaba sendo transferida ao tradutor-intérprete de Libras-língua portuguesa, eximindo o professor regente da responsabilidade pelos alunos surdos (FERREIRA & ZAMPIERI, 2009);
- c) alunos surdos incluídos nas salas regulares de ensino com ouvintes sem acompanhamento do profissional intérprete de Libras-língua portuguesa. Nesse modelo, pressupõe-se que o papel primeiro da escola é o da socialização e que esta deva ser priorizada em detrimento do educacional. Os processos de ensino-aprendizagem são então transferidos para outros espaços sociais – salas de recurso multifuncionais ou salas de atendimento educacional especializado –, descaracterizando a sala de aula regular como um espaço possível de ensino-aprendizagem para os alunos surdos.

Como se pode observar, as questões relativas aos processos inclusivos de surdos ainda não estão resolvidas e, ao que tudo indica, essa problemática ainda está longe de ter uma solução satisfatória em termos de garantia dos direitos à educação das pessoas surdas e ainda mais sobre a possibilidade desta ser realizada a partir de uma perspectiva bilíngue. No entanto, independente do modelo adotado pelas redes de ensino, há um problema comum a todos eles: o ensino da língua portuguesa como segunda língua, objeto deste artigo e que passo a tratar a partir dessa rápida contextualização.

Desenvolvimento de linguagem

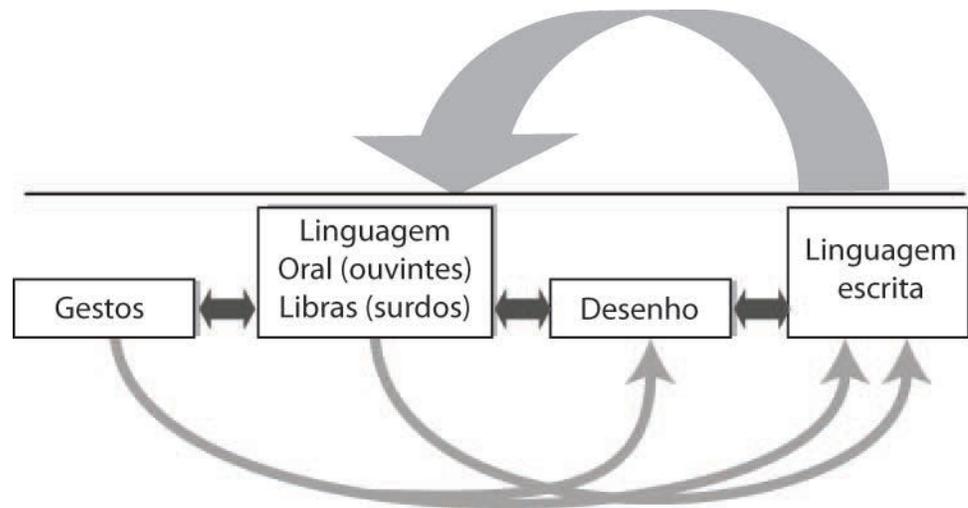
Do ponto de vista teórico sócio-histórico-cultural, assumido por mim, é impossível falar de qualquer processo ensino-aprendizagem sem discutirmos, antes, desenvolvimento de linguagem, considerando que ela é a base para o desenvolvimento de todas as funções mentais superiores. A linguagem, por sua natureza, em essência, social, desenvolve-se nas relações que estabelecemos com outro(s), nos diferentes contextos sociais nos quais somos inseridos; desse modo, para desenvolvê-la, devemos estar em relação com outros que utilizem uma língua que nos seja acessível – no caso de crianças surdas, a língua de sinais. Apenas desse modo, o desenvolvimento de linguagem e, conseqüentemente, a aquisição da primeira língua entre crianças ouvintes e surdas podem ser entendidos como análogos.

Desde o nascimento, o bebê ouvinte é colocado em relações peculiares com os adultos que estão ao seu redor, o que possibilita que todo seu contato com a realidade (incluindo aqueles relacionados às funções biológicas mais elementares) seja socialmente mediado. Nessas relações, ocorre o que Pino (2005) denominou “desenvolvimento cultural”, ou seja, o processo no qual há “uma espécie de transposição coletiva para o indivíduo, transposição que tem lugar ao longo da existência do indivíduo pela conversão das funções sociais em funções pessoais” (PINO, 2005, p. 50). Para o autor, se há nesse processo uma conversão, é porque existe um mediador responsável por ela, da ordem da significação – logo da linguagem – por meio do qual o bebê será inserido nas relações humanas e nas práticas sociais pelo outro.

Compreende-se, dessa forma, que todo desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito na e pela linguagem, pois se entende que a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e transforma-se em individual, intrapessoal. Desse modo, pode-se concluir que a linguagem da criança, desde seu início,

é essencialmente social, desenvolvendo-se no plano das interações sociais, no decorrer dos processos de significação realizados pelos adultos relativos às ações da criança e de suas ações para com a criança.

Outro aspecto que merece ser abordado ao se considerar a perspectiva vygotskyana de desenvolvimento humano diz respeito ao fato de os processos envolvendo linguagem serem unificados; portanto, para se compreender os processos implicados no ensino-aprendizagem da escrita (tema que nos interessa), é necessário conhecer toda a história do desenvolvimento dos signos da criança, que pode ser representado, esquematicamente, da seguinte forma:



De forma bastante breve (o que pode dar uma visão equivocada de simplificação não pretendida neste texto), em sua descrição do processo unificado de desenvolvimento de linguagem, Vygotsky (1931/1983; 1934/1982)¹ defende que os gestos, inicialmente o de apontar, são a origem de todo o processo de desenvolvimento de linguagem da criança. Este movimento caracteriza-se pela extensão do braço que balança no ar, com os dedos realizando movimentos indicativos, assinalando, objetivamente, o que se pretende pegar. Quando este gesto é interpretado pelo adulto como sendo a indicação de algo que a criança quer, há uma mudança radical de toda situação, pois este gesto converte-se em gesto realizado para o outro. Neste processo, “a própria função do movimento se modifica: de estar dirigido ao objeto passa a ser dirigido à outra pessoa, se converte em um meio de relação”² (VYGOTSKY, 1931/1983, p. 149).

1 A primeira data refere-se ao ano em que a obra foi escrita; a segunda, ao da edição consultada.

2 Se modifica la función del propio movimiento: de estar dirigido al objeto pasa a ser dirigido a outra persona, se convierte em um medio de relación.

O desenvolvimento de linguagem em Libras pelas crianças surdas ocorre da mesma maneira como descrito para as crianças ouvintes em relação à linguagem oral. Ou seja, inicialmente, os primeiros gestos da criança, embora tenham uma função comunicativa, não carregam em si uma intenção de dizer algo. Serão as interpretações do outro, colocando essa criança no lugar de interlocutor, que alterarão e transformarão as produções da criança em linguagem propriamente dita.

Nesse processo, a criança começa a dominar o discurso exterior, que determinará seu papel social como interlocutor; inicia-se o desenvolvimento do pensamento (discurso interior), ou seja, a formação dos conceitos e dos significados de mundo que estão sendo postos para a criança em suas experiências e relações sociais.

Esse processo reforça a importância de interlocutores usuários de Libras para assumir este papel no desenvolvimento das crianças surdas, na medida em que a família ouvinte, por desconhecer a língua, pode significar apenas parcialmente as vocalizações/gestos das crianças.

À medida que as crianças crescem, a porcentagem de ações gestuais diminui e a linguagem verbal começa a predominar e quando passam a dominá-la, começam a desenhar, manifestando a grande riqueza de sua memória ao produzirem seus desenhos, que são realizados como se estivessem narrando. Por este motivo, Vygotsky (1931/1983) defende que, dada sua natureza psicológica, o desenho infantil, desde seu início, é um relato gráfico sobre algo e que nasce da linguagem verbal.

Este desenvolvimento simbólico passará, posteriormente, por um momento crítico, quando a criança substitui seus rabiscos por desenhos que ganham significação e, portanto, transformam-se em signos; a criança reconhece a similaridade entre o desenho e seu significado, o que lhe possibilita transferir este processo de significação também para o desenho de outros.

A partir deste momento do desenvolvimento infantil podemos observar que os processos das crianças ouvintes e das crianças surdas diferenciam-se e se distanciam. Analisando uma série de experimentos, Vygotsky demonstrou que, no caso das crianças ouvintes, os desenhos gradativamente convertem-se em linguagem escrita, processo que tem início quando a criança compreende que pode desenhar além das coisas também a linguagem oral. Inicialmente esta escrita se apresentará como a grafia de palavras isoladas (que podem ou não ser postas em relação com a articulação das mesmas); apenas posteriormente, o mecanismo da escrita será dominado pela criança e a linguagem escrita tornar-se-á simbólica e poderá ser percebida e compreendida da mesma forma e com a mesma riqueza que a linguagem oral.

No caso das crianças surdas, essa descoberta implica na compreensão de que ela pode desenhar além dos objetos, o que ela enuncia em Libras; no entanto, este processo envolve aprender uma outra língua. Para isso, é imprescindível que elas tenham possibilidade de desenvolver linguagem por meio do estabelecimento de relações com interlocutores em Libras, pois sem este desenvolvimento, torna-se impossível pensarmos na aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, da língua portuguesa na modalidade escrita. Essa afirmativa pode ser feita na medida em que, coerente com os pressupostos aqui assumidos, quando discutimos escrita não a estamos tomando apenas a partir de seu atributo gráfico, mas que os “pontos de viragem” para sua apropriação estão nos processos de significação, logo, na esfera da linguagem. Dessa forma, a referência aqui realizada não diz respeito à possibilidade da leitura e escrita de algumas palavras, mas da possibilidade de uso da escrita em sua dimensão discursiva.

Como propiciar esse processo considerando que a maioria das crianças surdas não teve a oportunidade de desenvolver linguagem em Libras no período esperado e, muitas vezes, chegam à escola com defasagem neste desenvolvimento? Devemos considerar ainda que este atraso de linguagem pode materializar-se por um conhecimento ainda incipiente da Libras ou, as vezes, um total desconhecimento desta língua. Como proceder frente a esta realidade considerando o exposto anteriormente?

Esse processo só será construído plenamente na interação, preferencialmente, com adultos surdos, pois eles têm domínio das diferentes linguagens constitutivas da Libras, instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores e das práticas de letramento em Libras, necessárias para a transformação das crianças surdas em crianças bilíngues letradas. E assim, como interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, estes sujeitos poderão interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. Por esta razão, os surdos adultos envolvidos neste processo devem ser *necessariamente* usuários de Libras, participantes da comunidade surda e membros de referência dessa mesma cultura.

Compreendo que a presença deste profissional nem sempre é possível por diferentes fatores. Aponto e discuto três deles:

- a) Os gestores educacionais, por desconhecerem os processos que são específicos das crianças surdas, não aceitam esta participação;
- b) Os professores ouvintes não vêem a relevância desta presença, considerando que a maioria dos adultos surdos não tem formação pedagógica e podem, pelas relações que irão estabelecer com as crianças,

dar a falsa ideia de estar substituindo suas funções. Na realidade em que vivemos, concordo que são poucos os adultos surdos que possuem esta formação, razão pela qual este trabalho pode ser desenvolvido com a parceria de ouvintes bilíngues, cabendo a estes últimos, caso seja necessário, orientar o adulto surdo, auxiliá-lo na elaboração das atividades, de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento de linguagem das crianças surdas, incluindo práticas de letramento em Libras. Entretanto, para que isso ocorra, *os professores ouvintes devem ser fluentes em Libras, ou seja, bilíngues;*

- c) Pela pressão do sistema educacional, que cobra resultados rápidos quanto à aprendizagem da linguagem escrita, desconsiderando, muitas vezes, os processos que antecedem esta prática escolar. No entanto, sem o desenvolvimento da Libras, dificilmente (para não dizer impossível) a escrita, em sua dimensão de linguagem, poderá ser apropriada pelas crianças surdas e, portanto, a ideia que este contato/trabalho atrasará os processos de ensino-aprendizagem das crianças surdas torna-se falsa. Repito: na verdade será ele que possibilitará o desenvolvimento dessas crianças e que facilitará, posteriormente, a aprendizagem da linguagem escrita.

No caso da inviabilidade desse processo ser mediado por surdos adultos, caberá, então, aos professores ouvintes bilíngues assumirem, mesmo com limitações, este papel (ainda que esta não seja a situação ideal).

Além das relações com surdos adultos e professores ouvintes bilíngues, torna-se necessário também, no ambiente escolar, que as crianças surdas convivam com pares e, portanto, as salas de aula devem conter grupos de crianças surdas. A diversidade linguística apontada anteriormente tende a ser minimizada, pois a relação estabelecida entre os alunos e este com os adultos fluentes em Libras e professores ouvintes bilíngues, auxiliará no desenvolvimento de todos.

Aprendizagem da linguagem escrita por crianças surdas: um diálogo entre línguas

Garantido às crianças surdas o direito de seu pleno desenvolvimento de linguagem (em Libras) pode-se pensar, então, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Voltando às discussões iniciais relativas ao contínuo de desenvolvimento de linguagem conforme compreendido por Vygotsky (1931/1983; 1934/1982) e entendendo que, no caso de crianças surdas, a aprendizagem da linguagem escrita

implica em dificuldades inerentes ao próprio processo e envolve o diálogo entre duas línguas, como pensar nas possibilidades de desenvolvimento de relações entre Libras e a língua portuguesa?

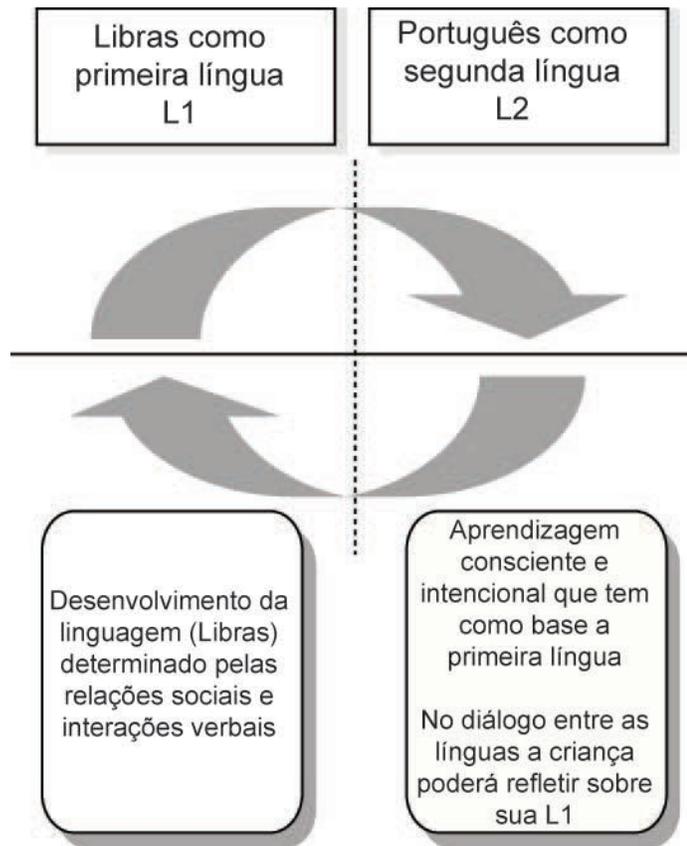
Inicialmente temos que entender que as duas línguas em jogo neste processo diferenciam-se quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. A escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua (ou da linguagem oral no caso de crianças ouvintes). Para Vygotsky, “se o desenvolvimento da linguagem exterior precede a interior, a linguagem escrita aparece depois da interior e pressupõe sua existência”³ (VYGOTSKY, 1934/1982, p.231). No entanto, embora seu desenvolvimento dependa de um diálogo contínuo com o discurso interior (condensado ao extremo), diferencia-se deste por ser desenvolvida e refinada ao máximo. Deste modo, no caso de crianças surdas cuja aprendizagem pressupõe aprender outra língua, deve ser propiciado a elas o estabelecimento de um diálogo com sua primeira.

Esse processo, conforme discutiu Vygotsky (1934/1982), deve ser continuamente cuidado na medida em que aprender uma língua estrangeira depende de certo grau de maturidade na primeira língua, pois aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento. O autor destaca ainda outra característica pouco considerada quando se pensa no ensino-aprendizagem de uma segunda língua: da mesma forma que os conhecimentos da primeira língua terão influência na aprendizagem da segunda, esta influenciará também o desenvolvimento da primeira, pois conhecer uma língua estrangeira possibilita a criança pensar tanto nas formas da língua quanto nos fenômenos da mesma, permitindo que ela utilize a palavra de forma mais consciente, como instrumento do pensamento e como expressão de um conceito. Isto porque, aprender um idioma estrangeiro constitui-se em uma aprendizagem consciente e intencional que, se bem realizado, poderá possibilitar à criança o pensar e o refletir sobre sua própria língua (visto que esta é sua base de conhecimento para a nova aprendizagem), o que faz com que a criança consiga dominar elementos de sua primeira língua que antes não dominava.

Este fato pode ser explicado na medida em que se considera que os processos de apropriação da primeira língua e de aprendizagem da segunda, embora distintos, em essência, *referem-se a uma classe única de processos que envolvem*

3 Si el desarrollo del lenguaje exterior precede al interior, el lenguaje escrito aparece después del interior y presupone ya su existencia,

o desenvolvimento da linguagem. Esquemáticamente, podemos representar o processo acima da seguinte forma:



Outro aspecto discutido por Vygotsky (1934/1982) diz respeito ao fato da escrita constituir-se em uma linguagem que não possui um interlocutor presente. Neste ponto, torna-se necessário um diálogo com as discussões realizadas por Bakhtin (1929/1997; 1952-1953/2000) no que se refere aos processos de enunciação e à conceituação de gêneros do discurso.

Para Bakhtin, o discurso é concebido como “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1929/1997, p.181), que, ao se materializar nas enunciações, constitui-se como o verdadeiro campo vivo da língua. Um enunciado é entendido, assim, como a unidade da comunicação verbal. Ele nunca está isolado, existindo, apenas, se compreendido na cadeia discursiva; portanto, é delimitado e constituído por outros enunciados que o antecederam e que o sucederão como enunciados resposta dos outros. Assim, compreender e/ou produzir um enunciado (em Libras, na linguagem oral e na linguagem escrita) significa orientar-se em relação à enunciação de outrem encontrando seu lugar adequado no contexto correspondente.

Desse modo, embora Vygotsky (1934/1982) considere a escrita, muitas vezes, como uma linguagem sem interlocutor (presente), a criança, por estar na esfera do discurso, estará se relacionando com outros, mesmo que este outro seja ela mesma, pois o locutor/escritor e o interlocutor/leitor são também respondentes de discursos anteriores (deles mesmos e de outros). Por esta razão, o autor, em suas discussões, critica a prática escolar na qual o ensino-aprendizagem da linguagem escrita visa ensinar as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas. Ao pensarmos nos processos envolvendo crianças surdas, podemos acrescentar à crítica de Vygotsky, o ensino que visa a escrita de palavras isoladas e de frases simples que objetivem a correta estruturação gramatical da língua portuguesa. Essas práticas, conforme discutiu Vygotsky (1931/1983), obscurecem a linguagem escrita como tal, distanciando-a de sua essência primeira – a de ser linguagem.

Visto por esta ótica, o processo de aprendizagem da escrita deve ser pensado de forma a possibilitar que este tenha sentido às crianças, levando-as a terem motivação pelo estabelecimento de uma relação com a linguagem. Nesta relação, poderão aprender e relacionar-se com o(s) outro(s) por meio de novos modos de discurso e, portanto, construir uma nova inserção cultural. Desse modo, *apropriar-se da linguagem escrita* passa a ser, conforme apontou Vygotsky, um processo natural de desenvolvimento da linguagem e não como algo “que lhe chega externamente, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico”⁴ (VYGOTSKY, 1931/1983, p.183).

Devemos considerar ainda que conforme discutiu Bakhtin, todo o desenvolvimento de linguagem ocorre por meio de “enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1952-1953/2000, p.301) modulados por gêneros do discurso.

