

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

ELIZETE PINTO CRUZ SBRISSIA PITARCH FORCADELL

**O ENSINO DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE:
POLÍTICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

ELIZETE PINTO CRUZ SBRISSIA PITARCH FORCADELL

**PARANAVAÍ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**O ENSINO DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE:
POLÍTICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

ELIZETE PINTO CRUZ SBRISSIA PITARCH FORCADELL

**PARANAVAÍ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**O ENSINO DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE:
POLÍTICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada por ELIZETE PINTO CRUZ SBRISSIA PITARCH FORCADELL, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.
Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. ADÃO APARECIDO MOLINA

**PARANAÍ
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P697e Forcadell, Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch

O ensino de libras na universidade: políticas, formação docente e práticas educativas./ Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell
Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, 2017.180 f.

Orientador: Prof. Dr.: Adão Aparecido Molina. Dissertação
(mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da
Universidade Estadual do Paraná, 2017.

1. Políticas Educacionais. 2. Formação docente 3. Ensino de libras.
I. Universidade Estadual do Paraná. II. Título.

(23. ed.) CDD: 371.912

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título de Dissertação

**O ENSINO DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE:
POLÍTICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

por

Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que a aluna **ELIZETE PINTO CRUZ SBRISIA PITARCH FORCADELL**, defendeu sua Dissertação de Mestrado intitulada: *O ENSINO DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: POLÍTICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS* obtendo aprovação no dia 10 de abril de 2017, às 14h00, no miniauditório da UNESPAR – campus de Paranavaí.

Fizeram parte da Banca examinadora os seguintes professores:

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (UNESPAR) Orientador

Prof^a. Dr^a. Tania dos Santos Alvarez Silva (Universidade Estadual de Maringá - UEM)

Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida de Souza Francioli (UNESPAR)

Visto do Coordenador:

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva

Coordenador de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR

- A FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA ENCONTRA-SE ARQUIVADA NA
SECRETARIA DO CURSO -

Dedico este trabalho

A todos os Professores e Tradutores/Intérpretes de Libras que assim com eu, realizam estudos e pesquisas sobre a educação inclusiva, com o compromisso de levar o aluno surdo a pertencer, de fato, à escola e a comunidade, participando ativamente de todo esse processo, buscando desenvolver sempre um trabalho que respeite a sua diferença linguística e a igualdade de oportunidades.

AGRADECIMENTOS

Quando finalizamos uma importante etapa, olhamos para trás, analisamos todo o difícil percurso que, efetivamente, sozinhos nunca teríamos alcançado. É que entendemos que os agradecimentos nunca são em excesso. Por isso, há que os prestar aqui.

Primeiramente agradeço a Deus, porque mesmo os meus dias sendo bons ou maus, Ele está comigo e me permitiu viver mais essa conquista.

Agradeço ao meu amado esposo Murilo Forcadell (surdo) que foi o alicerce no qual pude ancorar meus sonhos, que caminhou comigo, e esteve presente nos momentos mais difíceis em que temia desistir. Seu apoio, companheirismo, dedicação, sabedoria, ensinamentos de Libras, incentivo e paciência nas muitas horas que dediquei ao estudo e pesquisa da sua própria língua de sinais, foram essenciais pra que eu pudesse seguir a diante e concluir mais essa etapa.

À minha família, a quem devo tudo que me tornei hoje, e que não importa os caminhos dos quais quero trilhar, sei que sempre me apoiarão em tudo.

Em especial meu orientador Prof. Dr. Adão Aparecido Molina, excelente profissional, com quem aprendi o valor de uma pesquisa científica. Meu muitíssimo obrigada por ter aceito trilhar comigo caminhos ainda incertos e pouco explorados, face a temática que nos propusemos pesquisar. Um desafio, que ao meu ver, resultou num excelente trabalho de conhecimento, aprendizagem e formação pessoal. Minha eterna admiração por sua dedicação e sabedoria nas orientações. Tenho imenso orgulho de ser sua orientanda.

De igual modo, externo meus agradecimentos às professoras doutoras Tânia dos Santos Alvarez Silva e Fátima Aparecida de Souza Francioli, participantes da Banca de Avaliação que se dispuseram a expor seus conhecimentos, dedicação nas leituras que realizaram no decorrer de todo o processo da pesquisa, contribuindo e auxiliando para que esse trabalho tivesse qualidade e relevância tanto na área educacional quanto em âmbitos sociais.

Aos professores que ministraram as disciplinas no Programa de Mestrado ao longo de todo o curso, foram todos muito importantes pra que eu pudesse trilhar os caminhos desafiadores de uma boa pesquisa, como uma pesquisadora.

Aos alunos do 4º ano de Pedagogia Vespertino e Noturno, 3º ano de Letras, 2º ano de História, 3º ano de Geografia, 3º ano de Matemática, 2º ano de Educação Física, 4º ano de Serviço Social, 3º ano de Enfermagem e 3º ano de Ciências Biológicas da UNESPAR/Paranavaí. Turmas que tive o imenso prazer de ensinar Libras e que contribuíram com esse trabalho expondo seus materiais produzidos na disciplina. Meu carinho e agradecimento a todos os meus queridos ex-alunos.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho no Instituto Federal do Paraná, campus Paranavaí, que compartilharam e vibraram comigo em todos os momentos, desde a aprovação na pós-graduação, qualificação e defesa, são eles: Alessandra, Amanda, Edmar, Elaine, Marcos Ayres, Marcos Higuti, Thaís e Vanilza. Meus sinceros agradecimentos.

À todos os Surdos que desde 1999 tive uma relação de proximidade, o que me permitiu viver experiências, conviver com a comunidade, compreender sua língua e me apaixonar pelo “mundo dos surdos”. Todos, direta ou indiretamente fizeram com que essa formação se consolidasse.

Não poderia deixar de mencionar os vários amigos que acreditaram e acreditam no meu trabalho, e me incentivam a buscar novos desafios ainda maiores. Aproveito para agradecer também as novas amizades que fiz ao ingressar no Mestrado.

Enfim, à Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Paranavaí, por permitir que eu pudesse adquirir experiência docente no ensino de Língua Brasileira de Sinais aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado. Pelo privilégio que sempre tive em participar de grupos de estudos referentes à inclusão. Por auxiliar pesquisas de Trabalhos de Conclusão de Curso realizados com os alunos formandos. E, principalmente, por essa Universidade abrir caminhos para que pesquisadores e estudiosos abordem temáticas que envolvam a educação inclusiva.

MUITO OBRIGADA A TODOS!



“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo” (Terje Basilier).

FORCADELL, Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch. **O ENSINO DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: POLÍTICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS.** 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa realiza estudos sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade abordando as políticas de inclusão, a formação docente e as práticas educativas na educação regular inclusiva para surdos. A motivação para que ela fosse realizada surgiu da necessidade de possibilitar uma formação básica e continuada na prática dessa língua aos acadêmicos que frequentam a disciplina na universidade. Considerando que muitos dos futuros professores terão contato com surdos nas escolas regulares, o conhecimento que eles adquirirem na Língua de Sinais ajudará na didática da sua atuação docente. Desejosos de que essa formação vá além dos bancos universitários, compartilhamos algumas orientações básicas para a prática docente em salas de aula regular inclusiva para surdos. O aporte teórico desta pesquisa faz um recorte histórico de 1990 a 2011 enfocando alguns desafios impostos pela implantação das políticas públicas de educação inclusiva, assegurando aos indivíduos as condições igualitárias de acesso educacional universalizado e com qualidade, mas que respeite a especificidade e a potencialidade de cada um. De acordo com a pertinente legislação regulamentadora, essa educação deve ser ofertada, preferencialmente, no ensino regular. Dessa forma, para o professor realizar um planejamento pedagógico que atenda a todas essas especificidades está cada vez mais desafiador. Em tempos de inclusão, as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula devem atender a um público cada vez mais diversificado. No caso do ensino regular, existe uma preocupação em formar profissionais da educação que garantam um ensino igualitário aos surdos que dividem com os ouvintes o mesmo espaço em sala de aula. O objetivo central deste trabalho está em propor encaminhamentos que auxiliem os acadêmicos, futuros professores, que cursam a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, preparando-os para uma formação inclusiva nas escolas regulares de Educação Básica para Surdos. Assim, o trabalho torna-se relevante porque alia o conhecimento teórico sobre a inclusão dos surdos somando à formação prática em Libras. Espera-se, com isso, que o futuro professor possa estabelecer uma relação de interação com seus alunos surdos, adquirindo conceitos sobre a surdez, sobre o surdo, sobre sua identidade e cultura, e sobre as metodologias adequadas na educação dos surdos. Além de ampliar o conhecimento da Libras como língua natural dos surdos e redirecionar suas práticas para um ensino baseado na diferença e não na deficiência.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação docente. Ensino de Libras.

FORCADELL, Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch. **THE TEACHING OF LIBRAS IN THE UNIVERSITY: POLICIES, TEACHING TRAINING AND EDUCATIONAL PRACTICES**. 180 f. Dissertation (Master in Teaching). State University of Paraná. Supervisor: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2017.

ABSTRACT

This research carries out studies on the Brazilian sign language (Libras) on University addressing inclusion policies, teacher education and educational practices in regular education inclusive deaf. The motivation for it to be held arose from the need of a basic training and continuing practice of this language for scholars who attend a course at the University. Whereas many of the future teachers will have contact with deaf students in regular schools, the knowledge they acquire in the language of Signs will help them in their teaching. Desiring that such training go beyond College, we share some basic guidelines for the teaching practice in regular inclusive classrooms for the deaf. The theoretical contribution of this research makes a history of 1990 to 2011 focusing on some challenges posed by the implementation of public policies for inclusive education, ensuring equal conditions for individuals' educational access and universal quality, but respecting the specificity and potential of each. According to the relevant regulatory legislation, this education must be offered preferably in regular education. In this way, so the teacher performs a pedagogic planning that meets all these specificities is increasingly challenging. In times of inclusion, pedagogical practices carried out in the classroom must meet diverse audiences. In the case of regular education, there is a concern in graduate education professionals to ensure an equal education to deaf people who share with listeners the same space in the classroom. The main objective of this work is to propose referrals to help academics, future teachers, who attend the Brazilian Sign Language course, preparing themselves for an inclusive education in regular schools of basic education for the deaf. Thus, the work becomes relevant because it combines theoretical knowledge about the inclusion of the deaf in addition to practical training in sign language. It is expected that the future teacher can establish a relationship of interaction with their deaf students, acquiring concepts about deafness, about the deaf, about your identity and culture, and on the appropriate methodologies in education of the deaf. In addition to broadening the knowledge of the natural language of deaf and redirect their practices to an education based on difference and not the disability.

Key words: Educational Policies. Teacher Training. Teaching of Libras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Equidade.....	41
Figura 02: Os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão.....	45
Figura 03: O grande calvário dos surdos.....	67
Figura 04: Efeito da alocação escolar.....	78
Figura 05: Literatura de Histórias Infantis.....	126
Figura 06: Literatura de Histórias Infantis.....	127
Figura 07: Literatura de Histórias Infantis.....	127
Figura 08: Literatura de Histórias Infantis.....	128
Figura 09: Cartela do jogo e Fichas de pontuação.....	130
Figura 10: Cartelas preenchidas.....	130
Figura 11: Sinais em Libras e Configuração de Mão.....	131
Figura 12: Pontos de Articulação e Movimentos.....	131
Figura 13: Orientações de Mão e Expressões Faciais.....	132
Figura 14: Datilologia e Alfabeto em Português.....	132
Figura 15: Dominó e jogo da memória em Libras.....	134
Figura 16: Jogo de dados e Quebra-cabeça.....	135
Figura 17: Jogo da Memória e Dominó em Libras.....	135
Figura 18: Jogo do alfabeto e Ludo.....	135
Figura 19: Jogo de trilha e Forca em Libras.....	136
Figura 20: Produção de literatura infantil adaptada para Libras.....	138
Figura 21: Produção de literatura infantil adaptada para Libras.....	154
Figura 22: Produção de literatura infantil adaptada para Libras.....	154
Figura 23: Produção de literatura infantil adaptada para Libras.....	155
Figura 24: Produção de literatura infantil adaptada para Libras.....	155
Figura 25: Produção de literatura infantil adaptada para Libras.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	–	Banco Mundial
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
L 1	–	Língua de Sinais
L 2	–	Língua Portuguesa
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
TILS	–	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	–	Universidade Estadual do Paraná.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO E REGULAMENTAÇÃO DA LIBRAS.....	22
2.1. O CONTEXTO HISTÓRICO NO QUAL FORAM GESTADAS AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO REGULAR.....	26
2.2. BREVE LEVANTAMENTO DE 1990 A 2011 SOBRE A POLÍTICA NACIONAL E OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL	49
3. O ENSINO DE LIBRAS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO.....	61
3.1. O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO.....	64
3.2. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: AVANÇOS E DESAFIOS PARA OS SURDOS E PARA OS DOCENTES.....	74
4. PRÁTICAS EDUCATIVAS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES.....	82
4.1. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES.....	85
4.2. ORIENTAÇÕES BÁSICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM SALAS DE AULA REGULAR INCLUSIVA PARA SURDOS.....	98
4.2.1. Saberes Docentes sobre os Surdos no Ensino Regular.....	101
4.2.2. Saberes Docentes e Práticas Educativas na Formação Básica dos Alunos Surdos no Ensino Regular.....	107
4.2.3. Saberes Docentes sobre os Tradutores e Intérpretes de Libras no Contexto Educacional.....	115
4.2.4. Saberes Docentes sobre o Aprendizado de Libras.....	119
4.2.5. Produção Didática para o Aprendizado de Libras como Segunda Língua na Formação dos Acadêmicos.....	121
4.2.5.1. Literatura Surda: Produção de Histórias Infantis com Personagens Surdos.....	125
4.2.5.2. Lúdico em Libras: Produção de Jogos e Brincadeiras para Educação de Surdos e Ouvintes em Língua de Sinais.....	128

4.2.5.3. Literatura em Libras: Produção de Histórias Infantis Adaptadas para a Língua Brasileira de Sinais.....	136
5. CONCLUSÃO.....	164
REFERÊNCIAS.....	169
ANEXO.....	179

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa realiza estudos sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Universidade abordando as políticas de inclusão, a formação docente e as práticas educativas na educação regular inclusiva de surdos. O trabalho se insere na linha de estudos sobre *Educação, História e Formação de Professores* do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, que traz como objetivo “Oferecer oportunidades de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber”.

O atual movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno. Nessa perspectiva, esse movimento procura contemplar a pedagogia da diversidade, uma vez que todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística. Para tal, a escola deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social (MAZZOTA, 1996).

Todavia, quando falamos da inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular, entendemos que essa inserção deve ser feita com cuidados que visem a garantir que esses alunos tenham, em especial, a possibilidade de acesso aos conhecimentos que serão trabalhados na escola, com respeito à sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Além disso, há urgência em se criar espaços dentro dessas escolas onde os profissionais da educação possam ter contato com a Língua de Sinais, permitindo assim, maior aproximação com os alunos surdos, auxílio pedagógico e a construção e valorização das relações sociais.

Como consequência do encontro das diferenças entre surdos e ouvintes é que foi necessária e urgente a implantação, em curto tempo, da disciplina de Língua Brasileira de Sinais - Libras na formação dos acadêmicos dos Cursos Superiores nas Universidades. Passou-se a exigir deles: rapidez no processo de aquisição de conhecimento teórico e prático sobre o Surdo; sobre suas identidades, cultura e

potencialidades; sobre a surdez como patologia; sobre as metodologias aplicadas no processo de educação dos surdos; sobre a política de inclusão educacional e social; sobre a Libras e o conhecimento básico da sua estrutura gramatical; além de promover o contato dos acadêmicos com os surdos usuários dessa nova forma de comunicação.

Tudo isso para que os acadêmicos, ao concluírem seus cursos de formação docente e/ou profissional, pudessem ter base para lecionar e/ou atender ambientes escolares ou sociais inclusivos e estabelecer aproximação e interação com a comunidade Surda.

Ao considerar a nova política educacional, esse trabalho deve se integrar à formação acadêmica dos futuros professores que se preparam para exercer nas escolas regulares inclusivas o seu trabalho docente, visando a garantir o desenvolvimento educacional adequado e de qualidade aos seus alunos surdos.

É importante lembrarmos que, para os surdos é vital que a sociedade reconheça que a Língua Brasileira de Sinais representa, na vida desta comunidade, a liberdade de se expressarem e se sentirem identificados e valorizados.

Respeitar o direito do surdo de ter como língua natural a Libras significa, segundo Fernandes (2003b), oferecer-lhe a possibilidade de aquisição natural da língua, ter de posse de um instrumento característico de sua comunidade, garantir-lhe um meio eficiente de comunicação e ter um instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos em tempo adequado.

A autora adverte, ainda, que a Libras não pode ser apenas um recurso de tradução das aulas, ela deve ser um espaço de interlocução entre os surdos e toda a escola. Portanto, a Libras conforme reconhecem seus próprios usuários, é importante e deve ser mantida, mas, melhor aproveitada em ambiente escolar. O uso da língua interfere positivamente no desenvolvimento cognitivo dos surdos, contribui na sua formação, permite que eles aprendam mais rapidamente os conteúdos ensinados, desenvolvendo uma comunicação segura e mais eficiente.

Para tanto, a Libras apresenta-se como uma disciplina fundamental e importante, para que os acadêmicos, ainda em formação, tenham as primeiras noções sobre o processo gradativo de aquisição dessa língua e, em especial, que vivenciem o seu uso na interação com os sujeitos surdos. Essa disciplina rompe com as práticas tradicionais homogeneizadoras de ensino, que historicamente, no

contexto educativo brasileiro, sempre foram organizadas a partir da lógica do ouvir e do falar bem, em um mundo sonoro.

A educação dos surdos e suas diversas metodologias foram permeadas por ações ouvintistas de controle, de poder e de visão fonocêntrica, de supervalorização da língua oral e da cultura não surda. No decorrer dos tempos, houve várias transições na tentativa de impor-lhes um método que servisse para a sua educação, passando pelo Oralismo e pela Comunicação total.

Esses métodos tiveram o objetivo de oralizá-los, até culminar na Educação Bilíngue como o método mais viável para sua educação. Graças ao empenho e à criação de vários estudos e pesquisas sobre a cultura dos surdos, a surdez, o sujeito Surdo com sua história e identidade, sua subjetividade, suas formas de aprender e, sobretudo, sua peculiaridade comunicativa como fator de diferença linguística, é que a comunidade Surda pôde chegar até aqui. Valendo-se das suas experiências visuais e de sua língua visual-espacial, buscaram preservar as relações com seus pares para que a sua língua não se perdesse ao longo da história social, que sempre foi marcada pela exclusão e pela segregação, que por séculos os assolaram.

A língua de sinais é o ponto de partida na construção da identidade cultural, sociológica e educacional dos sujeitos surdos. O reconhecimento do *status* dessa língua, atribuído às línguas visuo-espaciais, como é o caso da Libras, tem grande importância para o processo de educação dos surdos; pois, durante séculos, as línguas sinalizadas foram concebidas apenas como linguagem, sendo vistas como um subproduto da razão humana, algo primitivo sem capacidade de expressar pensamento como as línguas orais-auditivas. Hoje, pode-se afirmar que essa concepção é puro mito, sem valor científico e que precisa ser profundamente discutida porque, embora ultrapassada, ainda fomenta algumas certezas preconceituosas sobre os surdos e a sua identidade linguística.

As reflexões abordadas nesta parte introdutória partem das minhas reminiscências e coadunam-se às experiências vividas desde 1999, período em que a Língua Brasileira de Sinais ainda nem tinha se tornado a segunda língua oficial do país, nem havia profissionais qualificados para atuarem como tradutores/intérpretes de Libras nas escolas, muitos vinham do trabalho voluntário que realizavam nas igrejas, assim como eu, e nem, tampouco, se ouvia falar na inserção de uma

disciplina nos cursos das Universidades que pudesse ensinar os sinais que os surdos utilizavam em sua comunicação.

Foi somente em 2009 que tive a oportunidade de ingressar, ainda como estagiária do curso de Pedagogia, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que tinham alunos surdos inclusos, o que permitiu aproximar-me da língua de sinais, agora em ambientes educacionais com alunos surdos em formação.

As dificuldades foram imensas para levar uma língua que a sociedade, a comunidade escolar e até mesmo alguns surdos, não tinham conhecimento algum e nem interesse em praticar. Os surdos estavam “inclusos” nas escolas e ao mesmo tempo excluídos do processo educacional que privilegiava os alunos ouvintes, porque a metodologia baseava-se no ensino alfabético dos sons.

Foi exatamente nesse momento que pude perceber que a inclusão era muito mais do que, simplesmente, colocar os alunos com deficiência ou com necessidades educativas específicas nas salas de aula, juntos com outros alunos que não apresentavam tais necessidades. Entendi, então, que eu teria que dar voz aos apelos dos surdos que sinalizavam pela valorização de suas identidades, cultura e língua, ajudá-los a descobrirem suas potencialidades, manifestar seus pensamentos e opiniões, e incentivá-los na relação com os ouvintes.

Ao longo do percurso da minha formação e dos estudos que comecei a realizar na área da surdez, do surdo e da Libras foi o que me permitiu analisar de maneira isolada a influência, as dificuldades, os entraves, as frustrações, os retrocessos e, claro, os avanços e benefícios que a Língua Brasileira de Sinais, quando ensinada como primeira língua, proporcionava na formação dos alunos surdos. Além disso, a popularização do uso dos sinais, mesmo que ainda tímido pelos ouvintes, causava neles, atos de satisfação ao poder aprender sinais que pudessem usar na comunicação com os colegas surdos da classe. Pude compreender de forma clara como a pessoa surda vive, como ela se relaciona, como aprende, como se expressa, como ela percebe o mundo a sua volta, a subjetividade dos surdos, a complexidade da sua língua que é comparada a quaisquer línguas orais.

Toda essa experiência de contato e aproximação com essa comunidade, fez-me ir além de apenas conhecer o Surdo e sua língua, mas impulsionou-me a traçar perspectivas futuras na área do saber científico da inclusão, a buscar patamares mais altos que me proporcionassem o conhecimento do trabalho que o professor

pode realizar com os alunos surdos em salas de aula regular, onde o ensino é inclusivo e a pedagogia é a da diferença e não da deficiência.

A par desta preocupação, a motivação que se apresentou para a efetivação desta pesquisa, e o compartilhamento das práticas educativas produzidas pelos acadêmicos na disciplina de Libras, decorreram da minha condição de pesquisadora ouvinte, mas, usuária da Língua Brasileira de Sinais – Libras, da relação diária como esposa de Surdo, da atuação como Professora de Libras em instituição de Ensino Superior e da experiência enquanto Intérprete de Libras em espaços educacionais e sociais.

Ao ingressar no Programa de Mestrado em Ensino da UNESPAR campus de Paranavaí, surgiu a oportunidade de oferecer aos futuros professores (acadêmicos que cursam a disciplina de Libras nos Cursos de Licenciaturas na UNESPAR/Paranavaí) formação básica necessária para o trabalho do futuro professor em sala de aula regular inclusiva.

Durante os anos de 2015 e 2016 busquei em minhas pesquisas e estudos encontrar um caminho que minimize os conflitos que todos nós, enquanto professores, vivenciamos no momento em que temos que implementar ações pedagógicas que deem o suporte necessário e a garantia de aprendizagem aos nossos alunos surdos. Pois sabemos que somos nós os profissionais responsáveis em ofertar ensino didático de modo igualitário a surdos e ouvintes, muitas vezes sem ao menos termos tido contato com essa nova forma de ensino. Vale ressaltar, então, que o preparo desse profissional da educação não se esgotará no momento em que ele conclui a etapa da sua graduação. Por essa razão, tento encontrar nos documentos vigentes, leis que possam amparar os surdos na sua inserção nos contextos de ensino regular, que lhes tragam respostas quanto ao seu esforço desmedido para se manterem nas escolas regulares, haja vista que o ensino para eles ainda está baseado em metodologias que se configuram pela alfabetização, que é sonora. Muitos não têm o trabalho do tradutor/intérprete de Libras e continuam vivendo à margem da educação e da sociedade. E por fim, enquanto professora e intérprete de Libras, busco orientações para minha atuação profissional que sirvam para nortear minhas práticas e que garantam a qualidade na aprendizagem dos surdos, estando eles nas escolas ou nos âmbitos sociais.

O suporte estrutural para a realização desta pesquisa procura servir de complementação na formação dos futuros professores da UNESPAR/Paranavaí,

auxiliando-os a continuarem seus estudos teóricos e práticos iniciados na disciplina de Língua Brasileira de Sinais.

Para atender a estes desafios a presente pesquisa será guiada pela seguinte problematização: De que forma a disciplina de Libras em seus encaminhamentos teóricos e metodológicos poderá contribuir na formação dos acadêmicos, futuros professores que atuarão na Educação Básica Regular Inclusiva?

A partir da ótica estabelecida na problemática, tem-se como objetivo geral: Propor encaminhamentos teóricos e metodológicos que auxiliem os acadêmicos que cursam a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, preparando-os para o exercício docente nas escolas regulares de Educação Básica inclusiva para surdos.

Para atender aos desígnios emanados pelo objetivo geral estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar os documentos que tratam das políticas públicas de inclusão nas escolas de Educação Básica Regular, discutindo a partir deles os desafios de uma educação inclusiva para surdos;
2. Realizar estudos bibliográficos sobre o percurso histórico do ensino na constituição do sujeito Surdo, apontando para a atuação do professor em uma escola com duas línguas;
3. Apresentar os encaminhamentos teóricos e metodológicos aplicados na formação dos acadêmicos que cursam a disciplina de Língua Brasileira de Sinais na universidade, propondo orientações básicas para a prática docente em salas de aula regular inclusiva para surdos.

A justificativa que se apresenta para a realização deste trabalho centra-se no fato de que para promover a inclusão de alunos surdos na Educação Básica Regular, os futuros professores devem passar por formação específica em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Neste sentido, a pesquisa que ora é desenvolvida tem sua importância assegurada na medida em que apresenta a disciplina de Libras, na formação dos acadêmicos, como uma possibilidade de os surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais, escreverem sua própria história por intermédio da (re)construção das práticas educativas desenvolvidas para o seu ensino e para a sua aprendizagem.

O trabalho como professora de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Paranavaí, proporcionou-me participar ativamente dos questionamentos dos acadêmicos da Disciplina de Libras, que serão formados

para atender pedagogicamente os alunos surdos, incluídos nas escolas regulares, que poderão encontrar dificuldades no exercício da docência, haja vista que eles argumentam com frequência que a carga horária da disciplina ofertada não suprirá com qualidade e competência sua atuação em sala de aula inclusiva.

Para atender a esse propósito, o referencial teórico dessa pesquisa baseia-se na legislação vigente e em pesquisadores, tais como Lima (2015) que traz reflexões acerca da Educação de Surdos e a formação do professor para a atuação nesse campo; Novaes (2014) que busca proporcionar conhecimento acerca da realidade social das pessoas surdas, sobretudo do processo histórico de conquistas de direitos e garantias na educação; Sasaki (2010) que aborda a visão de uma sociedade inclusiva; Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei nº 10.436 (2002); Decreto Federal 5.626 (2005). Estes e outros tantos pesquisadores debruçaram-se sobre a Língua de Sinais na tentativa de encontrar caminhos para uma educação que possa atender aos anseios dos surdos.

Esse posicionamento alia-se à práxis abordada por Frigotto (1989 apud FAZENDA, 1994, p. 91) para quem, “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. Para esses autores, “A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar”. No que tange a essa práxis a pesquisa aponta para uma abordagem qualitativa e coaduna-se com os determinantes emanados por Lara e Molina (2011, p. 121-172) ao escreverem que na pesquisa qualitativa investigativa “o pesquisador deve iniciar sua investigação, apoiado numa fundamentação teórica geral, numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão”. Conforme eles explicam: “A maior parte do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. A necessidade da teoria surge em face das interrogativas que se apresentarão no decorrer do estudo”.

No tocante aos objetivos metodológicos a pesquisa traz impressos os determinantes de cunho exploratório, que de acordo com Gil (2002, p. 41) “pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível [...]”.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, por apresentar à área de formação docente, um material

educacional, fruto de um intenso trabalho da autora dessa pesquisa em suas experiências *in loco*, pesquisa, e reflexão sobre o trabalho do professor que atua como titular na educação de surdos e ouvintes num mesmo espaço de sala de aula regular e que, em muitos casos, não tem nem a figura do profissional Intérprete Educacional para lhe auxiliar em suas ações didáticas, em seu posicionamento e prática docente, e em sua comunicação com os alunos surdos.

Para sustentar estes pressupostos, a estrutura organizacional deste trabalho está centrada em quatro seções, que se organizam da seguinte forma:

Na **primeira seção** – introdução, onde são apontadas as origens da pesquisa.

A **segunda seção** - fundamentação das políticas de inclusão e a regulamentação da Libras. Trazendo o contexto histórico no qual foram gestadas as políticas de inclusão na educação regular e um breve levantamento de 1990 a 2011 sobre a política nacional e os desdobramentos da educação dos surdos no Brasil.

A **terceira seção** – aponta para o ensino de Libras e a constituição do sujeito Surdo, apresentando o percurso histórico do ensino na constituição do sujeito Surdo. Traz o contexto da educação inclusiva e da educação bilíngue: avanços e desafios para os surdos e para os docentes.

A **quarta seção** – apresenta as práticas educativas da disciplina de Libras na formação dos futuros professores. Destarte, essa pesquisa, além de apresentar um conhecimento teórico sobre as políticas educacionais para a inclusão dos surdos em espaços educacionais regulares, dialoga também sobre a Língua Brasileira de Sinais como disciplina na formação dos futuros professores, compartilha orientações básicas para a prática docente em salas de aula regular inclusiva para surdos e apresenta uma produção didática para o aprendizado de Libras como segunda língua na formação dos acadêmicos.

Espera-se, portanto, que estes estudos contribuam para a formação dos futuros professores que trabalharão com a educação inclusiva de surdos nas escolas regulares de educação básica.

2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO E REGULAMENTAÇÃO DA LIBRAS

Esta seção realiza uma discussão sobre as políticas de inclusão no Brasil a partir da década de 1990, por considerar que esse período representa um momento de expressivas transformações na implementação da política educacional nacional, uma vez que acompanhou a tendência mundial da propalada oferta da educação básica para todos os indivíduos como uma das formas de constituição de uma sociedade justa e igualitária.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil vive um período de fortalecimento dos direitos civis e, entre eles, o direito à educação. A proposta da escola inclusiva foi delineada de maneira clara na declaração originada da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO, em parceria com o governo espanhol, que foi realizada em Salamanca na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994.

Esses documentos apontam para a necessidade de uma escola considerada inclusiva, ou seja, uma escola aberta para trabalhar com a diversidade, que leve adiante a desconstrução discriminatória, que construa ações pelas quais todas as pessoas estejam nas escolas regulares. Trazem como justificativa o fato de que cada ser humano possui características, potencialidades e interesses próprios, que precisam ser respeitados em suas especificidades, durante e após o processo de sua escolarização.

No entanto, é relevante destacar que, embora esses dispositivos legais, que redirecionam o trabalho educativo das escolas, amparem a inclusão das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino regular, eles não podem agir por si só. Diante disso, os sistemas escolares necessitam construir meios eficazes para ministrar um ensino de qualidade a esses alunos, sem discriminação de qualquer tipo. Desse modo, a política de educação deve colocar em ação medidas interativas entre os avanços na legislação e a proposta educativa inclusiva na escola. Essa via de interação é e será percebida no momento em que a escola for na mesma direção dos alunos com necessidades educacionais específicas e que esses alunos estiverem na mesma direção da escola inclusiva.

Vale lembrar essa interação, porque ela demonstra que o contexto das escolas pode influenciar as políticas públicas, se ele for considerado. A escola e o cotidiano da sala de aula precisam ser vistos pelos administradores como lugares onde surgem as políticas públicas, em todas as áreas, inclusive as direcionadas à inclusão; pois, em última instância, é no contexto, na sala de aula, no ensino, na aprendizagem e nos recursos utilizados, que as políticas são ou podem ser materializadas de forma adequada ou inadequada. Isso nos leva a entender que, essa proposta de apoio e de interação com os professores, com os alunos, com ou sem necessidades educativas específicas, e com a escola como um todo é de fundamental importância para a efetivação da inclusão. Dentro dessa ótica, concordamos com Mendes (2002, p. 76) ao enfatizar que,

No âmbito organizacional, a educação inclusiva exige a construção de uma rede de suportes ou apoios capaz de atender às necessidades de formação de pessoal, à provisão de serviços (centrados na escola, na comunidade ou na região) e ao planejamento e avaliação das diretrizes almejadas. No âmbito educacional, mais especificamente da educação escolar, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Ressalta-se aqui a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins.

Há, sem sombra de dúvidas, urgência de uma política de apoio às escolas, em especial quando o assunto é a garantia do ensino e da aprendizagem dos alunos. A educação inclusiva se apresenta como uma nova maneira de atuação do professor, um desafio para as escolas frente à diferença e um direito aos alunos, sobretudo, daqueles que têm necessidades educativas especiais.

Para que essa educação se torne uma realidade nas escolas e não apenas num tópico nos dispositivos legais existentes, urge, dentre outros aspectos considerados importantes, um investimento efetivo na formação inicial e continuada dos profissionais de ensino, de forma a derrubar barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas puramente tradicionais, ainda existentes no meio educacional.

Essa necessidade de repensar a formação inicial e continuada não deve ser uma atribuição apenas aos docentes que atualmente estão em classes regulares, e que precisam implementar ações pedagógicas inclusivas, mas a todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos no processo de inclusão, desde os

legisladores, as famílias, até aqueles que atuam em diferentes níveis do sistema de ensino.

A escola ideal que acolhe toda uma diversidade é uma escola desenvolvida, em nossos dias, por essa política educacional, que procura a prática do aprendizado em contato com as diferenças e com os arraigados conceitos, como a socialização e as trocas de experiências.

Nesse emaranhado tecido social e educacional, existem as pessoas surdas, que compartilham uma língua própria, uma forma particular de perceber o mundo, marcada pelas suas experiências visuais. Esse grupo de pessoas, assim como todo grupo minoritário que tem sua história marcada pela exclusão ou marginalização do sistema social, é alvo de políticas públicas educacionais específicas, a chamada política de inclusão.

Em se tratando de diferenças, esta seção traz para o campo das discussões a diferença linguística natural dos surdos que no caso do Brasil é a Língua Brasileira de Sinais – Libras, uma língua que é visual/espacial, inserida no contexto educacional regular, onde alunos com deficiência auditiva ou surdos, como assim preferem ser denominados, dividem os espaços escolares com alunos ouvintes falantes de uma língua oral/auditiva.

Sem dúvida, é impossível pensar a educação dos surdos sem considerar a língua de sinais. No entanto, é necessário olhar de modo mais apurado como essas duas línguas, Libras e Português, se coadunam num mesmo espaço, porque quando tratamos da necessidade da língua de sinais, estamos nos referindo ao uso da língua como fator de desenvolvimento global dos surdos, e não como recurso acessório às práticas pedagógicas.

O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e, também, a sua habilidade linguística que se manifesta na criação, no uso e no desenvolvimento dessa língua.

As escolas devem pedagogicamente “pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares”. Para isso, “as línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos” (QUADROS, 2006, p. 18).

É por essa razão que a escola precisa atuar na quebra de barreiras comunicacionais, criando um ambiente linguístico favorável para surdos e ouvintes,

que não seja um espaço restrito à simples troca de informações, mas que possa oferecer oportunidades para uma comunicação fluente, viva e natural, entre colegas, professores e demais profissionais da escola.

O uso da Língua Brasileira de Sinais nas escolas regulares é muito recente no país, foi somente em 2002 pela Lei Federal 10.436 de 24 de abril, que os Surdos brasileiros puderam ter o reconhecimento e a garantia do direito de usar sua língua natural nos espaços educacionais e sociais com liberdade (BRASIL, 2002).

A partir de então, não só a veiculação dessa língua se tornou uma questão essencial e preocupante em todos os âmbitos educacionais, como também a vinda dos alunos com surdez e usuários dessa nova forma de comunicação no ensino regular inclusivo, junto com esses alunos vieram, também, novos profissionais como os Tradutores/Intérpretes de Libras, Professores Bilíngues, Professores e Instrutores Surdos e Ensino Bilíngue “que é outra vertente da educação dos surdos”. Esses elementos surgiram no novo cenário educacional, objetivando oferecer ensino igualitário a alunos surdos e ouvintes, de acordo com suas especificidades linguísticas. Não obstante, para que a prática pedagógica atenda de fato a esses alunos, visando a sua formação na sua globalidade, a abordagem das línguas em questão, deve ser a relacional, contextual e não apenas informacional, restrita aos códigos presentes nos documentos legais.

De acordo com Dorziat (1999), é preciso que as escolas estabeleçam de maneira firme e clara, as relações entre porque fazer, para que fazer, para quem fazer e como fazer. Nesse contexto, embora os discursos contemplem demasiadamente a questão das diferenças e do respeito ao outro, as ações, tanto em termos de políticas públicas, como as implícitas nos currículos de ensino, devem considerar as implicações sociais que envolvem o ato educativo.

Para tanto, o objetivo central desta seção é investigar os documentos que tratam das políticas públicas de inclusão nas escolas de Educação Básica Regular, discutindo a partir deles os desafios de uma educação inclusiva para surdos.

Discutir sobre essas questões é fazer com que compreendamos que o processo de inclusão, embora abarque discussões e questionamentos na atualidade, não se fez do dia para a noite, pois houve, e ainda há, um longo caminho a ser percorrido. Por isso, nos atemos a retomar o período em que se iniciaram os desdobramentos sobre a educação especial brasileira que, ao definir-se como uma modalidade da educação escolar, perpassa todos os níveis de ensino e está

fundamentada na utilização de referenciais teóricos e práticos adequados às necessidades específicas dos alunos com deficiência e, ainda, à legislação que permeia a educação das pessoas com surdez, para compreender as práticas escolares e os avanços em torno da sua educação.

Assim sendo, dividimos esta seção em duas partes para primeiro mostrar o contexto histórico no qual foram gestadas as políticas de inclusão na educação regular e, em seguida, proceder um breve levantamento de 1990 a 2011 sobre as leis que regulamentam a Libras em âmbitos educacionais e sociais.

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO NO QUAL FORAM GESTADAS AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO REGULAR

Reimplantar uma nova democracia na sociedade brasileira, redefinindo a educação sob os discursos e práticas inclusivas, tem se tornado nos últimos anos, mais precisamente, a partir da década de 1990, um movimento desafiador e inquietante, em especial para os profissionais da educação de diferentes instituições, níveis e modalidades educacionais.

A meta de garantia do acesso e permanência à educação, amplamente preconizada a partir da década de 1990, constitui-se como parte de um conjunto estratégico de políticas emanadas das agências internacionais, em específico, da Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM).

Do ponto de vista dessas organizações, considera-se o acesso à educação básica condição essencial para a reversão nas desigualdades socioeconômicas. Um dos pontos que, nitidamente, está incorporado ao objetivo da educação para todos é a questão da formação dos valores humanitários, em que o viés da aceitação ou o respeito à diversidade constitui-se em um desafio dessa complexa formação. Defende-se que “[...] a educação a que se tem direito deve promover os valores universais”, e entre estes estariam, “[...] a igualdade entre as pessoas, o respeito à diversidade, à tolerância e a não discriminação” (UNESCO, 2004, p. 9).

Esses princípios são amplamente divulgados em documentos acordados internacionalmente, principais referências para os países, considerados em desenvolvimento, implementarem as suas metas educacionais. Dentre esses documentos, citam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990,

ocorrida na Tailândia, importante documento oficial orientador das políticas públicas para a educação em todos os níveis e modalidades de ensino que aprovou a “[...] Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, bem como promoveu a “[...] universalização do acesso à educação” (GIL, 2005, p. 18).

Em 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos pode ser considerada um marco; pois, com a participação do Brasil na Conferência, realiza-se o compromisso de que sejam estabelecidas metas nacionais em consonância às dimensões propostas:

- Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, de assistidas e portadoras de deficiências;
- Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico”) até o ano 2000;
- Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definidos;
- Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
- Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
- aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliativas em função das mudanças de comportamento observadas (UNESCO 1990).

Além dessa Conferência, destaca-se ainda a *Declaração de Salamanca*, produto do encontro realizado em 1994 na Espanha, que trouxe discussões acerca da *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, a proposta teve como linha de ação em educação especial a adoção de uma educação inclusiva; pois, segundo GIL (2005, p. 18), “reconhece a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino”.

O governo brasileiro, diante dessa Declaração, assumiu o compromisso de implementar a política de educação inclusiva no país com o objetivo de incluir, no sistema regular de ensino, todos os alunos, assim como é citado na *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*¹ (1994) ao proclamar que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias. O documento brasileiro ressalta que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

Esses documentos contemplam, dentre as suas principais metas, a necessidade de favorecimento de condições igualitárias de acesso à educação, estendido a todos os indivíduos, sem distinção. Nesse contexto, a abordagem da diversidade, inscrita na defesa da educação para todos, independe das diferenças culturais, sociais ou econômicas, torna-se uma das metas a ser cumpridas pelos países. Os dois documentos trazem orientações que levam à escola a repensar o modelo de formação, que até então estava calcado na homogeneização, para um modelo que contemple as variadas necessidades e demandas educativas.

Muitos trechos da Declaração de Salamanca, que são retomados pelo Brasil, abordam o conceito de inclusão, conforme segue:

[...] parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade (BRASIL, 1994, p. 18).

¹ A presente Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática, em Educação Especial (BRASIL, 1994).

ênfatizam basicamente as atitudes não discriminatórias, não segregativas, sendo que a ênfase recai no modelo de atendimento educacional integrador, fundamentalmente ofertado nas escolas regulares. Conforme o documento, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se “[...] a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 17-18). Considera-se, também, que muitas crianças podem experimentar dificuldades de aprendizagem ao longo da vida ou apresentar uma determinada necessidade educativa especial em algum momento de sua escolarização (UNESCO, 1994).

O princípio integrador citado pela *Declaração de Salamanca*, incidiu na necessidade da educação especial brasileira reorganizar seus sistemas educativos para proporcionar o atendimento aos seus alunos com necessidades educacionais específicas, a fim de garantir seu acesso e sua permanência sob condições igualitárias e de qualidade.

É possível perceber que, o princípio fundamental que rege as escolas regulares inclusivas é o de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas regulares inclusivas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos.

A *Constituição da República do Brasil de 1988* garante a todos os cidadãos brasileiros, o que inclui as pessoas com necessidades educacionais especiais, os direitos básicos como: os da igualdade, da cidadania, da dignidade da pessoa humana e da vedação a qualquer forma de discriminação. O artigo 205 preconiza a educação como direito de todos e estabelece que sua promoção visará “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1988, p. 85).

Entretanto, conforme escreve Bueno (2007, p. 27), para que isso aconteça são necessárias profundas modificações no sistema de ensino. Conforme explica o autor:

[...] a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua,

sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento ‘ad eternum’ para a inclusão [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática.

Os argumentos do referido autor estão estritamente relacionados com os compromissos que o Brasil assumiu com a *Declaração de Salamanca* (1994), quando em 1996, promulgou a Lei n. 9394/96, denominada *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN* (BRASIL, 1996). Diferentemente das décadas anteriores, em que a educação especial situava-se à parte do sistema educacional comum de ensino, a partir da década de 1990, ela passou a ser referenciada como modalidade de educação escolar, conforme especifica a LDBEN n. 9394/96, em seu capítulo V, fazendo referência à prioridade no atendimento dos alunos com deficiência no ensino regular e, em seu art. 59, inciso I, no qual preconiza: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Essa Lei também registra o seguinte:

Artigo 58 - Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. § 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. **Artigo 59** - Os sistemas de ensino assegurados aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. **Artigo 60** - parágrafo único: O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) estabelece em seu capítulo V, Art. 58, que a educação dos “alunos com necessidades especiais” deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino” e prevê o apoio especializado nas escolas regulares para atender às peculiaridades desses

alunos. No entanto, reconhece o direito à classe ou serviço especial nos casos em que as necessidades específicas dos alunos os impedem de usufruir dos recursos da classe comum ou nos casos de fracasso escolar regular. Para Góes (1999), o surdo se enquadra nessas especificidades.

Em 2013, uma nova alteração na LDB 9394/96 passou a especificar a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino (BRASIL, 2013).

A inserção do aluno surdo nas classes de ensino regular é algo que ainda não está totalmente estruturado na educação atual, o que reforça as ideias dos autores Sánchez (1990) e Brito (1993), ambos argumentam que essa solução é ilusória e que são necessárias condições educacionais diferenciadas. Daí a relevância de privilegiar o uso da língua de sinais, tanto para preservar a identidade cultural das comunidades surdas como para favorecer o acesso ao conhecimento sistematizado.

Dentro desse contexto, a inclusão não é “alocar” o surdo na escola regular. O que Góes (1999, p. 48) quis dizer, foi que, “a inserção na escola regular, pelo menos tal como organizada neste momento, leva a acentuar discrepâncias de oportunidades e, portanto, a segregar [...]”. Entretanto, a busca de soluções é bastante complexa.

O descrito no parágrafo primeiro do artigo 58 da LDB 9394/96, estabelece ainda que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (BRASIL, 1996), leva-nos a entender que a legislação reconhece a necessidade dos serviços de apoio específico para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e, ainda, que esses serviços devem ser ofertados nas escolas regulares. Mas, o que nos causa dúvidas quanto à efetivação desses serviços está justamente no termo utilizado no artigo “quando necessário”. Isso provoca nos espaços educacionais dúvida entre os profissionais da educação que podem compreender que os serviços de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas não seja urgente, obrigatório ou mesmo, que possam ser adiados ou até mesmo dispensados.

Ainda, analisando o parágrafo terceiro do artigo 58, a legislação supracitada prevê “[...] a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996, p.

24). É possível perceber que, não há uma explicação clara se o Estado será o responsável pela educação especial em todos os níveis de ensino, outros dois questionamentos aparecem na tentativa de entendimento desse artigo, como deve ser a organização desse nível de ensino para que possa contemplar as demandas educacionais especiais que, certamente, estarão presentes nas escolas de educação infantil, ainda é relevante pensar se a educação infantil está preparada em sua estrutura física e pedagógica para realmente corresponder às necessidades dos alunos com necessidades educacionais específicas dessa faixa etária.

Schaffner e Buswell (1999, p. 70), fazem uma importante consideração a respeito da inclusão. Conforme escrevem, “o primeiro passo para a criação de uma escola inclusiva e de qualidade é estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão [...]”. Assim, no que se refere aos princípios inclusivos, Stainback e Stainback (1999, p.12), afirmam que as escolas inclusivas “[...] partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária”.

Dessa maneira, a nosso ver, a escola, assim como as demais instituições, fazem parte da rede de relações sociais, e trazem em seus discursos oficiais a construção das bases do respeito às diferenças, do atendimento igualitário, da formação dos profissionais que atuam em setores sociais e educacionais para incluírem de fato as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. Mas, na contramão desses discursos estão as ações práticas caminhando lentamente. Muitos alunos que estão vivendo o processo de inclusão, hoje nas escolas, não poderão usufruir de seus benefícios, pois não há coerência entre o que está posto em lei e a execução dessas políticas.

A iniciativa da garantia da matrícula dos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais nas escolas é, sem dúvida, importante, porque, sobretudo, atende ao princípio fundamental do direito de todos à educação. Entretanto, isso não basta. Se não houver coerência entre o que é dito e o que é feito, se as ações pedagógicas docentes não estiverem voltadas para o aluno real, se a escola não (re)construir seus espaços de diálogo, considerando as diferenças que envolvem o ato educativo e que constituem saberes distintos, serão promovidos outros tipos de exclusão.

É preciso avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na

aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola precisa rever seu papel, seu currículo, suas concepções. Isso não deve significar uma imposição que, possivelmente, culmine em um trabalho mal sucedido, mas em um resultado da transformação do ensino. Entende-se que estamos construindo essa escola, nas palavras de Sá (1998, p. 188), “é preciso que se diga que a escola inclusiva não é sinônimo de escola regular, [...] impor um tipo de escola a um grupo é uma forma de opressão, não de inclusão”.

Os currículos, métodos, técnicas recursos e organizações devem estar previstos no Projeto Político Pedagógico que, conforme registra o documento do Ministério Público denominado *O acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns na Rede Regular*,

[...] implica em um estudo e um planejamento de trabalho envolvendo todos os que compõem a comunidade escolar, com objetivo de estabelecer prioridade de atuação, objetivos, metas e responsabilidades que vão definir o plano de ação das escolas, de acordo com o perfil de cada uma: as especificidades do alunado, da equipe de professores, funcionários e, num dado espaço de tempo, o ano letivo (BRASIL, 2004, p. 33).

Ainda no que se refere aos currículos e aos métodos de ensino, Mittler (2003, p. 25) se posiciona esclarecendo o seguinte:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Embora entendamos que o direito de Todos à educação deve ser uma meta a ser perseguida, reconhecemos que, de fato, há um longo percurso a ser seguido para que essas pessoas tenham condições de serem incluídas no sistema educacional regular em tempo hábil à sua formação, para que possam ter uma participação social mais efetiva e não sofram a inevitável submissão a que as minorias são expostas. A inclusão dessas pessoas, como propõe a *Declaração de*

Salamanca (1994), deve ser pensada com cautela, uma vez que, como já apontamos anteriormente, há um descompasso entre o discurso oficial e a prática nas escolas, que em sua grande maioria não estão preparadas para receber alunos de inclusão em suas diversas especificidades.

Dorziat (1999, p. 30) ressalta que, além dos fatores de ordem individual de cada sujeito que será incluído, é preciso entender,

[...] os desdobramentos da educação dessas pessoas, no âmbito das discussões da educação como um todo, considerando as esferas mais amplas da sociedade, isto é, a viabilização de um ensino democrático, no sentido de que seja proporcionada realmente igualdade de condições de aprendizagem e atuação social.

Corroborando o pensamento do autor supracitado, é importante destacar que a individualidade dos alunos incluídos na escola comum deve ser encarada como fator principal na educação escolar desses alunos com um ensino que atente e busque entender as especificidades de cada um, considerando as esferas mais amplas da sociedade.

Outros autores definem que a palavra “Todos”, na inclusão escolar, refere-se a todas as pessoas, sem exceção. É possível comprovar essas ideias a partir da visão de Mantoan (2003, p. 24) quando, igualmente, defende a permanência de todos os alunos nas escolas e sugere uma reelaboração das filosofias educacionais afirmando que “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Mendes (2001, p. 17) lembra outro aspecto importante que deve ser ressaltado e refere-se às iniciativas que a escola deve tomar para que possa tornar a inclusão uma realidade de seu cotidiano. Sob essa perspectiva tem-se a seguinte ideia:

Ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se populariza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-las.

Pode-se entender, nas palavras do autor, que na medida em que a inclusão vai se tornando realidade nas escolas regulares, aumentam as discussões em torno da filosofia inclusiva, e o principal objeto de discussão é a prática, ou seja, a forma de realizá-la.

Percebe-se, assim, que a inclusão é um processo que requer muito mais do que transferir crianças da escola especial para a escola regular, requer que essas crianças façam parte dela. Nessa perspectiva de mudança nas instituições de ensino, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, *Resolução CNE/CEB nº. 2/2001*, no Artigo 2º, orientam e determinam:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b, p. 1).

É comum ouvir dos profissionais da educação envolvidos com a inclusão das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais de que é impossível incluir esses alunos na escola regular. De certa forma eles têm razão, pois enquanto a escola não compreender os fundamentos da inclusão e moldar suas metodologias para atender pedagogicamente os alunos nas suas individualidades, não conseguirá ser inclusiva.

A respeito disso, Rodrigues (2005, p. 46) afirma: “a inclusão encontra-se hoje conceitualmente situada entre grupos que a consideram como utópica, outros, uma mera retórica e outros, ainda, ‘uma manobra de diversão’ face aos reais problemas da escola”.

O movimento a favor da inclusão das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas vem se consolidando legalmente a partir de determinações contidas em documentos oficiais que garantem, sobretudo, a inclusão, a acessibilidade e a permanência das pessoas com deficiência nos seus diversos setores sociais e educacionais.

Uma prova real dessa questão está disposta no Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que determinou que estudantes surdos deveriam ser removidos das escolas bilíngues e serem matriculados em escolas regulares, acrescentando dispositivo ao Decreto 6.253/2007 (BRASIL, 2007), sob pena de

retenção dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, passando a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9º Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação Básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.

Assim, a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, quando matriculados em classes comuns de ensino regular e no atendimento educacional especializado.

O Art. 2º do Decreto 6.571/2008 versa sobre os objetivos do atendimento educacional especializado e no disposto do Art. 3º apresenta as ações voltadas à oferta desse atendimento especializado:

Art.2º. I – promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3º. I – implantação de salas de recursos multifuncionais;
II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Essas determinações exercem pressão sobre as instituições sociais e educacionais, de modo que é necessária a adequação desses espaços às novas

demandas. A escola, por sua vez, é uma das mais pressionadas no sentido de adequar-se para atender e ofertar educação igualitária e de qualidade aos seus alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais.

A implantação das políticas públicas que formam as bases norteadoras da inclusão contemplam adaptações que atendam às necessidades das pessoas com deficiência, uma vez que elas saíram de seus espaços reclusos e omissos e, hoje, convivem com todos nos mesmos espaços sociais. Essas pessoas, portanto, têm o direito de usufruir das mesmas oportunidades de acesso, concedidas a qualquer outro cidadão. Apesar dos esforços fruírem nesse sentido Thoma, (2006, p. 23) faz uma importante consideração:

Para que a inclusão ocorra, temos um amplo espectro de leis no país que buscam garantir respostas às demandas de acessibilidade arquitetônica, de comunicação, etc. Em decorrência da legislação, muitos investimentos também têm sido feitos por parte das esferas administrativas (federal, estaduais e municipais), o que poderíamos supor ser o suficiente para equipar as escolas e prepará-las como verdadeiros espaços inclusivos. Entretanto, as mudanças legais e os subsequentes investimentos e ações que buscam promover as mudanças dos códigos e símbolos escolares (currículo, didática, metodologias e avaliação) não têm sido suficientes.

A autora afirma que têm sido tomadas medidas, especialmente no âmbito legal, que garantem o atendimento aos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, mas deixa claro que ainda há a necessidade de medidas mais incisivas no que concerne ao vigor e rigor dessas leis.

Os surdos, cada vez mais, saem de seus espaços de reclusão e tomam por direito legal os espaços sociais e educacionais, daí a necessidade de compreender a importância da língua de sinais nos processos educativos e o uso funcional dela, bem como o conhecimento das peculiaridades cognitivas culturais desses sujeitos, sendo um importante passo para se chegar a uma inclusão de fato com resultados satisfatórios. A respeito dessa questão, Lebedeff (2004, p. 130) comenta:

Percebe-se, em algumas escolas, que a língua de sinais está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura. Essa artificialização leva ao desenvolvimento de excelentes copistas, sem capacidade leitora de compreensão do texto, ou seja, amplia-se a dificuldade de acesso ao texto escrito, à interpretação do texto. Desenvolve-se, então, um enorme paradoxo: reivindica-se a língua de sinais na escola para garantir um acesso de qualidade à

cultura escrita; entretanto, apesar de a língua de sinais estar na escola, esse acesso ainda não está sendo viabilizado. A grande questão, portanto, para além do estar na escola, é como essa língua de sinais está na escola. Que papel é dado à língua de sinais dentro da escola?

No debate sobre esse questionamento, é relevante a busca por um trabalho educacional sistematizado e claro, bem definido para o uso da língua de sinais nas escolas, evitando utilizá-la apenas para o exercício da tradução. Todavia, existem, ainda, muitos educadores com pouca informação sobre o processo educacional que envolve a pessoa com surdez nos espaços educacionais inclusivos. Muitos desconhecem as diretrizes legais que norteiam a prática pedagógica para o trabalho educativo com surdos e que orientam sobre a estrutura e a dinâmica de sala de aula, no que se referem aos recursos humanos, físicos, materiais e, porque não dizer, nesse caso, linguístico. São esses alguns dos fatores que têm comprometido a garantia e o desenvolvimento dessa educação na sua totalidade.

Ora, durante muito tempo entendeu-se que a educação para as pessoas com deficiência deveria ser organizada de forma paralela à educação comum, uma vez que essas pessoas não conseguiam ser inseridas e nem permanecer no sistema educacional regular. Contudo, é possível visualizar que essa não ação pedagógica é excludente e, ainda, que há uma grande confusão em torno do que seria realmente integrar e incluir a pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais especiais nos espaços educacionais (SASSAKI, 1997).

A integração e a inclusão são abordadas na contextualização da legislação brasileira, a saber: na *Constituição de 1988*; no *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, de 13 de julho de 1990; na *Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996, e na *Lei Federal 7.853*, de 24 de outubro de 1989².

Sassaki (1997, p. 30), registra que o termo “integração” foi bastante difundido nas décadas de 1960 e 1970, e tinha como finalidade integrar às escolas regulares os alunos com deficiência. As reivindicações voltavam-se às condições educacionais satisfatórias e à sensibilização de pais, professores e autoridades civis a respeito dessa temática.

² Essa lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sobre sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Além disso, a lei institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 1989).

Não obstante, é possível perceber que em décadas anteriores, na segunda metade do século XX, existia uma preocupação com a integração das pessoas com deficiências, todavia, não há registros de que tenham acontecido políticas públicas anteriores à Constituição, garantido os direitos de inclusão propriamente dita das pessoas com deficiência nesse período.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 96-97) discutindo sobre essa questão consideram que, naquele período,

[...] pouco ou nada exigia da sociedade em termos de modificação de valores, atitudes, espaços físicos, objetos e práticas sociais [...] no modelo de integração, a sociedade aceita receber a “pessoa diferente”, desde que ela seja capaz de moldar-se aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos (classes especiais, sala especial), acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social), lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.)

Ao referir-se às escolas regulares e ao ato social de inserir os alunos com deficiência, Carvalho (2001) faz um recorte desses espaços educacionais, apontando para a pouca equidade, mínimas condições de acessibilidade, em todos os aspectos, às pessoas que neles são inseridos. Ele alerta para a defesa, o direcionamento e a promoção de escolas inclusivas “[...] não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais [...]” (CARVALHO, 2001, p. 15).

É fato incontestável que a maioria das escolas regulares de hoje não conseguem avançar na proposta de inclusão. A escola enquanto instituição social legitimada pela sociedade como disseminadora de conhecimentos científicos enfrenta novos desafios em ofertar esses conhecimentos a Todos, cada vez mais é pressionada a buscar novos dados de forma a atender a demanda tão diversificada de alunos, dentre eles, encontram-se os alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.