Por *gêneros do discurso*, Bakhtin compreende as formas relativamente estáveis de enunciados elaborados segundo condições específicas da atividade. Como em cada esfera de utilização da língua, os enunciados produzidos encontram-se e entrelaçam-se com várias vozes sociais, os gêneros devem ser compreendidos enquanto um conceito plural, que se reportam às formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extra-verbal, nas quais se articulam visões de mundo e de sistema de valores configurados por pontos de vista determinados (MACHADO, 1996/2001).

No entanto, para usar um determinado gênero é preciso dominá-lo (o que nem sempre ocorre em todas as esferas de atividade), pois, para a produção/compreensão de um enunciado necessitamos conhecer as formas prescritivas da língua

4 Le llega desde fuera, de manos del maestro y recuerda el aprendizaje de um hábito técnico.

– componentes e estruturas gramaticais – e as formas estabilizadas do enunciado – gêneros do discurso –, pois ambos são indissociáveis para um entendimento recíproco entre interlocutores (LODI & ALMEIDA, 2010).

Visando esclarecer este conceito e a importância de conhecer os gêneros discursivos no trabalho de apropriação da linguagem escrita, apresento um caso que demandou uma série de discussões sobre a temática em foco.

Estava em um Congresso quando fui abordada por uma professora de adolescentes surdos. Embora a professora compartilhasse dos pontos por mim defendidos em minha apresentação, questionava a possibilidade desta relação entre as línguas em jogo, considerando que desenvolvia uma prática educacional com alunos surdos fluentes em Libras, considerava-se fluente também na língua, mas sentia dificuldades em possibilitar que os alunos lessem reportagens da esfera jornalística. Dizia a professora que antes da leitura dos textos, buscava reportagens que abordassem a mesma temática em jornais televisivos, que eram traduzidos aos alunos por adultos surdos, de forma a possibilitar o conhecimento do tema antes da aproximação do texto escrito. No entanto, algo ocorria neste processo pois, embora usuários da Libras, os alunos demonstravam dificuldade em compreender a tradução realizada e ainda mais a leitura do texto.

Após um longo diálogo sobre os processos em jogo, concordando plenamente com a prática por ela desenvolvida – possibilitar o conhecimento do tema no diálogo com os conhecimentos anteriores dos alunos em Libras, discussão da temática para que todos assumissem um posicionamento, para o trabalho posterior com textos em língua portuguesa – perguntei a ela sobre o trabalho anterior a este para que os alunos conhecessem o gênero jornalístico. Ou seja, a linguagem utilizada, a organização discursiva, e a maneira como a temática é tratada pelo autor. A professora estranhou minha questão, considerando que os alunos eram fluentes em Libras. No entanto, esquecia-se de considerar que não basta dominarmos a língua para transitarmos/dominarmos um gênero. O desconhecimento de gêneros, muitas vezes, pode vir a ser um impeditivo para que possamos compreender um texto. Em resumo, os alunos dominavam os gêneros discursivos, em Libras, da esfera do cotidiano, mas não a linguagem e os aspectos composicionais constitutivos dos gêneros discursivos da esfera jornalística.

Assim, considerando que um trabalho que viabilize o conhecimento de diferentes práticas sociais de linguagem implica em um contínuo indissociável de linguagem, que, no caso de crianças surdas, pressupõe um diálogo entre línguas – Libras e língua portuguesa –, decorre que conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e posteriormente em português; e esta relação com a segunda língua deve ocorrer, inicialmente, pela *leitura*. Para isso, a construção de

práticas de ensino da linguagem escrita envolve o estabelecimento de relações sociais que tomam como base o uso de materiais escritos construídos também em períodos anteriores à aprendizagem formal da escrita, nas diferentes agências de letramento, possibilitando que as crianças venham a se relacionar, de forma privilegiada, com a linguagem escrita em sua constituição como sujeitos letrados.

Desta forma, as relações com a linguagem escrita devem ser desenvolvidas a partir da leitura de diversos gêneros discursivos, considerando, inicialmente, os discursos em Libras trazidos pelos alunos. Para tal atividade deve-se trabalhar com textos de diferentes esferas de circulação social, historicamente determinados, sempre postos em diálogo com outros, pois a prática de leitura é entendida como um diálogo infinito com os conhecimentos apreendidos e desenvolvidos no decorrer da vida, com os discursos dos outros e com os diferentes textos constitutivos daquele em foco na leitura.

Apenas a partir deste conhecimento, é possível, então, levar os alunos à produção escrita, considerando: o conhecimento do tema anteriormente discutido em Libras, discussões/posicionamento dos alunos; conhecimento do gênero.

Gostaria de chamar a atenção para este ponto, pois a forma como o ensino-aprendizagem da linguagem escrita é aqui compreendido implica numa inversão dos processos tradicionalmente desenvolvidos na escola. Ou seja, antes de pensarmos na produção escrita de uma segunda língua, devemos possibilitar o conhecimento da leitura, que garantirá aos sujeitos conhecimento do texto em sua dimensão genérica (do gênero discursivo que o constitui), das formas de enunciar na segunda língua e das formas linguísticas.

Pelo exposto anteriormente, pode-se concluir que o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, em sua dimensão discursiva, torna-se inviável de ser desenvolvido da mesma forma, e, portanto, nos mesmos espaços que as crianças ouvintes (mesmo que com a mediação do profissional tradutor/intérprete de Libras/língua portuguesa), por envolver processos distintos dos vivenciados pelas crianças ouvintes.

Ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita: alguns aspectos relacionados à prática.

Conforme exposto anteriormente, antes de se ter início os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a prática de um trabalho que leve estes sujeitos ao desenvolvimento de linguagem (Libras) é imprescindível. Deve-se ter consciência de que, sem este processo, não há como pensar na apropriação de outra língua (mesmo com as pressões educacionais a que são expostos), pois se tanto crianças, como adolescentes, não tiverem a possibilidade de dizer, de se

expressar, narrando a si mesmos, não terão a oportunidade de, futuramente, ler e compreender um texto. Este processo só poderá ocorrer nas interações sociais, com sujeitos que possibilitem a imersão das crianças/adolescentes no fluxo discursivo, que sejam co-construtores desse dizer, (re)organizando-os discursivamente.

O contar histórias é uma atividade riquíssima (respeitando-se a faixa etária e os interesses dos alunos), pois possibilitará a construção de narrativas que coloquem em diálogo o que está sendo focalizado na atividade, com os conhecimentos já construídos anteriormente pelas crianças. Este diálogo é fundamental e, muitas vezes, não permitir que ele ocorra, por entender que está havendo um deslocamento do tema em questão, é impossibilitar a construção de sentidos/conceitos que, posteriormente, serão generalizados para outros contextos. Nestas relações que, na maioria das vezes, envolve livros, as crianças/adolescentes vão apropriando-se da Libras, da temporalidade que envolve as enunciações, das referências necessárias para que sejam compreendidos, dos processos de manutenção da temática em foco, entre outros aspectos, base para que, posteriormente, possam colocar em diálogo este conhecimento com a nova língua que lhes será apresentada.

No entanto, não há como negar que no decorrer deste processo, estas crianças/adolescentes já estão em contato com a língua portuguesa escrita em seu cotidiano escolar e extraescolar e que, muitas vezes, trarão para a escola o reconhecimento de escritas. Obviamente, este conhecimento não pode ser ignorado, porém, não podemos ser ingênuos em pensar que as palavras reconhecidas em determinados contextos e o ensino-aprendizagem de outras (de forma isolada), possibilitarão a leitura/compreensão de textos. Portanto, deve-se ter cuidado com a forma de tratamento deste vocabulário a fim de não determinar suas significações em um único e mesmo sentido. Para isso, a contextualização deste conhecimento faz-se necessária, de preferência buscando colocá-la em diálogo com situações do cotidiano, em Libras.

Neste diálogo, muitas vezes, a criança traz para a escola este processo já fechado, construído na relação com familiares ou com pessoas que conhecem sinais, mas que desconhecem os processos discursivos da Libras. À modo de exemplificação, vamos pensar no verbo abrir: esta “palavra”, além dos diversos sentidos que ganha dependendo do contexto, irá implicar diferentes formas de enunciar em Libras. Tomemos para esta discussão este verbo em apenas uma das suas diversas significações: “Mover (porta, janela, etc., fechada ou cerrada); descerrar” (FERREIRA, 1999, p.16). Para enunciarmos, em Libras, a ação de abrir uma porta ou janela, o enunciado deve ser posto em relação com o tipo de porta ou janela em questão, o que implicará no uso de enunciados diferentes. É de fundamental importância que esta diferenciação enunciativa ocorra desde o início dos processos de apropriação da Libras, pois ela será determinante para o estabelecimento de uma

relação com a língua portuguesa que se diferencia daquela geralmente observada nas práticas de leitura de sujeitos surdos, ou seja, a leitura de palavras desvinculada do contexto enunciativo, inviabilizando a compreensão do texto (LODI, 2004). Por esta razão, a presença de adultos surdos e de professores ouvintes bilíngues é tão importante, pois a centralidade não deve ser posta na palavra em si, mas sim no sentido que ela carrega, nos diferentes contextos em que está inserida, implicando em diversas formas de enunciar em Libras.

Posteriormente, no decorrer dos processos de desenvolvimento de linguagem (Libras), práticas de leituras devem ser iniciadas: leitura de figuras, que inicialmente ganham um caráter mais descritivo, para, em seguida, tornarem-se a base para a construção da história. A linguagem escrita que sempre esteve presente passa, então, a ter sentido às crianças/adolescentes e os processos de reconhecimento das palavras se intensificam. Se tratados da forma como discutido acima, possibilitam aos sujeitos surdos o entendimento do que é leitura: um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação (LODI, 2004). Por meio deste processo é possível o desenvolvimento de um trabalho reflexivo de leitura, que possibilitará a apreensão/compreensão tanto dos aspectos explícitos como não explícitos constitutivos do texto.

As atividades de produção escrita entram também em jogo neste processo, porém estas pressupõem o desenvolvimento de linguagem e conhecimento de como se produz textos, desenvolvido a partir das práticas de leitura. Considerando o processo descrito por Vygotsky (1931/1983), os desenhos, inicialmente, serão as formas de significação possíveis para as crianças/adolescentes dizerem o que desejam na linguagem escrita que, gradativamente, se respeitado o processo descrito acima, serão substituídos pela escrita de enunciados verbais. Estes enunciados terão como base a forma de enunciar em Libras e, posteriormente, em uma relação interdiscursiva e interlinguística, em enunciados que respeitem os processos enunciativos da língua portuguesa. Novamente, neste momento, o professor ouvinte bilíngue torna-se fundamental, pois apenas um professor que conheça os processos enunciativos em ambas as línguas poderá trabalhar na análise entre os enunciados nas duas línguas, de forma a favorecer esta aprendizagem.

Não podemos nos esquecer de que a transferência dos elementos da primeira para a segunda língua é um fenômeno esperado para qualquer aprendiz, pois usar outra língua é

dialogar com ela, significa encontrar-se num território desconhecido de signos e significações em L2 e, por essa razão, o falante transfere os signos da L1 como se eles fossem apropriados, como se o falante não tivesse saído de seu contexto em L1 (LODI, 2004, p.36).

Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica: considerações finais

Além dos aspectos relativos ao ensino-aprendizagem do português como segunda língua para sujeitos surdos, no que tange especificamente ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, não podemos deixar de considerar que os conhecimentos das demais disciplinas, em todos os níveis de ensino, passam também, necessariamente, pela língua portuguesa escrita, já que as fontes de pesquisa e de informação da criança/adolescente (ouvinte ou surdo) circulam em língua portuguesa (livros adotados pela escola, livros didáticos, pesquisa na internet, etc.).

Desse modo, os processos descritos neste artigo não podem ser vistos como específicos de um determinado nível educacional ou como responsabilidade de apenas um profissional, pois crianças/adolescentes que não desenvolvem plenamente os processos linguísticos terão, invariavelmente, maiores dificuldades de aprendizagem.

Devemos considerar ainda que a produção escrita dos alunos surdos sempre será a de um “estrangeiro” usuário da língua portuguesa. Desta forma, ao ter a Libras como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos. É por esta razão que é previsto por lei que para o acesso das pessoas surdas à educação, sejam adotados

mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Considerando o exposto acima, pode-se dizer que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua para sujeitos surdos, pode ocorrer desde que os processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico das crianças; que os responsáveis pela educação, nos diferentes níveis de ensino, conheçam as particularidades linguísticas e as questões que envolvem seu desenvolvimento/aprendizagem; que práticas de ensino pensadas para esta comunidade sejam delineadas e continuamente refletidas.

Além disso, não se pode deixar de considerar que a apropriação da língua portuguesa em sua modalidade escrita deve ser propiciada, da forma como discutida neste artigo, em todo processo escolar dos alunos surdos, pois ela terá impacto em todo o processo educacional das pessoas surdas, em todos os níveis da Educação Básica.

Estudos complementares

Para um estudo mais detalhado dos processos aqui descritos, sugiro a leitura dos seguintes trabalhos de Vygotsky:

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: _____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Sobre experiências práticas na educação de surdos, indico o livro:

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

Referências

BAKHTIN, M. (1929) *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 2. ed. revista. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. (1979) *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277 - 326.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 15 de out.2010.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro de 2001b.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001c.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de abril de 2002.

_____. Decreto nº 5.626, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99 - 112.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos*. 2004. 282 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

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

LODI, A. C. B.; ALMEIDA, E. B. de. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e prática de tradução-interpretação Libras-Português: reflexões. *Tradução e Comunicação*, São Paulo, v.20, p.89 - 103, 2010.

MACHADO, I. A. (1996) Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.) *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p. 225 - 271.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial. Espanha, 2004. Disponível em: <http://www.educacao-online.pro.br/doc_decl_salamanca.asp?f_id_artigo=3>. Acesso em: 24. set. 2005.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2010.

VYGOTSKY, L. S. (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 1983. p.11-340.

VYGOTSKY, L. S. (1934) Pensamiento y Lenguaje. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 1982. p.9-348.

**Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Lara Ferreira dos Santos
Juliana Fonseca Caetano**

CAPÍTULO 6

**Estratégias metodológicas para o ensino
de alunos surdos**

Introdução

Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

Se estas estratégias auxiliam os alunos ouvintes a uma melhor compreensão dos temas trabalhados, para alunos surdos elas são ainda mais imprescindíveis, uma vez que eles, em geral, tiveram poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e de debates além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos de difícil acesso a alunos surdos com dificuldades no letramento em língua portuguesa. Deste modo, é frequente que estes alunos cheguem ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com aqueles apresentados pelos alunos que ouvem, já que estes podem construir conceitos a partir das informações trazidas pela mídia, por exemplo.

Assim, este capítulo procura discutir alguns princípios e estratégias que possam favorecer a preparação de aulas que facilitem o acesso dos alunos surdos aos conteúdos de sala de aula. Além disso, na perspectiva da educação inclusiva de alunos surdos, o professor precisará ser parceiro do intérprete de Libras para que se ampliem as possibilidades de construção de conhecimentos desses alunos, e é sobre estes aspectos que pretendemos tratar neste capítulo.

A Pedagogia Visual

A Pedagogia é uma área do conhecimento que procura acompanhar os avanços tecnológicos e sociais, e entre eles está atenta às tendências da chamada Sociedade da Visualidade. Hoje, os recursos visuais são amplos desde a mídia mais acessível como a televisão (presente praticamente em todos os lares) até as inúmeras possibilidades de imagem e composição de espaços virtuais propiciadas pelo mundo computadorizado. Esses avanços têm reflexos nas práticas educacionais e se mostram presentes em diversas disciplinas. Na educação artística, por exemplo, com o desenvolvimento de propostas educacionais voltadas para a arte e a cultura visual, criando ferramentas e práticas próprias, visando o desenvolvimento da criatividade plástica e imagética; na comunicação com estudos e

investigação de modos de ensino da expressão e comunicação visual, com uma didática específica; na informática, com a criação de programas pedagógicos que utilizam a tecnologia da computação, sua compreensão e linguagem com finalidades educacionais; na formação e preparação da graduação de “professores artistas” para o Ensino Fundamental e Médio (além da formação pedagógica, o professor ou aluno terá uma formação que implica em aspectos visuais das artes: dança, teatro e outras artes que envolvem imagens), e ainda mais contemporaneamente, com a perspectiva da inclusão, uma pedagogia para alunos cegos visando a elaboração de currículo, práticas, disciplinas e estratégias, culminando com a criação de jogos educativos para cegos/deficientes visuais procurando explorar novas formas de apreensão do mundo visual (CAMPELLO, 2006).

Nessa mesma direção, é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso-gestual, pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas explorando a simultaneidade e a consecutividade de eventos.

Assim, para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem. Autores como Campello (2007) defendem então que se trata de uma *semiótica imagética*: um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos, os chamados ‘olhares surdos’, que podem ser cultivados também como recursos didáticos. Não se trata do uso de gestos ou mímica, mas de um trabalho com signos em língua de sinais, explorando as características visuais dessa língua: o uso dos braços, dos corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, mãos, dedos, pés, pernas com uma significação mais ampla, na perspectiva de uma semiótica imagética (MARTINS, 2010; CAMPELLO, 2007). Esse tipo de recurso de linguagem é comum entre pessoas surdas e precisa ser compreendido e incorporado pelas práticas pedagógicas com o objetivo de favorecer a aprendizagem de alunos surdos.

O campo de estudo da semiótica imagética é a parte da semiótica geral, ciência interessada no estudo dos signos, contudo é no campo da semiótica imagética que as questões visuais são mais exploradas. Neste campo fala-se da cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido, por exemplo, por meio de uma fotografia, suscitando reflexões acerca de temas sociais, aspectos econômicos e políticos que se entrelaçam em um determinado período histórico. Uma imagem pode evocar

a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e neste sentido evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito.



Fotografia: João Tellaroli Terezani.

Uma imagem suscita o leitor a reflexões de situações, da sociedade, que, ao mesmo tempo em que são captadas neste meio, são também reflexos da mesma, revelando elementos de exclusão social, consumismo, abandono, felicidade, entre outros da nossa sociedade. As imagens são documentos sociais bastante explorados pela mídia televisiva e jornalística, visto que as imagens impactam colaborando para a construção de julgamentos capazes de reconfigurar a opinião pública e os conceitos dos sujeitos. É nessa direção que as possibilidades de leitura de imagens poderiam ser melhores exploradas pela escola, na busca da construção de sentidos.

Assim, um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse a tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. A escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula. Um segmento de filme, por exemplo, sobre o transporte de escravos africanos para o Brasil pelos portugueses, pode favorecer a compreensão de uma série de elementos sociais,

da natureza, políticos, econômicos entre outros (vestuário, tipo de embarcação, condições de higiene, alimentação, relações sociais, maus tratos, clima e etc.), criando condições para uma discussão ampla e para a aprendizagem. Além disso, o trabalho do intérprete de Libras será muito mais efetivo quando a informação visual é acessível, pois com e sobre ela o aluno surdo poderá construir conceitos e os colocar em tensão em relação àquilo que é apresentado pelo professor, dando oportunidades para uma aprendizagem mais reflexiva e efetiva.