Frigotto, (1999, p. 176), coaduna com as questões abordadas por Carvalho (2001) afirmando o seguinte:

Neste sentido, na escola, os processos educativos não podem ser inventados, e, portanto, não dependem de ideias mirabolantes,

megalômanas de gênios que dispõem de planos ou fórmulas mágicas. Depende de uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais.

Nas últimas décadas, temos testemunhado o envolvimento de muitos estudiosos da área de educação com a proposta de fornecer subsídios para compreender essa nova realidade e aprender a lidar com ela.

Machado (2008, p. 162), traz uma contribuição muito pertinente quando discute o processo de integração e o de inclusão. Conforme ele escreve,

Avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções.

Após essas reflexões, pode-se compreender que, sem uma rede de apoio criada pela gestão educacional, não é possível promover a inclusão, pois o aluno com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais é um “problema” apenas do professor em sala de aula, e não da escola como um todo. Se o objetivo é a inclusão escolar, então todos os membros da escola devem estar envolvidos no processo, oferecendo uma sistemática de suporte ao professor para que este siga adiante com suas estratégias de ensino.

Sobre a integração das pessoas com deficiência às escolas regulares Sasaki (2010, p. 30-31) postula que,

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todas as pessoas que tivessem alguma deficiência.

Sobre a inserção das pessoas com deficiência em outras instituições que não as escolares, o autor ainda salienta que,

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas com deficiência, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso (SASSAKI, 1997, p. 1).

Em síntese, o processo de integração que teve sua origem em meados da década de 1960, com o intuito de propiciar às pessoas com necessidades especiais o acesso e a convivência aos sistemas sociais gerais, como: educação, trabalho, família e lazer, tinha a intenção de proporcionar o estar juntos, a troca de experiências sociais e culturais.

Embora a integração seja um processo antigo e os documentos legais vigentes tragam implícitos em seus códigos referência à inclusão social e educacional, é comum ver, ainda hoje, os traços integracionistas mascarados de inclusão nos sistemas educacionais.

As escolas passaram a receber os alunos vindos das escolas especiais sem terem preparação para recebê-los, sem terem estruturas físicas adaptadas, profissionais capacitados, e mais, sem condições de oferecer ensino e aprendizagem de acordo com a especificidade de cada aluno.

Por consequência, esse cenário não garante que todos receberão o mesmo ensino, que terão as mesmas oportunidades de acesso e de permanência nas escolas regulares e nem lhes será assegurado um ensino de qualidade. A figura a seguir procura elucidar esse contexto:

Figura 01 – Equidade



Fonte: Adaptada. Disponível em: <http://missrbarts.weebly.com/uploads/1/7/1/7/17177220/8628972_orig.jpg>. Acesso em: 25 nov. 2016.

Dessa perspectiva, um processo que inicialmente parecia ser a solução para minimizar ou acabar de vez com a segregação ou com a exclusão que essas

peças vinham sofrendo, até então, limitou-se a desenvolver ações assistencialistas. Uma vez que, o processo de inclusão envolve ações bem maiores do que, simplesmente, colocar esses alunos juntos. A inclusão na sua totalidade requer adequação em todos os níveis de ensino e de aprendizagem, desde a preparação de profissionais com qualificação para atender a cada tipo de especificidade e deficiência, até a disponibilização de materiais específicos e a adaptação do currículo.

Ferreiro (1997 apud SOUZA; GÓES, 1999, p. 181), assinala que, em relação ao movimento integração/inclusão das pessoas com deficiência foi um grande passo à despatologização na pedagogia, mas adverte que o modo como a “inclusão” está ocorrendo, hoje, é altamente preocupante, principalmente considerando a complexidade do processo de educação desses alunos. Segundo Marchesi (2004, p. 23), a inclusão não deve ser compreendida como um movimento simples de retirar os alunos das escolas especiais e incorporá-los na escola regular. O principal objetivo da integração é:

Educar os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. A finalidade do esforço é a educação desses alunos. O meio é a integração. Isso supõe que é o sistema educacional em seu conjunto que assume a responsabilidade de dar uma resposta para alcançar tal objetivo, e não uma parte dele, a educação especial, que se descola acompanhando os alunos com deficiência que já não são escolarizados nas escolas especiais.

Como complemento, Marchesi (2004, p. 24) reitera e aprofunda o tema afirmando o seguinte:

O conceito de integração não significa simplesmente escolarizar os alunos nas escolas. Além disso, a integração não é uma opção rígida, com limites precisos e definidos e igual para todos os alunos. Ao contrário, a integração é, antes de tudo um processo dinâmico e mutável, cujo objetivo central é encontrar a melhor situação educativa para que um aluno desenvolva ao máximo suas possibilidades e, por isso, pode variar conforme as necessidades dos alunos e o tipo de resposta que as escolas podem proporcionar. Por essa razão, a forma de concretizar a integração pode variar à medida que as necessidades educativas dos alunos vão se modificando.

Diante das inúmeras experiências vivenciadas nas salas de aula regular, compreendemos os apontamentos feitos pelo autor e reafirmamos que não basta inserir um aluno com necessidades educacionais especiais ou com deficiência em salas de aulas regulares, ignorando suas peculiaridades. Observamos que não

basta garantir a matrícula desses alunos, sem dar-lhes condições de permanência no sistema de ensino; não basta prestar atendimento especializado, sem ter profissionais especializados para esse atendimento. É a escola, de um modo geral, que precisa ser questionada, a produção de saberes, as organizações pedagógicas. No momento em que vivemos, é quase impossível que a escola dê conta de todo e qualquer tipo de aluno.

No que se refere às pessoas com deficiência, Sasaki (2010, p. 30) ressalta que é importante entender o seguinte:

As instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência. Assim, a segregação institucional continuou sendo praticada. A ideia era a de prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade. A década de 60, por exemplo, testemunhou o *boom* de instituições especializadas tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais.

Foi somente a partir da década de 1990 que o termo “inclusão” passou a ser utilizado em substituição ao conceito de integração e ganhou força a partir da *Declaração de Salamanca (1994)*. Nesse período, tornou-se evidente que a acessibilidade deveria atender ao modelo do desenho universal, o qual definia a projeção de ambientes, meios de transportes e utensílios para todas as pessoas (SASSAKI, 2011).

Conforme escreve o autor, o tão almejado modelo de inclusão tem suas ramificações na longa, dolorosa e difícil trajetória histórica da sociedade que, por muitos anos, em diferentes épocas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Em outras palavras, a educação inclusiva é fruto de fenômenos históricos e que, por se tratarem de mudanças de paradigmas, essas fases não aconteceram de forma linear, foram constituídas de acordo com os períodos nos quais a sociedade se desenvolvia. Para entender essa gênese histórica é essencial fazer uma análise das acepções e práticas que a ela serviram de base.

Em relação a isso, o autor explicita que a sociedade vivenciou e, ainda, vivencia as mudanças históricas na educação das pessoas com deficiência. Os modelos que se sucederam podem ser divididos em quatro fases, sendo elas: exclusão, segregação, integração e inclusão. O autor revela:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1997, p. 16).

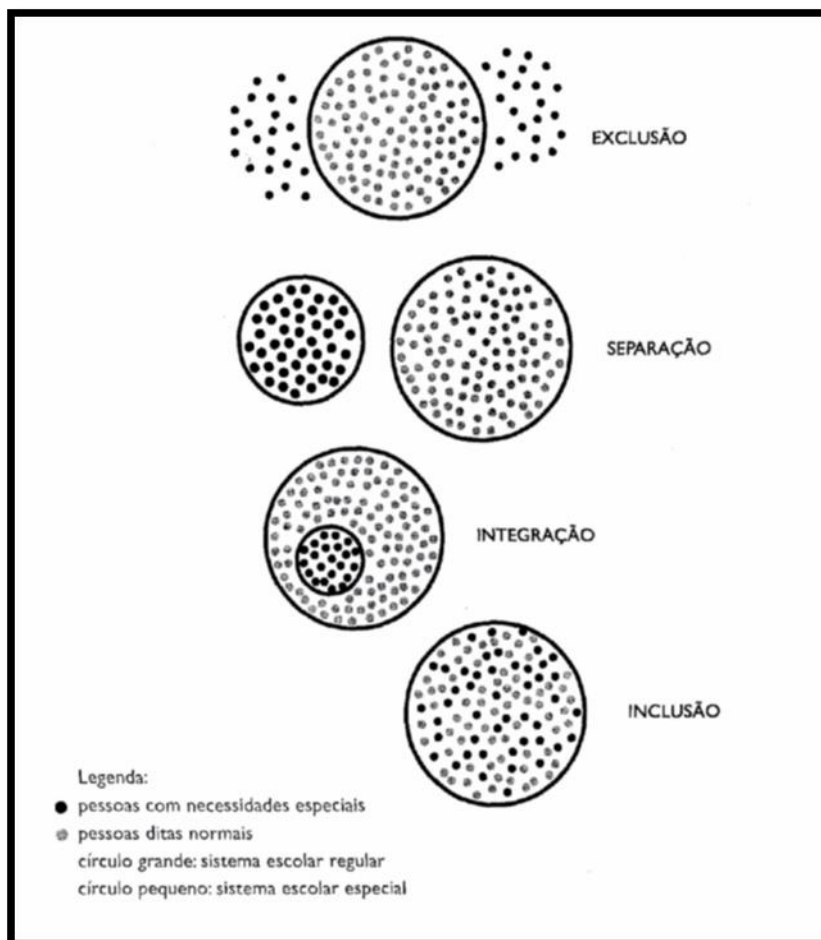
O próprio autor deixa claro que essas fases aconteceram em períodos diferentes. Entretanto, não se pode pensar nelas desvinculando-as de seus momentos históricos; pois as mesmas foram norteadas por políticas públicas que enfatizavam as visões de mundo concebidas em tais momentos. São práticas sociais que historicamente foram sendo atreladas à educação.

Dessa perspectiva, é possível perceber que a educação é um processo histórico e que está sempre atrelada à forma de organização social de cada período histórico. O pensar e o agir dos homens é fruto das relações que eles estabelecem para produzir e reproduzir a sua vida material em diferentes épocas, o que determina, também, a educação necessária para a formação humana no período.

Em outras palavras, a inclusão social e educacional tal qual é vivenciada hoje, não é uma condição do momento histórico atual; ela é fruto de movimentos internacionais e nacionais que promoveram transformações conceituais, legais e, em consequência, na prática pedagógica, um movimento maior em busca de alternativas de intervenções pedagógicas para atender o aluno e suas necessidades educacionais.

Exemplificando as palavras desse autor, Beyer (2006, p. 279) ilustra as práticas sociais: exclusão, segregação, integração e inclusão. Explica como ocorreram essas mudanças históricas e como se contextualizaram as políticas públicas em torno da inclusão. Veja-se na figura a seguir:

Figura 02: Os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: Beyer (2006, p. 279)

Ele ainda destaca que, na fase de exclusão, as pessoas com deficiência não estavam inseridas em nenhum tipo de instituição de ensino. Isto significa dizer que, nessa fase, essas pessoas estavam excluídas de toda e qualquer forma de educação e do próprio convívio social.

Já na fase de segregação ou de separação, as pessoas com deficiência começaram a ser inseridas nas escolas especiais, surgindo, assim, as primeiras instituições de ensino para essas pessoas, mas, ainda era notória a separação dessas pessoas do convívio social.

A fase de integração inseriu as pessoas com deficiência na mesma instituição de ensino que as ditas 'normais', mas sempre em grupos separados, ou seja, 'normais' em um grupo e pessoas com deficiência em outro. Isso significa dizer que, as pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais tinham

acesso à mesma escola das pessoas ditas 'normais', mas frequentavam classes separadas.

Finalmente, na fase de inclusão, essas pessoas são inseridas na mesma escola e no mesmo grupo das pessoas ditas 'normais'. Com isso, o modelo de inclusão prevê um ensino que abranja todos em uma mesma classe dentro de uma mesma escola.

Nesse ínterim, cabe esclarecer que tanto segregar, quanto integrar, agem no processo educativo das pessoas com deficiência ou com necessidades especiais como formas de exclusão; pois, apesar desses alunos estarem numa mesma instituição de ensino, ou eram separados do ensino regular ou excluídos dos grupos dos alunos considerados 'normais'.

Por mais ampla que seja a reflexão acerca dos vários enfoques atribuídos pela sociedade às pessoas com deficiência, de acordo com os valores morais e éticos de cada época, inclusive da qual também fazemos parte, sua essência duramente, ainda é a exclusão.

A escola, enquanto formadora do homem, não se encontra alheia ao processo de manutenção da sociedade atual. Sociedade conhecida, aqui, pela forma de organização social utilizada pelos homens na produção de sua vida material. A consciência dos seres humanos sobre a realidade, o modo com que explicam o mundo e como se organizam, ocorre em conformidade com os interesses do capital, refletindo-se no sistema educacional (BEYER, 2006).

Assim, é compreendida a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais no período da globalização e da mundialização do capital. A tendência ideológica neoliberal perpassa a educação e a sociedade. As relações de poder desigual resultam em disputas entre os interesses do capital e os direitos humanos.

Ao analisar a política educacional neoliberal e a relação entre democracia e educação na atualidade, Neves (2002, p. 164) destaca o caráter antipopular dessa política no campo educacional brasileiro, que pode ser apreendido através da análise de quatro das características de suas políticas sociais: privatização, focalização, descentralização dos encargos e participação. A escola, segundo a autora, "passa a ser encarada como uma empresa de prestação de serviços, disputando espaço no mercado educacional".

No conjunto dos documentos discutidos a respeito da educação inclusiva, destaca-se que alguns deles configuram o direito de crianças com necessidades educacionais especiais de receberem atendimento especializado e frequentarem o ensino regular.

Em sua concepção, no conjunto dessas ações há um descompasso no cumprimento das políticas públicas de inclusão na sociedade como um todo. Isso contribui e reflete as dificuldades de incluir os indivíduos com deficiência nos espaços escolares, no ensino regular.

A sociedade, ao longo de sua história, tem se mostrado relutante em admitir e respeitar as diferenças. Na sociedade moderna, o empenho pela integração aos meios de produção promoveu entre os homens a exclusão daqueles que não se enquadravam às exigências do mercado.

Conforme explica Fernandes (1998 p. 56), no início do século XIX, as instituições (igrejas, escolas, hospitais, prisões, entre outras), em conexão com o processo produtivo, empenharam-se em normatizar suas relações sociais, visando adaptar os indivíduos a um sistema regulador, inclusive estruturado arquitetonicamente para privilegiar a tutela e a disciplina.

Os diferentes olhares do mundo social em que se vive, inscreve-se no início do século XXI. Um tempo onde múltiplas identidades culturais e sociais são discutidas, desconstruindo o pensamento da razão unitária, linear, fixa, nas relações entre os sujeitos. Nessas práticas sociais, novas categorias assumem lugar em diferentes espaços: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, e representação cultural.

Desse modo, a sociedade tem por obrigação compreender a cultura das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, pois mesmo sendo vistos como integrantes de grupos minoritários, eles convivem nessa sociedade e, também, lutam pela vida social, e ao mesmo tempo vão compondo, produzindo, organizando, atribuindo sentidos às suas vidas, nas diferentes relações culturais, políticas, educacionais, sociais e linguísticas, que estabelecem entre sujeitos na sociedade.

Ross (1998) destaca que o ideário democrático da igualdade se encontra cada vez mais distante da realidade, ainda que presente nos projetos políticos pedagógicos e em documentos da esfera federal, estadual e municipal. Prega-se a dignidade e a liberdade, reproduzindo, ideologicamente, uma suposta democracia.

“Ou seja, reconhece, pois, que todos são “iguais”, a despeito das diferenças de alguns” (ROSS, 1998, p. 67).

Sob a perspectiva do compromisso da escola com todos e para todos, trabalha-se na construção de espaços sociais inclusivos, organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. A autora faz a seguinte observação:

Ser cidadão também supõe a apropriação e a fruição do saber histórico acumulado historicamente, das formas mais desenvolvidas do conhecimento, de seus símbolos e códigos, de tal maneira que constituam instrumentos imprescindíveis ao pleno exercício da cidadania. Isso representa a necessidade de superar as formas empíricas de educação, os conteúdos curriculares de orientação meramente manipulativos, as doses homeopáticas de escolaridade e as estratégias isoladas e espontaneístas de participação travestidas pelo discurso da igualdade e da integração (ROSS, 1998, p. 107).

A educação inclusiva passou a estabelecer um novo olhar sobre as igualdades e as diferenças, alterando o fazer pedagógico e potencializando a capacidade de aprender de todas as crianças. Nessa linha de raciocínio o Ministério da Educação (MEC) assumiu a garantia de acesso à educação como fortalecimento da educação especial para atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos, com o intuito de reverter o quadro de exclusão escolar.³

Segundo as *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001)*, aprovadas pela *Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação*, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Desse modo, a escola fica responsável pela busca dos recursos, de estratégias e instrumentos necessários para a acessibilidade arquitetônica,

³ Durante o período no qual esta pesquisa estava sendo realizada, a então Presidenta do Brasil Dilma Vana Rousseff sofreu um processo de *Impeachment*. Dessa maneira, as políticas educacionais que vinham sendo viabilizadas passaram por uma nova perspectiva, haja vista a posse da Presidência da República pelo Vice Michel Temer e a mudança de cargos na Política econômica do novo governo. O *impeachment* de Dilma Rousseff ocorreu em 31 de agosto de 2016, sendo resultado de um pedido protocolado em 2015, na Câmara dos Deputados.

pedagógica, atitudinal e comunicativa. É com base nessa nova estrutura que a escola deverá atender todas as crianças e possibilitar o convívio das diferenças.

A partir do momento em que a escola e o educador têm no convívio da sala de aula, alunos com necessidades educativas específicas e busca conhecer suas especificidades, descobre que o seu trabalho não se baseia em limitações, mas em potencialidades que se revelam na pessoa com deficiência ou nas peculiaridades de cada um e que, sendo adequadamente exploradas, essas peculiaridades podem resultar em avanço no desenvolvimento escolar do educando.

2.2. BREVE LEVANTAMENTO DE 1990 A 2011 SOBRE A POLÍTICA NACIONAL E OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

O sistema de Educação de Surdos necessita acontecer num misto entre duas línguas dentro das escolas regulares brasileiras: a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. No entanto, para os surdos, a primeira língua é a Língua de Sinais e a segunda língua a ser apreendida na modalidade escrita é a Língua Portuguesa. Isso faz com que se tenha uma estrutura gramatical diferente como acesso de instrução para os surdos e sua inserção na educação.

Levando em consideração esses aspectos, o *Decreto de Libras*⁴ estabelece como um dos direitos fundamentais do ser humano surdo o direito linguístico. Desse modo, as instituições públicas e privadas de ensino representam uma parte significativa na organização principalmente às crianças surdas, que necessitam ter estimulação precoce no processo de aquisição da linguagem, tendo a Libras como sua primeira língua. O *Decreto de Libras nº 5.626/2005*, no capítulo IV, em seu artigo 14, define que,

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

⁴ O Decreto de LIBRAS nº 5626/2005 é a regulamentação da Lei Federal nº 10.436/2002. É nesse Decreto que se apresenta, pela primeira vez nas legislações brasileiras, a definição de pessoa surda e de deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

O Decreto nos alerta para a importância de difundir a Língua Brasileira de Sinais em todos os espaços educacionais, tendo como ponto de partida a formação de professores que conheçam e façam uso da língua de sinais, e que esses professores possam promover o ensino em Libras como a primeira língua.

Conquanto, a “inclusão” é um dos pontos mais questionados pela comunidade Surda por questões linguísticas e culturais. A trajetória social, política, linguística e de educação dos sujeitos Surdos inscreve-se junto com o longo período das exclusões. Os surdos como personagens são, ao mesmo tempo, excluídos e incluídos. Da inclusão, a comunidade ouvinte escondia as deficiências e acabou criando guetos para os surdos. Da exclusão, a comunidade ouvinte não os aceitava como membros da sociedade como um todo.

A experiência da escola bilíngue partiu, por intermédio de pesquisas, de países como: a Suécia, a Noruega e a Dinamarca (JOKINEN, 1999). Foram esses países que implantaram a abordagem bilíngue na educação dos surdos. Mais tarde, essa abordagem foi implantada, também, em outros países, como: Estados Unidos, França e em alguns estados brasileiros.

Na década de 1970, quando os sociólogos, filósofos e políticos, por meio dos movimentos sociais dos Surdos, criaram essa proposta para a educação de Surdos, percebeu-se claramente que o surdo vive sob duas condições: duas línguas e duas culturas⁵.

Desse modo, passou-se a reconhecer, então, que as crianças Surdas são sujeitos interlocutores naturais de uma língua e que podem se adaptar a outra língua sem prejudicar o seu desenvolvimento cognitivo-linguístico. Em função disso, há um movimento social da Comunidade Surda que, ao lançar a manifestação, publicou em 1999 um documento intitulado: “A educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999)⁶.

Nesse documento, reivindicam políticas e práticas educacionais para os surdos; assim como o reconhecimento da comunidade, da cultura e da identidade surda e a formação do profissional surdo. Reivindicações essas que, posteriormente,

⁵ Bilíngues, pelo fato de o Brasil dominar a Língua Portuguesa, majoritária e oral. Bicultural, pelas duas culturas distintas: cultura não surda e cultura Surda.

⁶ Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V congresso latino-americano de educação bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Publicado na Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) de 2005.

foram oficializadas no Decreto 5.626/2005⁷, em regulamentação à Lei Federal 10.436/2002⁸.

As propostas surgidas a partir da ótica dos surdos das suas experiências no mundo, de pesquisadores, profissionais e familiares, fundadoras da futura política nacional de educação de surdos no Brasil, dentre os vários pontos abordados, contemplavam:

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.

26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

53. Substituir o termo de “deficiente auditivo” por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva.

58. Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.

59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.

71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica. (A Educação que nós Surdos queremos, FENEIS, 1999).

A partir de então, a Comunidade Surda se faz presente, acompanhando e participando na formulação do processo de educação, posicionando-se politicamente em publicações que abordam o tema e defendendo suas ideias em eventos que discutem e decidem os caminhos educacionais dos surdos brasileiros.

Esse comprometimento com a causa dos surdos é que deu o reconhecimento e a oficialização de um Decreto importantíssimo para a Comunidade Surda. É no Decreto 5.626/2005 que encontramos a estrutura regulamentada das reivindicações outrora feitas pela Comunidade Surda:

⁷ O Decreto Federal n. 5.626 foi publicado em 2005 e o seu conteúdo regulamenta a Lei 10.436/2002 e o art. 18 da Lei 10.098/2000.

⁸ A Lei Federal 10.436/2002 determina em seu art. 1º que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” Essa Lei foi, então, complementada pelo Decreto n. 5.626/2005 determinando, portanto, que a Libras deve ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

Art. 2º Para fins deste decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

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.

Art. 14 As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§1º V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.

Art. 22 As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Saber o que os surdos esperam de uma educação voltada para eles e como avaliam o desempenho da escola regular é essencial para orientar qualquer iniciativa no sentido de uma educação inclusiva. Sobre isso, Machado (2008, p. 150) entende que,

Identificar se a escola regular [favorece] as suas necessidades de aprendizagem, [é] fundamental obter dados e informações sobre a abordagem de educação para surdos mais condizente com a cultura surda. Conhecer como os surdos querem sua educação e as iniciativas que lhes foram favoráveis no processo de aprendizagem pode, na verdade, elucidar aspectos importantes da sua experiência educacional.

Percebe-se, no entanto, que a sociedade brasileira está testemunhando um episódio histórico de mudanças na política pública que vem defendendo com veemência a inclusão educacional. Reconhece-se que a inclusão oferece oportunidade de usufruir de espaços que até o início da década de 1990 eram excludentes. Porém, deve-se considerar que se trata de um processo em construção

e que há, ainda, muitas discussões e adequações conceituais, processuais e atitudinais a serem feitas até que esses objetivos sejam plenamente contemplados.

Para Lima (2015, p. 53) a escola pública brasileira é uma escola monolíngue, a língua oficial de instrução é a Língua Portuguesa, sendo assim, uma escola pensada somente para ouvintes. O que nos preocupa enquanto educadores pesquisadores da língua natural do surdo e do seu desenvolvimento educacional é que as escolas regulares estão inserindo esses alunos em um sistema de ensino totalmente oral/auditivo e cobram dos estudantes surdos uma aprendizagem escolar com referência ao “modelo” de aprendizagem dos ouvintes.

Instigados por essas questões, fazemos aqui um recorte cronológico a fim de apresentar um breve levantamento dos anos de 1990 a 2011 de alguns documentos legais que oficializaram as políticas voltadas para os surdos em espaços educacionais regulares inclusivos.

Antes, porém, é indispensável fazer uma pausa e marcar aqui uma compreensão acerca do termo “ouvinte”. A palavra “ouvinte” se refere a todas as pessoas que não compartilham de experiências visuais como as pessoas surdas. Para Quadros (2003), é um termo utilizado pelos próprios surdos para identificar pessoas não surdas, é uma dicotomia criada por eles intimamente relacionada com a demarcação da diferença linguística identitária.

Skliar (1999, p. 21), nos ajuda a compreender, também, que a configuração do termo “ouvinte”,

Pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado etc. Ser surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo – e não ser humano.

Estas compreensões permeiam fortemente a história da educação dos surdos, uma história que categoriza a surdez à anormalidade, especialmente quando se trata da dificuldade de o homem conviver com o diferente ou com o desconhecido.

Skliar (1998, p. 118) registra ainda que a década de 1990 foi um importante marco para o início das discussões relacionadas à necessidade de se repensar a educação de pessoas surdas. Esse movimento foi determinado, principalmente, pelo

início dos estudos linguísticos sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, pela necessidade dessa língua ser compreendida como a responsável pela constituição das pessoas surdas e como a marca de sua diferença sociocultural. Para tanto, a educação pensada para surdos deveria garantir que a Libras assumisse *status* de primeira língua.

O reconhecimento formal do *status* linguístico da língua de sinais no Brasil é muito recente. Foi somente no ano de 1994 que a UNESCO declarou: “A língua de sinais é um sistema linguístico legítimo e deveria merecer o mesmo *status* que os outros sistemas linguísticos” (WRIGLEY, 1996⁹ apud KARNOPP, 2004, p. 104).

No Brasil, a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996*, assumindo as diretrizes e os princípios da *Declaração sobre Educação para Todos*, que é um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, aprovada pela *Conferência sobre Educação para Todos*, em Jomtien, Tailândia, em 1992, e a *Declaração de Salamanca sobre Educação Especial*, que reuniu representantes de mais de oitenta países em 1994, promulgaram um dos itens que inclui sujeitos Surdos na categoria de pessoas com deficiência. Esses documentos trazem o seguinte registro: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores¹⁰ de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1993, p. 5).

Isso possibilitou uma das conquistas e inovações na educação em geral e, também, na educação especial, no caso dos surdos, nas escolas especiais ou a inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, além da ampliação de oportunidades, como por exemplo, a legislação da educação infantil, incluindo a criança com deficiência nessa etapa escolar.

Sobre a legislação da educação infantil, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Resolução CNE nº 02, de 11 de setembro de 2001), institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que*

⁹ WRIGLEY, O. **The politics of Deafness**. Gallaudet University Press. Washington. 1996.

¹⁰ A Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, determina:

Art. 1º Esta portaria dá publicidade às alterações promovidas pela Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE em seu Regimento Interno. Art. 2º Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses: I - Onde se lê "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com Deficiência" (BRASIL, 2010).

apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica e em todas as etapas e modalidades de ensino, começando pela educação infantil. Nos Centros de Educação Infantil e pré-escolas, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, há a necessidade de atendimento educacional especializado.

Há, em tramitação no Senado Federal, dois projetos de Lei que obrigam a oferta de Libras como disciplina estrangeira, na educação básica e na educação fundamental. Esses projetos têm o objetivo de priorizar a obrigatoriedade de incluir a Libras como disciplina curricular, evitando a negligência das leis e o despreparo dos profissionais da educação. Essa obrigatoriedade reforça a autoestima dos sujeitos Surdos como cidadãos.

O *Projeto de Lei do Senado nº 180, de 2004*, altera a *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais - Libras - em todas as etapas e modalidades da educação básica. Sobre isso, o Congresso Nacional decreta:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 26b: **Art. 26b** Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas. **Art. 2º** Esta Lei entra vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2004).

O *Projeto de Lei do Senado nº 14 (Substitutivo)*, de 2007, Altera a *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras na educação infantil e no ensino fundamental.

Sobre a alteração o Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: **Art. 26. § 5º** Na parte diversificada do currículo será incluído: I - prioritariamente, na educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a disciplina de LIBRAS; II - facultativamente, a partir da quinta série do ensino fundamental, o ensino de LIBRAS, conforme as possibilidades e demandas da escola; III - obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. **Art. 2º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2007).

Com isso, a inserção da Língua Brasileira de Sinais – Libras passou a se tornar fundamental na educação de Surdos na modalidade visuo-gestual. A Comunidade Surda continua em sua luta para que o atendimento à educação dos surdos seja feita em sua língua natural também nas escolas regulares.