Ainda dentro da perspectiva de recursos de uma Pedagogia Visual, trazemos para a discussão o uso de mapas conceituais. A teoria sobre mapas conceituais foi desenvolvida por Joseph Novak (NOVAK, 1977), nos anos de 1970 (TAVARES, 2007), e define o mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento, ou seja, configura-se como uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes. Assim, no mapa conceitual, os conceitos aparecem dentro de caixas (quadrados, círculos, retângulos, entre outros), enquanto que as relações entre os conceitos são especificadas por meio de frases de ligação nos arcos (setas, flechas, linhas) que unem os conceitos. Neste sentido, é possível criar mapas conceituais para temas simples e complexos, já que os mapas conceituais se apóiam na organização visual dos conceitos, favorecendo a compreensão e elaboração de conhecimentos. A seguir, um exemplo de mapa conceitual:

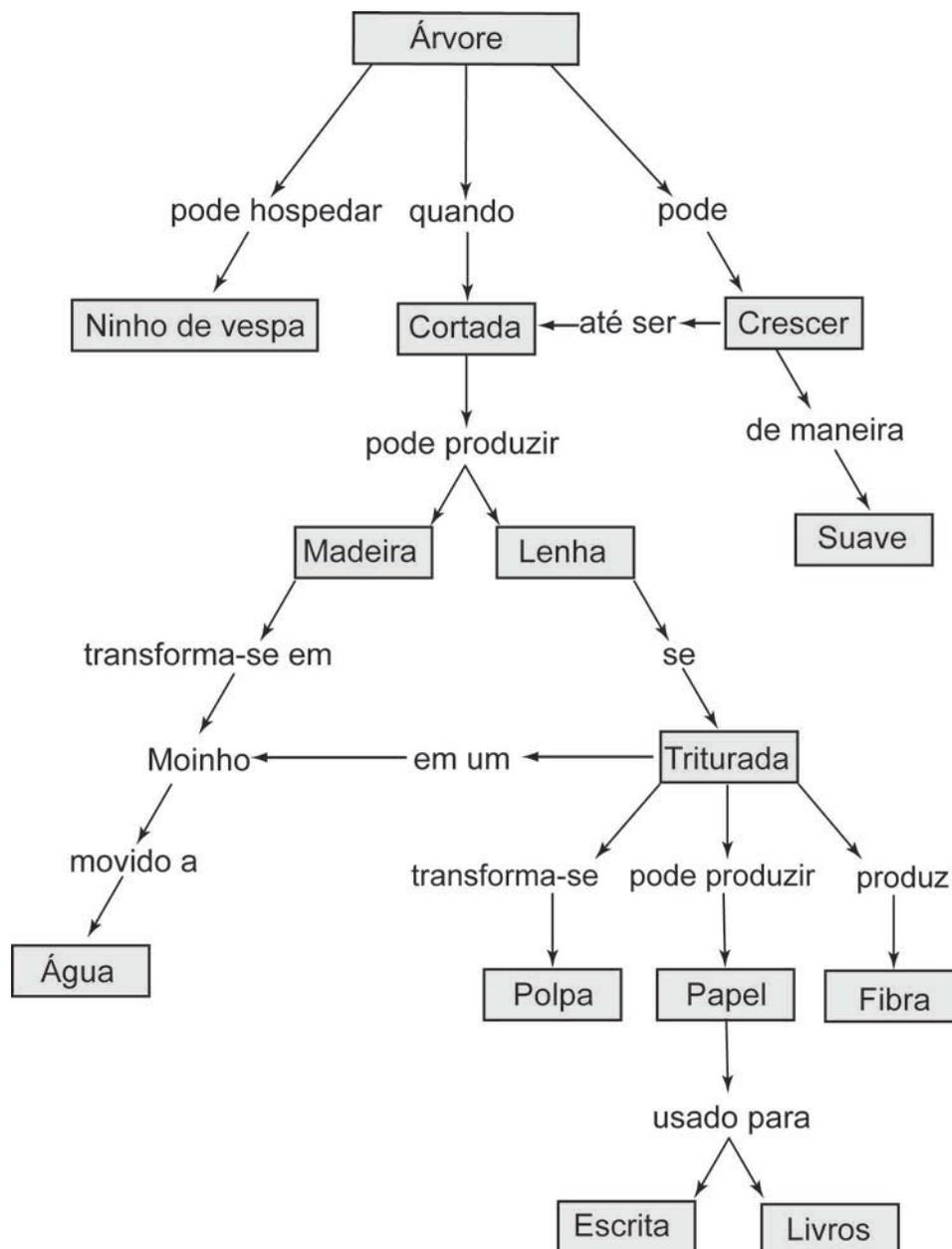


Figura 1 Mapa conceitual árvore.

Fonte: Adaptado de Tavares, 2007.

O recurso do mapa conceitual pode ser utilizado pelo professor para uma primeira apresentação/abordagem de um conceito, favorecendo uma visão panorâmica daquilo que se pretende trabalhar, ou ainda, ser solicitado aos alunos como forma de sintetizar/avaliar os conhecimentos construídos acerca de um determinado conteúdo.

Assim, a pedagogia visual a ser usada na educação de surdos consiste na

[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando

oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos. (CAMPELLO, 2007, p.130)

Contudo, poucas são as produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área da surdez, e por isso constitui-se como um novo campo de estudos que pode colaborar para uma educação que não só beneficie o sujeito surdo, mas que amplie as possibilidades de aprendizagem para todos. Essa centralidade da visualidade precisa, na educação de surdos, perpassar pela elaboração do currículo, pelas estratégias didáticas, pela organização das disciplinas, com envolvimento de elementos da cultura artística, da cultura visual, do desenvolvimento da criatividade plástica e visual pertinente às artes visuais, além do aproveitamento dos recursos de informática, fortemente visuais, favorecendo, assim, uma valorização da concepção de mundo constituído por meio da subjetividade e da objetividade com as “experiências visuais” (PERLIN, 2000) dos alunos surdos.

Nessa direção, a imagem (em sua perspectiva semiótica) é um objeto de estudo e de pesquisa que pode produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura/conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sermos passivos ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos diante da televisão, jornais, revistas, publicidade, internet, entre tantos. A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético.

Campello (2007) traz essas reflexões também para o uso da Língua de Sinais, argumentando que este tem sido um campo pouco explorado. A Língua de Sinais, por suas características viso-gestuais, possui uma diversidade de signos e de outros sistemas de significação por meio da velocidade, movimentação e da expressividade da leveza das mãos; dos braços que podem configurar desenhos; e das expressões faciais que muitas vezes são ininteligíveis para a percepção do olhar humano menos treinado, mas que pode ser muito significativa para o “olhar surdo”. Aproveitar as experiências visuais na e da Língua de Sinais pode produzir estratégias de ensino eficientes, já que esta língua inscreve-se no lugar da visualidade e encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais (MARTINS, 2010).

É difícil preparar aulas para alunos surdos?

Com o propósito de explorar a preparação de aulas para alunos surdos considerando suas necessidades trazemos alguns depoimentos de professores em

formação (alunos de licenciatura em Ciências Biológicas) que foram desafiados a organizar aulas para alunos surdos, pensando no uso da Libras e também nos aspectos metodológicos mais adequados para o ensino destes. Como se tratam de futuros professores, eles ainda não haviam tido experiências efetivas com alunos surdos e possuíam um conhecimento restrito da Libras, mas as reflexões e estratégias utilizadas nos ajudam a pensar em facetas do fazer docente.

Apesar de não ser esperada o domínio da língua de sinais pelo professor regente, tarefa esta que seria reservada ao intérprete, não se pode negar que um aprofundamento em Libras é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos. Contudo, não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do aluno surdo. Esse tipo de formação só tem a contribuir com o aprendizado dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes; uma boa apresentação de slides, por exemplo, é fundamental para alunos ouvintes, e para os alunos surdos esse recurso pode se tornar essencial.

Os futuros professores de Biologia prepararam aulas para alunos surdos e as apresentaram a uma professora surda. Posteriormente, esta professora (P) foi entrevistada sobre sua opinião sobre as aulas e os recursos utilizados. Durante a entrevista, a referida professora dá indícios de que a qualidade dos recursos visuais não foi um problema, pois distribuiu elogios a todas as apresentações neste quesito: *A apresentação dos slides, eu entendi que estavam bem organizados, perfeito!*¹ Todavia, ela destaca que não adianta ter apresentações visuais boas se não se sabe aproveitá-las: *Faltou explicação. Somente copiou o que já estava apresentado na imagem.*

Assim, o que pretendemos realçar é a necessidade de um bom planejamento que busque práticas de ensino adequadas à realidade do aluno surdo. No conjunto das aulas apresentadas apenas um grupo usou recursos visuais para além do uso de slides. A maior parte das aulas se prendeu exclusivamente ao recurso digital (projektor de slides). Fica, com isso, uma preocupação quanto ao desempenho desses futuros professores na ausência desse material. Por outro lado, o projetor de slides mostra-se um recurso fundamental para o trabalho com surdos, e os futuros professores podem defender, e exigir, esse tipo de equipamento no espaço em que se desenvolve a educação de surdos. As escolas, principalmente as públicas, sofrem com a precariedade e a falta desses recursos, mas eles existem, e ser claro quanto à necessidade dos mesmos pode fazer diferença na hora de buscá-los.

1 O texto em itálico refere-se ao depoimento da professora (P). Ela foi entrevistada visando conhecer sua opinião acerca das aulas elaboradas pelos futuros professores.

Quando questionados sobre a não disponibilidade de um projetor de slides, os futuros professores, aqui nomeados como A1, A2, A3, ..., A8, apresentam, rapidamente, algumas alternativas, como uso de recortes de jornais e revistas, painéis, desenhos em lousa, vídeos e textos. Mas logo em seguida emerge uma importante discussão quanto à qualidade desses materiais, como se observa no diálogo abaixo:

- Desenhar na lousa, usar texto. (A6)
- Mas e se eles não tiverem tanta fluência em português escrito. (A5)
- Mas poderia pensar numa aula em Libras e trazer um texto escrito na estrutura que eles conseguiriam entender. Porque eu ainda acho mais fácil você usar o texto do que a língua de sinais, porque alguma coisa eles vão conseguir pegar. (A6)
- Eu ainda acho complicado, porque imagina um aluno que nunca viu aquela palavra. Não tem sentido. Aí eu acho legal também passar vídeo. Você passa o vídeo e vai parando, vai explicando. (A2)
- Põe legendado, alguma palavra ele vai entender. (A8)
- Mas aí você pode ir explicando em Libras pra ele. Dá o pause, explica. (A2)

Esse diálogo evoca preocupação se considerarmos as falas: *alguma coisa eles vão conseguir pegar e alguma palavra ele vai entender*, pois realmente nem todos os alunos surdos incluídos possuem fluência no português escrito, e o fato de entender uma ou outra palavra não remete ao entendimento do conceito como um todo, principalmente quando se está abordando temas abstratos da biologia, por exemplo.

É que nem falar de DNA, RNA e coisas que a gente nunca viu. A gente ainda até usa o microscópio, tal, mas é uma coisa que tem que imaginar, ir além. Imagina pra eles (surdos). (A5)

Estamos diante de mais um argumento que destaca a importância de boas estratégias para a explicação de conteúdos, retomando que estas podem ser mais bem alcançadas com a ajuda do intérprete. Este só tem a contribuir com o aprendizado tanto do surdo, como também do aluno ouvinte, suprimindo as dificuldades encontradas no processo de ensino, como foi apontado pelo discurso do professor em formação (A5). Contudo, a fala destes futuros professores também nos leva a refletir sobre a clareza deles quanto à existência do intérprete, pois, aparentemente, eles se imaginam tendo de lecionar sozinhos para surdos, ignorando a possibilidade de um apoio deste profissional.

Com isso, fica clara a dificuldade em se lecionar conteúdos das Ciências Biológicas para alunos surdos, o que não significa, entretanto, que esses não possam ser ensinados de modo eficiente. Um dos grupos, por exemplo, utilizou uma folha de papel para representar o trajeto e o que acontece com bolo alimentar ao longo do sistema digestório (Figura 2).



Figura 2 Representação do funcionamento do sistema digestório.

Outra estratégia de ensino utilizada pelos alunos foi o teatro. Neles, eles apresentavam uma situação problema de forma gestual e procuravam pela mímica e encenação construir sentidos pertinentes. Estes recursos são muito ricos e favorecem a compreensão dos alunos, porém, a professora surda aponta que mesmo quando se utiliza esse tipo de estratégia, é necessário que exista a Libras:

Ela mostrou através de teatro, mas aí usar a mímica, não! É diferente. Libras sim! Agora se usa só a mímica, teatro, gestos... não, aí não! Agora, o teatro bom, tudo bem, pode usar, é legal, mas precisa utilizar Libras nesse teatro.(P)

Com isso, retomamos a questão do planejamento prévio das aulas, agora a partir da visão de que é fundamental a busca por estratégias:

Então eu penso num futuro professor, dentro da inclusão, tem que pensar em estratégias pra ensinar. Se não for pensado... esse é o problema. (P)

O problema foi o grupo, que não pensou em estratégias, não pensou numa forma de explicação, (...). A estratégia não ficou bem aplicada, não teve, não se preparou antes. (P)

No entanto, em relação ao uso de estratégias, as opiniões dos futuros professores ainda refletem insegurança, pois eles não se sentem suficientemente preparados para intervir em uma sala de aula com aluno surdo:

Você vai receber um aluno surdo, e? O que a gente poderia fazer com esse aluno? A gente não aprendeu isso. Por isso que to falando, foi só pra gente não se assustar. Porque se chegar lá na hora e tiver um aluno surdo, ou um aluno cego ou alguma deficiência, vai ter que sair da gente, da nossa cabeça.

Porque eles não apresentaram pra gente “Oh, você pode tentar trabalhar com isso ou aquilo.” Vai ter que ser tudo da nossa cabeça. (A8)

No geral, um ponto que não gerou discordância é que só a prática e o convívio com a necessidade de se elaborar aulas para surdos poderão levar a um aperfeiçoamento e à qualificação das metodologias utilizadas:

(...) se a gente tivesse mais nesse meio, ia acabar tendo ideias com mais facilidades. Tem que ter contato. (A3)

É a mesma coisa comparar nossos seminários do 1º ano da faculdade com agora. (A4)

Assim, apesar de toda insegurança e medo apresentados pelos professores em formação, não se pode negar que eles reconhecem a legitimidade da Libras como língua e sabem das dificuldades e complexidades em usá-la. Podemos, com isso, esperar que, esses futuros professores, em sala de aula com alunos surdos que usam Libras, reconheçam suas necessidades, e com isso não tentem se fazer entender por meio de alternativas, como a mímica. Estes futuros professores sabem que o aluno surdo possuiu uma língua que deve ser valorizada em sala de aula, que é fundamental o uso de recursos visuais e que o trabalho conjunto com o intérprete só tem a agregar nesse processo educacional.

O Intérprete de Libras e o professor: parceria necessária

Conforme discutimos anteriormente, um dos receios dos futuros professores (e dos professores em exercício também) é a responsabilidade de terem de atuar sozinhos com alunos surdos, sendo necessário para isso ter domínio da Libras. Mesmo com amparo legal que assegura a presença do intérprete de Libras em sala de aula (BRASIL, 2011), muitos dos licenciandos se esquecem ou desconhecem a importância desse profissional no espaço escolar.

Mais que reconhecer sua presença é preciso que o professor/futuro professor adquira uma postura favorável à sua atuação. Mas de que modo o professor pode favorecer o bom desempenho profissional do intérprete de língua de sinais (ILS)? E como o ILS pode contribuir para o trabalho do professor?

O professor sente-se como único responsável por seus alunos; dividir essa responsabilidade com outro profissional, normalmente, não é tarefa fácil e, muitas vezes, o professor acredita estar sendo avaliado por este outro. Quando refletimos sobre a presença do ILS em sala de aula, devemos nos lembrar de que este profissional possibilitará o acesso às informações e conteúdos ministrados pelo

professor ao aluno surdo, traduzindo e interpretando da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa, ou seja, sua atuação depende diretamente da parceria estabelecida com o professor. Nesse caso, faz-se necessária uma mudança de postura por parte do professor que também tem o dever, como educador, de auxiliar o ILS em suas práticas.

Desde a publicação do Decreto 5.626/2005 a demanda por ILS nas escolas vem crescendo; entretanto é preciso atentar para o fato de que

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. (LACERDA & POLETTI, 2009, p.175)

Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do ILS, conseqüentemente, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida.

Para desenvolver práticas acadêmicas acessíveis é necessário, antes de qualquer adaptação curricular, que haja parceria entre professor e ILS. Zampieri (2006) em sua pesquisa em uma escola inclusiva, com a presença de ILS, destaca que, para um ensino adequado a alunos surdos e ouvintes a parceria não é somente uma necessidade, mas algo fundamental. Concordamos com a autora quando coloca que o ILS, devido ao maior contato com a comunidade surda e conhecimentos sobre as especificidades do aluno surdo, pode trazer contribuições valiosas ao professor com relação ao processo de aprendizagem.

Uma das formas de promover a parceria entre profissionais, e desenvolver práticas que beneficiem o aprendizado do aluno surdo é envolver o ILS no planejamento das atividades. O ILS precisa ter acesso aos conteúdos que serão ministrados para se preparar com antecedência e, assim, oferecer uma boa interpretação.

Mas o que significa planejamento no contexto escolar? Para alguns, talvez seja o mesmo que estabelecer uma lista dos conteúdos a serem ensinados, em ordem cronológica; para outros é seguir a ordem dos conteúdos imposta pelo livro didático. São inúmeras as definições de planejamento, mas Vasconcellos (2000) conceitua o ato de forma bastante clara ao relatar que “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.” (VASCONCELLOS, 2000, p.79). Ainda, segundo o autor, o planejamento é uma construção necessária para a mediação teórica, e deve ser pensado com a finalidade de fazer algo acontecer, de concretizar ideias e, para tal, é importante que haja uma previsão

do desenvolvimento da ação, considerando-se fundamentalmente as condições objetivas e subjetivas envolvidas nesse processo. Assim, mais que apresentar os conteúdos ao ILS, acreditamos na importância de uma reflexão, que envolva professor e ILS, acerca das estratégias de ensino a serem utilizadas, pois é nesse momento que o ILS pode dar ideias, sugerir e auxiliar na confecção de materiais visuais – práticas que favorecerão todos os alunos, e não apenas os surdos.

Ainda sobre a questão do planejamento, é importante ressaltar que esse acesso anterior aos conteúdos pode ser determinante de todo o processo tradutório. Grande parte dos ILS não tem formação acadêmica, e quando tem formação, normalmente é generalista, não havendo conhecimentos específicos para cada área de atuação. Portanto, ocasionalmente, o ILS pode desconhecer um ou outro tema abordado em sala de aula, o que prejudicaria não apenas seu desempenho profissional, mas o desempenho acadêmico do aluno também. Todavia, por meio do planejamento anterior, o ILS pode sanar suas dúvidas junto ao professor e buscar meios para se aprofundar na temática, de forma a garantir uma interpretação de qualidade ao aluno surdo. Então, mais que parceiro, o professor assume nesses casos a postura de formador, responsável também pela formação “em serviço” do ILS.

O professor, durante as aulas expositivas, pode utilizar algumas estratégias que auxiliem o ILS. Conforme exposto anteriormente, o mapa conceitual ajuda o aluno a visualizar as informações mais importantes; o uso da lousa também pode facilitar o trabalho do intérprete. Muitas vezes o ILS precisa explicar um conceito que ainda não tem um sinal convencionado e, portanto, fará uso da datilologia – ato que demanda tempo e, se o aluno não tiver conhecimento sobre o termo, de nada adiantará, pois o conceito não é desenvolvido apenas a partir da datilologia. Se o termo em questão estiver escrito/representado na lousa o ILS pode apontar, poupando o tempo da datilologia e não perdendo as informações posteriores, e explicar o significado de tal conceito. Posteriormente, após a explanação do conceito (que deve envolver professor e ILS), ILS e aluno surdo podem pesquisar/criar um sinal para o mesmo, facilitando o processo de tradução e a compreensão do aluno. Se não houver uma relação de colaboração entre os profissionais, todo esse processo de negociação e exploração de conceitos torna-se inviável.

Outra maneira de favorecer o trabalho do ILS, dando continuidade à proposta anterior, seria o professor disponibilizar um espaço da lousa para o seu uso durante a aula. Para dar concretude à ideia usaremos como exemplo o tema abordado anteriormente neste capítulo: uma aula de Biologia em que são explorados os componentes e funções dos órgãos do sistema digestório.

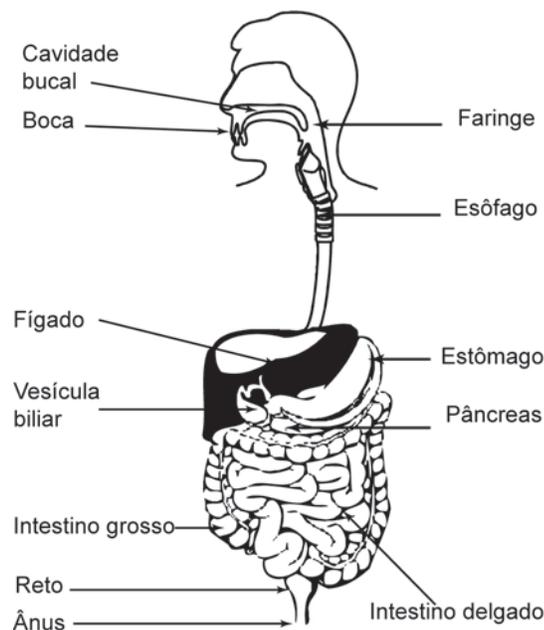


Figura 3 Sistema digestório.

O professor, durante uma aula expositiva, provavelmente dirá os nomes dos órgãos e suas respectivas funções. Caso ele não faça o uso de imagens, como a apresentada anteriormente (Figura 3), e se considerarmos que muitos desses órgãos podem não ter um sinal (ou o aluno simplesmente desconhecer os sinais), o ILS fará a datilografia e acompanhará a exposição do professor. Entretanto, se o aluno desconhecer os conceitos e os sinais, poderá prender-se à datilografia e não construir os conceitos desejados. Pressupõe-se que o aluno tenha um conhecimento prévio dos termos e/ou conceitos, o que a realidade educacional dos surdos nos mostra que não acontece. Assim, se o ILS tem uma ilustração na qual apoiar-se, e um espaço na lousa destinado a suas explicações ao aluno surdo, ele pode rascunhar/desenhar o tema abordado, escrever nomes utilizados como palavras-chave, sustentando visualmente a construção de conhecimentos que se pretende conduzir junto ao aluno surdo. Assim, propicia-se que o intérprete tenha melhor desempenho e o aluno melhor compreensão.

Vale lembrar que, além de todas as questões expostas, o ILS pode ser a peça fundamental quanto a avaliação do aluno surdo, pois é ele quem acompanha mais intimamente o processo de aprendizagem deste aluno – enquanto o professor é responsável por todos os alunos. Embora a função do ILS seja a tradução de uma língua para outra, torna-se inviável pensar na sua atuação somente sob esse aspecto, pois, conforme Lacerda (2003) afirma, ele tem uma relação estreita, cotidiana com os alunos surdos e, por esse motivo, não pode simplesmente interpretar sem se importar com a compreensão e o aprendizado

deles. Interpretar e aprender, nesse ambiente, são fatores indissolúveis e o intérprete assume, inerente ao seu papel, a função de educador.

Desse modo, é preciso que o professor seja acessível e disponível para essa relação que, se bem discutida e negociada, só virá a beneficiar o processo educacional.

REFERÊNCIAS

- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: Quadros, R. M. de.; Pelin, G. (orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 18 fev. 2011.
- LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes: Educação, Surdez e Inclusão Social*. Campinas. v. 26, n. 69, p. 163-184, 2003.
- LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. 1. ed. Brasília: Unesco/ANPED, 2009. p. 159-176, v. 1.
- MARTINS, M. A. L. *Relação Professor Surdo / Aluno Surdo em sala de Aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.
- Novak, J. D. *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press, (1977).
- PERLIN, G. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F de; GOES, M. C. R de. (Org.). *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Louvise, 2000, p. 23-28.
- TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. *Ciências & Cognição*. Rio de Janeiro v. 12, p. 72-85, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. *Cadernos Pedagógicos do Libertad -1*. 7. ed. São Paulo, 2000.
- ZAMPIERI, M. A. Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS – língua portuguesa. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Cristiane Satiko Kotaki
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

CAPÍTULO 7

O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental

Introdução

A atual política educacional garante o direito dos alunos com deficiência à educação, e que os mesmos sejam incluídos na escola regular de ensino. No entanto, devemos analisar como este aluno está incluído na escola, se a mesma atende a todas as suas necessidades, se há oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento dentro desse espaço educacional.

Pesquisas demonstram que, no que se refere à inclusão da criança surda, o direito à educação não é respeitado, uma vez que suas condições linguísticas e culturais não são atendidas e ficam à margem dos processos de ensino-aprendizagem.

O constante movimento da comunidade surda, a conquista da legitimação de seus direitos básicos, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e que é regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em que em um de seus capítulos prevê a presença do intérprete de língua de sinais nos vários contextos educacionais; todo este quadro abre discussões e reafirma a importância de maiores estudos sobre a atuação do intérprete de língua de sinais, uma vez que há poucas pesquisas que se remetem a ele como objeto de estudo.

Assim, o estudo sobre a atuação deste profissional é relevante tanto para sua atuação e melhor compreensão de suas práticas, como para a estruturação adequada de cursos de formação destinados a estes profissionais, visando fundamentar a sua práxis no espaço educacional.

Portanto, este artigo focaliza resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar a formação, em serviço, de intérpretes que atuam em salas de aula da segunda etapa do Ensino Fundamental, interpretando as aulas, os conteúdos ministrados, as ideias e colocações dos presentes neste contexto, do português oral para a Libras, e vice-versa, considerando ser esta a primeira experiência dos profissionais, neste nível de ensino.

Educação, surdez, língua e linguagem

Um tema bastante discutido atualmente é a inclusão de alunos com deficiências na rede regular de ensino. No entanto, para que esta inclusão seja efetiva, devemos nos ater às especificidades de cada aluno, respeitar sua identidade (história e cultura), e construir ações para sua permanência na escola. Ignorar estes aspectos traz a possibilidade de atraso no processo de ensino-aprendizagem, ou até mesmo ocasionar um quadro de fracasso escolar.

O debate da inclusão circula na questão de que o aluno com deficiência precisa de toda uma organização escolar (proposta pedagógica, acessibilidade, adequação curricular, práticas educativas) que satisfaçam as suas necessidades e cumpra com o objetivo educativo, e não seja apenas uma inclusão de presença física dessa criança no espaço escolar. Portanto, a adoção de apenas uma forma de trabalho na escola, limita diversas outras possibilidades e contribuições para atender a diversidade, trazendo uma visão reducionista, que pode acarretar em prejuízos para alunos com processos de aprendizado diferenciados.

Na escola, o aluno surdo alcança um nível de desempenho escolar satisfatório no momento em que há preocupação com o resgate de toda sua historicidade; com o entendimento sobre a diversidade linguística e uma educação escolar diferenciada que valorize suas capacidades e potencialidades; além de uma compreensão sobre as forma de organização social das comunidades surdas e a importância da Libras no processo educativo e em demais instâncias cotidianas. Acrescenta-se ainda a importância da disposição de recursos, sejam humanos, materiais, metodológicos, entre outros, que são importantes para oferecer um ensino de qualidade no espaço escolar.

A questão da diferença linguística, a identidade e cultura surda, e de como apreendem o mundo ao seu redor, são assuntos relevantes na educação dos surdos. Considerando que a aquisição da linguagem acontece de forma gradual, já que se constitui como um sistema simbólico básico e essencial para o desenvolvimento humano; a educação depende fundamentalmente da linguagem para promover a construção de conhecimentos acadêmicos. Assim, para o início desta discussão, mostra-se necessário destacar os conceitos de linguagem e língua, e tecer algumas considerações sobre a Libras.

Vygotsky (1998) aponta a utilização de signos e instrumentos na constituição do sujeito, já que estes possuem funções de mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Os signos são *instrumentos psicológicos* do ser humano, isto é, auxiliam nos processos psicológicos em diversas situações, pois são orientados internamente – o processo contínuo de construção das significações nasce de suas experiências externas que se internalizam e constituem o indivíduo. É nas ações, nas interações sociais, e na linguagem que o homem mergulha nesta rede de significações e representações simbólicas, transformando-se e desenvolvendo-se ao longo de toda a sua vida.

Ainda segundo Vygotsky (1993), pensamento e linguagem são fenômenos que se desenvolvem segundo trajetórias diferentes e independentes. Afirma que as crianças, antes de dominarem a linguagem, possuem capacidade de resolver problemas práticos, utilizam instrumentos como meios para alcançar algo,

indicando uma fase pré-verbal na qual há predomínio da inteligência prática. Ainda nesta fase, ela manifesta uma comunicação difusa e demonstrações de alívio emocional por meio do choro, do riso e balbucio, correspondendo à fase pré-intelectual da linguagem. É em um determinado momento de seu desenvolvimento que estas duas trajetórias (pensamento e linguagem) se cruzam, e o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional, mediados pelo sistema simbólico da linguagem. Esse processo é consolidado por meio das relações sociais, da ação coletiva, do planejar, do trabalho, das interações com os demais, transformando, assim, a criança num ser sócio-histórico, que parte das funções mais elementares para as mais sofisticadas e complexas, chamadas de funções psicológicas superiores.

Bakhtin (1986), estudioso das questões da língua e da linguagem, também apóia-se em uma perspectiva histórico-cultural, afirmando que é a partir do meio ideológico e social que se forma a consciência individual. Nessa concepção, a palavra ocupa um lugar fundamental na constituição dessa consciência, exercendo a função de signo. O dialogismo é chave central de seus estudos, mostrando uma visão ampla sobre todos os processos que envolvem a linguagem, e associando-a à complexidade da vida humana. Para ele, toda enunciação é um diálogo e, portanto, o enunciado não é algo isolado, e sim um elo de uma cadeia infinita, em um processo de comunicação ininterrupto.

A língua brasileira de sinais – Libras – é uma língua viso-gestual utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, e que permite a seus usuários expressar sentimentos, ideias, ações, e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer uma interação com as demais pessoas.

Segundo Gesser (2009), a língua de sinais possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. Como as demais línguas orais, ela não é universal, e ao longo do extenso território brasileiro, a mesma apresenta variações linguísticas que advêm das características regionais, sociais e culturais do lugar. É uma língua autônoma, dotada de uma gramática específica estruturada nos níveis “fonológico” (estuda os movimentos e as configurações dos elementos envolvidos no momento que se faz um sinal), morfológico, sintático e semântico.

A importância da Libras para os surdos efetua-se ao considerarmos que

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p.279).

Dando também à fala/linguagem um papel fundamental na apropriação e na construção de conceitos.

Assim sendo, concluímos que a fala/linguagem tem papel fundamental na apropriação e na construção de conceitos para os surdos.

O intérprete de língua de sinais



Ilustração: Viviane Midori Kotaki.

Figura 1 O intérprete de língua de sinais.

Para o estabelecimento de condições favoráveis no processo de aprendizagem do aluno surdo, a legislação é um dos dispositivos que regulamenta as condições necessárias para que seja minimizada ou até superada a exclusão educacional e social deste sujeito. Diante disto, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, foram imprescindíveis para indicar um atendimento escolar do aluno surdo atento a aspectos da abordagem bilíngue.

A Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) refere-se ao reconhecimento e a legitimidade da língua brasileira de sinais (Libras) em todos os espaços públicos, como

também a obrigatoriedade do ensino de Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior.

Já o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) trata sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de Magistério, Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se para as demais licenciaturas. Deste modo, garante-se a formação de futuros profissionais habilitados a trabalharem com surdos, respeitando-se sua condição linguística diferenciada. Ainda, este mesmo decreto dispõe sobre a formação do professor surdo e instrutor surdo de Libras; a formação do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa; o direito dos surdos em ter o acesso às informações em Libras e da educação bilíngue; entre outras providências.

Para fins desta pesquisa, destaca-se deste decreto a importância do intérprete de língua de sinais nos vários contextos educacionais; do Capítulo V, artigo 17, que menciona a necessidade de formação do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa (TILS) por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa. Atualmente, este curso específico é oferecido ainda por poucas instituições de ensino superior, e a realidade vivenciada é a da formação promovida principalmente nas próprias práticas no contexto escolar.

Dando sequência, o artigo 18 menciona que nos próximos dez anos, a partir da publicação do referido decreto, regulamentado em 2005, será aceita a formação do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa, em nível médio, realizada por meio de cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada promovida por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Dispõe ainda que sua formação pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, com a condição de que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas. Esta última instância de formação visa a necessidade de atender a demanda de serviços que decorre das mudanças no atendimento dos surdos em todos os setores públicos (educacional, saúde, judicial, entre outros) e que não pode aguardar a formação em larga escala de profissionais em nível superior.

Ainda em relação à preocupação com a demanda e capacitação profissional na área, nos próximos dez anos, a partir da publicação desse Decreto, o artigo 19 indica que não havendo pessoas com a titulação exigida para o exercício da profissão nas instituições de ensino, pode-se recorrer a profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

(BRASIL, 2005)

A legislação vigente impacta diretamente na atuação do intérprete educacional. O intérprete de língua de sinais (ILS) é uma figura importante para que os alunos surdos, usuários da Libras, tenham acesso não apenas aos conteúdos escolares, como também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. Sua função é de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais, em um processo ativo, dinâmico e dialético. Trabalho que visa a uma contribuição significativa na melhoria do atendimento escolar, pelo fato de estabelecer um respeito para com o surdo em sua condição linguística e socio-cultural, propiciando seu desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada.

No entanto, a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que todas as necessidades educacionais dos surdos sejam atendidas, sendo importante ainda a disposição de recursos humanos, materiais e metodológicos adequados para que o aprendizado realmente se desenvolva. Portanto, a formação para o tradutor/intérprete de Libras – língua portuguesa “vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente a difícil tarefa da tradução/interpretação” (LACERDA, 2007, p.9).

A história da formação do ILS no Brasil vem se dando de maneira informal, frequentemente ofertado pelas organizações religiosas (igrejas de diversas religiões), como pela própria convivência com a comunidade surda. Nesses espaços adquire-se o domínio da Libras para posterior atuação profissional, porém, não é suficiente para tornar-se um intérprete de língua de sinais (GURGEL, 2010).

Vários aspectos já foram levantados sobre a sua atuação, acrescenta-se ainda que o conhecimento de questões relativas aos gêneros discursivos e suas implicações são também necessários, uma vez que cada contexto discursivo pede ajustes linguísticos que demandam trabalhos distintos em cada uma das línguas utilizada.

Sobre a atuação do intérprete educacional (IE), Lacerda (2009) diz que ele muitas vezes acaba colaborando com o professor na sugestão de atividades, indicando os momentos de sala de aula que foram mais complicados para trabalhar, além de levar informações e observações para o professor, auxiliando a uma visão ampla sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas. Assim, o trabalho colaborativo entre o intérprete educacional e o professor contribui de maneira significativa para o desenvolvimento do aluno surdo.

É visto que o IE trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não só interpretando conteúdos como também se envolvendo nos modos de tornar estes acessíveis para o aluno, conversando e trocando informações com o professor.

Como qualquer outro profissional que trabalha no espaço escolar, suas opiniões são essenciais em todos os processos envolvidos, pois este é um forte colaborador para a construção de uma prática pedagógica que seja adequado ao aluno surdo dentro do contexto de uma proposta educacional inclusiva bilíngue.

No Brasil, a atuação do intérprete de língua de sinais no cenário escolar é recente e traz ainda indagações sobre sua formação, práticas e a realidade que vivencia na escola. São estas inquietações que justificaram a elaboração da pesquisa apresentada e as análises que se seguem.

O contexto da educação inclusiva bilíngue

Com base em um projeto de pesquisa, intitulado “Educação inclusiva bilíngue: implantação, acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos na Educação Básica”, desenvolvido em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (escola polo) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, de um município de grande porte no interior do estado de São Paulo, foi possível acompanhar a atuação de 03 intérpretes educacionais de Libras/Português.

Na referida escola desenvolve-se um programa educacional inclusivo e bilíngue, que envolve a formação de equipes escolares capazes de atuar adequadamente com alunos surdos, considerando sua condição linguística singular, e criando metodologias e estratégias de ensino apropriadas. Nesta escola atuam,

além do quadro regular de funcionários, professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes educacionais de Libras.

Partindo desta investigação de pesquisa centrada na questão da surdez e da educação inclusiva bilíngue, o estudo sobre o papel do intérprete de língua brasileira de sinais (ILS) dentro da escola é de fundamental importância. Para isto, foram realizadas visitas de observação e entrevistas com estes profissionais, tornando possível o acesso a uma série de informações relevantes para uma análise e discriminação de seu trabalho no espaço escolar.

Contextualizando, a escola municipal recebe crianças surdas por meio de encaminhamentos para que possam receber atenção especializada e acesso a uma educação bilíngue. Segundo Lacerda (2007), mesmo com a atual política educacional inclusiva, que prioriza a frequência de alunos com deficiência em escolas regulares próximas de seus domicílios, a organização de escolas Polo no atendimento à surdez, sendo estas imprescindíveis na organização de espaços bilíngues, justifica-se com o objetivo de atender as necessidades linguísticas dos surdos, propiciando um ambiente no qual circulem a Libras e a Língua Portuguesa, e ocorram situações de interação/comunicação social. Deve-se evitar que um surdo fique isolado e privado de interagir com seus pares e, neste espaço, também se justifica a presença de intérpretes educacionais que atuarão como mediadores nas relações sociais com ouvintes, e professores capacitados e competentes que ofereçam metodologia e avaliação adequadas, além de optar por recursos condizentes para garantir um ensino de qualidade.

Para a realização deste estudo foram feitas visitas mensais à escola, observações nas salas de aula nas quais atuavam os intérpretes e conversas informais com os intérpretes antes das entrevistas formais que subsidiaram as análises. Destas observações buscou-se uma articulação do conhecimento científico com a realidade cotidiana, relacionando fatos e situações que evidenciam diversos aspectos das relações sociais.

Na escola atuam quatro intérpretes de língua de sinais na segunda etapa do ensino fundamental. Três concordaram em serem entrevistados; as entrevistas foram feitas individualmente, dentro do ambiente escolar em horários fora do expediente de serviço, e com duração de uma hora e meia cada uma, em média.

A utilização da entrevista como instrumento de pesquisa possibilita uma coleta de dados referente aos mais diversos aspectos da vida social, levando a uma interação com o investigado e conhecendo a realidade do mesmo. Essa técnica oferece flexibilidade, abre perspectivas de respostas ao problema levantado, e revela toda uma complexidade no processo, seja na própria condução da entrevista para que se alcance o objetivo da pesquisa, como também na transcrição e análise minuciosa do material coletado. Assim, a entrevista

configura-se como prática discursiva, correspondendo a um momento ativo do uso da linguagem que remete a momentos de ressignificações e de produção de sentidos.

Foi organizado um roteiro com perguntas abertas (entrevista semiestruturada), de modo que fossem bem abrangentes com relação à sua atuação. Mesmo seguindo o roteiro de perguntas específicas, outras perguntas surgiram conforme o entrevistado fornecia mais informações.

Ouvindo o que dizem os intérpretes educacionais

Os intérpretes entrevistados acompanham classes que têm, em média, 30 alunos, sendo que entre estes, de 1 a 8 alunos são surdos e os demais alunos, ouvintes. Os intérpretes acompanham a sala durante todo o período letivo, e estão sempre presentes nas atividades escolares. Eles participam ainda de reuniões de planejamento com os professores regentes de classe e com toda a equipe escolar e de reuniões periódicas com a pesquisadora coordenadora do projeto para a discussão de sua prática como intérprete.

Assim, os sujeitos participantes desta pesquisa foram:

- Márcio: possui graduação completa em Educação Física. Atua como intérprete educacional na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) há um ano. Anteriormente, prestava serviços a surdos como intérprete em outros contextos como bancos, consultas a advogados e comércios, tendo iniciado tais atividades há aproximadamente seis meses. Fez um curso básico de Libras, e adquiriu a fluência no contato com a comunidade surda.
- Eliana: possui certificado de formação específica em ensino superior de Intérprete de Libras. Atua na EMEF há um ano, e já interpretou algumas palestras em eventos universitários, sendo essas suas únicas experiências como intérprete. Aprendeu a Libras e iniciou o seu contato com a comunidade surda durante a sua formação no ensino superior.
- Mariana: possui certificado de formação específica em ensino superior de Intérprete de Libras. Atua na EMEF há um ano, e já interpretou algumas palestras em eventos universitários, sendo essas suas únicas experiências como intérprete. Aprendeu a Libras e iniciou o seu contato com a comunidade surda durante a sua formação no ensino superior.

Os intérpretes entrevistados têm conhecimento sobre a atual política educacional de inclusão, das conquistas do movimento das comunidades surdas, e

reconhecem a importância da legislação que abre perspectivas de debates e ações voltadas para a capacitação e melhor definição do papel de intérprete na escola.