Essas Declarações e Leis culminaram com a legislação da Língua Brasileira de Sinais – Libras, com o uso linguístico e corrente da comunidade Surda e, para solidificar o *Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005*, regulamentação da *Lei 10.436/2002*, estabelece itens para a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Estabelece, ainda, a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Souza (2007, p. 191) destaca que fica claro, portanto, que o reconhecimento da importância da Libras se deu em 2002 na forma da *Lei Federal 10.436 de 2002* e, posteriormente, no *Decreto 5.626 de 2005* que passaram a regulamentar e a dispor sobre o direito dos surdos à educação no país. No Brasil, a referida Lei oficializa então a Língua de Sinais - Libras, como língua nativa, portanto brasileira e não estrangeira, de cidadãos brasileiros surdos no uso comunicativo e de expressão dos sujeitos Surdos. É possível ver, na *Lei Federal 10.436 (BRASIL, 2002)*, o seguinte registro:

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

Fica evidente, portanto, que esse novo olhar para a Comunidade Surda e para a sua educação foi determinante para o aumento das pesquisas, dos estudos e das experiências nas escolas em termos de processos educacionais dos surdos, a partir de então.

Nesse mesmo período, acompanhado o movimento mundial em defesa da educação inclusiva, o Brasil adota a política de inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino, fato que demandou das produções acadêmicas um novo olhar, no sentido de estudos e pesquisas sobre o lugar assumido pela Libras nos espaços educacionais inclusivos e sobre os papéis dos novos profissionais que passaram a compor esse cenário: professores surdos, professores bilíngues e tradutores/intérpretes de Libras.

O Ministério da Educação – MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Especial, tem-se empenhado na luta, junto com a comunidade Surda, pela valorização da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Para fundamentar o seu ensino aos professores e futuros alunos da área da pedagogia e de outras áreas afins, um trecho da *Lei Federal 10.172, de 2001*, faz uma importante observação:

Estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

Isso determina o ensino de Libras aos sujeitos surdos e familiares, e para fundamentar tal fato, a *Lei Federal 10.436/2002* obriga os sistemas educacionais federais, estaduais e municipais a incluir o ensino de Libras como parte da disciplina e Parâmetros Curriculares Nacionais nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério nos níveis médio e superior e, mais tarde, em outras áreas da educação.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Tanto a *Lei nº 10.436/2002* quanto o *Decreto nº 5.626/2005* são, no momento, os únicos documentos oficiais que abordam especificamente questões referentes aos sujeitos surdos e à Língua Brasileira de Sinais. Por isso, representam

“expressões máximas da garantia do uso da LIBRAS, fruto do movimento surdo nacional de resistência, e o seu reconhecimento como meio legal de expressão dos surdos brasileiros” (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2010, p. 55).

Com isso, segundo as autoras, cresceu o número significativo de pessoas ouvintes, interessadas em pesquisar a Língua Brasileira de Sinais. A profissão dos linguistas também cresceu. A questão do crescimento do número não é pelo ingresso no “mundo dos Surdos”, o que é pouco, mas sim pelos contatos diários, exposição da língua de sinais, aprofundamento do contexto da Surdez, da cultura e da língua de sinais durante a formação acadêmica (licenciaturas e bacharelados), adquirindo, assim, o “estranhamento/familiarização” e choque cultural durante o período de entrada neste mundo.

A *Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, entende a inclusão 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).

Lima (2015, p. 67) recorreu aos estudos de Skliar (2009) para nos ajudar a compreender melhor como esse discurso se dá na prática, haja vista que, há sim, inicialmente, um “choque” um “estranhamento” quando nos confrontamos com alguém diferente de nós,

[...] a convivência não pode ser entendida como uma negociação comunicativa, como uma presença literal, física, material de dois ou mais sujeitos específicos postos a “dialogar”. A convivência tem a ver com um primeiro ato de distinção, ou seja, com tudo aquilo que se distingue entre os seres que é, sem mais, o que provoca contrariedade. Se não houvesse contrariedade, não haveria pergunta pela convivência. E a convivência é “convivência” porque há – inicial e definitivamente – perturbação, inquietude, conflitualidade, turbulência, diferença e alteridade de afetos (LIMA, 2015, p. 67 apud SKLIAR, 2009, p. 4).

O discurso defendido na política de educação inclusiva aponta para o “estarem juntos”, “sem nenhum tipo de discriminação”, mas, não retrata os conflitos, o estranhamento, a alteridade que essa relação pode enfrentar. É sem dúvida, fundamental compreender a diversidade para poder aceitá-la, e compreender, significa trazer para o âmbito das discussões os fatores históricos, o multiculturalismo, as identidades de cada indivíduo bem como as suas

especificidades. Para “estarem juntos” é necessário que esses sujeitos com suas diferenças se encontrem (BRASIL, 2008).

A obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras como componente curricular nos cursos de graduação também é muito recente. Foi por meio do *Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005* (BRASIL, 2005), que a disciplina tornou-se obrigatória para os cursos de formação de professores de nível médio e superior e de Fonoaudiologia.

Cabe lembrar que essa conquista foi muito importante para a comunidade surda, pois com a inclusão da disciplina de Libras, o futuro educador é preparado para refletir sobre maneiras diferentes de comunicação e de interação com os diferentes sujeitos, sendo eles ouvintes ou não.

Sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular o *Decreto 5.626/2005* prevê:

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).

Realmente, para o professor realizar o planejamento pedagógico para seus alunos está cada vez mais desafiador. Em tempos de inclusão, as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula devem atender a um público cada vez mais diversificado. No caso do ensino em salas de aulas inclusivas para surdos, existe uma preocupação em formar profissionais da educação que garantam esse ensino igualitário nessas salas, sendo de alunos surdos e ouvintes em um mesmo contexto educacional.

O primeiro grande obstáculo que encontramos nessa educação está relacionado à formação dos professores. Os profissionais que saem dos bancos universitários e não se sentem preparados para atender esse público tão diverso em suas peculiaridades e, ao mesmo tempo, estabelecer uma comunicação (sinalizada) mesmo sendo ela funcional.

A sala de aula inclusiva, de acordo com a legislação, deve ainda abrigar o intérprete educacional. Magalhães Júnior (2007, p. 19-20) define o papel dos profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras,

Intérprete tem que ouvir e falar ao mesmo tempo, repetindo em outra língua palavras e ideias que não são suas, sem perder de vista o conteúdo, a intenção, o sentido, o ritmo e o tom da mensagem transmitida por seu intermediário. Não tem qualquer controle sobre a complexidade, a velocidade, a clareza ou a lógica do apresentador. Precisa atentar para a concatenação de seu próprio discurso, lembrando-se do ponto exato em que largou cada frase, para fechar com correção um parêntese aberto pelo palestrante em forma verbal subjuntiva. Precisa tomar decisões instantâneas, ininterruptamente.

Quadros (2002, p. 59) define o Intérprete Educacional como aquele que “atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação”, fazendo, portanto, uma ponte comunicativa, intermediando relações entre professores e os alunos, bem como, entre os alunos surdos e os colegas ouvintes.

No Brasil, a profissão é ainda recente. Os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) conquistaram a regulamentação da sua profissão em 1º de setembro de 2010 e estão num processo de implantação de associações municipais e estaduais em todo o país. Conforme afirmam Lacerda e Bernardino (2009, p. 65), o intérprete de língua de sinais,

É ainda uma figura pouco conhecida no âmbito acadêmico. Existem poucos estudos no Brasil e no cenário mundial, tanto no que diz respeito ao intérprete de maneira ampla, quanto a pesquisas que remetem ao intérprete educacional especificamente. Este profissional é uma realidade em muitos países, trabalhando com um número significativo de pessoas surdas, todavia pouco se conhece acerca da formação destes profissionais e sobre os efeitos das práticas de formação para sua atuação.

Porém, há que se reconhecer como importante o avanço de nossa sociedade ao admitir intérpretes de Libras em vários âmbitos sociais, principalmente no escolar.

O aporte documental até aqui exposto tentou articular a política inclusiva educacional para ‘todos’ com a premissa de que as pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, como é o caso dos surdos, têm garantidos seus direitos de acesso e permanência na escola regular, previstos nos dispositivos legais.

3. O ENSINO DE LIBRAS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO

Buscando compreender de forma mais ampla o processo de educação dos surdos na construção da sua identidade cultural e sociológica na atualidade, essa seção traz como objetivo, realizar estudos bibliográficos sobre o percurso histórico do ensino na constituição do sujeito surdo, apontando para as metodologias aplicadas ao longo do processo de educação dos surdos.

O referido estudo propõe revisitar brevemente a história desse processo no caminho traçado pelo desenvolvimento da humanidade, além de realizar um breve panorama do ensino de Libras no Brasil. Não nos restam dúvidas de que, a partir de um contexto histórico, mesmo que elaborado de forma sucinta, poderemos juntar alguns elementos que servirão de base para essa compreensão, que ora é nossa pretensão obter.

O percurso histórico do ensino na constituição do sujeito surdo será desenhado com base nos escritos de Moura; Lodi e Harrison (1997) e de Silva (2008), que investigam a questão da educação dos surdos ao longo da história e as principais correntes que a permearam e que perduram até hoje.

Nesta seção fazemos um recorte sobre a escola bilíngue e a sua metodologia bilíngue para que o futuro professor, que atuará na educação regular inclusiva para surdos, possa ter bem claros esses dois conceitos que, por vezes, podem ser entendidos, erroneamente, como a mesma coisa.

Para que possamos compreender como a formação educacional dos surdos aconteceu e acontece, é necessário voltarmos à década de 1980, quando os linguistas brasileiros começaram a discutir a viabilidade da introdução do bilinguismo no país e da sua contribuição para a educação do Surdo. Essas discussões partiram da descoberta da pesquisa de língua de sinais americana e ganhou valor linguístico, por Stokoe (1960 apud BRITO, 1995) e de Brito (1995) sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Em relação à língua falada e a língua sinalizada, ambas são consideradas, segundo as autoras Quadros e Karnopp (2004, p. 7-8), da seguinte forma: “língua é um sistema de signos compartilhados por uma comunidade linguística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas”. Conforme elas

complementam: “A língua é a expressão linguística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas”.

Para interagir com pessoas surdas ou pesquisar com os informantes surdos no território brasileiro dentro do “espaço de língua de sinais brasileira”, é preciso entender e conhecer os “sinalizantes-visuais” dessa língua. Sem o conhecimento da Libras seria impossível dar continuidade a esta pesquisa e avaliar sua importância na formação dos professores que atuam nas salas de aula regular inclusiva.

A Língua Brasileira de Sinais e sua modalidade gestuo-visual como língua sinalizada é utilizada como definição da comunidade Surda e reforça o sentido histórico e cultural constituído pelos sujeitos integrantes dessa comunidade. As pessoas ouvintes usam a audição como funcionamento auditivo pela habilidade nos atos de ouvir e do falar. Acontece o mesmo com as pessoas surdas que usam as mãos e o corpo como funcionamento visual pela habilidade nos atos do ver e do sinalizar. Por isso, a comunidade Surda tem muito a oferecer à língua natural, materna e de comunicação em várias interfaces na área do conhecimento.

Assim sendo, é importante mostrar que o professor precisa buscar saber mais sobre a língua sinalizada que os surdos brasileiros utilizam. Ressaltamos aqui que, o Brasil tornou-se um país de duas línguas, sendo a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Em função disso, seria importante que a comunidade ouvinte, usuária da língua majoritária do país (Português), também se permitisse conhecer e utilizar a Língua de Sinais, para que pudessem estabelecer uma relação de comunicação com os surdos brasileiros em todos os espaços sociais e educacionais.

Entender a cultura, as identidades do povo surdo, ter familiaridade com a comunicação sinalizada, saber como avaliar e (re)criar metodologias docentes aplicadas em conteúdos que agora passarão a contemplar a diferença linguística, poderá ser o aporte necessário para que o professor possa desenvolver o seu trabalho docente com naturalidade, maturidade e segurança, tendo a certeza de que possibilitou aos seus alunos surdos a mesma qualidade de ensino ofertado aos seus alunos ouvintes.

É preciso não esquecer que a Língua Brasileira de Sinais é o produto da própria cultura Surda que, de modo subjetivo e objetivo, criou a própria identidade, devido à “experiência visual” que constituiu todo o seu ser como sujeito, apesar de

as identidades serem fragmentadas, produzindo, assim, várias identidades (STROBEL, 2008).

A educação dos surdos e suas diversas metodologias foram permeadas por ações de controle, poder e de visão fonocêntrica, de supervalorização da língua oral e da cultura ouvintista. Houve várias transições nesse processo educacional: Oralismo, Comunicação Total até culminar na Educação Bilíngue como método viável na educação dos surdos. Graças ao empenho e à criação de vários estudos culturais, estudos sobre o Surdo e a surdez e a sua língua, é que a educação bilíngue passou a tomar forma e hoje essa educação já ultrapassa as discussões acerca da estrutura pedagógica e esquemas metodológicos.

De acordo com SKLIAR (1998, p. 45) a educação bilíngue se descentra dos imperativos curriculares ouvintes e se centra nas especificidades linguísticas, cognitivas, comunitárias, de participação educativa e cultural dos surdos.

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua oficial das comunidades surdas do Brasil, pela *Lei Federal 10.436* de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), houve mudanças significativas não só para a educação dos surdos como também para a formação dos professores que atuam em salas de aula regular, onde os surdos estão inseridos.

Estes espaços educacionais, até então, tinham claro que as suas ações didático-pedagógicas estariam voltadas para atender alunos que tinham como forma de comunicação a língua oral-auditiva. Na medida em que o país se constituiu em uma nação que tem duas línguas oficiais, conforme exposto na Lei nº 10.436/2002, a língua de sinais passou a ser fonte de pesquisas, de discussões nas escolas e de entraves na prática simultânea das duas línguas num mesmo espaço, passou a crescer, também, o número de interessados em aprender e usar essa língua para a comunicação com os surdos.

A inserção e a propagação do uso da Libras, nos espaços educacionais regulares, só vem reafirmar que essa língua, embora diferente da formação dos professores ouvintes, é tão natural para os surdos quanto é a língua oral para esses docentes. Os usuários sinalizadores da língua de sinais podem expressar todas as formas de ideias, sutis, complexas ou abstratas e discutir quaisquer assuntos de quaisquer áreas do conhecimento humano.

Diante disso, o que se pode esperar é que os futuros professores sejam capazes de estabelecer diálogos com os alunos surdos, e reconhecer seu papel na

educação, na formação e na constituição da cultura surda, que abandonem o paradigma social, que geralmente associa a surdez à incapacidade ou ao comprometimento intelectual e que percebam a especificidade linguística da pessoa surda, bem como a sua inclusão tanto em âmbito social como educacional.

3.1 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO

Há ainda muitos passos a serem dados na educação dos surdos, passos estes que precisam ocorrer abrangendo várias pesquisas de aspectos psicopedagógicos, sociais, culturais e tecnológicos relacionados ao ensino.

Na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, Vygotsky (1984) nos adverte que a criança, enquanto ser social que convive e interage com os seres adultos do seu próprio meio familiar, passa a se apropriar gradativamente dos instrumentos mentais, produzidos pelo próprio homem nas suas relações ao longo da sua história. A família passa a ser, então, o primeiro e o mais próximo grupo social com o qual essa criança manterá suas relações mais íntimas. Com referência às crianças surdas ou com necessidades especiais, em muitos casos, essa relação familiar será mantida por muito tempo como a única forma de interação desses indivíduos.

Glat (1996) registra que os horizontes socioafetivos dos indivíduos com necessidades especiais parecem mais limitados, porque acabam por passar a maior parte do seu tempo com a família que, por conta das limitações acessíveis no mundo social, acaba por ser a primeira e a única instância que proverá os valores dessas crianças, a sua concepção de mundo e a sua autoimagem. Para a autora, todo ser humano nasce em uma família específica, com características próprias, em uma cultura já existente, mas esse indivíduo também ocupará uma posição dentro dessa cultura familiar.

Com referência à criança surda, Schmid-Giovannini (1980) afirma que a integração dessa criança no meio familiar é o primeiro passo a ser dado, no sentido de integrá-la como membro ativo e participativo no seu contexto familiar. É essa relação de interação que possibilitará a integração da criança surda com a comunidade externa ouvinte na qual ela será inserida mais tarde. Para essa autora, as dificuldades na educação de uma criança surda podem ser minimizadas, se ela

encontra na família o apoio necessário para que possa conviver com as pessoas ouvintes sendo um ser ativo na sociedade. Privá-la desse contato não favorece a superação das dificuldades, pelo contrário limita o seu desenvolvimento, enquanto criança surda.

Para que essas relações e interações aconteçam, entretanto, é necessário que os sujeitos envolvidos em um processo educacional ocupem o mesmo território linguístico. Isso significa assumir a posição de que, o processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com Rodriguero e Yegashi (2013, p. 47), tem início nas relações interpessoais da criança, pelo fato de ela necessitar da linguagem para que esse processo se efetive. Contudo, na maioria das vezes, ocorre um atraso no desenvolvimento linguístico da criança surda, uma vez que ela trilha caminhos diferentes dos percorridos por crianças ouvintes.

Sobre essa questão um importante aspecto é ressaltado por Goldfeld (1997, p. 42),

A pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. Muitas crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral.

A triste realidade apontada pela autora tem suas ramificações na forma como a própria sociedade se organiza em suas relações com o outro. As dificuldades em lidar com o diferente ou com a singularidade dos indivíduos é o que contribui para a formação de barreiras na convivência; barreiras essas que são facilmente percebidas no momento em que esses indivíduos têm que se relacionar num mesmo espaço social ou educacional.

Conforme descreve Jovchelovitch (1997, p. 42):

As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a adversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida comum, o espaço público. Dessa forma, elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais. E, enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo.

Face ao exposto, o que pretendemos é apontar a necessidade de se respeitar a singularidade da constituição do sujeito surdo, para que se possa, enfim, aprofundar o debate acerca da inclusão e do respeito às diferenças. Além disso, torna-se necessário que, por meio da cognição, do afeto e da ação sobre o mundo, possam-se constituir novos rumos em direção à integração, tanto do surdo em sua própria comunidade e no mundo ouvinte, quanto da comunidade ouvinte no mundo surdo.

A partir dessas relações é que se pretendem estruturar as novas representações sociais, representações que norteiem o sujeito no sentido de uma aceitação da diferença e que, com isso, viabilizem a convivência, a despeito de quaisquer limitações, dentro do seu grupo social.

Em tempos de inclusão, no contexto atual dos problemas educacionais gerais enfrentados pelas escolas regulares inclusivas, têm-se a inserção dos surdos. Embora esse assunto pareça ser novo, a educação das pessoas surdas vem de uma história marcada por decisões e imposições ouvintistas¹¹. Essas imposições foram promotoras de efeitos devastadores causados pelas ideias presentes nos últimos 100 anos no Brasil, acerca da educação dos surdos (SKLIAR, 1997).

A crença de que pela fala, o surdo estaria incluso na sociedade, desenvolvendo todos os seus potenciais para a aquisição do conhecimento científico, levou à chamada “Era dos horrores para a educação dos surdos”, em 1880, como se pode observar na figura que apresentamos a seguir:

¹¹ Esse termo, proposto por Skliar (1997a), sugere uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos.

Figura 03: O grande calvário dos surdos



Fonte: http://www.csjonline.web.br.com/cur_calvario_surdos.htm

O cenário representado na figura 03, sobre os acontecimentos do terrível período educacional para a comunidade surda, que teve seu início na antiguidade (4000 a.C. – 476 d.C.), foi um período em que surdos, que até então eram denominados surdos-mudos, deficientes ou pessoas com defeito, não eram considerados seres competentes e sim inferiores. Partia-se do pressuposto de que o pensamento não poderia se desenvolver sem que houvesse a fala, nesse período acreditava-se que quem não ouvia, conseqüentemente, não poderia falar, já que a fala estava ligada a audição, assim, não poderia pensar, nem tão pouco aprender.

Na idade média (476-1453), os surdos continuavam a ser vistos como não humanos, porém, a partir da perspectiva da igreja católica, que argumentava que os surdos não seriam considerados seres imortais, pois não poderiam falar os sacramentos. Contudo, foi no final desse período que se obtiveram os rudimentos da educação do surdo, que tinha a sua disposição um professor particular para que

pudesse aprender a falar, a ler e escrever e assim obter o direito de herdar os títulos e a herança da família.

O que pode ser considerado o caminho para educação de surdos iniciou-se com Pedro Ponce de León (1520-1584), já na Idade Moderna (1453-1789). Segundo Lane (apud MOURA; LODI; HARRISON, 1997) este é considerado o primeiro professor de surdos da história, tendo conseguido ensiná-los a falar, a ler e a escrever e demonstrando, com isso, a fragilidade das crenças que se tinham em relação aos surdos na época.

Esses autores registram que, o reconhecimento do surdo como sujeito capaz teve no interesse das famílias dos nobres um ponto forte a seu favor, já que dessa forma poderiam manter na família suas heranças caso tivessem na prole algum descendente surdo. Logo, percebe-se que o poder econômico da nobreza teve uma contribuição importante para impulsionar o oralismo, que se iniciava naquele momento, perdurando até os dias atuais.

Widell (1992, p.26), representa de forma resumida os acontecimentos desse terrível período para o povo surdo:

No dia 11 de setembro de 1880, houve uma votação por 160 votos com quatro contra, a favor de métodos orais na educação de surdos, a partir daí a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a habilidade da oralização dos sujeitos surdos. [...] ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para as pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que 'todos sabem que as crianças são preguiçosas' e por isso, sempre que possível, elas mudariam da difícil oral para a língua de sinais.

Em sua concepção, o considerado século do "holocausto", pois fim ao uso dos sinais na educação dos surdos e a sua comunicação visual-espacial. A linguagem dos surdos passou a ser vista apenas como um subproduto da razão humana. O pensamento de que os surdos seriam incapazes de desenvolver capacidades cognitivas como os ouvintes, porque os sinais os tornavam limitados e preguiçosos para aprender a língua oral, tomou proporção e ganhou força nas escolas, nas famílias, nos centros de reabilitação da fala, nas clínicas e nos espaços sociais.

Dessa perspectiva, a determinação ouvintista ocorrida em Milão em 1880, atingiu a educação dos surdos brasileiros, que foram privados do uso dos sinais nas escolas. Essa forma de comunicação sinalizada era vista como algo primitivo, um retrocesso na educação desses sujeitos, que não tinham capacidade de expressar pensamento através dos sinais como as línguas orais-auditivas. A filosofia oralista imposta tornou-se um caminho viável na educação dos surdos, sem que “ouvissem” as opiniões dos Surdos daquela época. A proibição estendeu-se por mais de 100 anos até que no Brasil fosse reconhecida a linguagem dos surdos dando a ela características gramaticais de língua, a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002).

Embora esse reconhecimento seja um avanço na identidade linguística dos surdos, um ponto de partida para a valorização social da sua cultura, da sua forma de comunicação e, principalmente, a ponte para o seu ensino e a sua aprendizagem nos âmbitos educacionais regulares, ainda assim, a realidade impressa nos documentos da legislação brasileira não é suficiente para eliminar de vez o mito que se apregooou na sociedade durante anos, de que é preciso oralizar os surdos.

É exatamente aqui, que se estabelece o descontentamento dos surdos pesquisadores da educação bilíngue, afirmando que as escolas comuns ou regulares não estão ainda capacitadas em absoluto para receber alunos surdos, conforme esclarece Capovilla (2011, p. 86).

A discussão sobre a oralização dos surdos, não é nova, e até hoje fomenta incertezas, preconceitos, falta de informação e de capacitação, e bloqueio docente, quando o professor se depara com novas formas de ensinar e de garantir o aprendizado dos alunos surdos, que também são de sua responsabilidade.

Decorrente da falta de uma prática educacional que atendesse às expectativas metodológicas dos educadores de surdos é que surgiram modelos educacionais para o processo de ensino e aprendizagem dos surdos, que estão presentes até hoje, com maior ou menor intensidade, na formação desses indivíduos.

Tomando por base o ensino desenvolvido em muitas cidades brasileiras a metodologia oralista utilizada na educação dos surdos, após a decisão no Congresso de Milão, continua a ser uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos.

Sacks (1990, p. 45) expressa muito bem essa questão, quando ressalta que,

O oralismo e a suspensão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos.

As técnicas de reabilitação oral para surdos, conhecida como Filosofia Oralista, tinham por base a integração da criança surda à comunidade de ouvintes dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português), o que fez com que essa proposta se fortalecesse.

Dessa forma, ao analisar as propostas curriculares do MEC (BRASIL, 1979) no decorrer da história da educação de surdos no Brasil, o Oralismo passou a ser visto como a melhor opção para desenvolver as habilidades de fala, leitura orofacial e escrita para que o aluno surdo fosse integrado socialmente, diminuindo e desconsiderando a língua de sinais, conforme as argumentações,

Todos os deficientes auditivos possuem esse tipo de linguagem sem que lhes tenha sido ensinado, a linguagem mímica é natural [...]. O deficiente auditivo forma grupos mímicos segundo os ambientes [...] a linguagem mímica tem vida própria e modifica-se com o transcorrer do tempo e, como toda a linguagem, vai se enriquecendo com novos termos. Seu principal e maior defeito é que só se expressa o concreto, prescindindo do abstrato. Apresenta alterações e simplificações gramaticais e sintáticas, criando incorreções na linguagem escrita (BRASIL, 1979, v.3, p. 25-26).

Nesse período, a língua de sinais no Brasil era considerada linguagem ou mímica, sendo alvo de várias críticas, que colocavam a língua de sinais como reducionista e perigosa ao desenvolvimento da escrita. Era vista como uma forma simplificada, com erros gramaticais e que transmitia apenas expressões concretas, com regras determinadas.

Se pudermos, diante de tudo isso, traçar um panorama do que foi e de como segue essa ideologia oralista, dominante na educação dos surdos, veremos que as escolas regulares inclusivas, ainda hoje, não conseguiram trilhar um caminho metodológico para a educação dos surdos. Diante da obrigatoriedade e da urgência em incluir os surdos, acabam por cumprir o que as leis determinam, mas no que se

refere ao currículo educacional e à garantia do ensino de qualidade que atenda a essa clientela específica, não encontram uma solução.

Para Goldfeld (1997, p. 26-31) a forma de ensino adotada atualmente é uma tentativa de integrar a criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a linguagem oral. Assim, a surdez passa a ser percebida como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva, sem levar em consideração a individualidade de cada criança, os graus de surdez, ou a sua forma natural de aprender.

A autora, ao discorrer sobre essas questões, esclarece que nas práticas pedagógicas docentes realizadas, em detrimento ao ensino dos conteúdos, constata-se que a maioria dos alunos surdos não se apropria da linguagem oral nem dos conteúdos, limitando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Diante desse difícil contexto é que na década de 1960, mediante os resultados insatisfatórios obtidos pelo Oralismo, surgiu uma proposta que permitia o uso da língua de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda. Mas, a língua de sinais era usada como um recurso para o ensino da língua oral. Os sinais passaram a ser utilizados pelos profissionais educadores em contato com o surdo dentro da estrutura da Língua Portuguesa. Tal proposta caracteriza-se pelo uso simultâneo de sinais e da fala.

Sacks (1990, p. 47) traz em suas palavras uma crítica sobre essa proposta educacional para os surdos, o Bimodalismo ou a Comunicação Total, que resulta no Português Sinalizado. O uso dessa nova proposta é apresentado por ele de uma forma que vale a pena ser mencionada:

Há uma compreensão de que algo deve ser feito (diante do oralismo): mas o quê? Tipicamente, usando os sinais e a fala, permita aos surdos se tornarem eficientes nos dois. Há outra sugestão de compromisso, contendo uma profunda confusão: uma linguagem intermediária entre o Inglês e o Sinal (ou seja, o Inglês Sinalizado). Essa confusão vem de longa data – remonta aos “sinais Metódicos” de L’Epée, que foram uma tentativa de expressão intermediária entre o Francês e o Sinal. Mas, não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra, ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes. Imagina-se com frequência, vagamente, que a língua de sinais é o Inglês ou Francês: não é nada disso; é ela própria, Sinal. Portanto, o “Inglês Sinalizado”, agora favorecido como um compromisso, é desnecessário, pois não precisa de nenhuma pseudolíngua intermediária. E, no entanto, os surdos são obrigados a aprender

sinais não para ideias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos em Inglês que não podem ouvir.

A Comunicação Total, assim como o Oralismo, teve alto índice de rejeição na educação dos surdos, porque se utilizava de todos os modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita, para a comunicação do surdo. Tudo isso causou grande confusão no ensino e na aprendizagem desses sujeitos.

Goldfeld (1997, p. 108) ressalta que, embora legalmente essas duas metodologias tenham sido descartadas na educação dos surdos atualmente, não foram totalmente excluídas do ensino aos surdos. Assim, o desconhecimento e a inexperiência no que concerne à metodologia adequada para o ensino do surdo, por parte dos educadores que atuam em salas de aula regular inclusiva, tendem a retroceder para o ensino baseado nessas duas filosofias educacionais, antes abordadas.

Acreditamos então que, se a formação dos acadêmicos nas universidades que ofertam a disciplina de Libras, conseguir romper com os mitos de ter como único método de ensino o Oralismo e a Comunicação Total para os surdos, já conseguiremos ter contribuído com a educação do futuro professor em sala de aula regular inclusiva para surdos.

Entendemos que é a partir dessa nova visão constituída pelo professor, por intermédio da relação com o outro, que é diferente de si mesmo, que ele alcançará os objetivos planejados para melhorar seu ensino e garantir a aprendizagem de todos os seus alunos. Compreendendo com Freire (1996) que “ensinar é antes aprender, e a aprendizagem se constrói com e na relação com o outro, aprendemos porque nossa ignorância afirma que somos seres incompletos e inacabados”.