No entanto, nas entrevistas, encontramos uma ambiguidade sobre a definição de seu papel como intérprete educacional. Todos entram em um consenso no que se refere à importância de sua presença como mediador entre surdos e ouvintes, interpretando/traduzindo da língua oral (português) para a língua de sinais, e vice-versa, todos os conteúdos escolares ou mesmo como participantes das interações sociais dentro do espaço escolar. Porém, encontramos duas posições diferentes em suas entrevistas:

- Os intérpretes com formação específica para atuarem nesta função comentam que utilizam técnicas de tradução/interpretação em diversas situações; colaboram com os professores na escolha de uma metodologia mais adequada para a realização de atividades escolares; auxiliam o professor oferecendo informações e observações que contribuem para um melhor aprendizado; auxiliam os alunos surdos na realização de tarefas escolares e estudo para provas em horário fora de aula; e preparam recursos didáticos que favoreçam a compreensão dos alunos surdos.
- Já aqueles que não passaram por formação específica, cumprem a função de interpretar diversas atividades escolares, como em demais circunstâncias, de acordo com a própria prática, mas sem a preocupação de colaborar com os professores na elaboração de atividades; declaram ter uma relação próxima com o aluno (criando um vínculo amistoso) para auxiliá-los em todas as instâncias (pessoais, escolares, familiares); oferecendo apoio nas dificuldades encontradas nas tarefas de casa, em horário fora de aula.

Diante dos aspectos referidos, evidenciam-se modos diferentes de atuação dos intérpretes. Constata-se que o tipo de formação profissional, as experiências adquiridas, o histórico geral de cada um, formam um conjunto de fatores que colabora para formulação de uma determinada identidade profissional, e que acabam interferindo em seu modo de atuação.

Todos os intérpretes mencionaram situações em que se colocavam como mediadores nas relações dentro e fora da sala de aula, intervindo em diversos momentos como:

- Durante a explicação do professor – quando o aluno surdo não entendia a matéria dada. O intérprete interrompia a fala do professor para repassar suas principais dúvidas;

- Durante a realização de exercícios – quando o aluno surdo não sabia resolver uma questão, o intérprete chamava o professor e mediava a comunicação entre os dois;
- Durante algum debate – quando o aluno surdo queria manifestar sua opinião sobre algo, o intérprete pedia a atenção de todos e interpretava a sua fala;
- Durante as conversas com os colegas de classe, enquanto o professor ainda estava ausente;
- Durante a sua interpretação dos conteúdos escolares, se o intérprete percebe que o aluno surdo está apresentando dificuldades, mesmo que este não tenha solicitado ajuda, ele intervém conversando com o aluno e depois remete para o professor, fazendo a mediação entre eles;
- Durante os intervalos, além das conversas com todos os agentes escolares, e em passeios e atividades extraclasse.

Sobre este último item, cabe ilustrar a discussão com um relato de uma intérprete que acompanhou um passeio ao Zoológico da cidade. Na entrevista, ela revela que, muitas vezes, os passeios não são planejados adequadamente, pois embora tenha um propósito educativo, formam-se grupos de alunos que se dispersam pelo lugar a ser visitado, sendo apenas combinado o horário e local de encontro para o retorno. Segundo a intérprete, esta situação exigiu uma busca de informações, organização das mesmas com o intuito de transmiti-las aos alunos surdos, porém, em sua opinião, estas ações deveriam partir do professor. Ela argumenta que o professor precisa organizar a atividade, considerando que o aluno surdo precisará do acompanhamento do intérprete, de modo a possibilitar o acesso às informações pretendidas. Sem acesso prévio aos conteúdos que seriam trabalhados no passeio, a intérprete precisou adequar a sua interpretação para que o passeio fosse significativo sob o aspecto educativo, sem contudo privar-lhes dos momentos prazerosos junto aos colegas.

Nas entrevistas também emergiu a discussão sobre os alunos conhecerem as diferenças entre o papel da professora e do intérprete, qual seja: o professor é o regente de classe, responsável pelo ensino dos conteúdos e o intérprete é aquele que traduz estes conteúdos para Libras, possibilitando o acesso dos alunos aos conteúdos. No entanto, é comum que os alunos surdos busquem o intérprete para dirimir dúvidas ou esclarecer pontos. Os entrevistados defendem que cabe ao intérprete o papel de remeter as dúvidas ao professor, evitando o desempenho de uma função que não é de sua atribuição.

Neste mesmo contexto, os alunos surdos buscam os intérpretes para conversarem sobre assuntos pessoais, contarem situações do seu dia a dia, uma

vez que este profissional é um interlocutor fluente e consegue compreender melhor suas questões e dialogar com eles. Em seus depoimentos, os intérpretes relatam que a convivência diária com os alunos surdos faz com que se estabeleçam intensos vínculos que não podem ser desconsiderados. Um detalhe importante é que ao receber relatos dos próprios alunos, dependendo da relevância, e percebendo que este fato influencia em seu desempenho escolar, afetando-os psicologicamente, os intérpretes falam com o aluno sobre a importância de repassar esse fato para a coordenação, e o encaminham para a tomada de providências.

Os intérpretes participam das reuniões de pais e, muitas vezes, os familiares dos alunos surdos dirigem-se a eles buscando informações sobre seus filhos, uma vez que os pais reconhecem a proximidade entre intérpretes e alunos. Essa consideração não anula o fato de os pais pedirem informações sobre o desempenho escolar também aos professores.

Esse conflito existente sobre a própria atuação revela a urgência de esclarecimentos acerca de suas funções e um trabalho de formação que favoreça a construção do papel profissional a desempenhar. O Decreto 5.626/05, conforme já discutido, traz reflexões e questionamentos ainda maiores sobre tal atuação. Há ainda a necessidade de maiores investigações sobre a atuação do intérprete educacional nos mais diversos níveis de ensino, conhecendo suas singularidades e os modos possíveis de atuação, para assim tomar medidas cabíveis e proporcionar uma educação de qualidade à pessoa surda.

Até o momento, discutiu-se o papel do intérprete em termos gerais, detalhando aspectos de sua atuação sobre os quais os depoimentos foram coincidentes. Todavia, encontramos elementos sobre os modos e técnicas de interpretação que diferenciam os intérpretes na condução de seu trabalho dentro do espaço escolar.

Os intérpretes trouxeram, em seus discursos, aspectos relacionados aos processos implicados na construção de sentidos da Libras para o Português, e vice-versa. Porém, somente as duas intérpretes com formação em ensino superior em Tradução e Interpretação com habilitação em Libras – língua portuguesa indicaram a importância do conhecimento da polissemia das duas línguas envolvidas como base para a criação de sentidos em outra língua, e adequar sua enunciação dentro do contexto discursivo.

O intérprete sem formação em tradução e interpretação elaborou argumentos próprios em função de sua atuação, e sua veracidade é verificada pela própria prática. É pela reflexão sobre seu desempenho que percebe uma série de erros e acertos, e se orienta em sua atuação profissional.

Na escola, no início do trabalho dos intérpretes, os alunos surdos/ouvintes desconheciam a sua função; muitas vezes eram confundidos com a figura do professor ou como um simples amigo; cabendo aos intérpretes desmistificar o seu papel dentro da sala de aula e explicar, com cautela, seu trabalho nessas situações. A diferenciação de papéis de cada profissional envolvido no processo de aprendizagem do aluno é muito importante tanto no aspecto relacional como no seu próprio desenvolvimento escolar.

A grande maioria da população de surdos é constituída por filhos de pais ouvintes (Lacerda, 2009), sendo esta a realidade verificada também na escola estudada. Essa condição tem efeitos marcantes na formação da identidade surdo, e que, em muitos casos, pode se configurar em um quadro de fracasso escolar, gerado pela falta de compreensão de sua condição linguística, deixando-o à margem dos processos de aquisição de linguagem e, conseqüentemente, de ensino-aprendizagem.

Dois intérpretes contam relatos sobre mudanças significativas de alunos surdos que entraram na escola com pouquíssimo conhecimento de língua de sinais e da língua portuguesa, mas que ao longo do ano letivo obtiveram resultados surpreendentes tanto nas matérias da grade curricular, como nos modos de comportamento social. Tudo isto graças à aquisição fluente da Libras, com o trabalho conjunto de todos os atores da prática pedagógica, dando um destaque especial ao intérprete que é o sujeito mais próximo dele, sendo seu interlocutor.

Durante o trabalho de interpretação os entrevistados relatam que surgem dúvidas entre os alunos sobre os sinais e seus significados. Essas dificuldades devem-se ao domínio restrito de língua de sinais por parte dos alunos surdos, filhos de pais ouvintes, na maioria das vezes sem experiências anteriores de uso de Libras, colocando o intérprete em posição de organizar explicações em sinais acessíveis a eles, exigindo um trabalho maior destes profissionais em sala de aula.

Contudo, durante explicações mais prolongadas sobre um conceito (justamente pelo fato do aluno não dominar alguns sinais), é comum que a professora prossiga sua explicação para os demais, não atentando para dificuldades do aluno surdo. O intérprete precisa administrar sua interpretação em relação aos conteúdos e explicação dos conceitos, buscando produzir enunciados que façam sentido para o aluno surdo, sem perder qualquer informação relevante.

Geralmente são os intérpretes que percebem as dificuldades do aluno surdo, pois durante sua interpretação observam atentamente as expressões dos alunos que indicam certa incompreensão. Outras vezes, o próprio aluno surdo interrompe a interpretação com perguntas, e o intérprete cumpre o papel de

direcioná-las ao professor para que este esclareça as dúvidas do aluno. Quando percebem dificuldades ou desatenção, os intérpretes sentem-se incomodados e procuram trazer os alunos para a atividade, buscando a melhor forma de atingir o objetivo de garantir a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Os intérpretes entrevistados auxiliam os alunos surdos na realização de tarefas escolares e estudos para provas em horários extraclasse, oferecem também apoio para a realização de exercícios de classe com algumas intervenções do professor.

Ainda, indicaram em suas entrevistas que o uso de outros materiais facilita sua interpretação e auxilia o aluno surdo a uma melhor compreensão do conteúdo escolar, mostrando a complexidade dos processos tradutórios nesse contexto. Figuras ilustrativas sobre um determinado tema, fotos, objetos, maquetes, cartazes, filmes legendados (em português ou em Libras), desenhos na lousa, são alguns exemplos dados em seus depoimentos como recursos materiais que já utilizaram em sala de aula. Muitas vezes, estes materiais são levados pelos próprios intérpretes, e em algumas ocasiões são sugeridos materiais para o professor que combina com os intérpretes formas de implementar as estratégias pensadas.

Frequentemente, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não favorecem o aprendizado dos alunos surdos, pois são pensadas e direcionadas aos alunos ouvintes, tendo a crença de que a atuação do intérprete será suficiente para o entendimento do aluno surdo sobre a matéria, não havendo necessidade de adaptações. Assim, dúvidas constantes surgem por parte dos alunos surdos durante a interpretação dos conteúdos escolares, e conseqüentemente exigem um trabalho maior dos intérpretes na mediação professor-aluno para que se chegue a compreensão do assunto abordado. Porém, quando restam dúvidas, os intérpretes recorrem a seus próprios recursos a fim de construir os conceitos pretendidos com os alunos surdos.

Portanto, a escolha de uma metodologia adequada é fundamental para o estabelecimento de um ambiente favorável ao aprendizado que contemple a todos, atendendo às especificidades de cada aluno. No caso do surdo, a utilização de uma linguagem mais simplificada e o uso recursos visuais auxiliam na compreensão dos conteúdos, assim como facilita o trabalho do intérprete em sala de aula, segundo seus relatos. A seleção cuidadosa do material, dos recursos a serem utilizados durante a aula também é essencial para um bom aproveitamento e garantir um aprendizado significativo ao aluno.



Ilustração: Viviane Midori Kotaki.

Estabelecer parcerias com os professores favorece o trabalho do intérprete, uma vez que o conhecimento prévio dos conteúdos permite um melhor

planejamento, e criação de estratégias que facilitem o ato de interpretar. A proximidade do professor amplia as possibilidades de um trabalho colaborativo, existindo abertura para discussões sobre possíveis adaptações, troca de informações, e de ideias para um melhor trabalho em sala de aula. No entanto, este cenário ainda está muito distante do cotidiano escolar, pois a maioria dos professores oferece o conteúdo escolar sem qualquer planejamento, e não há espaço reservado para uma interação/construção dos modos de ensinar para alunos surdos e ouvintes entre esses dois profissionais.

Outra questão é que os intérpretes assumem a tarefa de discutir a surdez, a educação bilíngue e assuntos referentes ao aluno surdo para os demais agentes escolares como professores, alunos ouvintes, coordenação, entre outros.

Os intérpretes relatam que, embora tenham uma relação amistosa com todos agentes escolares, é recorrente a falta de comunicação. Frequentemente os recados não são dados, as informações sobre atividades extraescolares não são compartilhadas, os eventos (formatura, festas comemorativas, etc.) que necessitam da participação desses profissionais são comunicados de última hora, não oferecendo tempo suficiente para uma organização e planejamento sobre a sua atuação nesses espaços.

Todos os intérpretes mostraram-se muito prestativos em diversas situações dentro e fora da sala de aula, seja no trabalho colaborativo com o professor, como também no atendimento ao aluno surdo em todo o seu processo educacional. Sua função não se limita apenas a interpretação dos conteúdos escolares, mas se amplia na construção do conhecimento e na formação do surdo.

A necessidade de uma formação continuada e de reflexão constante para a sua atuação transparece nas falas dos intérpretes. Eles declararam a necessidade de constantes aprimoramentos por meio de cursos de Libras (aquisição/atualização de novos sinais e termos referentes a esta língua), contatos com a comunidade surda (adquirir vivências e imergir na cultura surda), frequentar eventos relacionados a surdez e temas correlatos (TILS, abordagem bilíngue, Libras, educação inclusiva, entre outros).

Esses apontamentos mostram a iniciativa por parte desses intérpretes em aprofundar seus conhecimentos para uma melhor atuação profissional, indicando que a formação do ILS não é estática e definitiva; ela é um processo que acontece em meio às condições históricas nas quais estão inseridos.

Do ponto de vista dos intérpretes, a prática propicia um estudo permanente sobre o melhor modo de repassar certos conteúdos, de traduzir/interpretar, como também de se relacionar com os alunos surdos. A troca de experiências, informações e estratégias entre os próprios intérpretes que atuam na escola,

favorecem uma reflexão sobre as diversas situações com as quais se deparam no ambiente escolar, além de estimular uma relação de companheirismo.

As atividades dos intérpretes perpassam num ambiente plural, bilíngue, e que dependem muito do modo como o professor atua na sala de aula (se há ou não planejamento de aulas; se antecipa ou não os conteúdos; se organiza ou não sua aula com recursos visuais, entre outros aspectos). Nesse sentido, o trabalho do professor em parceria com o intérprete educacional é relevante na qualidade de ensino à pessoa surda. Deve existir, entre eles, um planejamento comum todos os dias, discutir e compartilhar ideias, refletir sobre as aulas diárias, e ter oportunidade de sugerir adaptações e modificações para atender todas as necessidades daquele aluno, facilitando o trabalho de interpretação como também de acesso às informações e aprendizado do surdo. No entanto, necessita-se de um horário escolar reservado especificamente para isso.

Outro aspecto importante é a flexibilidade por parte dos professores para um trabalho em parceria; é necessário que estejam abertos a mudanças com relação às estratégias de ensino, manejo de classe, aceitar novas ideias e, desta forma, propiciar melhorias na relação de trabalho com o intérprete. Somente a partir dessa parceria construtiva pode-se proporcionar uma educação adequada, e de qualidade, aos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. Os gêneros de discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 2005.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 25 abr. 2002.
- FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 109.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

- GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?:* crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GURGEL, T. M. A. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior.* 2010. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.
- LACERDA, C. B. F. de. *A escola inclusiva para surdos:* refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula. Roma, 2003. Relatório Científico de Pós-Doutorado apresentado à Fapesp.
- _____. *Intérprete de Libras:* em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/Fapesp, 2009.
- _____. *O intérprete de língua de sinais:* investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 2007. Relatório Científico Final apresentado à Fapesp.
- LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. *Uma escola, duas línguas:* letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 12-18.
- _____. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 30. , Caxambú - MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Pensamento e linguagem.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Lara Ferreira dos Santos
Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

CAPÍTULO 8

O ensino de língua brasileira de sinais (Libras)
para futuros professores da Educação Básica

Introdução

O ensino de língua brasileira de sinais (Libras) para futuros professores é um tema que vem nos inquietando há algum tempo. Desde a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), muitas questões e dúvidas têm surgido com relação à obrigatoriedade do ensino da Libras nas universidades, sejam elas públicas ou privadas. Diversas instituições, na urgência de cumprir os prazos estabelecidos pela lei, têm contratado profissionais, ou aberto concursos para sanar esse problema. Entretanto, a forma como tal disciplina vem sendo organizada é bastante preocupante, pois não há orientação ou norma que defina os seus objetivos, as necessidades formativas dos alunos, ou a carga horária mínima necessária. Mas antes de discutirmos o perfil da disciplina devemos abordar os motivos pelos quais essa disciplina foi imposta aos cursos de licenciatura e à formação de professores.

A inclusão escolar de alunos surdos vem sendo discutida incessantemente, bem como a melhor maneira de realizá-la de forma que o indivíduo tenha seus direitos assegurados. Entretanto, antes de se abordar a inclusão de surdos, propriamente dita, faz-se necessária uma reflexão acerca da real causa dos problemas desses educandos no âmbito escolar: boa parte deles é usuário de uma língua que não a utilizada pelo grupo majoritário – a língua brasileira de sinais.

Historicamente a língua de sinais não tem o status das línguas orais; na realidade por muito tempo ela foi vista apenas como uma forma de comunicação, ou seja, uma ferramenta para o aprendizado da língua portuguesa, e não como uma língua em si. Embora já existisse há séculos e fosse utilizada por surdos do mundo todo, em decorrência das decisões tomadas a partir do Congresso de Milão, em 1880, a língua de sinais foi proibida. De acordo com Lacerda (2009b), nesse período acreditava-se que seu uso prejudicava o aprendizado da língua oral, que socialmente era mais importante. Somente na década de 1960, a partir dos estudos de Willian Stokoe (1978), a língua de sinais começou a ser estudada e entendida como língua de fato. Em seus estudos sobre a língua americana de sinais (ASL), Stokoe percebeu que muitas das estruturas presentes nesta língua assemelhavam-se às das línguas orais.

Muitos foram os documentos que reconheceram e incentivaram, em nível mundial, o uso e a difusão da língua de sinais, indicando a necessidade de garantir ao surdo o direito de acesso às informações e, conseqüentemente, sua inclusão na sociedade de maneira mais adequada, como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Esse documento traz em seu texto a seguinte informação acerca da língua de sinais:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos (BRASIL, 1994, p. 7).

Nesse período, embora já se discutisse a importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda e para sua inclusão escolar, ainda havia equívocos com relação à sua classificação ou status, por exemplo, o uso nesta citação do termo “linguagem de signos”. Ainda assim, tratou-se de uma conquista, considerando a relevância de tal documento e sua visibilidade. Todavia, nenhuma medida efetiva foi tomada no sentido de promover o uso e a difusão da língua de forma a possibilitar a inclusão escolar de surdos, e estes permaneceram integrados no espaço escolar, mas com poucas chances de acesso aos conteúdos e informações.

Posteriormente no Brasil, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), novamente se discute a importância da língua de sinais no âmbito escolar, conforme se observa no texto a seguir:

Em face das condições específicas associadas à surdez é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa (BRASIL, 2001, p. 46).

Mas foi somente no ano de 2002, a partir da oficialização da língua brasileira de sinais pela Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que esta passou a ser respeitada como uma língua própria dos membros de um grupo social; desde então se passou a discutir sua relevância e a entendê-la como sistema linguístico com estrutura gramatical própria e capaz de transmitir ideias e fatos, bem como a debater sua importância na educação de surdos. Destaca-se no texto da lei, no Artigo 4º, o dever dos sistemas educacionais federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal de garantir a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério. Pela primeira vez uma legislação valoriza a difusão da língua de sinais e propõe que seu ensino seja obrigatório, mas poucas mudanças ocorreram efetivamente nas instituições de ensino.

Em seguida foi publicado o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei 10.436; este propôs inúmeras alterações e propostas educacionais, defendendo a Libras como língua de instrução, a necessidade de uma educação inclusiva bilíngue, e garantindo a presença de profissionais especializados para o atendimento a essa clientela – professores bilíngues, intérpretes

e instrutores de Libras. Somente após a publicação desse Decreto algumas alterações passaram a ser realizadas em nível nacional. Um dos aspectos que deve ser destacado no texto do Decreto refere-se à inclusão da Libras como disciplina curricular; esta, a partir de então, se torna obrigatória nos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores, incluindo todas as licenciaturas.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

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).

A inclusão da disciplina de Libras em tais cursos demonstra uma preocupação com a formação inicial de crianças surdas, que a partir desse momento têm direito à educação bilíngue, e, para tal, o domínio da língua por parte do professor torna-se indispensável. Assim, propõe-se uma formação de professores mais atenta às singularidades e necessidades do aluno surdo e, dessa forma, comprova-se a importância da língua de sinais para a educação de indivíduos surdos. Em concordância com as palavras de Lacerda (2009a), dessa forma pode-se assegurar a efetivação das políticas inclusivas sob a ótica de uma perspectiva bilíngue; portanto, a formação de professores que irão atuar na Educação Básica deve contemplar aspectos relacionados à língua de sinais e à surdez, possibilitando assim a comunicação mínima com alunos surdos, bem como considerando a singularidade linguística e perceptual desses alunos. Além disso, a partir do conhecimento da legislação, o professor não mais precisa se submeter às “adaptações” impostas pelo sistema educacional, podendo cobrar aquilo que é direito do aluno e também seu: a presença de profissionais capacitados para atuar na educação de surdos, como professores bilíngues, intérpretes e instrutores de Libras.

De fato a atual legislação traz inúmeras conquistas para a população surda, que até recentemente se quer tinha o direito de se comunicar em sua própria língua. A inserção da disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de licenciatura marca uma nova visão acerca do indivíduo surdo, a partir da divulgação de sua língua em um ambiente privilegiado e de acesso restrito a uma pequena parcela da população; a presença da Libras no espaço acadêmico eleva seu status e desmistifica alguns preconceitos.

Entretanto, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) não explicita de que forma essa disciplina deve ser oferecida, sua carga horária, que conteúdos devem ser abordados, e, dessa forma, o que pode ocorrer é uma banalização da Libras, de forma que seu ensino apenas cumpra o que é exigido por lei, mas que não contemple as necessidades reais de professores em formação.

A experiência nos cursos presenciais

Nossa experiência ministrando aulas de Libras em disciplinas presenciais, na Universidade Federal de São Carlos, nos levou a indagar se, de fato, os alunos se sentiam satisfeitos ao término das aulas. Ao final de um semestre aplicamos questionários a algumas turmas, a fim de avaliar o ensino da Libras e conhecer o ponto de vista dos alunos a respeito da disciplina, visando a melhoria desta, de forma a atender às expectativas e necessidades dos alunos.¹

Uma das questões referia-se às expectativas dos alunos; de forma geral os alunos compreenderam que adquiririam conhecimentos básicos, mas boa parte dos alunos acreditava que sairia fluente na Libras ao final de um semestre. Devemos ressaltar que a disciplina referida oferecia, aproximadamente, trinta horas distribuídas em aulas semanais com duração aproximada de duas horas.

A Libras é uma língua relativamente “nova”, especialmente se considerarmos que sua oficialização aconteceu somente no ano de 2002 e que anteriormente a esse fato havia pouquíssima divulgação sobre ela e, por isso, frequentemente, observa-se crenças e mitos em torno dela. Pelo fato de ter uma modalidade diferente da maioria das línguas, visual e gestual, pode gerar a falsa ideia de facilidade de aprendizado, sendo comparada à mímica, ou ainda ser alvo de preconceito, pelo desconhecimento a seu respeito. O não conhecimento acerca dessa língua também pode levar à crença de que seria possível adquirir fluência em um curto espaço de tempo. Cabe a nós, nesse momento, fazer uma ressalva: nenhuma língua pode ser adquirida com fluência em tão pouco tempo; e caso haja o desejo, é preciso dedicação, estudo, contato pelo maior

1 A aplicação desses questionários gerou uma pesquisa, de Santos (2010), intitulada “A disciplina de LIBRAS no Ensino Superior”.

tempo possível com “falantes” da língua, entre outros aspectos. Assim como os ouvintes levam anos para adquirir fluência em sua língua, e em outras como o inglês ou o espanhol, disciplinas de trinta horas de ensino de Libras jamais contemplarão esse aspecto.

Boa parte dos alunos, no início do aprendizado da Libras, refere grande dificuldade de compreensão quanto aos movimentos, à memorização dos sinais e à ausência de material disponível. É fato que, por se tratar de algo novo, ainda há muito por fazer, e realmente há escassez de materiais; mas por outro lado devemos lembrar que o aprendizado de uma língua requer tempo e, nesse caso, algumas habilidades – como em qualquer outra língua. O curto período de tempo que alguns alunos referem, na realidade, pode ser ampliado, com maior dedicação ao estudo e com a procura por materiais disponíveis – a internet vem se mostrando uma rica fonte de materiais em Libras, além de alguns materiais impressos disponíveis na biblioteca da universidade e outros sugeridos pelos professores da disciplina.

Ainda assim, alguns alunos relatam que o material disponível em sites mostra-se mais acessível e compreensível, já que a língua de sinais é visual e gestual, e materiais impressos não explicitam com clareza o movimento e a expressão facial, que são fundamentais na Libras. Porém, nesse momento é fundamental ressaltar que dicionários, sejam eles virtuais ou impressos, não ensinam a língua, a gramática e outros aspectos fundamentais da língua; apenas disponibilizam um vocabulário restrito e, raras vezes, trazem os diversos significados e contextos em que este é utilizado.

Na pesquisa citada anteriormente (SANTOS, 2010), em nenhum momento os alunos referiram a importância da Libras diante da possibilidade de receber um aluno surdo em sala de aula. O objetivo principal da disciplina, inclusive no texto da lei, é uma melhor formação de professores para atuação em salas de aula inclusivas que, possivelmente, terão a presença de alunos com os mais diversos tipos de deficiência, incluindo a surdez. Infelizmente o tempo da disciplina não permite o aprofundamento dessas questões, mas a disciplina deve propiciar ao aluno o conhecimento da Libras – que se não usada, esmaecerá –, bem como uma reflexão sobre formas de atuação adequadas para com alunos surdos, possibilidades de conscientização da diferença linguística e cultural e aceitação da língua portuguesa como segunda língua do aluno surdo.

O ensino da Libras para ouvintes

A Libras, para pessoas ouvintes, deve ser ensinada como língua estrangeira, da mesma forma que o inglês, o espanhol e outras línguas. Contudo, muitas

peças referem maior dificuldade no aprendizado da língua de sinais, especificamente; o fato é que, diferente das outras línguas – que são auditivas e orais –, a Libras se apresenta em outra modalidade: visual e gestual. As pessoas podem ter maior ou menor habilidade para o aprendizado de línguas, mas para a Libras algumas habilidades especiais são necessárias, como atenção visual, destreza e certa agilidade manual. Acreditamos que o mais importante para tal aprendizado, entretanto, seja a disponibilidade do aluno, assim como a dedicação e a aceitação da diferença; afinal, estamos falando de uma língua com pouquíssimo status e de domínio restrito a uma parcela ínfima da sociedade.

Por se tratar de um ensino diferenciado, que envolve mais questões práticas e que exige do aluno atenção visual a todo o momento, optamos por um trabalho também diferenciado em relação ao adotado normalmente para o ensino de línguas. Algumas pesquisas, como as de Gurgel (2004) e Teixeira (2004), retratam práticas de ensino da Libras para surdos e também para ouvintes, nas quais se observa o ensino de itens lexicais, sinais soltos e atividades descontextualizadas – práticas essas muito comuns em cursos de Libras de curta duração. Somos contrários a essas práticas, pois acreditamos que a língua deva ser ensinada dentro de um contexto que permita a imersão do aluno e sua participação no processo de aprendizagem. Assim, concordamos com Lacerda & Caporali (2001) quando afirmam que, para que uma língua seja aprendida, é preciso que esta faça sentido para o sujeito quando for ensinada, ou seja, deve-se fazer com que o sujeito sinta prazer em usá-la, tornando-se necessário que o sujeito faça parte de um ambiente que a use funcionalmente. Essa língua só é adquirida pelo sujeito por intermédio da sua interação com o meio.

Como professores da disciplina de Libras, acreditamos que, conforme aponta Bakhtin (1997) com relação ao princípio da dialogia, a troca de enunciados só é possível quando os sujeitos estão em situação dialógica, portanto, aprender algo sobre a linguagem é refletir sobre ela, compreendendo a fala do outro e sendo compreendido por meio do diálogo. Por isso, é importante que o aluno, desde a primeira aula, procure dialogar com o professor nessa língua, de forma a construir um território comum de significações, que possibilitem novos conhecimentos e aprendizados.

Nossas aulas procuram trazer os alunos para o universo da Libras, envolvendo-os em tudo que dela faz parte: os aspectos visuais, manuais, gramaticais, culturais e tudo que diz respeito a essa língua. O aluno apropria-se da língua exposta pelo professor e a partir de seu uso, e no decorrer da disciplina, percebe que aprendeu boa parte dos fundamentos de forma natural, lúdica, em meio ao diálogo proposto pelo professor. Obviamente questões teóricas se fazem necessárias em determinados momentos, mas com relação à prática tal metodologia tem demonstrado resultados positivos e boa aceitação pelos alunos.

O que o futuro professor aprende nas aulas de Libras?

O objetivo da disciplina é propiciar a aproximação dos alunos ouvintes e falantes do português a uma língua viso-gestual, a Libras, usada pelas comunidades surdas, e uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da sociedade, especialmente em espaços educacionais, favorecendo ações de inclusão social e oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguísticas.

Pretende-se, aqui, destacar o que os alunos da licenciatura aprendem em uma disciplina de Libras cuja aula está organizada de maneira diferenciada da convencional. Essa aula acontece em uma sala de aula onde há professores surdos e ouvintes usuários da Libras, onde todos devem atentar visualmente aos sinais para acompanhamento da disciplina. Há princípios gerais para aprender a língua de sinais: recomenda-se ao aluno ouvinte que não faça uso da fala durante as aulas práticas – caso o aluno queira se comunicar com o professor deve utilizar de expressões faciais e corporais, datilografia (alfabeto manual) ou escrever na lousa; é preciso despertar uma atenção visual e memorizar visualmente os sinais articulados, pois os ouvintes cresceram recebendo estímulos auditivos e orais; deve-se prestar atenção em tudo que está acontecendo em sala de aula, pois a língua de sinais não tem som e é preciso ter olhos atentos às mãos articuladas. Por exemplo, não é recomendado fazer anotações durante as aulas, enquanto o professor ou um colega estiver sinalizando, pois certamente perderá informações transmitidas por meio da língua de sinais.

Outro aspecto importante é evitar diálogos orais com colegas; é preciso concentração para aprender uma língua. Fixar o olhar na face do interlocutor que enuncia a mensagem em língua de sinais também é importante; por exemplo, se o professor estiver dialogando em Libras com um colega diante de todos, deve-se olhar para ambos para a compreensão do conteúdo. É preciso demonstrar envolvimento pelo que está sendo apresentado: se não está compreendendo, o aluno deve fazer uma expressão facial de negação, assim o professor perceberá suas incompreensões e dificuldades. Praticar a língua de sinais junto com seus colegas dentro da universidade, nos corredores, na sala de aula, etc., também tem se mostrado uma boa técnica de estudo, que permite aprimorar a língua. Seria interessante que o aluno buscasse, além das aulas, contato com comunidades surdas, associações de surdos ou escolas onde há pessoas usuárias da língua de sinais para que pudesse aprofundar os conhecimentos sobre a cultura surda e sobre a própria Libras. O aluno em fase de aprendizado não precisa ter receio de errar, pois é a partir desses erros constantes que se aprende.

É de suma importância que alunos tomem conhecimento quanto à história da educação de surdos; estes sofreram diversas limitações, devido às barreiras

linguísticas, e preconceito, devido ao uso da língua de sinais, e foram obrigados a narrarem-se como não ouvintes de acordo com a normalização social. É muito importante também aprender, ainda que de forma breve, sobre as políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais, para assim ter condições de distinguir modelos conceituais sobre os surdos e a surdez sob visão clínica, antropológica e cultural. O conhecimento sobre tais aspectos permite ao aluno a construção do conceito de surdez bastante diferente daquele que se observa no senso comum.

Nas aulas práticas abordamos alguns dos aspectos fundamentais da Libras, funções que julgamos relevantes para a comunicação mínima nessa língua, como exploração do alfabeto manual, estabelecimento das relações temporais por meio de marcação de tempo e de advérbios temporais, percepção dos tipos de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação de plural), reconhecimento de diferentes verbos/ações em língua de sinais. No decorrer da disciplina também instruímos os alunos com relação aos aspectos gramaticais e diferentes níveis linguísticos referentes a Libras, indicando a eles a necessidade de explorar o uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalização, foco e negação). Assim, a disciplina busca proporcionar a percepção de diferentes contextos, uso de classificadores e expressões faciais e corporais para comunicação em Libras, ampliando suas possibilidades de dizer nessa língua. Ressaltamos também as variações linguísticas em diferentes regiões e comunidades, para que o aluno conheça os diversos sinais existentes em nosso país. Os alunos também compreendem que a Libras é uma língua viso-gestual que apresenta regras e estrutura gramatical, independentes da língua portuguesa, como qualquer outra língua, e que não é universal, assim como as línguas orais – cada país tem a sua própria língua.

Nós, professores da disciplina, disponibilizamos aos alunos a legislação existente que prioriza a educação de surdos e a formação de professores, para que os alunos possam tomar conhecimento desta e, assim, garantir seus direitos e também dos alunos surdos – acreditamos que somente dessa forma será possível uma educação de qualidade.

Procuramos também ressaltar a importância de um currículo específico para educar surdos devido a sua diferença linguística, para que os alunos do curso possam perceber as diversas práticas e estratégias em cada etapa da educação. Os alunos devem conhecer minimamente como se dá o processo de aprendizado da leitura e escrita do aluno surdo, que tem o português como segunda língua, bem como reconhecer também os aspectos didáticos/metodológicos destinados a alunos surdos, pois os professores ouvintes estão habituados a preparar aulas somente para alunos ouvintes – utilizando leituras, discussões em grupos, ditados e outras atividades que são inacessíveis aos surdos.

Durante as aulas de Libras proporcionamos aos alunos ouvintes diversas situações de uso da língua, para que possam perceber que por meio dela o surdo pode expressar, espontaneamente, seus sentimentos, emoções, ideias sutis, complexas e abstratas, opiniões, bem como permite uma discussão aprofundada sobre diversos assuntos – política, história, biologia, literatura, etc. Além do contato com os professores da disciplina, o aluno tem acesso a vídeos em que a Libras é utilizada para narrar histórias, piadas, poesias e outros gêneros discursivos, realizados por surdos diferentes, para que o aluno possa conhecer diferentes “falantes” dessa língua. Sendo assim, com relação à Libras, acreditamos e desejamos que alunos ouvintes entendam que “as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (Quadros & Heberle, 2006, p. 87). Dessa forma os alunos ouvintes não terão a concepção de que a surdez é um problema físico ou mental, e que pode ser curada como “mágica”. O único problema do sujeito surdo é social, visto que sua língua não é dominada pela sociedade, o que cria barreiras linguísticas.

Durante o curso, os alunos têm possibilidades de desenvolver as habilidades visuais para uma melhor comunicação com pessoas surdas e acabam percebendo a diferença entre o português sinalizado² e a língua de sinais, que possuem estruturas diferentes. Nas aulas cujo foco é uma explicação de conteúdo teórico, ministradas pelos professores surdos, tem-se a presença de um intérprete de língua de sinais, para a mediação da comunicação entre o professor surdo e o aluno ouvinte, dar acesso claro aos conteúdos tratados e esclarecimentos de dúvidas em relação a teorias. Assim, os alunos têm a oportunidade de vivenciar uma situação real, em que há a presença do profissional intérprete; essa experiência permite ao aluno a compreensão do que ocorre em uma sala de aula inclusiva, reconhecendo a importância do intérprete na educação e na sociedade.

Em suma, durante as aulas de Libras os alunos têm acesso às informações sobre surdez, ao cotidiano e à vida social da pessoa surda, aos conhecimentos teóricos em relação à história da educação de surdos, práticas inclusivas e exclusivas, às diferenças culturais vivenciadas por surdos e ouvintes, noções básicas da Libras que possibilitam a comunicação com pessoas surdas, além do contato com o professor surdo, fator fundamental para a conscientização de uma cultura e língua diferentes de surdos.

2 Trata-se de uma prática utilizada no período em que vigorava a Comunicação Total; os sinais da língua de sinais eram adaptados à estrutura/gramática da língua portuguesa, configurando arranjos de português sinalizado, ou seja, de submissão da língua de sinais ao português. Para compreender melhor, consultar Moura, Lodi & Harrison (1997).

Avaliação da disciplina

Em nossa experiência ministrando a disciplina presencial de Libras julgamos necessário acompanhar o processo de aprendizagem do aluno em três momentos. Para tal, contamos com as seguintes avaliações: teórica, prática individual e seminário em grupos.

A primeira avaliação é referente aos conceitos trabalhados durante o curso sobre a educação de surdos, gramática e história da Libras. Essa avaliação é de suma importância para avaliar o conhecimento teórico adquirido pelos alunos, para que possam se preparar para a realidade que os espera no espaço educacional. Adotamos textos e/ou livros que tragam informações acerca dos temas anteriormente citados, e que também permitam ao aluno abandonar o “senso comum” e adquirir conhecimento científico acerca da surdez.

Na segunda avaliação, a prática individual, os alunos preparam um vídeo gravado em CD/DVD fazendo uma narrativa em Libras, conforme nossa concepção de língua. Em geral essa narrativa é uma apresentação pessoal, dando a descrição de seus familiares, predileções e interesses, mas a temática pode variar de acordo com as turmas de alunos. Nesse momento os alunos têm a oportunidade de pesquisar sinais, estudar mais em casa e treinar os movimentos e as expressões de acordo com a gramática e o contexto da Libras ministrados durante as aulas práticas. Oferecemos plantões de dúvidas em horários alternativos para atender às necessidades dos alunos, anteriormente à realização da avaliação; trata-se de um momento particular em que alunos se sentem a vontade para esclarecer as dúvidas e expor as expressões em Libras.

Na terceira avaliação, o seminário, os alunos formam grupos de acordo com sua formação acadêmica e preparam uma aula para um segmento de ensino, proposto para alunos surdos, utilizando diversos recursos visuais, tais como: datashow, maquete, figuras, cortes de filme, experimentos, etc. Cada grupo escolhe um tema com conteúdos relacionados à sua área de formação acadêmica. O objetivo desse seminário é simular uma situação de sala de aula, em que supostamente haja somente alunos surdos; assim o futuro professor deve estruturar seu seminário pensando em estratégias que favoreçam o aprendizado de surdos e usa a língua de sinais em sua área de conhecimento. Esse seminário é avaliado por um professor surdo e um professor ouvinte, de forma que aquele avalie as questões concernentes à Libras e este, as questões didáticas e metodológicas – a parceria entre os professores tem se mostrado extremamente relevante no momento da avaliação, já que se trata de visões diferentes de mundo e de educação.

Embora muitos acreditem, num primeiro momento, que tantas avaliações tenham um grau elevado de dificuldade e que em tão curto período de tempo dificilmente o aluno consiga se expressar em Libras, nossa experiência nos mostra que não apenas é possível, como muitos dos alunos terminam a disciplina com bom conhecimento da língua – e ainda com o desejo por aprofundá-la. Acreditamos que o rápido aprendizado da Libras se dá devido à forma como concebemos e ensinamos a língua de sinais: sempre de forma contextualizada e que permite ao aluno, desde o primeiro momento, criar e narrar na nova língua, nas situações mais diversas.

Considerações finais

Conforme mencionamos anteriormente, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que exige a inserção da Libras como disciplina curricular, não traz em seu texto de que forma a disciplina deve ser oferecida, bem como as normas, o conteúdo ou a carga horária.