Atualmente, assistimos ao delineamento de novas perspectivas no contexto educacional dos surdos. Registros efetuados por Fernandes (1996, p. 57) apontam para a Educação Bilíngue para Surdos, atestando que, na década de 1980 os Surdos, na condição de minoria, passaram a exigir o reconhecimento da língua de sinais como válida e passível de ser usada na sua educação, a reivindicar o direito de ter reconhecida sua cultura e de transmitir essa cultura às crianças surdas. Saíram de uma situação de passividade, na qual tinham sua vida decidida pelos ouvintes, e iniciaram um movimento que exigia respeito aos seus direitos de cidadãos.

Como resultado, o movimento de reconhecimento da cultura, da comunidade e da identidade dos Surdos, além de afirmar a sua autenticidade por meio de trabalhos científicos, movimentos de protesto e ações culturais, conseguiu mobilizar alguns responsáveis por sua educação para que ela fosse reformulada.

Nessa perspectiva, o novo cenário a ser desenhado na educação dos surdos e por Surdos engajados na formação bilíngue é a Escola Bilíngue. A educação bilíngue é na visão desses Surdos o modelo educacional que mais corresponde à proposta de ensino para surdos, que apresenta como pressuposto básico o uso da língua de sinais, língua natural do surdo no Brasil, prioriza a Libras e o Português escrito como línguas de instrução.

Em contrapartida à questão da Escola Bilíngue, nos deparamos no Brasil com outra realidade nas escolas de educação básica regular; haja vista que, conforme dispõe a legislação brasileira atual, os surdos devem ser matriculados em salas de aulas regulares inclusivas, na educação básica, e os professores devem ser capacitados para atender a esses novos alunos.

Embora não seja nosso objeto principal de estudo tratar da metodologia bilíngue na formação dos surdos, mas sim da formação acadêmica dos futuros professores que atuarão em salas de aula regular inclusiva para surdos, consideramos necessário estabelecer algumas considerações a esse respeito.

Entendemos que os professores terão de ser capazes para compreender as diferenças existentes entre as escolas bilíngues, para a educação também bilíngue dos surdos e ouvintes, e as escolas regulares inclusivas para surdos e ouvintes, que também contemplam o uso de duas línguas no mesmo espaço educacional.

Essa discussão se justifica pelo fato de que existem algumas controvérsias em torno desse assunto. Assim sendo, para refletir sobre a escola inclusiva, preparamos uma unidade especial nesta seção, que também trata da proposta educacional dos surdos pautada na Educação Bilíngue, cujo intuito é esclarecer e informar os futuros professores que trabalharão com a educação inclusiva de surdos nas escolas regulares de educação básica.

3.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: AVANÇOS E DESAFIOS PARA OS SURDOS E PARA OS DOCENTES

As reflexões que passamos a contextualizar tendo como foco principal as Políticas de Inclusão na Educação de Surdos nos leva a contextualizar as Políticas de Educação Bilíngue para Surdos. Embora esses conceitos sejam diferentes são eles que desenham os cenários educacionais dos surdos, sendo necessário estabelecer a dicotomia existente entre essas duas formas educacionais.

Considerando os termos da *24ª Declaração* e os direitos garantidos aos surdos a partir da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, a FENEIS (2013) caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado. As escolas bilíngues devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos).

As escolas bilíngues para surdos priorizam a convivência com os pares e o seu objetivo não é colocar o indivíduo com surdos como um sujeito que precise ser reabilitado para ser aceito na sociedade, nem tampouco tornar invisível a especificidade linguística desse sujeito. A busca é, sem dúvida, pelo seu empoderamento identitário e linguístico-cultural de modo que ele seja capaz de se desenvolver socialmente.

De acordo com o documento supracitado, para uma Educação Bilíngue de Surdos é necessário criar um ambiente linguístico onde a Libras seja ensinada como primeira língua (L1), observando o tempo de desenvolvimento linguístico que esses alunos poderão levar no processo de aquisição de Língua Portuguesa (L2), que pode ser comparado ao processo de desenvolvimento linguístico que os alunos ouvintes levam para internalizar uma segunda língua (L2).

A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado (como é o caso da educação inclusiva). O objetivo da Educação Bilíngue é garantir a aquisição

e a aprendizagem das línguas envolvidas, como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com os alunos ouvintes falantes do Português. Além de respeitar a condição da pessoa surda, sua experiência visual e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda, também considera a aprendizagem escolar do Português.

Já a Educação Inclusiva para Surdos, segundo a Política Nacional contida no *Decreto 5.626/2005*, aponta para o movimento à inclusão compreendido como “uma ação política, cultural, social e pedagógico, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Nesse viés é que se posicionam contrários a respeito da inclusão os sete primeiros Surdos Doutores brasileiros, militantes das causas dos compatriotas surdos, em carta ao Ministro da Educação Aloísio Mercadante em 2012, trazendo para o campo das discussões, questionamentos sobre sua língua e sua cultura defendendo, assim, as escolas bilíngues.

A carta aberta ao Ministro da Educação¹², torna pública a luta por uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, condizentes com as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Alguns trechos da carta servem para nossa reflexão e seguem reproduzidos:

[...] direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade.

[...] queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno.

¹² Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística, em diferentes instituições de ensino públicas, federais e estaduais: Ana Regina e Souza Campello, Gladis Terezinha Taschetto Perli, Karin Lilian Stroebel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda.

[...] Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.

[...] escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar.

[...] A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades.

[...] reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação.

[...] Temos um língua própria, precisamos de escolas que adotem essa língua, a língua de sinais brasileira, como primeira língua para instrução e para o convívio social. Por não atender a essa necessidade linguística, o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país.

Rogamos-lhe, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados).

Os sentimentos de luta abordados pelos Surdos militantes deixam claro que as condições educacionais disponibilizadas na escola regular inclusiva não correspondem às suas necessidades de aprendizagem.

A nova arquitetura educacional formal desenhada pelos Surdos militantes, defensores das escolas bilíngues, foi consolidada na perspectiva das *Políticas da Educação Bilíngue de Surdos*. Antes, porém, esteve atrelada à *Secretaria de Educação Especial* (SEESP) e, atualmente, encontra-se no âmbito da *Secretaria de*

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹³. Isso aconteceu porque a surdez não se inscreve na área da Educação Especial, uma vez que o sujeito surdo não apresenta outros comprometimentos, como por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, surdos com deficiência intelectual, surdos com síndromes diversas ou com outras singularidades.

A escola para surdos, como sugerem, parece assim representar a única opção de ensino para crianças e jovens surdos. Na verdade, o fundamental é assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento, tais como: a Língua de Sinais como principal meio de comunicação e ensino; a capacitação dos professores nessa língua e na cultura surda; a proposição de um currículo que contemple as especificidades do aluno surdo e sua cultura; o estudo das línguas, utilizando-se o método contrastivo¹⁴ entre sistemas linguísticos, critérios de equivalência entre os sistemas linguísticos (Libras - Português) nas correções escritas da Língua Portuguesa e a abertura de espaço para a organização da comunidade surda e para as manifestações culturais dessa comunidade.

Campello e Rezende (2014), ao apresentarem um artigo em defesa da escola bilíngue para surdos, trazem importantes dados fornecidos pelo professor Fernando Capovilla da (USP), que realizou e apresentou uma pesquisa quantitativa financiada pelo MEC, atingindo todas as regiões do país, versando sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes surdos brasileiros num período de dez anos (2001 a 2011), examinou 9.200 estudantes surdos abrangendo do 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

O *Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro* (Pandesp), com o qual foi realizada a pesquisa supracitada, apresentou que, de fato, competências como: Leitura alfabética e orofacial, compreensão de leitura de textos, vocabulário de escrita e qualidade ortográfica da escrita, vocabulário em Libras e Português, memória de trabalho e outras

¹³ Por meio do Decreto nº 7.690/12, foi aprovada nova estrutura organizacional para o MEC: a SEESP foi extinta e suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹⁴ Para Quadros (1997, p. 103) a linguística contrastiva trabalha o conhecimento explícito das línguas e pode contribuir indiretamente para o processo de aquisição das crianças, pois o professor pode usar o seu conhecimento das diferenças entre as línguas para proporcionar interações com a língua que favoreçam inferências das próprias crianças sobre as diferenças sistemáticas.

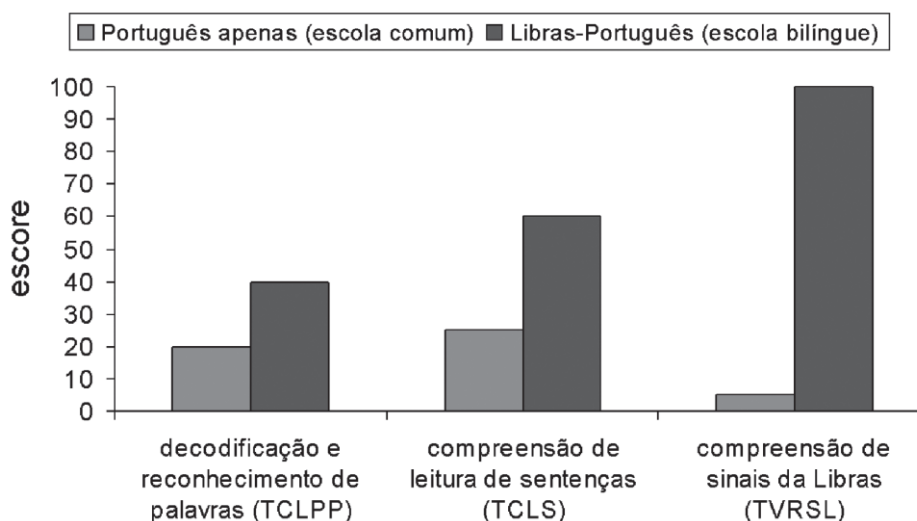
competências, são significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns.

Capovilla (2011, p. 86 – 87) confirma tal afirmação dizendo que,

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns.

A pesquisa representou ainda, por meio de um gráfico, o efeito da alocação escolar (escolas bilíngues especiais *versus* escolas monolíngues comuns), e língua de ensino (Libras-Português *versus* Português apenas).

Figura 04: Efeito da alocação escolar



Fonte: Pandesp (2011)

É importante destacar que, na proposta da Escola Bilíngue toda a educação básica requer que a educação também seja bilíngue. Nascimento e Costa (2014, p. 162) apresentam dois tipos de escolas bilíngues,

Há dois tipos básicos de escolas bilíngues que oferecem a Libras e a Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução. [...] a Escola Bilíngue de Surdos, onde apenas os estudantes surdos têm acesso à matrícula, como é o caso do INES. [...] a Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito, onde estudantes surdos e ouvintes podem ser matriculados, como é o caso da Primeira Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga. O que há de comum entre as duas é o fato de que, ambas, a Libras e o Português-Escrito são línguas

de instrução e ensino; o que difere uma da outra é o estudante. Nos dois tipos de instituição, o professor deve ser bilíngue.

Embora essa seja uma educação defendida por muitos surdos como um espaço adequado ao aprendizado eficiente e eficaz das crianças e dos jovens surdos, não há muitas escolas bilíngues espalhadas pelo nosso país, onde alunos surdos e ouvintes possam receber a educação bilíngue.

Em função disso, faz-se necessário formar profissionais da educação básica que sejam capazes de atuar nas escolas inclusivas regulares que, em sua grande maioria, devem estar abertas para receber os alunos com deficiências ou com necessidades educacionais especiais, inclusive como o aluno surdo.

Essa exigência encontra amparo legal no *Decreto Federal 6.571*, outorgado em 2008, no sentido de implementar a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, cujo objetivo é tão somente firmar o “compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008).

Quadros (2006, p. 71), considera que os surdos sejam incluídos num processo verdadeiramente educacional e de qualidade. Para a autora, seja nas escolas regulares, ou em escolas especiais com classes para surdos, ou ainda em escolas exclusivamente de surdos. O que se deve levar em consideração é que a vontade da Comunidade Surda se realize.

Ribeiro (2013, p. 39) apresenta a ideia de uma escola inclusiva, afirmando o seguinte:

[...] é uma realidade contemporânea que nossa geração tem se desafiado a construir e manter. Muitas têm sido as tentativas dos professores em atender os alunos da melhor maneira possível e também muitos os ensaios para se tentar chegar a uma educação mais adequada aos alunos surdos. Várias pesquisas apontam os desafios que a sala de aula tem lançado ao professor, o quanto ele tem que se atualizar para atender a essa proposta de educação que contempla a diversidade em todas as suas nuances. O professor se vê diante do dilema de tentar ensinar aprendendo a ensinar. Parece fazer da sala de aula um laboratório de seus experimentos.

As frustrações abordadas por Ribeiro (2013), revelam os entraves que impedem que a inclusão seja, de fato, a essência do fazer pedagógico, que saia da

posição de uma inclusão com base na aparência, no faz de conta e que alcance sua essência na qualidade do ensino para todos.

As contribuições de Padilha (2009, p. 113), nessa mesma direção, confirmam que a educação inclusiva traz sentimentos de incerteza, medos e frustrações aos professores que, entre erros e acertos, sentem a necessidade de orientação, de preparo para lidar com a inclusão e vencer os entraves propostos pela não formação nessa área. O autor explicita dois enfoques que se tornam grandes desafios aos professores atuantes em escolas inclusivas. Em sua concepção:

A abordagem dessa questão supõe uma análise de dois grandes desafios que professores das séries iniciais têm enfrentado: um deles refere-se à própria identidade – “ser professor” -, ou seja, sua profissão exige conhecimentos e prática que os cursos de formação inicial nem sempre têm conseguido abordar e que a chamada “formação continuada” não tem atingido na profundidade necessária. Outro desafio diz respeito às “propostas de inclusão escolar”. O medo, as dúvidas e principalmente os mitos têm acompanhado os professores, causando confusões teóricas, práticas pedagógicas inadequadas e frustrações.

Os professores, em sua grande maioria, não tiveram formação específica sobre as mais diversas deficiências ou necessidades educativas especiais para que possam dar conta de atender didaticamente todos os alunos em sala de aula. Notadamente, poucos conhecem ou sabem a respeito do atendimento adequado, métodos, formas avaliativas, a adaptação curricular necessária, as potencialidades de uma clientela que apresenta características peculiares, que requer uma abordagem pedagógica diferenciada e específica.

Rosa (2008, p.174), corroborando dessa afirmativa, escreve:

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora, com um aluno sinalizador, estrangeiro no seu próprio país, e que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da sua língua natural.

De fato, a descoberta da lacuna que esses professores tiveram nos seus cursos de formação docente só é percebida no momento em que eles começam a ensinar em salas de aula regular inclusiva. Percebem, então, o quanto terão que aprender para ensinar os seus alunos. Como esse aprendizado não se faz do dia

para a noite, é bem provável que esse aluno não colha os frutos do esforço de seu professor na série em que se encontra. No entanto, a boa notícia é que, se esse professor continuar firme na busca por capacitação na qualidade e na igualdade do ensino que oferta aos seus alunos, outros alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais que, posteriormente, vierem a partilhar dos seus ensinamentos, não sofrerão com tanta intensidade as marcas de um ensino excludente.

Quando tratamos da questão da inclusão dos surdos no ensino regular, passamos a perceber que a falta do uso língua de sinais pela maioria ouvinte é, senão a discussão principal, um fator fundamental causador de não possibilitar a igualdade de condições de desenvolvimento entre surdos e ouvintes.

Dorziat (1999, p. 30) nos adverte que, apesar da língua de sinais ser essencial, ela não deve ser vista como uma solução mágica para que haja a inclusão social dos surdos, e mais, que essa língua não seja vista como a resolução de todos os problemas que se apresentam na educação. Além dos fatores de ordem individual, é necessário entender que,

[...] os desdobramentos da educação dessas pessoas, no âmbito das discussões da educação como um todo, considerando as esferas mais amplas da sociedade, isto é, a viabilização de um ensino democrático, no sentido de que seja proporcionada realmente a igualdade de condições de aprendizagem e atuação social.

Com isso, entende-se que a inclusão não é simplesmente uma atribuição do fazer docente, ela exige uma reorganização geral do ambiente educativo. Na medida em que a instituição de ensino, atrelada à formação continuada dos professores, passa a lidar com as diferenças contribuindo de modo natural para a formação individual dos alunos em suas potencialidades e especificidades, a inclusão tornar-se-á um elemento chave para o sucesso das políticas públicas.

Para tanto, existe a necessidade de criar espaços e estratégias que contribuam para a reflexão/ação docente, para a atuação positiva diante da diversidade, para o conhecimento e para uma formação dos educadores aliada à possibilidade de resignificação de si mesmo diante do outro que lhe é diferente. Tudo isso, por sua vez, levará a instituição, de modo geral, a promover ações pedagógicas que beneficiem a todos.

4. PRÁTICAS EDUCATIVAS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Nesta seção discutimos sobre a disciplina de Língua Brasileira de Sinais na formação docente e o objetivo centra-se na apresentação dos encaminhamentos teóricos e metodológicos aplicados na formação dos professores que cursam essa disciplina.

O público alvo dessa pesquisa são os acadêmicos, que cursam a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, que estão sendo formados nessa língua e que, possivelmente, ingressarão como docentes nas escolas regulares da Educação Básica e que poderão se deparar com salas de aula onde os alunos surdos estarão matriculados, juntamente com os alunos ouvintes.

Por conseguinte, ao introduzimos nossos estudos nesta seção, recorreremos à afirmação de Martins (2004, p. 204-205) para quem: “[...] sem língua não existem nem os surdos nem o modo de ser, cultural, surdo. Existiriam apenas deficientes auditivos. [...] não é simplesmente o nível de audição que vai definir quem é o surdo ou o deficiente auditivo”.

A língua de sinais que surdos e ouvintes utilizam para a comunicação é hoje uma língua que precisa ser construída diariamente por seus usuários, e essa não é uma tarefa fácil, nem tampouco instantânea. O moroso processo de difusão e de aceitação dessa língua enfrenta um caminho difícil para dar-lhe a visibilidade e a importância que ela merece.

Mesmo sabendo que a Libras é uma língua oficial brasileira, as barreiras que ela enfrenta para ser aceita na sociedade ouvinte, ainda são muitas. Pois, para que haja visibilidade é necessário dar à língua de sinais um significado a tudo o que ela representa, ao poder que ela tem, aos conhecimentos que dela surgem, à importância do domínio e da utilização de outra forma de comunicação. Tudo isso ainda não é muito bem aceito por muitos ouvintes em nossa sociedade.

Nesse momento, entendemos que a aprendizagem da língua de sinais deve ser um fator importante na formação social. Formação essa que, obrigatoriamente, deve passar pelos bancos escolares para que se consiga atingir a sociedade em sua totalidade.

Em 2005 o *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005* (BRASIL, 2005), determina, no Capítulo II, a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de professores e para os profissionais envolvidos na área da saúde. Algumas instituições de ensino superior já oferecem a disciplina e outras se prepararam para fazê-lo, já que tinham até 2015 para se adequarem às exigências do Decreto.

Considerando-se que, muitos dos futuros docentes ou profissionais de diversas áreas sociais terão contato com surdos em vários ambientes, o conhecimento que eles adquirirem nos cursos de graduação comporá, em muitos casos, a bagagem que levarão para sua prática. Assim, sensibilizar os futuros professores e/ou profissionais para as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos, possibilitar a constituição de uma imagem positiva da surdez e dos surdos e acolher estes indivíduos interagindo com eles, são alguns dos aspectos que consideramos fundamentais na disciplina de Libras ofertada nas Universidades.

Para que a referida Lei se torne uma realidade, tanto teórica quanto prática social, é preciso formar profissionais da educação que saiam dos bancos universitários com o compromisso de zelar por uma educação igualitária e, em especial, que sejam capazes de atuar nas especificidades dos seus alunos, incluindo os alunos surdos.

É importante ressaltar que a disciplina de Libras no ensino superior possibilita o desenvolvimento linguístico, intelectual e social de seus usuários, ampliando-se para os atendimentos públicos da sociedade, impulsionando a inserção social do surdo, pois este poderá exercer sua cidadania participando de maneira ativa e consciente no meio social, já que sua língua materna será respeitada e assimilada por esse meio.

Sabe-se que o sucesso no aprendizado de uma língua depende fortemente da motivação. O *Decreto 5.626/2005* torna a Libras disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, mas não determina a carga horária que ela deve conter, sendo ela muito pequena na maioria das universidades, com duas aulas semanais anuais, no caso das licenciaturas.

No entanto, se os alunos estiverem motivados, e se houver uma condução adequada da disciplina pelo professor regente, em pouco tempo terão condições de adquirir conhecimentos básicos em Libras, poderão ampliar seu conhecimento da língua em cursos livres, ou mesmo na interação com os próprios surdos nas suas

comunidades. Caso contrário, atribuiremos ao aluno toda a responsabilidade pelo sucesso ou pelo insucesso da disciplina. Assim sendo, alunos interessados, motivados, participativos e professores comprometidos com o ensino, contribuirão para resultar numa aprendizagem mais significativa em sala de aula.

Não obstante, é necessário o cumprimento da legislação aqui evidenciada sobre a Libras como disciplina no ensino superior. Caso contrário, não teremos o entendimento, por parte dos profissionais da educação, sobre a diferença linguística dos alunos surdos e das consequências que isso acarreta ao se comparar sua língua com a Língua Portuguesa. Sem o conhecimento teórico e prático da Libras não há como garantir a qualidade de atendimento desses alunos, uma vez que professor e aluno não compartilham da mesma língua.

Para Freire (1996, p. 77) a atuação do educador não se limita à sala de aula e nem se restringe aos conteúdos de sua disciplina, os professores podem favorecer a formação social dos educandos. Assim sendo, os professores devem ter clareza do seu papel social, pois:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparável entre mais complexa e geradora de novos saberes de que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o sociólogo, o matemático, o biólogo, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não pode estar no mundo de luva nas mãos constatando apenas.

As discussões sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais como disciplina obrigatória nos cursos de ensino superior vêm se acirrando. Porém, duas questões centrais ainda não têm se constituído como objeto de análise, qual seja: a formação desses professores e como serão construídos e constituídos esses novos saberes.

Dessa perspectiva, nossa aspiração enquanto pesquisadores é contribuir com o professor que cursa a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras e recebe uma formação básica nessa área, que tem consciência de que para atuar pedagogicamente no ensino e na aprendizagem dos seus futuros alunos surdos, inseridos nas escolas regulares, deverá aprofundar o conhecimento recebido na disciplina.

Essa meta requer desse professor muito trabalho e muito conhecimento, não só de vida, que é valioso, mas, também, de estudo, de pesquisa e de experiência. Requer, em especial, o envolvimento dele com a prática da Libras. Prática essa que

poderá iniciar-se nos cursos de licenciatura, mas que não se encerra apenas com a formação acadêmica.

Destacamos como ponto fundamental apresentar nesta seção a Língua Brasileira de Sinais como disciplina na formação dos futuros professores, na perspectiva de alcançarmos, pelo esforço da formação, uma atuação propícia para o exercício docente em salas de aula regular inclusiva para surdos, levando-os a uma valorização linguística e cultural dos seus alunos nesses espaços educacionais.

Somando a essa formação, é necessário que o futuro professor entre em contato com a prática da Língua de Sinais, que busque conhecer essa língua para que sua atuação docente seja adequada à diferença linguística dos seus alunos surdos e seja comprometida com a educação inclusiva. Para isso é que a disciplina de Libras, implantada na matriz curricular dos cursos de formação docente, apresenta-se como um importante suporte para o educador.

Face a essas questões, esta seção ainda compartilha, na última unidade, as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Libras. Trata-se de uma proposta de ensino e de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras – trabalhada nos cursos de formação docente na Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranaíba.

4.1. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Ser professor e enfrentar o espaço da escola e da sala de aula, comprometido com o ensino para todos, de acordo com as condições e com as necessidades de cada um, constitui aquilo que Saviani conceitua como ato educativo. Isto é, o professor deverá: “[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Dessa maneira, nas salas de aulas inclusivas, alunos surdos e ouvintes devem compartilhar conhecimentos, o que exige escolhas coerentes, tanto teóricas quanto no que se refere às práticas pedagógicas. Esse é um dos focos possíveis para a discussão do papel da escola, da formação docente e da democratização do

ensino; pois, alunos com deficiência e não deficientes estão na mesma sala de aula e têm o direito de aprender de acordo com suas peculiaridades e potencialidades.

Na visão de Gesser (2009, p. 292),

A maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de língua(gem).

Empenhados em não formar profissionais que coloquem a surdez e a sua diferença linguística como um “problema” é que a disciplina de Libras nas universidades tenta preparar os futuros professores para atuarem como mediadores do acesso dos alunos surdos ao conhecimento.

As necessidades são, portanto, mútuas. Os caminhos da diversidade também são de mão dupla, tanto para os alunos surdos inclusos nas escolas regulares, quanto para os professores; as dificuldades e os impasses precisam servir como ponte para a criação de estratégias alternativas e políticas públicas comprometidas com a educação e, essas, por sua vez, requerem estudo, conhecimento e atitude justa e corajosa dos que se assumem como docentes e/ou educadores.

Ao discordar da visão do autor supracitado, tomamos como referência o exposto no *Decreto 5.626/2005*, em seus capítulos II e III, que tratam da Inclusão da Libras como Disciplina Curricular e que constitui a formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras, prevê a contratação de professores surdos nas instituições de Ensino Superior, afirmando que “as pessoas surdas terão prioridade” para ministrar a disciplina de Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Com base no que diz a legislação é que reafirmamos o compromisso da disciplina de Libras ofertada aos acadêmicos em formação universitária. Corroboramos o *Decreto 5.626/2005* quando este documento nos mostra que o surdo tem capacidade de ministrar tal disciplina, visto que ele utiliza com mais frequência, fluência e naturalidade sua própria língua e que, ao receber formação adequada para o exercício docente, poderá desenvolver uma ação didática tão eficiente quanto qualquer outro professor ouvinte.

Queremos dizer com isso que, o novo enfoque a ser dado com a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação docente, por meio do que explicita o Decreto supracitado, tende a dissociar, gradativamente, a surdez da perspectiva da

deficiência. Essa dissociação levará os futuros professores a refletirem de modo singular e significativo o processo de inclusão dos surdos no ensino regular.

Machado (2008, p. 78) é crítico ao analisar que “[...] pouco adianta a presença dos surdos se a escola ignora sua construção histórica, cultural e social”. De fato, os surdos estão se capacitando constantemente, buscando qualificação e formação para o exercício docente e isso de modo positivo possibilitará, cada vez mais, que acadêmicos universitários ouvintes sejam alunos de professores surdos.

A escola regular, uma vez que compreende a sua real responsabilidade com a educação de todos, inclusive com a dos alunos surdos, buscará preparar toda sua equipe pedagógica para que essa inserção e interação de fato aconteçam. Visto que, conforme compreende Fernandes (2007, p.135),

[...] é difícil para o professor, sozinho, assimilar esse conjunto de novas informações relacionadas à escolarização de alunos Surdos e decidir sobre as melhores estratégias metodológicas, de modo a não ignorar suas necessidades diferenciadas e não marginalizar suas produções escritas. Por isso dada a importância da tomada de decisão aí implicada, seria oportuno que essas reflexões fossem fruto de uma discussão conjunta entre professores regentes, equipe técnico-pedagógica e professores especializados.

Desse modo, faz-se necessária a realização de cursos de capacitação para os professores e todos que da escola participam, de modo que possam atender às demandas educacionais especiais dos alunos. Na escola regular é previsto, ainda, o apoio do professor de Educação Especial.

Sobre essa questão, Reily (2008, p. 125) lembra bem que:

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física.

Para Albres (2010, p. 65) o professor de classe regular precisa perceber as necessidades afetivas dos alunos surdos e valorizar a educação inclusiva como meta para uma convivência igualitária, na qual a pluralidade é a base do desenvolvimento das relações humanas. Nesse sentido, as barreiras atitudinais e

comunicacionais precisam ser superadas entre professores e alunos surdos, para que se estabeleça nessa classe um ambiente em que os vínculos de afeto, respeito, confiança, amizade, ensino e aprendizagem sirvam de intermédio para a efetiva inclusão regular dos alunos surdos.

Vale reafirmar que o conhecimento do professor sobre os aspectos da surdez (diagnóstico, história da Educação dos Surdos, multiculturalismo, desenvolvimento de linguagem e cognição dos surdos, conhecimento sobre as características gramaticais da Língua de Sinais e etc.) é muito significativo no trabalho docente com alunos surdos. É por isso que a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de graduação das universidades faz-se essencial para a formação docente.

A Língua Brasileira de Sinais, conhecida como LIBRAS, é reconhecida pela *Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002*, no seu artigo e parágrafo 1º, a saber:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O objetivo da Lei é enfatizar a necessidade de que a Língua Brasileira de Sinais – Libras seja objeto de uso comunicativo corrente nas comunidades surdas. Além disso, procura assegurar a presença de profissionais (pesquisadores e professores) na área da linguística e de educação, intérpretes nos espaços formais e instituições, como na administração pública direta e indireta; pesquisar acerca da Língua nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia, disciplinas de Licenciatura, Magistério e profissionais intérpretes, sendo obrigatório para as instituições de ensino.

A partir das informações preconizadas pela *Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002*, ampliou-se o espaço da língua de sinais, várias discussões surgiram em diversos estados brasileiros por intermédio de grupos de estudos e pesquisas nas universidades brasileiras, que produzem conhecimentos na área da linguística e da língua de sinais.

Para entender melhor a preocupação dos pesquisadores sobre as questões relacionadas com a formação docente e o ensino de Libras nas universidades, é preciso retomar aquilo que registra o artigo 4º da Lei:

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

Com relação ao exposto na Lei, é importante difundir nos espaços educacionais a formação de profissionais que entendam, mesmo que basicamente, a Língua de Sinais. Para isso, é necessário promover vários cursos de formação de professores que sejam capazes de prepará-los para atuarem nas atividades pedagógicas com os surdos.

Dessa perspectiva, é importante que o graduando na disciplina de Libras nas universidades tenha em mente que ele não aprenderá tudo sobre o ensino dessa língua ou sobre as questões dos surdos e, sobretudo, a prática e a fluência na sinalização da língua durante a carga horária pré-estabelecida nos cursos de formação docente.

Todavia, é importante que o professor saiba que mesmo que consiga absorver conhecimento e fluência na prática da língua sinalizada, ou seja, conversar em Libras com seus alunos surdos, terá o apoio de um Tradutor/Intérprete de Libras, cuja contratação também é garantida pela lei.

Esse profissional de apoio mediará o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas. Esse apoio é necessário na educação inclusiva de surdos porque, quase sempre, é inviável ao professor regente ministrar aulas em duas línguas ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, os docentes terão que lidar com outro profissional em sala de aula, que é o intérprete de Libras. Mas, na opinião de Tartuci (2005, p. 93), essa situação nem sempre ocorre de maneira muito tranquila; pois,

[...] o professor receber outro na sala não passa apenas pela boa vontade daquele que recebe. As relações que serão ali estabelecidas colocam em jogo papéis e poder, bem como re-colocam questões sobre o ser aprendiz, sobre si mesmo e sobre o ser professor.

Diante do que salienta Tartuci (2005), sobre as atitudes nas ações dos professores com os alunos surdos e com os intérpretes, é importante lembrar que é imprescindível que o professor ouvinte obtenha mais conhecimento da Libras para que lhe seja possível auxiliar os alunos surdos nas questões do cotidiano da sala de aula. Esse conhecimento contribuirá para os comandos rotineiros na aula e na execução das atividades propostas. São ações como essas que propiciarão uma relação direta entre o professor e os alunos surdos, que é o que ocorre entre esse mesmo professor e os alunos ouvintes.

Em sala de aula, a presença do intérprete da língua de sinais não garante que o aluno surdo aprenda todos os conteúdos ministrados pelo professor, considerando que este aluno tenha um conhecimento precário da sua própria língua, que favorece compreensões incompletas. Dessa maneira é “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. 176).

A esse respeito, muitas diretrizes e leis orientam as políticas públicas para a educação de surdos. A *Lei nº 10.098/94, de 23 de março de 1994*, especialmente no capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais; as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial* (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001); a *Lei nº 10.426, de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; o *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*, que regulamenta as *Leis nº 10.098/94 e nº 10.436/2002* e, recentemente, a *Lei 12.319 de 01 de setembro de 2010*, que dispõe sobre a atuação do profissional Tradutor/Intérprete de Libras. Toda essa legislação orienta as ações da federação, dos estados e dos municípios no atendimento à pessoa surda, principalmente no que se refere a sua educação.

De acordo com Tavares e Carvalho (2010, p. 3-4),

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes, os seus

familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área.

Góes e Souza (1999), interessadas na educação de surdos, referindo-se à *Lei 10.098/94* destacam que a importância da língua de sinais, como meio de comunicação entre surdos, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tivessem acesso à educação em sua língua nacional de sinais.

Em 2002, como antes mencionamos, a *Lei 10.436* reconheceu a Libras, conferindo a ela o *status* de língua oficial brasileira. Desse modo, o seu uso pelas comunidades surdas ganhou legitimidade e passou a ser possível, com base na referida Lei, buscar respaldo no poder público para o acesso à educação e a outros serviços públicos por meio da Libras.

A referida Lei também tornou obrigatório o ensino da Libras, ampliando a abrangência de profissionais com conhecimento sobre a Libras e as possibilidades de o trabalho com alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada, ainda que de forma incipiente.

Para as finalidades dessa publicação, interessa particularmente tornar conhecido e cumprir o disposto no capítulo II do *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*:

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 cursos 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).

Face ao exposto até o momento, cremos ser necessário que o graduando em sua formação na disciplina de Língua Brasileira de Sinais, possa ter bem claros os

conceitos fundamentais dessa língua, saber como se constituiu a Libras, como ela se organizou politicamente e como pode ser visualizada, vivenciada, estruturada, usada e ensinada.

Dessa perspectiva, faremos a partir daqui uma breve síntese da Língua Brasileira de Sinais – Libras em seus aspectos estruturais e formativos da língua.

A Libras, como toda Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual, porque utiliza como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas as diferenças, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua (FELIPE, 2009, p. 20).

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros, portanto, nas Línguas de Sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros:

1. Configuração das mãos: são formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador.
2. Ponto de articulação: é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor).
3. Movimento: os sinais podem ter um movimento ou não. Os que têm movimentos podem ser classificados como movimento retilíneo, semicircular, circular, helicoidal, sinuoso ou angular.
4. Direcionalidade: os sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrario ou concordância número-pessoal. A palma da mão nesse parâmetro assumirá as posições de pra cima, pra baixo, para os lados, pra frente e pra trás.
5. Expressão facial/corporal: muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também a expressão facial/corporal.

Na combinação destes parâmetros, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos que formam as palavras e estas formam as frases em um contexto (FELIPE, 2001, p. 20-21).

A Língua de Sinais é tão natural e tão complexa quanto as línguas orais, dispondo de recursos expressivos suficientes para permitir aos seus usuários expressar-se sobre qualquer assunto, em qualquer situação, domínio do conhecimento e esfera de atividade. Mais importante, ainda: é uma língua adaptada à capacidade de expressão dos surdos, devendo, portanto, ser conhecida, pelo menos em seus aspectos fundamentais pelos futuros professores.

Para o futuro professor que lecionará para alunos surdos em escolas regulares inclusivas, a disciplina de Libras deve ser levada a sério, pois é através dela que a maioria dos acadêmicos iniciam seus primeiros passos na educação dos surdos. Por essa razão, é preciso esforço por parte desses acadêmicos, visto que o tempo destinado ao ensino da Libras nas universidades é curto. Contudo, é a partir desse contato que o futuro professor poderá buscar mais aprimoramento na comunicação e na compreensão do que se pôde apreender na disciplina.

É dessa forma que a Libras objetiva cumprir o seu papel enquanto disciplina curricular, proporcionando aos acadêmicos a compreensão da Língua de Sinais em seus aspectos sintáticos e morfológicos. Ao professor que ensina cabe instrumentalizar os licenciandos para o estabelecimento de uma comunicação funcional com pessoas surdas, favorecendo o processo de inclusão da pessoa surda e expandindo o uso da Libras, legitimando-a, desse modo, como segunda língua oficial do Brasil.

A língua de sinais que conhecemos hoje, utilizada pelos surdos brasileiros, teve origem na sistematização realizada por religiosos franceses, desenvolvida a partir de 1760, particularmente pelo abade L'Épée, que foi o primeiro a reconhecer a necessidade de usar sinais como ponto de partida para o ensino.

Reily (2004) explica que L'Épée se interessou pelos surdos quando teve de dar prosseguimento à educação religiosa de duas irmãs gêmeas surdas, que estavam sendo educadas utilizando gravuras. Decidiu, então, mudar a metodologia utilizada anteriormente, porque achava que desta forma a compreensão das meninas ficaria restrita ao significado físico da imagem, sendo impossível transmitir por figuras o sentido mais profundo da fé.

Resolveu ensinar linguagem pelos olhos, em vez de pelos ouvidos, apontando os objetos com uma mão e escrevendo o nome correspondente numa lousa, com a outra. [...] logo as meninas estavam lendo e escrevendo os nomes das coisas. No entanto, esse sistema não permitia maiores avanços, porque não contemplava nenhuma gramática, nem sentidos abstratos, essenciais para o ensino religioso, restringindo-se à nomeação de objetos presentes, visíveis, perceptíveis pelos sentidos. [...] porém, deu-se conta de que as meninas já deveriam possuir um sistema gramatical, pois elas se comunicavam entre si com muita fluência (REILY, 2004, p.115).

Segundo esse autor, L'Épée aprendeu os sinais com suas alunas surdas. Também observou que os surdos das ruas de Paris desenvolviam uma comunicação gestual bastante satisfatória, levou-os para residir no convento e, com este conjunto de sinais estabelecido, adaptou-os e acrescentou outros, desenvolvendo um método para aproximar os sinais à língua francesa, que ficou conhecido como Sinais Metódicos.

Ele escreveu ainda que, em 1775, L'Epée fundou uma escola para surdos, a primeira em seu gênero, com aulas coletivas, na qual professores e alunos usavam os chamados sinais metódicos. A proposta educativa da escola era que os professores deveriam aprender tais sinais para se comunicarem com os surdos. Eles aprendiam com os surdos e, com essa forma de comunicação, ensinavam o francês falado e escrito.

Anos depois, em 1855, com a chegada do professor surdo francês Ernest Huet, deu-se início a escolarização dos surdos. Em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual *Instituto Nacional de Educação do Surdo* (INES), que adotava a língua de sinais.

No Brasil, os primeiros estudos sobre a utilização da Língua de Sinais foram realizados na década de 1980 e 1990, (Ferreira Brito, 1986, 1995; Felipe, 1992, 1993; Quadros, 1995, 1999) e sobre a aquisição da Língua Brasileira de Sinais nos anos 1990 (Karnopp, 1994, 1999; Quadros, 1995, 1997).

Outros pesquisadores como os linguistas da ASL¹⁵, como: Stokoe (1960); Klima e Bellugi (1979), também contribuíram com dados sobre a fonologia das línguas de sinais. Atualmente, conta-se no Brasil com estudos sobre os aspectos gramaticais e discursivos da Língua Brasileira de Sinais, produzidos principalmente pela Universidade Federal de Santa Catarina, pela Universidade Federal do Rio

¹⁵ American Sign Language (Língua de Sinais Americana).

Grande do Sul e pelo Instituto Nacional de Educação e Integração dos Surdos (INES) (NOGUEIRA; NOGUEIRA E CARNEIRO, 2010, p. 79).

Para se chegar à conclusão de que a Libras constitui-se em um idioma, foram necessários muitos estudos. Da mesma forma, para se estabelecer uma comparação entre a Libras e a Língua Portuguesa, muitos estudos foram necessários. Como decorrência dos resultados alcançados por esses estudos, apresentamos resumidamente algumas diferenças entre as duas línguas:

Quadro 01: Diferenças ente Libras e Língua Portuguesa

LIBRAS	LÍNGUA PORTUGUESA
A língua de sinais é visual-espacial.	A língua portuguesa é oral-auditiva.
A língua de sinais é baseada em experiências visuais das comunidades surdas, mediante as interações culturais surdas.	Enquanto a língua portuguesa é constitui-se baseada nos sons.
A língua de sinais apresenta sintaxe espacial incluindo os chamados classificadores.	A língua portuguesa usa uma sintaxe linear utilizando a descrição para captar o uso de classificadores.
A língua de sinais utiliza a estrutura tópico-comentário, isto é, fala uma coisa e já explica o que é ou faz comentários sobre o que está falando.	Enquanto que a língua portuguesa evita este tipo de construção.
A língua de sinais utiliza a estrutura de foco, que significa destacar a parte mais importante da conversa, por meio de repetições sistemáticas.	Este processo não é comum na língua portuguesa.
A língua de sinais utiliza referências anafóricas, isto é, sobre quem se está falando, mostrando ou indicando pontos específicos no espaço, usa apontamentos para indicar um referente o que exclui ambiguidades.	Tem ambiguidade nas referências anafóricas.
A língua de sinais não tem marcação de gênero, isto é, não tem sinais diferentes para feminino e masculino.	Enquanto que na língua portuguesa o gênero é marcado a ponto de ser redundante, por exemplo, na frase "A MULHER é professora, o feminino é utilizado diversas vezes, o que não era necessário para se entender.
A língua de sinais atribui um valor gramatical às expressões faciais.	As expressões faciais não são importantes na língua portuguesa, apesar de poder ser substituído pela prosódia, que significa a pronúncia correta das palavras com acentuação ou intensidade.
Coisas que são ditas na língua de sinais não são ditas usando o mesmo tipo de construção gramatical na língua portuguesa.	Assim, há situações que muitas palavras são necessárias para explicar poucos sinais.
A escrita da língua de sinais denominada <i>SignWriting</i> não é alfabética.	A língua portuguesa é alfabética.

Elaboração: A autora desta pesquisa. Fonte: Extraído de: Nogueira; Nogueira e Carneiro, 2010, p. 77.

Muitas características podem ser apontadas no contraste entre línguas orais-auditivas e línguas visuo-espaciais. A despeito desses contrastes, sobressai-se o fato de que os universais linguísticos encontrados nas línguas orais são também identificados nas línguas de sinais, a que se associam características sociolinguísticas e funções pragmáticas e discursivas semelhantes, o que vem confirmar que as línguas que utilizam a modalidade visuo-espacial são manifestações da faculdade de linguagem tanto quanto as que utilizam a modalidade oral-auditiva (FELIPE, 2009, p. 20).

É importante ressaltar que entre as línguas orais e as línguas de sinais há semelhanças, das quais também destacamos:

1. **Arbitrariedade:** As línguas orais são majoritariamente arbitrárias, não se depreende a palavra simplesmente pelo sua representatividade, mas é necessário conhecer o seu significado. A **iconicidade** encontra-se presente nas línguas de sinais, mais do que nas orais, mas a sua arbitrariedade continua a ser dominante. Embora, nas línguas de sinais, alguns sinais sejam totalmente icônicos, é impossível, como nas línguas orais, depreender o significado da grande maioria dos sinais, apenas pela sua representação.
2. **Comunidade:** As línguas orais têm uma comunidade que as adquirem, como língua materna, cujo desenvolvimento se faz através de uma comunidade de origem, passando pela família, a escola e as associações. Todas as línguas orais têm variações linguísticas. Todas as línguas de sinais possuem estas mesmas características.
3. **Sistema linguístico:** As línguas orais são sistemas regidos por regras. O mesmo acontece com as línguas de sinais.
4. **Produtividade:** As línguas orais possuem as características da produtividade e da recursividade, sendo possível aos seus falantes nativos produzirem e compreenderem um número infinito de enunciados, mesmo que estes nunca tenham sido produzidos antes. Acontece o mesmo com as línguas de sinais, sendo encontradas a criatividade e produtividade nas produções, por exemplo, da Libras, pelos seus sinalizadores nativos, parecendo não haver limite criativo.
5. **Aspectos contrastivos:** As línguas orais possuem aspectos contrastivos, isto é, as unidades fonológicas do sistema de determinada língua estabelecem-se por oposições contrastivas, ou seja, em pares de palavras, em que a substituição de uma unidade fonológica (uma letra) por outra altera o significado da palavra (por exemplo: parra e barra). Acontece o mesmo nas línguas de sinais, sendo que em vez de unidade fonológica, muda um pequeno aspecto do sinal.
6. **Evolução e renovação:** As línguas orais modificam-se, como no caso das palavras que caem em desuso, outras que são adquiridas, afim de, aumentar o vocabulário e ainda no caso da mudança de significado das palavras. O mesmo acontece nas línguas de sinais,

afim de, responder às necessidades que a evolução socio-cultural impõe.

7. **Aquisição:** A aquisição de qualquer língua oral é natural, desde que haja um ambiente propício desde nascença. Na língua de sinais acontece da mesma forma, não tendo o surdo que exercer esforço para aprender uma língua de sinais, ou necessidade de qualquer preparação especial.

8. **Funções da linguagem:** As línguas orais podem ser analisadas de acordo com as suas funções. O mesmo acontece com as línguas de sinais. As funções são: a função referencial, a emotiva, a conotativa, a fática, a metalinguística, e a poética.

9. **Processamento:** Embora usando modalidades de produção e percepção, as línguas orais e de sinais são processadas na mesma área cerebral (NOGUEIRA; NOGUEIRA e CARNEIRO, 2010, p. 76-77).

Com este breve histórico mostramos que a língua de sinais não é universal, isto é, existe diferença entre as línguas de sinais utilizadas em diferentes países. No caso do Brasil, a língua brasileira de sinais é denominada Libras e é, portanto, brasileira, não podendo ser considerada como uma língua estrangeira.

Chegamos à outra constatação importante, a de que a língua de sinais não é o alfabeto digital. O alfabeto digital é um recurso utilizado pelos surdos sinalizadores para soletrar manualmente as palavras (soletração e datilologia). Assim, apesar de possuir uma importante função na interação entre sinalizadores, o alfabeto digital não é uma língua e sim apenas um código para a representação manual das letras alfabéticas. Detalhe importante: a soletração só é possível entre interlocutores alfabetizados.

É nesse sentido que as crianças surdas, ainda em processo de alfabetização da escrita oral, poderão ter também dificuldade com essa habilidade. Mais uma prova para desconstruir a crença de que a língua de sinais pudesse ser o alfabeto manual/datilologia, afinal, para ser compreendido e realizado o abecedário precisa ser ensinado formalmente (GESSER, 2009, p. 33).

Diante do exposto nesta seção, chegamos à conclusão de que o ensino e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras – não são tão fáceis como se acreditava inicialmente. Temos que pensar do ponto de vista de que esse é o ensino e é a aprendizagem de uma língua e não é de uma língua comum, mas é de uma língua na qual o canal comunicativo é visual-gestual, diferente do ensino da maioria das línguas orais.

Assim sendo, a língua visual é algo totalmente novo para o ouvinte iniciante. Sendo que, por meio do registro visual ele é levado a condicionar o seu olhar para a produção dos sinais. Num primeiro momento, provavelmente, ele fixará o seu olhar para as mãos do sinalizador e, aos poucos, vai percebendo que seu olhar deve ser panorâmico, ou seja, poderá olhar para os olhos do sinalizador sendo, concomitantemente, capaz de perceber o movimento, a expressão e a produção do sinal.

Leite (2009, p. 249) confirma essa tendência do aprendiz ouvinte, ao afirmar que:

[...] as Línguas de Sinais parecem exigir um refinamento da visão que os ouvintes precisam desenvolver. Como os demais colegas ouvintes, a minha tendência em meus primeiros anos de aprendizagem da Libras era a de focalizar a atenção nas mãos do sinalizador em detrimento do rosto, perdendo uma série de informações linguísticas importantes. [...] Com o tempo, observei que os surdos agiam de maneira distinta, focalizando predominantemente o rosto e só desviando o foco visual para as mãos em algumas poucas ocasiões.

Diante de tal afirmação, fica evidente a importância da capacitação do professor que mediará o conhecimento para seus alunos surdos em classes regulares de ensino. Dessa maneira, para que a inclusão educacional do surdo aconteça de fato, há a necessidade de se montar uma infraestrutura adequada para o ensino. Além disso, é preciso possibilitar aos profissionais da educação a aquisição ou o desenvolvimento de novas práticas educativas, bem como o domínio da Libras.

Fica evidente, portanto, que incluir o surdo na educação regular não significa, apenas, colocá-lo numa sala de ensino comum, mas respeitar suas diferenças e fazer com que ele que aprenda e se desenvolva, considerando, para isso, todas as suas especificidades.

4.2. ORIENTAÇÕES BÁSICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM SALAS DE AULA REGULAR INCLUSIVA PARA SURDOS

O desafio atual para os professores de Libras, nos cursos de formação docente nas universidades, tem sido ministrar uma disciplina com elevado grau de complexidade como é a Língua de Sinais em sua abordagem teórica e prática, na

maioria das vezes, compreendida em uma carga horária bastante reduzida para a aprendizagem dessa língua.

Gesser (2006, p. 196), ao analisar aulas de Libras, discute que há falta de estrutura nos cursos, e enfatiza

[...] a importância de pensar na formação de professores surdos e ouvintes, questões voltadas para o planejamento de cursos e elaboração de materiais didático/pedagógicos tanto no contexto dos surdos que aprendem o português como no contexto de ouvintes que aprendem a Libras.

Ainda sobre essa questão, Pimenta (2004, p. 41) destaca que “a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e a pesquisa é o caminho metodológico para esta formação”.

Por essa razão, entendemos a importância de que o futuro professor receba as orientações necessárias para que possa desenvolver seu trabalho pedagógico, também, com seus alunos surdos; pois são essas orientações que o levarão a uma boa relação com seu aluno e, claro, apropriadas ao processo educacional inclusivo.

Embora a disciplina de Libras, na maioria das universidades, seja ministrada em uma carga horária considerada curta, para que o aprendiz consiga adquirir os conhecimentos fundamentais para o trabalho docente, é importante, também, que ele entre em contato com a prática da língua de sinais e busque relacionar-se com os surdos. Dessa maneira, os conhecimentos adquiridos na disciplina se tornarão cada vez mais naturais e mais reais.

Em decorrência disso, separamos esta subseção para compartilhar com o futuro professor, formado na disciplina de Libras, orientações básicas para a prática docente em salas de aula regular inclusiva para surdos. Não objetivamos, aqui, ditar regras para o ensino dessa disciplina, nem tampouco deixar o futuro professor desesperado com tantas informações e orientações sobre os alunos surdos, no contexto da sala de aula. Também não é nossa pretensão corroborar a visão de inúmeros profissionais da educação que retratam a impossibilidade de se trabalhar com alunos surdos, junto com os alunos ouvintes; mas nossa intenção é contribuir com o trabalho do professor, possibilitando a ele conhecer seu aluno surdo e buscar encontrar novos caminhos de ensino e de aprendizagem para esses alunos.

Sabemos que não esgotaremos o assunto a ser estudado aqui, nem limitaremos a variedade de conhecimentos que a disciplina de Libras pode propor para a formação dos futuros professores na educação regular inclusiva para surdos, mas entendemos que é um passo importante ter uma visão geral do perfil dessa disciplina. Isso dará oportunidade para que cada acadêmico possa, além de ter conhecimento básico em língua de sinais, entender a singularidade linguística, a cultura, as necessidades e especificidades dos alunos surdos em seu processo de aprendizagem. Poderá levá-los, ainda, à conscientização de que é necessário, em sala de aula inclusiva, que o professor crie uma didática de modo que atenda a todos e a cada um especificamente.

Esperamos, então, contribuir na construção, na divulgação e na compreensão desta língua enquanto alicerce para o desenvolvimento integral do educando surdo. É diante desse cenário que concordamos com Alarcão (2011, p. 47) ao enfatizar que a escola deve proporcionar esse suporte:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumpri-la. Tem também ela, de ser reflexiva.

Dessa perspectiva, destaca-se como fundamental o trabalho do professor no ensino de conteúdos na disciplina que lhe é atribuída, dentro de um contexto de formação humana. Entendemos disciplina escolar como um conjunto de conhecimento, elaborado por especialistas e selecionado por outros especialistas, que compõe os saberes a serem aprendidos pelos alunos. “Esse conhecimento, ao vincular-se à escola, estabelece novas relações de saber a partir das atividades de seus agentes principais, ou seja, de professores e alunos” (CARDOSO, 2007, p. 02).

É nesse viés, portanto, que a atitude reflexiva é fundamental para os acadêmicos que cursam a disciplina de Libras, para que possam, através da prática, construir novos conhecimentos que vão além dos saberes apreendidos na disciplina.

4.2.1 Saberes Docentes¹⁶ sobre os Surdos no Ensino Regular

Nesta unidade apresentamos algumas informações sobre os níveis de surdez, pois consideramos que são conhecimentos fundamentais na formação e no trabalho docente com o aluno surdo. Esses saberes ajudarão o professor a organizar o seu ensino de maneira mais eficiente nas salas de educação básica regular inclusiva.

Na legislação brasileira, o conceito de surdez se fundamenta no número de decibéis que o ouvido humano percebe. Como podemos constatar no artigo segundo que regulamenta a *Lei nº 10.436* que data de 24 de abril do ano de 2002 e o artigo 18 da *Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000*, que faz a seguinte conjectura:

Art. 2º. Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2000, p.1).

Sendo assim, de acordo com a percepção auditiva, identifica-se o grau da surdez, que passa a ser classificado em normal, leve, moderado, severo e profundo, (variando a contagem de decibéis (dB)).

Conforme o *Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES*, no livro *Educação Especial: deficiência auditiva*, do ponto de vista educacional e com base na classificação do *Bureau International d'Audiophonologie – BIAP*, e na portaria *Interministerial nº 186, de 10/03/78*, considera-se:

Surdez Leve - aluno que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis¹⁷. Essa perda impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse aluno é considerado como desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura e/ou escrita.

¹⁶ O termo “Saberes docentes”, nesta pesquisa, refere-se ao conjunto de informações que norteiam o conhecimento necessário para o trabalho docente com surdos na educação básica, entendendo que os surdos possuem uma diferença linguística e, portanto, uma identidade cultural distinta.

¹⁷ Decibéis é a unidade utilizada para medir o volume de som em um ambiente. Para mensurar a intensidade do barulho é utilizada uma escala logarítmica que é expressa em decibéis.

Surdez Moderada - aluno que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. São frequentes: atraso de linguagem e alterações articulatórias, havendo em alguns casos maiores problemas linguísticos. Esse aluno tem mais dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade de compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

Surdez Severa - aluno que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área educacional, a criança chegará a adquirir a linguagem. A compreensão verbal dependerá, em grande parte, de aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

Surdez Profunda - aluno que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, também não adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela, e não tendo "*feedback*" auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões.

Nunca se refira à pessoa com deficiência auditiva como Surdo-Mudo, essa terminologia está em desuso desde 2002 com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais no país. Esse sujeito é apenas SURDO. O fato de o surdo não ouvir não o priva de falar. Cuide para não confundir as patologias. A pessoa com surdez tem garantido por lei, tempo adicional para a realização de exames, visto que o aluno surdo terá que ler em língua oral escrita, compreender em língua sinalizada e transcrever em língua oral escrita novamente. Na correção das provas escritas dos surdos, com deficiência auditiva ou surdocegueira, são adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o *Decreto nº 5.626/2005*.

Os surdos terão mais dificuldades de entender se o outro falar com a cabeça virada ou abaixada. Se estiver com objetos que escondam seus lábios, mascarando gomas, bigodes grandes, falando entre os dentes. E ainda, se o outro falar de costas

para o surdo, se falar rápido, se usar expressões idiomáticas ou gírias ou metáforas que servem para ilustrar a informação, mas que, possivelmente, causarão confusões de compreensão para o surdo.

A partir do momento que o surdo compreendeu bem sobre a elaboração de trabalhos, das regras e da data de entrega, não há motivos para ele justificar a não entrega das suas tarefas, uma vez que as punições serão aplicadas a todos os ouvintes. Caso os alunos surdos descumpram suas obrigações acadêmicas, as mesmas medidas deverão ser aplicadas a eles. Para que não haja dúvidas quanto a isso, deixe bem claro para esses alunos os procedimentos de realização das tarefas e certifique-se de que ele compreendeu por meio da escrita ou da sinalização.

Os alunos surdos têm direitos a adaptações nos conteúdos; Adaptações no desenvolvimento das aulas; Uso de recursos para concretizar as adaptações, como tecnologias assistivas; Adaptação nas avaliações; Adaptações nas instalações físicas; Espaço físico específico para desenvolver a prova, de acordo com suas necessidades; Tempo adicional para realização de provas e avaliações; Recursos que viabilizem os processos comunicacionais em sala de aula e de mais ambientes institucionais; Serviço de apoio ao ensino como atendimentos individuais com os docentes; Serviço de apoio com tradutores e intérpretes para auxílio dos alunos surdos na compreensão de textos, vídeos, realização de redação de textos adequando-o ao português; Apoio durante as aulas, atividades e avaliações: Intérprete de Libras, Ledor, transcritor, recursos tecnológicos, entre outros recursos (BRASIL, 2015).

Destacamos que, no *Decreto 5.626/2005*, não aparece mais a expressão deficiente auditivo, nem surdo-mudo e sim, Surdo, para designar pessoas com deficiência auditiva. Quando se refere ao surdo, a palavra “mudo” não corresponde à realidade desse sujeito, pois ele não é necessariamente mudo, no sentido de possuir comprometimentos no sistema fonoarticulatório; mas, na maioria das vezes, a pessoa surda não adquire a língua oral porque não consegue aprender sem o *feedback* auditivo.

De acordo com a *Organização Mundial de Saúde – OMS*, Deficiência Auditiva ou Surdez é a incapacidade parcial ou total de audição. Pode ser de nascença ou causada posteriormente por doenças. A rigor, do ponto de vista médico, diferencia-se entre deficiência auditiva parcial (quando há bons resíduos auditivos) e surdez (quando a deficiência auditiva é severa ou total). Porém, como as palavras quando

utilizadas no nosso cotidiano não representam apenas a definição médica, mas, e principalmente, as concepções que temos dela, os surdos preferem ser denominados “surdos,” particularmente, em função da noção embutida na palavra deficiente que parece indicar quem ou o que não é eficiente.

É engano pensar que a leitura labial é uma capacidade inerente ao surdo. Pelo contrário, da mesma forma que para desenvolver a fala são necessários treinos exaustivos e árduos, adquirir a leitura labial também depende de treinos semelhantes. Por não ser uma técnica adquirida naturalmente, ela é aprendida mediante o auxílio de profissionais especializados, como o fonoaudiólogo, e é uma habilidade que leva anos para ser adquirida e aprimorada. Com relação a essa afirmativa, Gesser (2009, p. 60 -61) afirma que:

[...] a leitura labial e o desenvolvimento da fala vocalizada são habilidades que precisam de treinos árduos e intensos para ser desenvolvidas. Todos os estudos referentes à leitura labial estão vinculados aos treinamentos fonoarticulatórios e é nesse sentido que poderíamos afirmar que não se trata de uma habilidade natural de linguagem, como é a habilidade para o desenvolvimento da língua de sinais, por exemplo.