Embora a experiência tenha nos mostrado que há inúmeras possibilidades de oferecer uma disciplina de qualidade, notamos também as muitas limitações que frequentemente nos inquietam. O curto período de tempo em que a disciplina é oferecida – aproximadamente trinta horas semestrais – não possibilita um amplo conhecimento de questões teóricas e históricas da surdez e prática fluente da língua de sinais. Ao final do semestre sempre temos a sensação de que “algo mais” poderia ter sido ensinado.

Acreditamos que, para um ensino de qualidade e adequado às necessidades do futuro professor, a disciplina poderia ter maior carga horária, ou mesmo ser dividida em questões teóricas e práticas. Enquanto não há uma regulamentação para essa disciplina, procuramos ouvir os alunos e compreender suas necessidades, para que possamos, cada vez mais, atendê-los naquilo que julgam importante para uma boa formação.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial (Seesp), 2001.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 24 abr. 2002.

_____. Decreto nº 5.626, 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. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 22 dez. 2005.

GURGEL, T. M. A. *O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas*. 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A. *O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP: focalizando a questão metodológica*. Piracicaba: FAP/UNIMEP, 2001. Relatório final de pesquisa.

LACERDA, C. B. F. de. O ensino de língua brasileira de sinais no ensino superior: breves considerações. In: ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: desafios e possibilidades, 2009, São Paulo. *Mesa-redonda...* São Paulo: FEUSP, 2009a. 1 CD-ROM.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.unimep.br/gdc_cursos_conteudo.php?cod=43&ct=499>. Acesso em: 23 set. 2009b.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e educação: o Surdo, a oralidade e o uso de Sinais. In: LOPES FILHO, O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. 1. ed. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

QUADROS, R.; HEBERLE, V. Curso de letras/licenciatura com habilitação em língua brasileira de sinais: inclusão nas universidades públicas brasileiras In: BRASIL. *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, L. F. A disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos.

STOKOE, W. *Sign language structure*. Edição revisada. Silver Spring: Listok Press, 1978.

TEIXEIRA, K. C. *A constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez: adaptação e resistência*. 2004. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Juliana Fonseca Caetano
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

CAPÍTULO 9

Libras no currículo de cursos de licenciatura:
estudando o caso das Ciências Biológicas

Introdução

Com o advento das leis de inclusão social, a responsabilidade de integração do indivíduo surdo, tanto nos âmbitos educacionais, como em qualquer esfera da sociedade, passou a ser de responsabilidade de todos. Quando enfatizada a questão da inclusão de surdos nos níveis básicos da educação, o interlocutor adulto, seja este o professor ou outro profissional que ocupe esse espaço, se torna uma figura fundamental, que vai colaborar para que a linguagem da criança flua, permitindo a ela atitudes discursivas que a levem ao aprendizado e a apropriação de aspectos importantes da língua que circula neste ambiente (GURGEL & LACERDA, 2009), garantindo o acesso dessa classe de alunos ao conhecimento dos conceitos científicos, ou seja, que fogem do que chamamos de senso comum.

Assim, fica a obrigação da formação de profissionais da educação capacitados a esse atendimento diferenciado, que considerem a heterogeneidade do que chamamos de indivíduos especiais, sendo que, no caso específico do aluno surdo, o enfoque principal dessa formação deve se ater à necessidade de uma língua comum que possibilite a comunicação entre professor e aluno.

Nesta perspectiva, Lorenzetti (2009) evidencia que a comunicação por meio da língua de sinais tem sido o maior obstáculo no processo de inclusão. Ainda assim, as escolas continuam sendo organizadas de acordo com interesses e necessidades dos ouvintes, fazendo com que os surdos sejam obrigados a se responsabilizarem por sua aprendizagem, optando por priorizar o trabalho extraclasse para recuperação de notas (CRUZ & DIAS, 2009).

O que se prevê, portanto, é que além de uma preocupação com uma organização escolar adequada ao atendimento dos surdos, o professor desses alunos, nos níveis Fundamental II e Médio, possa oferecer ao menos uma comunicação mínima, pois nessas fases do ensino é garantida a presença do intérprete em sala de aula que, segundo Lacerda (2009), tem a função de interpretar/traduzir situações e produções do português para a língua de sinais e vice-versa.

No entanto, é importante que os papéis não sejam confundidos, estabelecendo os limites de atuação a fim de evitar conflitos (LACERDA, 2009), pois quando o professor não assume o seu papel, o intérprete passa a se sentir sobrecarregado no que diz respeito ao processo educacional, trazendo para si a responsabilidade pelo aprendizado do aluno surdo. O intérprete educacional, diferente do intérprete que atua em outras esferas, se sente comprometido com os processos de aprendizagem, já que o interpretar e o aprender estão indissoluvelmente unidos na realidade do espaço escolar (LACERDA, 2006).

Não cabe, portanto, ao intérprete a função de ensinar, mas sim reproduzir de modo claro, ao aluno surdo, o que o professor está explicando. No entanto, Lacerda (2009) complementa que é fundamental que exista uma parceria entre professor e intérprete, sendo que o primeiro tem de dar abertura para que o intérprete possa revelar, além das questões do aprendiz, suas dúvidas, conhecer os conteúdos ministrados e ter acesso à metodologia eleita pelo professor para a abordagem das temáticas.

Nesse cenário, a mesma autora assinala que se torna desejável que o intérprete participe também do planejamento de estratégias de aula, uma vez que possui um conhecimento significativo sobre a surdez e pode trazer uma perspectiva visual da apreensão do mundo que só tem a favorecer o desenvolvimento da pessoa surda.

Salienta-se que mesmo diante da necessidade do intérprete, ainda são poucas as pessoas formadas para tal, compreendendo a importância e a complexidade desta atuação (LACERDA, 2009), o que tem levado à contratação de pessoas com pouca proficiência em Libras que se capacitam em serviço, sem nenhum tipo de orientação (FRANCO, 2009). No Brasil, por exemplo, ações para formação de intérpretes são recentes, tendo início nos anos 1980, principalmente, para atender serviços religiosos e informais, sem uma reflexão mais aprofundada sobre este papel (GUARINELLO et al., 2009). Sander (2003) ressalta também que para haver intérpretes profissionais, qualificados e certificados, seria necessário que os mesmos, além de possuírem um curso de formação como intérpretes, tivessem uma formação superior, preferencialmente, na área em que atuam.

Mesmo quando superados os problemas de comunicação entre surdos e ouvintes, fica ainda uma segunda preocupação quanto às dificuldades de elaboração de aulas com uma metodologia adequada para surdos e ouvintes, que considere a Libras, pois como disposto por Oliveira (2005), mesmo que o professor saiba língua de sinais, também vai necessitar de estratégias adequadas, e de um vocabulário específico para comunicar certos conceitos. Ainda é bastante frequente que termos técnicos ou científicos não tenham um correlato em Libras, uma vez que só recentemente as comunidades surdas vêm tendo acesso a estes níveis de conhecimento.

Mas é importante ressaltar que toda língua se desenvolve e se amplia segundo a demanda de seus usuários, o que é recente na Libras, uma vez que até bem pouco tempo atrás pouquíssimos surdos chegavam ao ensino superior e, portanto, havia pouca demanda de ampliação da língua neste nível educacional. Assim, o que estamos vivenciando é um momento de transição, pois a chegada destes indivíduos aos níveis superiores de ensino, em variadas áreas

do conhecimento, é o que leva à busca de ampliação da língua, a fim de atender plenamente às especificidades lexicais das disciplinas.

Tomamos aqui, como ponto de reflexão, essa dificuldade na perspectiva das Ciências Biológicas. Nos dicionários disponibilizados na internet (Dicionário de Libras Ilustrado (SÃO PAULO, 2004); Dicionário da Língua Brasileira de Sinais (ACESSIBILIDADE BRASIL, 2008)), por exemplo, não existem vídeos ilustrativos ou, até mesmo, não constam palavras básicas referentes a conteúdos específicos dessa área do conhecimento. Para exemplificar o disposto, recorreremos ao material de ciências da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, na busca de palavras que se enquadram como exemplos da falta de sinais em LIBRAS:

- bactéria e fotossíntese, termos encontrado no livro do 1º bimestre da 5ª série (SÃO PAULO, 2008a);
- célula, termo encontrado no livro do 2º bimestre da 6ª série (SÃO PAULO, 2008b);
- embrião e óvulo, termos encontrado no livro do 2º bimestre da 7ª série (SÃO PAULO, 2008c);
- neurônio, termo encontrado no livro do 2º bimestre da 8ª série (SÃO PAULO, 2008d);

Lorenzini (2004) apresenta um segundo problema quanto ao léxico em Libras, pois alguns sinais podem ter vários significados, – fato comum no funcionamento das línguas, mas o domínio inicial de Libras pelos alunos pode gerar mal-entendidos. Assim, a autora refere que alguns alunos entrevistados deveriam explicar o que é um “ser vivo”, contudo o sinal utilizado para representar ‘ser vivo’ em Libras também pode ser usado no sentido de “estar presente” e, para algumas crianças, isso gerou confusão, principalmente por terem um domínio restrito da língua.

Algumas palavras, por serem representadas pelo mesmo sinal, podem gerar confusão e falta de entendimento, o que traz a necessidade de uma boa contextualização do que se procura ensinar, conhecimento amplo do léxico em Libras e em Português para favorecer uma compreensão adequada.

Outra palavra que pode ser utilizada como exemplo dessa necessidade de contextualização é “reprodução”, cujo significado biológico está vinculado ao mecanismo que possibilita a continuação de uma espécie e o aumento do número de indivíduos de uma população (CONTENTE, 2000), porém sua representação em Libras muitas vezes é feita pelo sinal que possui como sinônimo a palavra

'copiar' (SÃO PAULO, 2004), podendo gerar uma compreensão equivocada do aluno surdo com o conceito de reprodução pretendido pela biologia.

Vários autores apontam, com isso, a importância de o aprofundamento em estudos sobre a LIBRAS e a elaboração de dicionários mais completos, que servirão para ampliar a disponibilidade de materiais e conhecimentos, facilitando a prática de ensino para surdos (LACERDA et al., 2004). Além disso, uma melhor formação de intérpretes e professores bilíngues pode ampliar as reflexões sobre o uso da Libras e favorecer que os conceitos sejam melhor explicados e não apenas correlacionados a um sinal que gere tantas dúvidas. Contudo, só conheceremos os problemas desta área se enfrentarmos a tarefa de ensinar conteúdos cada vez mais complexos para a comunidade surda.

Assim, mesmo quando sanadas as dificuldades com a comunicação e com o léxico, recai-se na questão de adequação da metodologia, pois, segundo Guarinello et al. (2006), se a escola não voltar sua atenção para esse ponto, incluindo repensar o currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo. No caso do ensino de Ciências Biológicas, essa preocupação se reflete na fala de Skliar em Oliveira:

[..] há uma falta de reflexão no sentido geral da educação especial. São valorizadas as pesquisas, bem como discussões sobre a cultura surda com relação à aquisição da língua natural (Língua de Sinais), a oralização, os processos fonoaudiológicos, psicológicos, mas discute-se menos ou não se discute a educação do surdo como um todo. Isto é, com exceção do português, faltam pesquisas na busca por estratégias para ensino de Matemática, Inglês, Geografia, Redação, Química, Física, etc. Em geral, tais estudos são realizados de forma independente por educadores que recebem estudantes surdos em suas classes e compreendem a necessidade de buscar meios para lhes assegurar o acesso à informação e ao conhecimento de sua disciplina (OLIVEIRA, 2005, p. 14).

Campello (2007) exemplifica bem essa necessidade de adequação da metodologia ao relatar o caso de uma professora surda que ao utilizar o próprio corpo para representar o formato de um útero e explicar o ciclo ovulatório da mulher, consegue demonstrar aos seus colegas professores ouvintes a necessidade de exploração de recursos visuais a fim de facilitar a compreensão do aluno surdo:

[...] O que estou fazendo não é simplesmente uma tradução, como o Intérprete de Língua de Sinais acabou de falar, e sim uma explanação através da imagem visual [...] (CAMPELLO, 2007, p.106).

Assim, podem-se evidenciar três pontos fundamentais ao funcionamento da perspectiva bilíngue da inclusão do aluno surdo nas salas regulares do ensino básico: 1º a necessidade, aceitação e trabalho conjunto com o intérprete da língua de sinais; 2º o desenvolvimento de pesquisas que busquem refletir sobre as questões de léxico específico às áreas de ensino; e 3º a busca, por parte dos professores, de metodologias e estratégias adequadas à realidade psicocognitiva-linguística dos surdos.

Diante dessa contextualização fica o questionamento sobre a eficiência dos cursos de Libras nas licenciaturas, como fonte de conhecimento da realidade social, educacional e psicológica dos surdos, já que o papel principal dessa disciplina não recai sobre a formação de professores fluentes na língua de sinais, mas sim sobre profissionais que precisarão saber como se posicionar dentro das propostas de inclusão, reconhecendo suas dificuldades, mas cientes dos recursos e necessidades para um atendimento adequado aos alunos surdos.

Refletindo sobre o desenvolvimento da disciplina Introdução a Libras I

Seguindo a proposta da inclusão da disciplina de Libras no currículo das Licenciaturas, previsto no Capítulo II do Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011), durante o primeiro semestre de 2009, foi implantado no campus Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a disciplina Introdução a Libras I para os alunos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, com aulas presenciais de dois créditos (1 crédito = 15 horas aula), ou seja, uma aula de duas horas por semana, somando 30 horas no semestre. Essa turma foi a primeira a vivenciar esse processo dentre as turmas dos três campi da referida universidade.

A disciplina foi desenvolvida em três fases. A primeira foi ministrada toda em língua falada (Português) por uma professora ouvinte. Seu conteúdo abordou o que é a surdez, a história dos surdos, sua inclusão educacional e social ao longo dos anos e as atuais leis e decretos que buscam a efetiva inclusão do mesmo.

A segunda fase foi ministrada toda em Libras por uma professora surda. Destinada ao ensino de sinais básicos e elaboração de frases e diálogos simples em língua de sinais.

Já a terceira e última fase dedicou-se à elaboração de um trabalho final, no qual os discentes tiveram de elaborar apresentações de conteúdos de Ciências Biológicas em Libras, no formato de aula para alunos do Ensino Básico, sendo que, para isso, os mesmos se organizaram em grupos de três ou quatro integrantes e o público alvo escolhido por estes, quanto à idade, foi bastante

variado, uma vez que os conteúdos atingem desde as séries iniciais do Ensino Fundamental II até as séries do Ensino Médio.

Utilizaremos no presente trabalho a nomenclatura G1, G2, ... , e G9 para nos referirmos aos grupos de estudantes.

Para esta reflexão, as apresentações de slides elaboradas pelos grupos foram arquivadas e as aulas foram gravadas em arquivo de vídeo, somando um total de 45 minutos.

Cabe aqui ressaltar que, a partir do primeiro semestre de 2010, essa experiência da inclusão da disciplina Introdução a Libras I na grade curricular passou a ser, também, vivenciada por outras turmas de licenciatura e pedagogia da universidade, todas do campus de São Carlos.

Assim, em uma proposta de avaliação da qualidade das aulas, a professora surda, a qual será identificada no presente trabalho por “P”, foi convidada a responder a uma entrevista, baseada em um roteiro semiestruturado.¹ Para a realização da entrevista, foi necessária, também, a participação de uma intérprete, a qual realizou o trabalho de mediar a entrevista entre entrevistador ouvinte e o entrevistado surdo, favorecendo a interlocução e a compreensão de ambos. Os grupos de discentes também contribuiram com opiniões sobre a disciplina “Introdução a Libras I” e sobre o processo de elaboração das aulas que apresentaram como trabalho final da mesma a partir da realização de um grupo focal.² As discussões do grupo focal foram baseadas em um roteiro semiestruturado e a seleção dos alunos participantes foi feita a partir de convite feito pela pesquisadora.

Da atividade com o grupo de alunos selecionados somente o representante de um dos grupos não esteve presente, e a atividade do grupo focal foi gravada em áudio. Os alunos participantes do grupo focal foram chamados de A2, A3, ..., A9.

Tanto na entrevista com a professora surda como no grupo focal os roteiros foram dividido em três pautas, cujas perguntas visaram coletar dados qualitativos. A primeira pauta buscou avaliar, individualmente, as apresentações; a segunda pauta foi desenvolvida a fim de avaliar de modo geral todas as apresentações; e a terceira pauta referiu-se à avaliação da disciplina como um todo.

1 De acordo com Lüdke e André (1986) entrevista semiestruturada é aquela que se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

2 Segundo Gondim (2009) grupo focal é uma técnica de investigação qualitativa de coleta dados por meio das interações grupais que auxilia na compreensão do processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Os medos de uma inclusão mal sucedida

Quando questionados sobre a qualidade das apresentações, os alunos logo se manifestam com autoavaliações que relatam que por mais que tivessem se esforçado e se dedicado, estão cientes de que não conseguiram alcançar um nível satisfatório de domínio de Libras. Foi recorrente, também, a fala da professora de que as explicações em Libras nem sempre foram claras.

Os discentes, buscando justificar suas falhas revelam uma forte preocupação em conseguir alcançar a cognição dos alunos. Apontam, inclusive, a complexidade e abstração dos conteúdos das Ciências Biológicas como um dos fatores responsáveis por esse não entendimento:

Acho que uma pessoa surda não entenderia. Não ia entender o conceito. Não sei se é porque o conteúdo é um pouco mais complexo, mais abstrato, mas acho que não dá. (A6)

Ressaltam, ainda, que *“pra gente já é difícil. Agora passar isso pra uma pessoa que não ouve, através de sinais...”* (A4).

Já outros alunos acreditam que não exista distinção entre a capacidade de aprender de surdos e ouvintes:

Eu acho o seguinte, a gente aprende da mesma forma que uma pessoa surda o conceito de cadeia alimentar, por exemplo. Nós temos dificuldade e eles também, depende da forma como você vai estar apresentando, seja em Libras ou falando. (A3)

Outros já mostram insegurança quanto a isso:

Eu tento imaginar como ele vai entender. Porque é aquela coisa, se pra gente já é difícil entender os conceitos, imagina pra eles. Eles devem entender de uma forma totalmente diferente, então você vai dar uma aula e não sabe direito se eles estão entendendo. (A7)

A insegurança algumas vezes chegou a ser tanta que alguns alunos questionaram se somente a Libras seria suficiente para explicar e levar o aluno ao entendimento do conceito:

Fico imaginando como seria uma aula pra surdo mesmo. Eu teria que usar muita mímica, praticamente em tudo. Porque sei lá, não sei se isso auxilia na compreensão, ou se só Libras seria suficiente. (A2)

Contudo, conforme afirma Gesser (2009), esses são medos que não possuem fundamento, pois surdos são capazes de expressar variados sentimentos, dialogar e discutir conceitos abstratos e temas complexos e difíceis até mesmo para ouvintes. No entanto, para que essa desenvoltura possa existir é necessário que se permita ao surdo o desenvolvimento da linguagem, pois é por meio desta que ele vai poder construir suas reflexões internas e explaná-las para o mundo exterior.

Contudo, cabe ressaltar que, como apontado por Guarinello et al. (2009a), a presença da língua de sinais não isenta o professor de conhecer e compreender a surdez e suas consequências, entendendo que os surdos utilizam processos diferenciados, em geral bastante apoiados em processos visuais. Descartar estas necessidades é o que tem levado essa classe de profissionais a deslocarem a responsabilidade das dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem apenas para os alunos ou, como observado no caso, para a complexidade dos conteúdos envolvidos.

Aqui se destaca que a disciplina, apesar de ter focalizado a capacidade de conhecimento das pessoas surdas e a importância da Libras, não demoveu completamente os futuros professores da crença de que alunos surdos podem não “conseguir” entender certos conteúdos por sua complexidade. Parece que a ideia de que a Libras não é uma língua que se preste a qualquer construção cognitiva permanece, e isso aponta para aspectos da disciplina que poderiam ser mais bem trabalhados.