A língua de sinais não é inata ao surdo, da mesma forma que a língua oral não o é para o ouvinte. A criança ouvinte aprende a falar pela interação com o meio em que vive. O ideal seria que o mesmo acontecesse com a criança surda, isto é, que ela adquirisse a sua primeira língua na interação com usuários dessa língua, inserida no meio familiar e não mediante situações artificiais promovidas pela escola.

Goldfeld, (1997, p. 65), comprova que o pensamento conceitual não é inato, ele é formado no decorrer de longo processo no qual a linguagem do adulto exerce um papel fundamental, haja vista que o conceito não é criado pela criança sozinha, mas é apreendido nas relações sociais com a comunidade e passa a ser utilizado pela criança como seu. Forma-se, assim, o seu modo de pensar, de agir e de recortar o mundo, que é característico da cultura de sua comunidade. Portanto, a autora destaca que “a forma como a criança conceitua, cria significações é dada pela interação, pelo diálogo e pela cultura na qual está inserida”.

Quadros (1997, p. 108) nos informa que apenas 5% das crianças surdas nascem em famílias de pais surdos, ou seja, a maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, que desconhecem a língua de sinais, têm dificuldade de aceitá-la e, por consequência, de usá-la com seus filhos. Se com a adoção da

abordagem bilíngue, a Língua de Sinais não é mais proibida nem na escola, nem na família, nas interações familiares em que predominam membros ouvintes, as famílias privilegiam a linguagem oral, inacessível aos filhos surdos, o que resulta na exclusão deles das conversas e, finalmente, no seu isolamento na família.

No caso da uma criança surda, é importante que os pais utilizem todas as alternativas ao seu alcance, isto é, todos os recursos possíveis para efetivar uma comunicação bem sucedida com a criança, no sentido de incluí-la na família. Assim sendo, a interação deve ser priorizada, e não apenas a estimulação das línguas. O que não deve ocorrer, segundo GOLDFELD (1997, p. 111) é

Um bloqueio de comunicação entre a criança surda e seus pais em prol da utilização em separado das duas línguas, num momento em que a criança ainda não pode dominar a língua oral e seus pais não dominam a língua de sinais, pois se isto ocorrer, pode provocar uma grande dificuldade de interação, impossibilitando que a criança adquira os valores e conceitos próprios de sua família.

É evidente que os surdos possuem dificuldades em absorver informações, pois as informações acústicas que acompanham as imagens, não lhes são acessíveis. Assim, é fundamental interagir, cotejar, experimentar junto aos ouvintes para entender as informações e expandi-las. Para isso, as aulas devem sempre partir de algo que é comum a todos, aos alunos e professores.

Os surdos têm um modo peculiar de olhar o mundo que os rodeia, onde as pessoas são expressões faciais e corporais. Como falam com as mãos possuem uma agilidade e leveza que dificilmente um ouvinte conseguirá alcançar. É nessa interação com seus pares que Dizeu e Caporali (2005, p. 587) escrevem:

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

Assim como qualquer outra língua, a Libras propicia ao sujeito falante natural dela o desenvolvimento pleno, pois ela possibilita a troca de conhecimento, a comunicação e, conseqüentemente, a interação social com os indivíduos e com o mundo no qual está inserido.

Para chamar a atenção do surdo quando estiver longe, não grite, pois não vai adiantar nada. Deve-se acenar com os braços tentando chamar sua atenção, se

tiver alguém próximo dele pode pedir para chamá-lo tocando-o. Se estiver próximo a você, é bom dar um leve toque no ombro ou no braço. A depender da situação, podem-se dar umas batidinhas no chão (se for de madeira melhor), ou fazer piscar a luz. Nunca o empurre, ou jogue objetos para chamar sua atenção.

Procurar usar a Libras com naturalidade e fluência, não é uma tarefa fácil, mas com a convivência com os surdos, treino e esforço é possível.

A língua de sinais – Libras, como língua natural dos surdos brasileiros, não exige nenhum ambiente artificial ou estratégias específicas para que possa ser adquirida pelos surdos, assim como acontece com os ouvintes que são expostos constantemente à oralidade. Basta um ambiente linguístico favorável, isto é, natural, no qual sinalizadores fluentes em língua de sinais interajam com eles, para que a aquisição da Libras aconteça naturalmente.

Na perspectiva de Quadros (1997), deve-se criar um ambiente linguístico apropriado, ou seja, oportunizar o acesso à língua de sinais, que é a única possível de ser adquirida de forma espontânea e sem intervenção sistemática e formal. Esse ambiente possibilitará à criança o desenvolvimento socioemocional íntegro e a formação de sua personalidade. O desenvolvimento socioemocional, também, deve ser garantido na relação com os pais, ou seja, deve-se oferecer à criança a oportunidade de conhecer sua própria teoria de mundo a partir de suas experiências com o meio que a cerca,

[...] a criança, ao ter um ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com outros surdos, ter garantida a interação com os pais e vivenciar diferentes situações, certamente conseguirá conceber uma teoria de mundo e formar sua identidade pessoal (QUADROS, 1997, p. 109).

No caso dos alunos surdos matriculados em salas de ensino regular, a escola deverá providenciar as adequações necessárias e ter entre os professores um intérprete de língua de sinais, além de contar com o apoio de profissionais da saúde, como é o caso do fonoaudiólogo, por exemplo. Caso a escola seja pública, são as secretarias, municipal ou estadual, que devem provê-la com o material e com o pessoal necessário, com urgência. A escola também precisa providenciar um instrutor de Libras, preferencialmente surdo, para trabalhar com alunos que ainda não aprenderam esta língua e cujos pais tenham autorizado o seu uso (O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS DA REDE

REGULAR, 2004). “Obedecendo aos princípios inclusivos, a aprendizagem da Libras deve acontecer preferencialmente na sala de aula desse aluno e ser oferecida a todos os demais colegas e ao professor, para que possa haver comunicação entre todos” (O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS DA REDE REGULAR, 2004, p. 24). No entanto, essas adaptações precisam ser feitas sem que elas sejam um peso para a escola e para as pessoas que ali trabalham e convivem.

Por essa razão, destaca-se a importância de se estabelecer uma cultura voltada para as ideias da inclusão, onde todos percebam mais do que o direito e a necessidade de o surdo frequentar a escola; mas que percebam a naturalidade de qualquer pessoa ter acesso à escola em busca de seu aprendizado e desenvolvimento.

Marchesi (2004, p. 45), entende que é fundamental “a mudança para uma cultura educacional em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito às diferenças, a participação dos pais e a incorporação ativa dos alunos no processo de aprendizagem”. Registra, ainda, que em relação às adaptações que são necessárias na sala de aula para o atendimento de pessoas com surdez, a utilização de um sistema de comunicação manual é condição imprescindível de modo a facilitar a troca de informações com o aluno surdo e dele com o professor e com os colegas, favorecendo a sua aprendizagem. De igual maneira, faz-se necessária, também, uma atenção especial à comunicação oral, devido à importância de sua aprendizagem pela criança surda e das dificuldades que ela poderá encontrar nesse processo.

É necessário, ainda, que o futuro professor de educação básica regular inclusiva tenha conhecimentos sobre práticas educativas, que lhe permitirão ensinar os alunos surdos. Essa discussão é objeto da próxima unidade.

4.2.2 Saberes Docentes e Práticas Educativas na Formação Básica dos Alunos Surdos no Ensino Regular

A escola atual precisa favorecer um novo olhar frente à educação como um todo. Viver no espaço escolar significa compartilhar saberes que possam enriquecer as experiências docentes, que possam amadurecer práticas educativas, ampliar seus conhecimentos para atuar compreendendo a diversidade e a individualidade de

cada aluno em relação ao ensino, levando em conta a sua bagagem cultural como ponto inicial para sua formação escolar.

Sobre o papel da escola quando se fala em diversidade Turetta e Góes (2009, p. 82) afirmam que,

Cabe à escola identificar as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornecer recursos, métodos de ensino e de avaliação diferenciados para cada um de seus alunos, para isso é preciso levar em conta que os objetivos devem ser igualitários, mas que os meios para atingi-los podem e devem ser diferentes, adequados à realidade de cada educando.

A disciplina de Língua Brasileira de Sinais voltada a atender os futuros professores da educação básica regular no trabalho pedagógico com alunos surdos deve contemplar saberes importantes para que essa atuação seja a mais próxima possível da educação dos alunos surdos. Sobre isso, Machado (2008, p. 150) entende que,

Identificar se a escola regular [favorece] as suas necessidades de aprendizagem, [é] fundamental obter dados e informações sobre a abordagem de educação para surdos mais condizente com a cultura surda. Conhecer como os surdos querem sua educação e as iniciativas que lhes foram favoráveis no processo de aprendizagem pode, na verdade, elucidar aspectos importantes da sua experiência educacional.

É importante destacar que os saberes docentes que passaremos a abordar a partir de agora, enfocando as práticas educativas para a formação dos alunos surdos, não deve ser vista como única e exclusiva responsabilidade dos professores, vale ressaltar que essa participação é coletiva, e deve envolver toda comunidade escolar.

Assim sendo, esta unidade apresenta várias orientações aos futuros professores que trabalharão em salas de aula regular com alunos surdos. Algumas dessas orientações estão reunidas no “Manual para o professor: Orientações para o exercício da docência em sala de aula regular com alunos surdos inclusos” do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Rio Grande, e, outras partem das experiências *in loco* da autora dessa pesquisa enquanto participante do processo educacional dos surdos nas escolas regulares.

- Em primeiro lugar, é necessário que o professor conheça seu aluno, saiba quem ele é, que busque saber sobre seu histórico acadêmico, quais profissionais atuaram até então na sua formação, quais os tipos de linguagem que o aluno surdo utiliza (oral, escrita, língua de sinais, gestos padronizados, leitura labial, entre outros), isso facilitará a comunicação e a relação entre o professor e o aluno.

Para CAGLIARI (1998, p. 70), “conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz”.

- O professor deve policiar-se, enquanto ministra aulas em turmas regulares onde há surdos. Falar e escrever, ao mesmo tempo, é inapropriado para a exposição de um conteúdo, se nessa sala estiver alunos surdos. A aprendizagem e a comunicação do aluno surdo agem por outra via comunicativa: a visual/espacial. Portanto, ou o aluno olha para o TILS¹⁸ para compreender a explicação do professor, ou olha para o material, ou então copia. Não é possível olhar para o intérprete, ver uma imagem e copiar ao mesmo tempo, pois usa apenas o sentido da visão para operacionalizar o recebimento das informações. Diferente do ouvinte que tem os dois sentidos funcionais para captarem as mensagens visuais e faladas ao mesmo tempo.
- Na elaboração de materiais para uso de multimídia, precisa ser avaliada a cor do fundo, das imagens, das letras, visto que não é possível ficar com a sala de aula com grande redução da iluminação. O aluno surdo precisa manter a visão da sinalização feita pelo TILS, para receber as informações que estejam sendo passadas pelo professor. Com este cuidado de cores e nuances do material visual se respeitará os direitos de todos os alunos da sala, sem excluir um grupo para atender ao outro.
- O professor deve lembrar-se sempre de que o seu aluno surdo é visual e por isso é necessário que as anotações importantes sejam feitas na lousa, incluindo comunicação externa e interna como: datas das provas, entrega de trabalhos, cursos, outros cronogramas, dentre outras.

¹⁸ Tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

- Explanar as aulas de forma expositiva utilizando recursos gráficos e visuais, como: cartazes, gravuras, fotos e outros. A visão é considerada a principal via de aprendizado e de informação do aluno surdo e o uso de materiais concretos facilitam o aprendizado, uma vez que conteúdos abstratos dificultam esse processo.
- Ao elaborar e ministrar sua aula, faça de um modo coletivo com todos os alunos, evitando isolamentos de um grupo ou outro, sem fazer distinção aos surdos dos ouvintes. Contudo, é necessário respeitar as diversidades linguísticas, como qualquer outra diversidade deve ser considerada, e promover a quebra de paradigmas e de preconceitos, promovendo uma inclusão verdadeira. Seu aluno surdo é capaz de participar ativamente dos trabalhos e das atividades coletivas. Talvez, num primeiro momento, ele se recuse ou se sinta envergonhado ou até mesmo rejeitado perante os demais alunos; mas, o professor, com cautela e sabedoria, poderá minimizar os preconceitos e favorecer um ambiente onde as relações são passíveis e de alteridade. Procurar demonstrar interesse pelas suas dificuldades; porém, jamais facilitar, dispensar os alunos surdos das atividades ou não cobrar as suas obrigações.
- Não é aconselhável que o professor sempre elabore provas diferenciadas dos demais alunos. Mas, recomenda-se que ele crie estratégias diferenciadas para avaliar, proporcionando ao aluno surdo expressar-se por meio de sinais, gestos, mímicas, Libras, desenhos, escritas, entre outros. A avaliação pode ser diferenciada dos demais alunos ouvintes, sendo necessário aumentar o número de questões dissertativas e diferenciando o peso das questões, visando uma melhor explicação do que se é pedido, sem, contudo, alterar o conteúdo, buscando adequar as “necessidades do aluno surdo”.
- No processo avaliativo, respeitar a forma de escrita do aluno surdo, levando em consideração a não adequação dos verbos, artigos, pronomes, concordância, entre outros e considerando ser esse um conteúdo de língua oral/auditiva da qual o surdo não tem aquisição em sua totalidade. O professor descobrirá em sua atuação pedagógica que o aluno surdo recebe

as informações em uma língua sinalizada (Libras) e obrigatoriamente tem que registrar em seu caderno a grafia de outra língua (Português).

- Mesmo não tendo o domínio da Língua de Sinais, o professor é capaz de perceber se seu aluno surdo compreendeu ou não determinado conteúdo, se está triste, cansado, desanimado, nervoso, alegre e isso se deve à utilização das expressões faciais e corporais das quais o surdo se utiliza para sua comunicação. Por isso, a relação de proximidade entre ambos é fundamental.
- Quando em uma sala de aula tiverem alunos surdos, é importante dar prioridade a eles para a escolha das acomodações, para que possam escolher os lugares nos quais seja favorecida a luminosidade, a visualização dos intérpretes, dos materiais apresentados pelo professor, visto que a sua comunicação e o seu aprendizado são visuais. Por isso, estímulos visuais podem interferir ou colaborar na concentração e na aprendizagem.
- Utilizar recursos visuais para elaborar as aulas, sempre que possível, pois os alunos surdos aprendem por meio do visual. A visão é o canal de comunicação desses sujeitos, além de facilitar a compreensão. Dessa forma, o conteúdo passa do campo do abstrato para o concreto.
- Ao usar filmes, vídeos ou materiais com áudio é importante lembrar que os alunos surdos não escutam, e considerar que eles precisam que o material seja legendado com tamanho, cor e estilo de fonte de fácil visibilidade, para que tenham acesso às informações. Também é necessário nessa proposta deixar alguma iluminação para os alunos surdos visualizarem a legenda e o intérprete, pois pode ocorrer alguma discussão durante a atividade e eles, enquanto alunos precisam saber do que estão falando para poderem participar. Outra estratégia que ajuda é enviar aos alunos surdos com antecedência um resumo sucinto do filme por escrito, para conseguirem entender melhor o contexto do filme e, também, da atividade ou enviar para o TILS, com antecedência, caso seja um vídeo em que não há legenda, para que ele mesmo faça a tradução sinalizada.
- Não são indicados “ditados” de conteúdos, textos ou parágrafos extensos, quando existirem alunos surdos em classes regulares com ouvintes, uma vez

que a Libras possui uma estrutura diferente do Português, e eles não conseguem acompanhar os demais. Assim, faz-se necessário que os conteúdos sejam escritos no quadro ou entregues já impressos. O aluno surdo não terá como olhar o intérprete enquanto o professor dita, e copiar o conteúdo ao mesmo tempo (diferente dos ouvintes que escrevem e escutam ao mesmo tempo). Assim a igualdade de oportunidades entre pessoas ouvintes e surdas estará afetada.

- Atentar para que as adaptações de condições de aula contemplem também os alunos ouvintes, evitando que eles se sintam prejudicados pelas necessidades dos surdos. Estes detalhes evitam constrangimentos e isolamentos entre os alunos, colaborando para uma melhor aceitação do diferente e promovendo inclusão e socialização. Cuidados para não estigmatizar o estudante surdo são importantíssimos, senão poderá provocar desconforto e, com isso, dificuldades para ele interagir com professores, com colegas e com outras pessoas no convívio escolar.
- Flexibilizar para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos estudantes surdos por meio de adequações/adaptações: a) Respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar; b) Trabalhar as potencialidades e não os limites do aluno; c) Adotar metodologias de ensino diversificadas, respeitando as singularidades do estudante. d) Em caso de dificuldade de atuação busque apoios especializados na coordenação pedagógica, numa conversa com o TILS, em cursos e capacitações nessa área; e) Trabalhar com aprendizagem significativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (BRASIL, 1998a, p. 22) tratam a respeito das formas diferenciadas de aprendizagem,

[...] pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torna-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando deve aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.

Dessa perspectiva, o professor tem total liberdade de flexibilizar sua prática pedagógica conforme as necessidades de seus alunos, fazendo as adaptações curriculares se necessárias, sabendo que a busca por conhecer e atender as peculiaridades de seus alunos não se baseia nas suas limitações, mas sim, nas suas potencialidades e habilidades.

- Não se esqueça que a única diferença entre surdos e ouvintes é a língua. O sujeito surdo é um ser humano e age da mesma forma que os seres humanos ouvintes, de maneira positiva ou negativa.
- Se possível, inicie um conhecimento básico em Libras para que seja mais fácil estabelecer uma comunicação mesmo que funcional com seu aluno surdo. Desse modo, a responsabilidade total da comunicação com os alunos surdos não ficará somente para os intérpretes de Libras, já que a responsabilidade pela educação desse aluno é do professor regente e não deve recair somente no intérprete, haja vista que seu papel principal é o de interpretar. Além disso é importante que o professor regente ressalte sempre a importância dos colegas ouvintes aprenderem a se comunicar com o aluno surdo (LACERDA, 2015, p. 35).
- Não subestime a capacidade do surdo, nem desvalorize suas experiências e conhecimentos. Ele pode participar e contribuir muito na interação com outros e nos conteúdos das aulas.
- Trate o surdo igual a todos os outros acadêmicos; Posicione-se sempre a frente da sala para ministrar suas aulas (caso não haja a presença TILS); Evite andar pela sala de aula; Se o surdo faz leitura labial, tente gesticular bem as palavras com calma e devagar, não é necessário exageros.
- Peça sempre a ajuda dos professores de Libras ou de um tradutor/intérprete para que o ajude a entender textos que o aluno surdo escreveu.
- Planeje suas aulas pensando que terá aluno surdo na sala. O professor não deve mudar os conteúdos porque tem agora um aluno surdo, mas será necessário adaptar esses conteúdos, para que todos tenham o mesmo direito de aprender.

Os alunos surdos, por não ter acesso à comunicação oral, têm menos oportunidade de expor certos conhecimentos em sala de aula, ficando em desvantagem aos alunos ouvintes. Cabe ao professor e ao intérprete de Libras sondarem os alunos surdos, entenderem o que eles já sabem ou não sobre diversos temas para que as aulas sejam preparadas levando em conta os conhecimentos construídos e outros que precisam ser forjados (LACERDA, 2015, p. 36).

O mais importante para um trabalho efetivo é aceitar o aluno surdo como sujeito surdo; ajudá-lo a pensar e a raciocinar, não lhe dar soluções prontas; não superproteger; procurar tratar o aluno como qualquer outro, sem discriminação ou distinção. Acreditar, de fato, na potencialidade do aluno.

A educação dos alunos surdos é um assunto que preocupa professores e a escola como um todo. Lacerda (2006, p. 164) denuncia que o ensino oferecido ao aluno surdo não está promovendo o seu desenvolvimento:

[...] pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes. Uma evidente inadequação do sistema de ensino é denunciada por estes dados, revelando a urgência de medidas que favoreçam o desempenho pleno dessas pessoas.

É preciso destacar que os alunos, sendo surdos ou ouvintes, necessitam de metodologias que vão ao encontro de sua forma de aprender. Talvez seja mais simples e rápido para o professor encontrar esse caminho metodológico para o ensino dos alunos ouvintes, porque a relação/comunicação entre eles é mais acessível; haja vista que, professor ouvinte e aluno ouvinte se relacionam utilizando-se da mesma forma linguística, no nosso caso, a Língua Portuguesa. No entanto, essa metodologia se torna mais complexa e mais lenta, “e em alguns casos inexistente”, uma vez que, o professor ouvinte, natural da Língua Portuguesa, não compreende as formas de ensino e de aprendizagem de seu aluno surdo, usuário de Libras, que privilegia o canal visual/espacial como possibilidade de compreender e apreender os conteúdos ensinados pelo professor.

Nesse sentido, nossos estudos procuram ajudar o professor a subtrair o estigma de que o aluno surdo é diferente ou incapaz e realizar um trabalho de formação permanente voltado para a compreensão da diversidade. Provavelmente, muitos dos professores que atuam em escolas regulares inclusivas para surdos, não tiveram em sua formação inicial o preparo necessário para trabalhar com esses

educandos. No decurso da sua atuação docente também não recebem atualização ou capacitação para esse fim. Certamente esse professor se vê sozinho e despreparado para atender os alunos inclusos. Isso tudo, refletirá em sua prática de forma que poderá dedicar menos atenção ao aluno surdo, confirmando assim, a “impossibilidade de se trabalhar com alunos surdos em contexto regular”.

Não é nosso objetivo alimentar esse pensamento, mas esperamos que nossos estudos possam contribuir para que a escola invista fortemente na formação permanente dos professores. Isso poderá ser feito nas discussões em grupos, em projetos de trabalhos conjuntos e interdisciplinares, para que todos tenham consciência de que a responsabilidade não é apenas do professor, mas de todos os envolvidos no processo educacional dos surdos. É a partir a união de esforços, da divisão de tarefas e da comunhão de experiências que fluirão resultados positivos e satisfatórios.

4.2.3 Saberes Docentes sobre os Tradutores e Intérpretes de Libras no Contexto Educacional

As orientações que passaremos a refletir a partir de agora sobre os Tradutores e Intérpretes de Libras atuando no contexto educacional dos surdos em sala de aula regular, foram baseadas nos estudos de Lacerda (2015), quando oportunamente em seu livro a autora destaca pontos importantíssimos sobre o “*Intérprete de Libras em Atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*”. Na *Lei 12.319/2010* que ampara legalmente o exercício da profissão dos TILS. Nas experiências *in loco*, vivenciadas pela autora desta pesquisa em sua atuação como Intérprete de Libras no contexto educacional.

O Tradutor/Intérprete de Libras conhecido como TILS é um profissional regulamentado, pela *Lei 12.319/2010*. Atuará como mediador entre o docente e o aluno surdo, tanto na comunicação oral quanto na escrita. Sua atuação é importante para o acompanhamento do aluno surdo; porém, o docente deverá esforçar-se para estabelecer uma comunicação, mesmo que básica, com seu aluno surdo. Para que essa comunicação se torne efetiva no cotidiano das aulas, o professor ao falar deverá direcionar-se sempre ao aluno surdo e não ao TILS, mesmo que utilize a oralidade para se fazer entender (BRASIL, 2010).

Intérprete é um locutor, transmissor de uma mensagem de um sujeito ouvinte para um surdo e vice versa, empresta a voz e o ouvido ao surdo fazendo a reprodução fiel das falas, respeitando as estruturas linguísticas das línguas utilizadas, neste caso, Português e Libras, fazendo uma tradução/interpretação simultânea ou consecutiva da língua fonte para a língua alvo.

Deve ser uma pessoa de confiança na sua interpretação e no sigilo – Fidelidade; Não deve deixar que a sua moral e religião interfiram na interpretação; Se ocorrer erros na interpretação, corrigi-los imediatamente; Ser bilíngue (Dominar a Língua Portuguesa e a LIBRAS); Ter histórico profissional de confiabilidade; Capacidade de admitir suas limitações quando não se sentir capaz; Equilíbrio durante a interpretação; Formação educacional; Conhecimentos da ética e da responsabilidade da profissão; Participante da Comunidade surda, sendo reconhecido por ela; Ser capaz de trabalhar em equipe e de apoiar os outros intérpretes; Estudo constante da Língua de Sinais (BRASIL, 2010).

O professor em sala de aula regular inclusiva para surdos, deve evitar falar de costas para a turma e ao mesmo tempo escrever na lousa. É extremamente confuso para o aluno olhar para o Tradutor/Intérprete e copiar/olhar para a lousa.

Sempre que possível o professor poderá repassar os conteúdos e materiais referentes à disciplina com antecedência ao TILS para que possa se organizar antecipadamente, se familiarizar com o material, com o vocabulário e receber uma sinalização mais específica, com sinais próprios, criados ou até mesmo pesquisados, isso tudo auxiliará o TILS numa tradução melhor, mais objetiva e com sinais adequados, pois a Libras é uma língua, que muda sua estrutura regularmente, de acordo com a região. Há palavras e expressões em Português que não possuem sinais (LACERDA, 2015, p. 35).

É extremamente importante que as aulas extraclases, planejadas pelo professor, como em laboratórios, ao ar livre, em salas de vídeo ou de computação, sejam informadas ao TILS. Assim, ele poderá encontrar melhor localização para exercer seu trabalho e não prejudicar a visibilidade dos alunos surdos e nem atrapalhar a dinâmica da aula/atividade. Isso permitirá que todos os alunos, surdos e ouvintes, participem em igualdade da aula.

O professor regente da turma é o responsável pelo ensino do aluno surdo, assim como é dos alunos ouvintes. Assim sendo, dúvidas quanto aos conteúdos ensinados, explicações, mudança de didática para o ensino, elaboração e aplicação

de avaliações, preparação de materiais visuais, são algumas das atribuições do professor regente. Segundo Quadros (2002, p. 60),

O papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o do professor; [...] os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor; [...] o próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete; [...] muitas vezes, consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito; [...] o intérprete por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído; [...] se o intérprete está atuando na educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se a sua tarefa. As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela.

Ao TILS caberá repassar a mensagem, o conteúdo, as informações, de modo que o surdo possa compreender em sua língua e transmitir ao professor a não compreensão do conteúdo, caso o aluno assim o desejar.

A presença, na sala de aula do TILS pode viabilizar um processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz, visto que o aluno surdo pode contar com a interlocução feita pelo intérprete. Lacerda (2000, p. 74-75) aponta que, neste processo, o aluno,

[...] recebe a informação escolar na língua de sinais, que é sua língua de domínio, de uma pessoa com competência nessa língua. Ao mesmo tempo, o professor ouvinte ministra suas aulas sem se preocupar em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando em uma língua que domina.

O TILS atua em sala de aula, somente se o aluno surdo estiver presente. Ele não é responsável por atrasos, faltas, tarefas não realizadas, indisciplina, elaboração, entrega e apresentação de trabalhos, realizações de provas e avaliações, descomprometimento do aluno quanto as aulas, planos de estudos etc. Não é responsabilidade do TILS anotar conteúdos, atividades, tarefas, datas de provas, copiar matéria para o aluno surdo, caso ele falte nas aulas. Mas, é atribuição do TILS estar presente em todas as aulas.

Quando o professor estiver em desacordo com a conduta do aluno surdo, deve dirigir-se ao próprio aluno e não ao TILS, fazendo suas considerações,

exigências, reclamações, aconselhamentos, queixas, aplicação de sanções, ou outras atribuições. O TILS deverá apenas traduzir a mensagem para o aluno surdo intermediando a conversa. Sendo assim, o professor não deve cobrar do TILS as condutas dos alunos surdos.

Para uma interpretação simultânea, é necessário que o professor ou emissor da mensagem priorize a emissão das frases ou palavras como estão descritas na lousa ou no *Datashow*, é importante não substituir determinada palavra (já escrita) por pronomes demonstrativos (este, esse, aquele) ou por advérbios de lugar (aqui, aí, lá). Esse cuidado se faz necessário, porque quase sempre o TILS se posiciona em uma interpretação à frente da lousa ou da tela do *Datashow*, isso dificulta a sinalização da mensagem por inteiro, uma vez que o TILS apenas ouve a mensagem pra transmiti-la (por sinais) aos surdos.

No ano de 2010, a partir da *Lei 12.319* (BRASIL, 2010), o exercício do profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais foi regulamentado. O texto da Lei, no artigo 6º, reforça a importância da presença deste profissional no âmbito escolar, indicando como atribuições ao TILS, no exercício de suas competências:

[...] interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010, p. 1).

Dessa forma, nas escolas regulares que têm alunos surdos matriculados, há a necessidade da contratação de profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras (TILS). O TILS tem a competência linguística em Libras/Língua Portuguesa e atua em diferentes contextos nos quais há pessoas surdas inseridas. É um mediador na comunicação entre surdos e ouvintes e ouvintes e surdos, sendo, também, visto como uma ferramenta de inclusão.

O TILS é um profissional novo no cenário das escolas brasileiras, e na maioria das vezes os professores não entendem com clareza a sua função em sala de aula e acabam delegando-lhe a função de ensinar o conteúdo científico ao aluno surdo, ou, erroneamente, acreditam que, com a contratação do TILS, estará resolvida a questão comunicativa, e o aluno surdo não terá dificuldades quanto à sua aprendizagem.