A língua

O problema é o seguinte, nós não tínhamos um vocabulário que desse conta pra explicar esse conteúdo. Então o problema era na linguagem que tava faltando, que tava curta. (A3)

O domínio de uma língua comum e uma boa aquisição de linguagem são fundamentais para a efetividade da comunicação, e conseqüentemente para a internalização dos conceitos que são passados ao longo de uma disciplina (OLIVEIRA, 2005) . No entanto, os relatos dos entrevistados confirmam as afirmações de Lorenzetti (2009), pois foi exatamente a falta de conhecimento de língua que se mostrou como maior obstáculo, muitas vezes, não ultrapassado, impedindo a explanação dos conteúdos apresentados pelos discentes pesquisados. Essa falta foi colocada como dificuldade em vários momentos pela professora entrevistada ao se referir à qualidade de explicação dos grupos – *Mas pode melhorar, com a Libras pode melhorar a explicação. Não ficou clara*

essa explicação, faltou língua de sinais nesse grupo; ao alcance dos objetivos da disciplina – *Falta muita Libras ainda*; e à falta de preparo dos discentes para lecionarem para alunos surdos – (...) *ainda não dá, porque falta muita Libras ainda, precisa aprender mais.*

O mesmo fato também pode ser notado pelos próprios discentes, como apontado na colocação de um deles: *Faltou sinal pra todo mundo (A3)*. Mas o mesmo acrescenta que, até aqueles que possuíam um vocabulário em Libras mais amplo, sofreram com a falta de fluência: *Acho que foi na hora de falar, tava travando. Ninguém conseguiu fazer fluir, todo mundo foi dando 'pause'. Não foi uma conversa.* Fato este também discutido pela professora: *Pedi pra ele tentar explicar. Deu problema ali, a Libras não conseguiu fluir ali.*

Assim, alguns alunos apontam que não encontraram outra opção a não ser utilizar mímica ou soletração:

Mímica ou, o que a gente não achou, a gente soletrou. (...) usava aquelas mímicas universais. A gente sabe que mímica não é Libras, mas quando a gente não sabia o que fazer... (A8)

Essa falta de opção se confronta com o disposto por Gesser (2009), que afirma que mímica não é sinal e que a soletração só deve ser feita para nomes próprios ou palavras sem sinal em Libras. Mas, de acordo com os alunos, eles não encontraram nos dicionários vários sinais específicos das Ciências Biológicas, o que tornou o uso da datilografia necessário:

Principalmente termos que nem 'Cadeia Alimentar', que não tem um sinal, não tem como você demonstrar isso completamente. (A2)

E os sinais que a gente aprendeu não eram ligados a Biologia. (A4)

A afirmação dos alunos é corroborada se retomarmos os exemplos de palavras, retirados do material de ciências da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008a, 2008b, 2008c e 2008d), que não possuem sinais específicos em Libras:³ bactéria, fotossíntese, célula, embrião, óvulo e neurônio.

Claro que os pontos colocados sofrem influência direta do interesse dos alunos em buscar mais informações sobre a Libras, pois há sempre a possibilidade de uma explicação do conceito ainda que não se tenha um sinal específico para nomear aquele conceito, como ressaltado pela professora: *Antes da apresentação poderiam ter vindo pedir ajuda, (...).* Mas a maioria não teve isso. Mas ficou evidente a preocupação dos alunos com a falta de sinais em relação

3 Verbetes não presentes nos dicionários de Libras disponíveis.

à explicação do conteúdo: *A gente procurou pegar os sinais mais fáceis, evitar os termos técnicos. Mas ficou mais complicado pra conseguir explicar ali na hora (A9).*

Mesmo os grupos que tiveram poucos problemas com a falta de sinais, apontam que a explicação dos conteúdos foi prejudicada, também, pela diferença estrutural da Libras: *No nosso seminário, por exemplo, tinha sinais pra todos os termos, só que o que faltava era conectar esses termos. Faltava, assim... um verbo (A4).* E essa falta de conhecimento da estrutura da Libras não ficou somente na percepção dos alunos, a própria professora pôde observar essa ocorrência: *Teve problema na hora da língua de sinais, sim. A estrutura não estava de acordo com a língua de sinais. Eu entendi, mas algumas pessoas não conseguiriam entender.*

Contudo, uma vez identificado o problema com a falta de sinais e com a estrutura da Libras, os alunos logo apontaram que tudo não passa de uma questão de prática: *Acho que tem que ter prática pra você se tornar ágil (A3).* E o mesmo é ressaltado pela professora surda: *É importante ter contato com os surdos, principalmente. Tem que ter contato com os surdos pra aprender mais a Libras.*

Também em relação à estrutura, é importante ressaltar que a língua de sinais faz uso extensivo de marcadores não manuais, as expressões faciais, com mais importância que nas línguas orais, e isso é reconhecido pelos alunos:

Pra gente que fala é uma coisa. Pro surdo, como ele tem que usar os sinais, desenvolve muito mais a expressão. A gente não tem que fazer expressão quando ta falando. (...) Então ela (Professora surda) falava: faltou um pouco de expressão na hora de fazer o sinal, tem que ter mais expressão. (A4)

Porém os mesmos relatam que essa necessidade de expressão, seja facial ou corporal, os movimentos dos braços e mãos, se tornaram uma dificuldade nas apresentações quando se tratava de alunos mais tímidos, o que pode ter prejudicado a representação correta do sinal, levando a um não entendimento do que se estava tentando explicar.

Outro questionamento levantado pela docente foi a duração das apresentações: *Não teve explicação, só copiou o que tava sendo exposto, e rápido e acabou. Um minuto.*

Se considerarmos que o tempo estipulado para apresentação de cada grupo consistia em 15 minutos, era esperado que todos os vídeos somassem um total de 135 minutos, aproximadamente, ou duas horas e 15 minutos. No entanto, os mesmos só somaram um total de 45 minutos, ou seja, 1/3 do tempo total disponibilizado. Na busca por respostas a esse ocorrido nos deparamos principalmente

com o medo de se aprofundar nos conteúdos e não ter disponível um léxico suficiente para as explicações.

[...] acho que a explicação ficou muito superficial; Eu acho que foi um pouco simples; No geral, eu acho que todo mundo ficou numa explicação bem superficial. (A7)

O discente A7 completa que, por essa razão, seu grupo adotou como critério, para a escolha do tema, a fase educacional para a qual seria a apresentação – não poderia ser para o Ensino Médio – e a familiaridade com o mesmo, que deveria ser comum ao cotidiano tanto de surdos ou de ouvintes.

Desse modo, é possível notar, pela fala de alguns alunos, uma decepção em relação ao que esperavam do curso: *Esperava que fosse mais fácil. Que a gente fosse aprender mais Libras (A6)*. Contudo, pode-se averiguar que os discentes se tornaram conscientes das dificuldades da língua, reconhecendo que, apesar da complexidade, sua importância é real, até mesmo porque a fluência na língua não seria possível, mesmo com um número maior de créditos na disciplina, por exemplo. A fluência em uma língua só é alcançada pela aprendizagem e vivência efetiva nesta língua.

Verifica-se, aqui, que as dificuldades encontradas no aprendizado da Libras não é diferente de qualquer aprendizado de língua estrangeira, como o inglês, como bem colocado pelo discente A4: *É a mesma coisa quando a gente faz um curso de inglês e alguém te pede pra fazer um seminário de biologia*. Quando não se tem um conhecimento avançado da língua, seja ela oral ou visual, é inevitável deparar-se com obstáculos, como falta de vocabulário ou confusões de significado e contexto. Contudo, não é possível negar que se obteve sucesso na criação de um espaço de vivência e angústias que deixassem claros todos esses obstáculos, possibilitando uma reflexão e um afastamento dos futuros professores quanto à banalização dessas questões, mostrando a complexidade da tarefa da inclusão social.

O intérprete

Já é complicado você dar aula normal, onde você usa a mesma linguagem, mas imagina você ter que fazer isso usando as duas coisas, porque você também não vai poder fazer só Libras. Você não vai estar só com aquele aluno surdo. Teria que ter um intérprete. (A3)

Vê-se na fala do discente A3 que a proposta de inclusão do intérprete na sala de aula prevista em Lei é fundamental. Existe uma demanda por parte dos

professores e eles reconhecem a necessidade de um intérprete. Porém, muitos dos entrevistados ainda se mostraram receosos, pois acreditam que a falta de conhecimento específico do intérprete sobre a matéria pode interferir na explicação do conteúdo e, conseqüentemente, o entendimento deste pelo aluno surdo:

Acho que a gente ainda vai depender do entendimento que o intérprete tem do conteúdo. Acho que ainda é complicado, porque se o intérprete não souber nada de biologia, vai fazer o que? Às vezes ele pode passar alguma coisa errada. (A8)

No entanto, ao mesmo tempo em que levantam o problema, os alunos conseguem apontar para alternativas que possam contornar essa dificuldade, corroborando as afirmações de Lacerda (2009), que discute sobre a importância de uma boa cooperação entre professor, intérprete e escola. Segue a fala do discente A8, que destaca tal importância: *Acho que vai depender também de fazer uma reunião antes e explicar para ele (intérprete) o que vai dar.*

Ainda que se tenha esse diálogo entre professor e intérprete, a necessidade de que este último tenha formação na área de atuação, como ressaltado por Sander (2003), também é apresentado pelos discentes: *O professor tem que ter uma base mínima em Libras e o intérprete, da mesma forma, tem conhecer um pouco de biologia, o mínimo (A7).*

Apesar de ser evidente que os entrevistados concordam com a necessidade da presença do intérprete, também foi levantada a questão do desconforto de se ter um estranho em sala de aula: *Depende, porque você também vai ficar com medo de fazer um sinal errado (A2);* e é esse um dos principais fatores que podem levar o professor a ignorar a presença tanto do intérprete quanto do aluno surdo, gerando uma inclusão de aparências, na qual ou o intérprete passa a se sentir o responsável pelo aprendizado do aluno, como colocado por Lacerda (2003), e/ou o aluno passa a se sentir responsável pelo próprio aprendizado, como apontado por Cruz e Dias (2009).

Os pontos apresentados são de grande pertinência, como já indicado pelos autores citados, mas cabe ressaltar que independente de todas essas questões a responsabilidade pela aprendizagem é e continuará sendo do professor, pois é ele quem tem conhecimento sobre os conteúdos e quem define o que será abordado, quais estratégias de ensino e quais modos de conduzir as aulas serão utilizados. Assim, a importância do intérprete recai no fato de ser ele o mediador principal desse processo de aprendizagem, podendo, com sua experiência, inclusive participar do planejamento das aulas, sugerindo estratégias mais visuais ou mais adequadas ao surdo e auxiliando o professor quando este tiver dificuldade de compreender o aluno, ou quando surgirem

dúvidas do aluno durante as aulas. Mas é importante que o professor assuma a responsabilidade do aprendizado e esteja de acordo com a participação do intérprete, pois só assim este deixará de ser uma preocupação ou empecilho, e se tornará um parceiro das ações educativas em sala de aula.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida junto aos discentes, futuros professores de ciências biológicas, teve como intuito verificar a relação destes com o aluno surdo, mas nos deparamos com um problema que ainda não permite isolar duas simples variáveis, devido à realidade em que vivemos. A dificuldade em lecionar conteúdos biológicos aos surdos se mostrou, em boa parte, resultado da deficiente inclusão social existente hoje no Brasil, a qual, mesmo em sua fase relativamente recente de implantação, sofre com bases instáveis que comprometem sua estabilidade e efetivação.

Desse modo, a formação de professores minimamente conscientes quanto à surdez, mesmo que apresentando inúmeras deficiências, como apontado no presente trabalho, só tem a contribuir para que as políticas públicas de inclusão social tenham um concreto crescimento e desenvolvimento. Mas por que nos limitarmos a 30 horas para conhecer um mundo que até hoje não pôde ser desmistificado por completo? Assim, o que se pretende mostrar é que a disciplina Introdução a Libras I no currículo das licenciaturas, planejada de acordo com o apresentado, contribuirá sim com o fim do preconceito e do medo de se ter um aluno surdo em sala de aula, porém, aparentemente, ainda não é suficiente para preparar o professor para se responsabilizar pela educação deste aluno. Uma sugestão que poderia auxiliar nesse processo de internalização da responsabilidade da educação do aluno surdo seria aproximar mais os graduandos à realidade de uma sala inclusiva bilíngue.

Poderia, por exemplo, ser acrescida ao programa da disciplina uma atividade na qual os discentes contassem com o auxílio de um intérprete no preparo e apresentação de uma aula, pois, com isso, os mesmos teriam a real percepção de que não estão por conta própria quando se trata da dificuldade de comunicação com alunos surdos. Inclusive, poderiam buscar, para a atividade proposta, parcerias com instituições de formação de intérpretes da região de entorno do campus, assim a disciplina estaria contribuindo também com a formação de futuros intérpretes.

Hoje, já é possível observar diversas pesquisas que falam sobre a presença dos surdos no ensino superior (CRUZ & DIAS, 2009; FRANCO, 2009; GUARINELLO et al., 2009b), mas ainda é difícil encontrá-los em cursos de

graduação nas áreas biológicas, por exemplo. O porquê dessa carência pode ser reflexo de vários dos pontos colocados aqui, como falta de um léxico específico ou de metodologia adequada, que levam à dificuldade de entendimento do conteúdo e conseqüente distanciamento do aluno surdo com a área. Contudo, a crescente presença dos surdos em todos os níveis de ensino evidencia a necessidade de mais pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento, visando sanar as recentes especificidades deste contexto.

Com isso, fica evidente a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que levem à ampliação do dicionário de Libras, incluindo palavras específicas das Ciências Biológicas, bem como o desenvolvimento de estratégias educacionais que possam auxiliar, tanto professor como intérprete, na explicação dos conteúdos da área, conseguindo levar o aluno surdo a uma abstração de conteúdos que, até mesmo para muitos de nos ouvintes, ainda é difícil atingir.

REFERÊNCIAS

- ACESSIBILIDADE BRASIL. *Dicionário da língua brasileira de sinais*. Versão 2.1, 2008. Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/LIBRAS/>>. Acesso em: 16 jun. 2009.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 18 fev. 2011.
- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- CONTENTE, M. *Dicionário informatizado de biologia*. Lisboa: Porto editora, 2000.
- CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/06.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.
- FRANCO, M. Educação superior bilíngüe para surdos: O sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abri. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/03.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.
- GESSER, A. A língua de sinais. In: _____. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola editora, 2009. p. 11-44.
- GONDIM, S. M. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*, v. 12, n. 24, p. 149-161, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>>. Acesso em: 16 out. 2009.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P.; MASSI, G.; PAULA, M. A. inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/02.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2009a.

GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P.; FIGUEIREDO, L. C.; MASSI, G. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 63-74, jan./abril. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a06v14n1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009b.

GURGEL, T. M. A.; LACERDA, C. B. F. Necessidades formativas e atuação do instrutor surdo na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 1-8. Disponível em: <http://www.unimep.br/gdc_cursos_conteudo.php?cod=43&ct=499>. Acesso em: 28 set. 2009.

LACERDA, C. B. F.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, vol. 16, n. 1, p. 53-63, 2004. Disponível em: <http://www.unimep.br/gdc_cursos_conteudo.php?cod=43&ct=499>. Acesso em: 28 set. 2009.

LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 120-128.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes: Educação, surdez e inclusão social*, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. (Organizado por LACERDA, C. B. F.; SILVA, D. N. H.).

_____. Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009. 95 p. v. 1.

LACERDA, C. B. F.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, 2004. Disponível em: <http://www.unimep.br/gdc_cursos_conteudo.php?cod=43&ct=499>. Acesso em: 28 set. 2009.

LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 63-69, 2003. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2009.

LORENZINI, N. M. P. *Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental*. 2004. 156 p. Dissertação (Mestrado em educação científica e tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, L. C. As Implicações da Surdez no Processo de Escolarização da Pessoa Surda. *Revista Espaço – Informativo Técnico-Científico do INES*, Rio de Janeiro: INES, n. 15, p. 15-21, jan./jun. 2001.

OLIVEIRA, J. S. *A comunidade surda: perfil barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em matemática*. 2005. 78 p. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências e matemática) - Departamento de pesquisa e pós-graduação, Centro Federal de Educação Tecnológica, Rio de Janeiro, 2005.

SÃO PAULO. *Dicionário de LIBRAS ilustrado*. São Paulo, [2004?]. CD-ROM.

_____. A ação dos decompositores no apodrecimento do mingau de amido de milho. In: _____. *Caderno do professor. Ciências: ensino fundamental 5ª série 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. As características básicas dos seres vivos. In: _____. *Caderno do professor. Ciências: ensino fundamental 6ª série 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. Ciclo menstrual e gravidez. In: _____. *Caderno do professor. Ciências: ensino fundamental 7ª série 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008c.

_____. O comportamento humano. In: _____. *Caderno do professor. Ciências: ensino fundamental 8ª série 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008d.

SANDER, R. Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 129-135.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Morand Góes

Pesquisador surdo. Possui graduação em Letras pela Universidade Luterana do Brasil (2005) e cursa graduação em Letras-Libras pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor substituto da disciplina “Introdução à Língua Brasileira de Sinais” na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: bilinguismo, educação de surdos, sociolinguística, língua de sinais e escrita, cultura, identidade e língua de sinais, língua portuguesa para surdo.

Ana Cláudia Balieiro Lodi

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC), de São Paulo. Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia e Educação da USP. Atua em pesquisas sobre ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos, desenvolvimento de linguagem (Libras) por sujeitos surdos e sobre os processos discursivos-enunciativos da Libras.

Cristiane Satiko Kotaki

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Especial pela UFSCar (2009). Foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na modalidade Iniciação Científica, com projeto na área de Surdez e Abordagem Bilíngue, investigando a questão de intérpretes de Libras no contexto educacional.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Graduada em Fonoaudiologia pela USP (1984), Mestre (1992) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – (1996). Atualmente ocupa o cargo de Professor Adjunto da UFSCar no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Tem experiência na área da Fonoaudiologia, com ênfase em Surdez, e atuação na área educacional desde 1996. Coordenou por cinco anos

o Programa de Educação Inclusiva Bilíngue junto à rede municipal de ensino em Piracicaba, capacitando gestores, professores e outros profissionais, e atualmente coordena o Programa de Educação Inclusiva Bilíngue junto à rede municipal de ensino de Campinas. Tem interesse em pesquisa na atuação do intérprete educacional de língua de sinais. Realizou seu Pós-doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR – ROMA) em 2003. Consultora de diversas agências de fomento e assessora para a área de surdez.

Juliana Fonseca Caetano

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, possui conhecimentos em Biologia Geral com ênfase em ensino de biologia. Possui, também, conhecimentos nas áreas específicas de Citogenética e Educação Especial.

Kathryn Marie Pacheco Harrison

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, professora do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FACHS) da PUC-SP, coordenadora do Curso Superior de Intérpretes de Libras da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), fonoaudióloga da Clínica de audição, voz e linguagem Prof. Dr. Mauro Spinelli da Derdic/PUC-SP.

Lara Ferreira dos Santos

Graduada em Fonoaudiologia pela Unimep (2003) e Mestre em Educação pela Unimep (2007). Atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar e docente substituta na UFSCar, ministrando a disciplina “Introdução à Língua Brasileira de Sinais”. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Surdez, e na área educacional de atendimento bilíngue a alunos surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação bilíngue, escola inclusiva, instrutor surdo e intérprete de Libras

Maria Cecília de Moura

Graduada em Fonoaudiologia pela PUC de São Paulo (1972), Mestre em Distúrbios da Comunicação pela PUC de São Paulo (1984) e Doutora em Psicologia (Psicologia Social) também pela PUC de São Paulo (1996). Atualmente ocupa o cargo de Professor Titular dessa mesma universidade e é Conselheira Suplente

do Conselho Federal de Fonoaudiologia. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Linguagem, Linguagem e Surdez, atuando principalmente nos seguintes temas: surdez, língua de sinais, Libras, atuação fonoaudiológica e educação do surdo.

Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Pesquisadora surda. Mestre em Educação pela UFSC. Professora Substituta da Disciplina de “Introdução à Língua Brasileira de Sinais” pelo Departamento de Psicologia da UFSCar e Professora de Estudos Surdos/Libras do Centro Universitário Barão de Mauá de Ribeirão Preto. Atua em pesquisas principalmente nos seguintes temas: estudos surdos, informática na educação de surdos, Libras, cultura surda, política, tecnologia especializada, comunidade surda, pedagogia, inclusão, diferença cultural. Em aspectos de apoio social, é diretora de Educação e Cultura da Associação de Surdos de Ribeirão Preto.