É importante lembrar, que a maioria dos TILS exercem sua profissão em desacordo com a sua formação, ou seja, são formados em um curso e interpretam em cursos diferentes. Salientamos que, mesmo os que são formados e atuam nos cursos compatíveis à sua formação eles não detêm o conhecimento de todas as disciplinas ofertadas aos alunos; haja vista que nem o professor regente da turma é capaz de ministrar todas as disciplinas que não são da sua área de formação.

4.2.4 Saberes Docentes sobre o Aprendizado de Libras

As orientações descritas a seguir estão contempladas no material didático intitulado *Libras em Contexto: curso básico para o estudante*, da autora Tanya Amara Felipe, em sua 9ª edição, no ano de 2009.

- **Evite falar durante as aulas:** devido ao fato de as línguas de sinais utilizarem o canal visual/gestual, muitos alunos ouvintes ficam tentados a falar em sua língua enquanto tentam formular uma palavra ou uma frase na língua que estão aprendendo. Esta atitude pode ocasionar um ruído na comunicação, ou seja, uma interferência mútua de código que prejudica o processo de aprendizagem de uma segunda língua, já que cada uma tem a sua própria estrutura. Tente “esquecer” sua língua oral/auditiva quando estiver formulando frases em Libras. Um aprendizado de uma segunda língua pode ter o suporte da primeira para se compreender e comparar as gramáticas das duas línguas, mas quando se está estruturando uma frase, tente “pensar” em Libras.
- **Use a escrita ou expressões corporais para se expressar:** em um primeiro momento, devido ao fato de não se ter ainda um domínio da língua, o aluno, motivado por uma insegurança natural, é tentado a usar sua língua para perguntar ao professor ou aos seus colegas o que não consegue apreender de imediato. Uma alternativa, para evitar esta interferência, é a comunicação através da datilografia, da escrita, ou tentar a utilização de expressões corporal e facial a partir do contexto, recursos utilizados pelos próprios surdos ao se comunicarem com ouvintes, que não conseguem compreendê-los, quando se expressam oralmente, ou não sabem língua de sinais. Tente sempre se

expressar em Libras, o professor entenderá sua comunicação e o induzirá aos sinais que serão necessários para a situação comunicativa que deseja se expressar.

- **Não tenha receio de errar:** o erro não deve ser entendido como falha, mas como um processo de aprendizagem. Tenha segurança em si mesmo. Na comunicação sempre o erro está presente, mas o contexto ajuda a perceber a intenção comunicativa e o professor ou o colega poderá ajudar a encontrar a forma adequada para a situação. Pense na mensagem que se quer transmitir e não nas palavras isoladamente.
- **Desperte a atenção e memória visuais:** como os falantes de línguas orais/auditivas desenvolvem geralmente mais atenção e memória auditivas, é necessário um esforço para o desenvolvimento da percepção visual do mundo – um olhar, uma expressão facial, sutis mudanças na configuração das mãos, são traços que podem alterar o sentido da mensagem.
- **Sempre fixe o olhar na face do emissor da mensagem:** as línguas de sinais são articuladas em um espaço neutro à frente do emissor, mas como as expressões facial e corporal podem especificar tipos de frases e expressões adverbiais, é preciso estar atento ao sentido dos sinais no contexto onde estão colocados. O importante é a frase e não o sinal isolado. O desviar do olhar durante a fala de alguém é, também, considerado falta de educação, pois representa desinteresse no assunto.
- **Atente-se para tudo que está acontecendo durante a aula:** preste atenção nas orientações e nas conversas do professor com outro aluno e nas atividades feitas pelos seus colegas de classe. Tudo é aprendizagem.
- **Demonstre envolvimento pelo que está sendo apresentado:** através de aceno de cabeça, expressão facial e certos sinais, o receptor demonstra ao emissor da mensagem que está interessado, está compreendendo e que ele pode continuar sua fala (função fática da linguagem).

- **Comunique-se com seus colegas de classe, em Libras, mesmo em horário extraclasse ou em outros contextos:** assim pode-se sempre exercitar e apreender as vantagens de se saber uma língua de sinais em certas situações onde se que falar à distância, quando o som atrapalhe ou mesmo quando a mensagem deva ser sigilosa.
- **Envolve-se com as comunidades surdas:** como todo aprendizado de língua, o envolvimento com a cultura e com os usuários é importantíssimo. Portanto, não basta ir às aulas e revê-las por intermédio de vídeos, é preciso também buscar um convívio com os surdos para poder interagir em Libras e, conseqüentemente, ter um melhor desempenho linguístico (FELIPE, 2009, p. 17-18).

4.2.5 Produção Didática para o Aprendizado de Libras como Segunda Língua na Formação dos Acadêmicos

O compartilhamento dos materiais expostos, a partir de agora, foram pensados, elaborados e produzidos pelos acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, História, Geografia, Matemática, Serviço Social, Educação Física e Enfermagem da UNESPAR/Paranavaí. Esses acadêmicos foram orientados pela professora autora dessa pesquisa e pelo professor surdo, ambos ministram a disciplina de Língua Brasileira de Sinais - Libras nessa Universidade, assim sendo, os materiais foram produzidos e coletados nos anos de 2015 e 2016, período em que essas turmas cursaram a disciplina e que esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais - Libras - nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Paranavaí, é muito recente, data do ano de 2012 e atende à determinação do *Decreto 5.626/2015* (BRASIL, 2005). De início foram atendidos apenas dois cursos de Licenciatura Plena, a saber: 2º ano do Curso de História e 2º ano do curso de Educação Física. Atualmente a Universidade inseriu a disciplina na matriz curricular de todos os cursos de Licenciatura e no curso de Enfermagem como disciplina obrigatória, e optativa nos demais cursos de Bacharelado.

Com isso, a Universidade conta com dois professores de Libras (sendo um professor surdo que atende a seis turmas, e a professora desta pesquisa que atende outros quatro cursos nos quais a disciplina é ofertada). A disciplina para os graduandos está contemplada em uma carga horária de 68 horas anuais, distribuídas em duas horas/aulas semanais para cada curso.

Por ser uma disciplina onde a prática da língua é mais contínua e mais exigida do que a parte teórica, o contato diário com a língua deve ser um dos requisitos de maior relevância para o aprendiz.

Foi com base no conhecimento da proposta curricular do ensino da disciplina de Libras, o seu papel fundamental na educação dos surdos e a falta de materiais visuais para se trabalhar essa segunda língua com o aprendiz ouvinte, é que surgiu-nos a ideia de envolver os acadêmicos durante o ensino nessa disciplina.

Acreditando que eles pudessem ir além dos conhecimentos teóricos dessa língua, mas, sobretudo, compor os saberes docentes por intermédio da prática da Libras, no contato diário com a língua, ao serem formados nessa disciplina os acadêmicos serão capazes de desenvolver um trabalho docente visando à interdisciplinaridade e à articulação da Libras em sua didática pedagógica.

Em todas as atividades propostas aos alunos ouvintes ressaltou-se a importância do futuro professor e/ou profissional valorizar o aprendizado da Libras e, sobretudo, o contato com o sujeito surdo. Foi por meio dessas atividades que os alunos puderam refletir sobre as especificidades da língua; pois fizeram com que praticassem e buscassem aprender a se comunicarem por intermédio do vocabulário básico da Libras.

Como professora da disciplina de Língua Brasileira de Sinais na UNESPAR/Paranavaí, pude visualizar *in loco* os efeitos dessa disciplina sobre os acadêmicos. Minha experiência como docente revela que, apesar das dificuldades de usar e de memorizar uma língua que faz uso da visão, os alunos ouvintes, naturais de outra forma comunicativa, gostam muito das aulas e muitos conseguem estabelecer diálogos simples com pessoas surdas.

Para tanto, nossa proposta didática para o ensino de Libras como segunda língua para os acadêmicos, na maioria dos conteúdos abordados, contemplaram o ensino e a aprendizagem por meio do canal comunicativo dos próprios surdos, sendo o visual/gestual.

O espanto, o medo, as preocupações e as dificuldades são logo percebidos nos acadêmicos nos primeiros contatos com a disciplina. Mas à medida que começam a executar os primeiros sinais e veem a possibilidade, ainda muito tímida, de se comunicarem de outra forma que não a convencional, abre-se um mundo de expectativas e desejos de saber mais sobre a Língua de Sinais.

Na contextualização da oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais na UNESPAR/Paranavaí, a Libras possibilitará aos acadêmicos, contato e conhecimentos reais com a língua e com seus usuários no contexto educacional e social, os quais terão de conviver com surdos e ouvintes atuantes no mesmo espaço. Por conseguinte, diante dos conteúdos abordados nessa disciplina, faz-se necessário que os aprendizes reconheçam as especificidades da língua.

Propomos, então, que os acadêmicos realizassem atividades, avaliações e trabalhos em Língua de Sinais – Libras. Como exemplo, para a realização de provas ou avaliações, optamos por elaborá-las por intermédio de gravação em vídeo sinalizado, onde os professores de Libras, previamente, traduziam os conteúdos da Língua Portuguesa (oral/auditiva) para a Língua Brasileira de Sinais (visual/gestual). Assim sendo, os alunos deveriam visualizar o enunciado sinalizado de cada questão e responder a alternativa correspondente.

Quando aplicamos a avaliação, por meio de vídeo sinalizado no 1º Bimestre, a reação das turmas foi de total desespero, pois esse não era um método familiar para eles. Foi unânime o relato de que nunca haviam realizado uma prova em que tivessem que ter total atenção visual para não perder nenhum detalhe de configuração de mão. Embora esse método avaliativo tivesse sido preparado usando uma linguagem bem simples e básica da língua de sinais, antes bem trabalhada em sala de aula, muitos alunos sentiram dificuldades, não porque desconheciam os sinais, mas, justamente, porque nunca antes haviam se deparado com essa forma de avaliação.

À primeira vista, essa parece ser mesmo uma experiência fora do comum para os acadêmicos, mas necessária para que eles possam entender que o aprendizado dessa língua se faz por meio da visão e do gestual. Todas as avaliações eram elaboradas com rigoroso cuidado técnico e didático para que os alunos tivessem a ideia exata dos movimentos do corpo e das mãos na realização dos sinais que apareciam e desapareciam, diferente da escrita de língua oral que ao ser dita pode ser grafada para posterior leitura.

Essa é, portanto, sem sombra de dúvidas, uma valiosa contribuição educacional para os acadêmicos de Língua Brasileira de Sinais e um respeito aos surdos em sua especificidade linguística.

Considerando esses efeitos positivos no ensino de Libras, em especial para a formação de professores, selecionamos alguns dos materiais produzidos pelos próprios acadêmicos que cursaram a disciplina de Libras na Universidade.

A idealização desses materiais foi pensada pela própria pesquisadora deste trabalho de Mestrado, como um recurso a mais no ensino e na aprendizagem da Libras para os universitários ouvintes aprendizes da segunda Língua.

Sabemos que aprender Libras é uma tarefa difícil e quase impossível de acontecer somente com duas aulas durante a semana. Por isso, ao propor trabalhos produzidos pelos acadêmicos, como os que apresentamos nesta pesquisa, objetivamos, sem dúvida, estabelecer contato maior entre os acadêmicos e a língua.

Com isso, possibilitar que esse futuro professor se interesse por conhecer mais da língua e dos surdos; usar a comunicação básica sinalizada que aprender nas aulas de Libras; procurar estudar mais; estabelecer vínculos afetivos de socialização com os surdos e com os conteúdos específicos da disciplina; preparar e adaptar materiais acessíveis à pedagogia visual dos surdos e, além de tudo isso, passar a estruturar suas aulas e conteúdos curriculares pensando em atender, também, seus alunos surdos como atende os alunos ouvintes. Esse é o nosso compromisso, enquanto professores de Língua Brasileira de Sinais.

Não poderíamos deixar de mencionar a contribuição importantíssima do professor (surdo) que também ministra a disciplina de Libras na UNESPAR/Paranavaí, que com a naturalidade da sua língua e cultura pôde auxiliar-nos na elaboração das propostas de produção de materiais, na orientação discente para que os materiais fossem produzidos de acordo com a experiência visual dos surdos e na avaliação dos materiais já produzidos, para que esses materiais tivessem cunho educativo para surdos do ensino básico.

Ter o professor surdo, engajado nesses trabalhos, exigiu bem mais dos acadêmicos no sentido de que esses materiais fossem preparados e adaptados para atender especificamente aos alunos surdos. A visão e as orientações de um educador, também surdo, e com ampla experiência na área educacional dos surdos, fez com que o trabalho acadêmico fosse além de simplesmente construir um material para receber uma nota bimestral; mas, passou a ser elaborado e produzido

pelos acadêmicos valorizando a diferença que esses materiais poderiam fazer na vida educacional dos alunos surdos e na ação docente dos professores, enquanto educadores de alunos surdos.

4.2.5.1 Literatura Surda: produção de histórias infantis com personagens surdos

O trabalho com Literatura Surda foi realizado com base nos conteúdos estudados na disciplina de Língua Brasileira de Sinais pelos acadêmicos da UNESPAR/Paranavaí. Por meio dessas produções literárias específicas é que os acadêmicos ouvintes puderam conhecer, produzir e interagir com obras criadas ou adaptadas para o público surdo, uma vez que a elaboração e a produção dessas literaturas traziam como personagens principais da história, surdos que se comunicavam com outros personagens utilizando-se da língua de sinais.

Toda a preparação, elaboração e produção final das obras literárias criadas, imaginadas, recriadas e/ou adaptadas pelos acadêmicos ouvintes proporcionou aproximação com a prática da língua de sinais e com as estratégias metodológicas para a educação dos surdos. Esse trabalho proporcionou, ainda, um conhecimento básico sobre a cultura surda, além de colocá-los em experiências reais com os sujeitos surdos, sendo um incentivo a mais na comunicação e na relação entre ouvintes e surdos.

O desenvolvimento desse trabalho, além de aproximar ouvintes e surdos, contribuiu positivamente na formação de futuros professores na busca por uma didática inclusiva e visual.

Ao entrar em contato real com surdos os acadêmicos tiveram que conhecer os espaços educacionais ou sociais que esse público específico frequenta. Para isso, eles procuraram Escolas Inclusivas para Surdos, Escolas Bilíngues, Salas de Recursos Multifuncionais para Surdos, Centros de Atendimento Especializado ao Surdo, igrejas que trabalham com surdos, vizinhos, amigos, parentes e professores surdos, que pudessem auxiliá-los na realização das literaturas infantis.

Por intermédio de comunicação funcional apreendida na disciplina de Libras, durante o curso, muitos acadêmicos conseguiram dialogar com os surdos, sendo que, aqueles que apresentaram maiores dificuldades na comunicação, tiveram a intervenção dos professores de Libras, dos intérpretes de Libras, ou mesmo dos familiares. Assim sendo, todos puderam, de alguma forma, compreender o trabalho

acadêmico da disciplina de Libras que seria realizado e aceitaram imediatamente participar como um dos autores das literaturas.

Na elaboração das obras era fundamental a participação de um surdo, em qualquer faixa etária. A participação do surdo nessa produção poderia ser: ajudar na elaboração da história infantil, ilustrar a história já elaborada pelos acadêmicos, dar nome aos personagens, criar ou ajudar na adaptação das obras, e outras.

O essencial é que essas produções pudessem cativar seus leitores com o recurso à fantasia, o caráter de magia, a valorização da sensação que os transporta do mundo real para o imaginário, construído pelas imagens e pelos símbolos que as configuram como histórias infantis. Mas, em especial, deveriam levar o leitor desse tipo de literatura a perceber a importância das obras feitas pela comunidade surda e para a comunidade surda.

Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, uma mostra das literaturas de histórias infantis com personagens surdos, produzidas pelos acadêmicos ouvintes da Universidade em parceria com surdos de diferentes ambientes sociais e educacionais.

Figura 05 : Literatura de Histórias Infantís



Fonte: Imagens dos trabalhos produzidos na disciplina de Libras

Figura 06 : Literatura de Histórias Infantis



Fonte: Imagens dos trabalhos produzidos na disciplina de Libras

Figura 07 : Literatura de Histórias Infantis



Fonte: Imagens dos trabalhos produzidos na disciplina de Libras

Figura 08 : Literatura de Histórias Infantis



Fonte: Imagens dos trabalhos produzidos na disciplina de Libras

O acervo das obras de literatura, produzidas pelos acadêmicos, foi exposto na **UNESPAR/Paranavaí**, para toda a comunidade acadêmica; na **ANPACIN – Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil** (Escola Bilíngue para Surdos) em Maringá Pr. em uma capacitação ofertada aos Tradutores e Intérpretes de Libras do Núcleo de Educação; na **Escola Municipal Professora Noêmia Ribeiro do Amaral** em Paranavaí, que é uma escola regular inclusiva para surdos e que tem o Centro de Atendimento Especializado ao Surdo – CAES; no **Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – Unidade POLO**, que também tem o Centro de Atendimento Especializado ao Surdo – CAES em Paranavaí Pr. A produção ganhou visibilidade social em reportagem televisiva, aproximando ainda mais a sociedade local do trabalho realizado por ouvintes e surdos.

4.2.5.2 Lúdico em Libras: produção de jogos e brincadeiras para educação de surdos e ouvintes em Língua de Sinais

O material didático que apresentamos nesta unidade também foi produzido pelos próprios acadêmicos da UNESPAR/Paranavaí, graduandos da disciplina de Libras. A característica principal desse material é o aprendizado da Libras, através

do visual, da ludicidade e da prática em língua de sinais. Apresenta-se como um material para surdos e ouvintes, que o professor, mesmo não tendo amplo conhecimento da Língua de Sinais, poderá introduzir no ambiente educacional nos primeiros contatos com a língua, em sala de aula regular, priorizando a prática lúdica da aprendizagem da Libras.

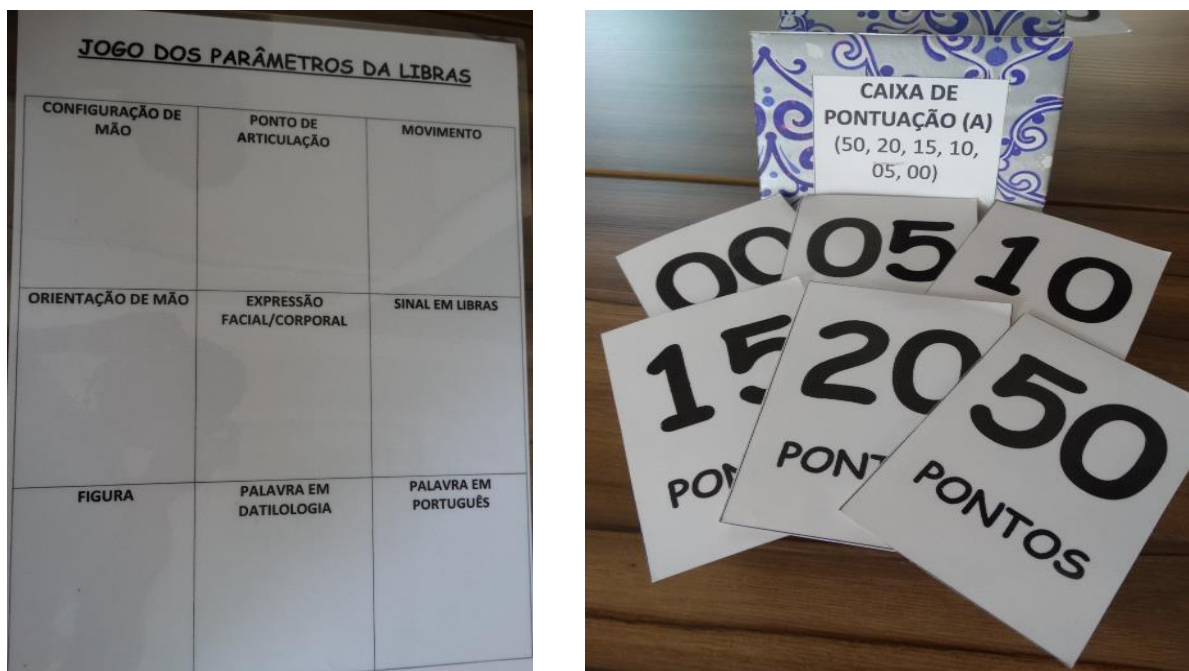
Ao trabalhar como docente da disciplina de Libras na Universidade, pudemos perceber que, na medida em que os conteúdos teóricos ensinados aos acadêmicos eram expostos, havia a necessidade de transformar essa teoria em prática para que eles pudessem, por meio da atividade lúdica, compreender esses conteúdos.

Vale lembrar que, conforme já afirmamos anteriormente, a Libras é uma disciplina que se difere das demais, por ser ensinada e por ser aprendida sob outro canal comunicativo, que é o visual/gestual. Esse, por sua vez, é diferente do canal oral/auditivo, com o qual os acadêmicos ouvintes estão acostumados. Assim, torna-se difícil para os acadêmicos compreenderem a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais, apenas por intermédio das explicações teóricas. Portanto, é fundamental que essas informações tornem-se concretas.

Em função disso, enquanto professora dessa disciplina, optamos sempre por oferecer aos alunos ouvintes o contato com a prática da Libras, de maneira que esses alunos, ao lidarem com a língua, sintam-se seguros e confiantes e acabem por despertar, cada vez mais, o gosto por essa forma de comunicação. Os jogos e as brincadeiras no ensino da Libras, como segunda língua para os ouvintes aprendizes, tornaram-se o complemento essencial durante o trabalho na disciplina de Libras na Universidade.

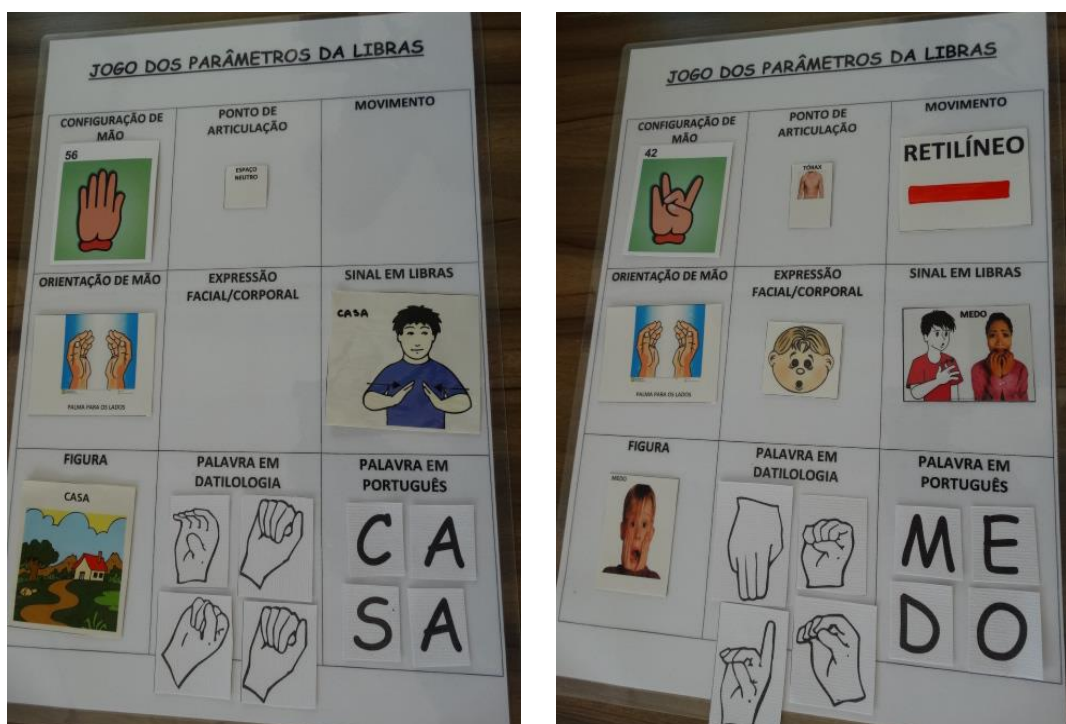
Ao trabalhar com os *Parâmetros da Língua Brasileira de Sinais*, que estruturam a gramática da Libras, (*Configuração de Mão, Ponto de Articulação, Movimento, Orientação da Mão e Expressão Facial/Corporal*), apresentamos aos acadêmicos a compreensão desse conteúdo por meio de um jogo, criado pela própria professora de Libras, autora desta pesquisa. Foi por meio desse jogo que os alunos se motivaram a criar seus próprios jogos e brincadeiras para um possível trabalho docente com alunos surdos e ouvintes nas escolas regulares.

Figura 09: Cartela do jogo e Fichas de pontuação



Fonte: Material didático elaborado pela professora de Libras

Figura 10: Cartelas preenchidas



Fonte: Material didático elaborado pela professora de Libras

Figura 11: Sinais em Libras e Configuração de Mão

1 - Sinais em Libras



2 - Configurações de Mão



Fonte: Material didático elaborado pela professora de Libras

Figura 12: Pontos de Articulação e Movimentos

3 - Pontos de Articulação



4 - Movimentos



Fonte: Material didático elaborado pela professora de Libras

Figura 13: Orientações de Mão e Expressões Faciais

5 - Orientações de Mão



6 - Expressões Faciais



Fonte: Material didático elaborado pela professora de Libras

Figura 14: Datilologia e Alfabeto em Português

8 - Datilologia



9 - Alfabeto em Português



Fonte: Material didático elaborado pela professora de Libras

Instruções do Jogo (Parâmetros da Libras)

- Forme 3 grupos (A, B, C);
 - Cada grupo terá sua mesa para montar o jogo;
 - Cada grupo receberá uma cartela do jogo (Parâmetros da Libras);
 - Em uma mesa central distribua as 9 caixas do jogo;
 - Cada grupo deverá formar a sua fila (A,B,C);
 - A caixa de pontuação ficará com o professor;
 - O professor dá o sinal para começar o jogo.
1. O primeiro da fila de cada grupo se dirige à 1ª caixa e escolhe um **SINAL EM LIBRAS**, volta para sua fila e entrega a carta escolhida para o grupo colocar na cartela do jogo.
 2. O segundo da fila, rapidamente, se dirige à 2ª caixa para pegar a carta que tem a **CONFIGURAÇÃO DE MÃO** que desejar, entrega para o grupo.
 3. O terceiro da fila corre para a 3ª caixa e escolhe um **PONTO DE ARTICULAÇÃO**, novamente entrega para o grupo organizar.
 4. O quarto da fila vai buscar a carta que está na 4ª caixa que é **MOVIMENTO**, entrega para o grupo.
 5. O quinto da fila corre para a 5ª caixa que contém a **ORIENTAÇÃO DE MÃO**, entrega para o grupo.
 6. O sexto da fila buscará a carta da 6ª caixa que contém a **EXPRESSÃO FACIAL/CORPORAL**, entrega para o grupo.
 7. O sétimo da fila buscará procurará na 7ª caixa a **FIGURA** correspondente ao sinal em Libras, volta e entrega para o grupo.
 8. O oitavo da fila procurará na 8ª caixa a **PALAVRA EM DATILOLOGIA**, com as letras em alfabeto manual formarão a escrita em Libras do sinal.
 9. O nono da fila finaliza a montagem da cartela procurando na 9ª caixa a **PALAVRA EM PORTUGUÊS** para formarem a escrita do sinal em Português.
- Ao final da corrida os integrantes deverão ter exposto sobre sua cartela as 9 cartas que compõem o seu sinal.

- O professor avalia se todas as informações necessárias para realizar determinado sinal estão corretas, se sim, valida o sinal. Se não estiver correta o professor mostrará o “erro” e a equipe deverá substituir as cartas “erradas” até que o jogo seja concluído e validado.
- Antes de iniciar a corrida novamente, os competidores do grupo que concluíram e tiverem o sinal validado, deverão sortear a pontuação, para seguir o jogo.
- Ganha a equipe que somar 100 pontos primeiro.

Os jogos e brincadeiras, que apresentamos a seguir foram produzidos pelos acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, História, Geografia, Matemática, Serviço Social, Educação Física e Enfermagem da UNESPAR/Paranavaí.

Jogos e Brincadeiras em Libras

Figura 15: Dominó e jogo da memória em Libras



Dominó em Libras



Jogo da Memória em Libras datilologia



Fonte: Elaboração e produção dos acadêmicos da disciplina de Libras

Figura 19: Jogo de trilha e Forca em Libras

Jogo de Trilha em Libras



Forca em Libras



Fonte: Elaboração e produção dos acadêmicos da disciplina de Libras

4.2.5.3 Literatura em Libras: produção de histórias infantis adaptadas para a Língua Brasileira de Sinais

Atualmente, já existem várias literaturas clássicas infantis traduzidas da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais. Essas adaptações literárias estão sendo utilizadas pelas escolas bilíngues para surdos, mas, também, têm sido usadas, por escolas regulares inclusivas para surdos. A representação desse tipo de literatura tem permitido que alunos ouvintes se interessem e aprendam a língua de sinais e acima de tudo, reconheçam, valorizem e respeitem a comunidade surda ou o povo surdo.

A partir dessa análise, consideramos importantíssimo o trabalho com os acadêmicos do curso de Libras da UNESPAR/Paranavaí que, ao produzirem as literaturas adaptadas para Libras, entram em contato com a prática da Língua.

A produção que aqui apresentamos foi feita em equipes, e cada equipe escolheu uma história infantil já existente em Língua Portuguesa para adaptá-la para a Língua Brasileira de Sinais.

Sob a orientação dos professores de Libras da Universidade, os acadêmicos traduziram as histórias para a língua de sinais, pesquisaram e estudaram o vocabulário da Libras e, por fim, os próprios acadêmicos fotografaram os sinais que seriam utilizados na tradução da história infantil.

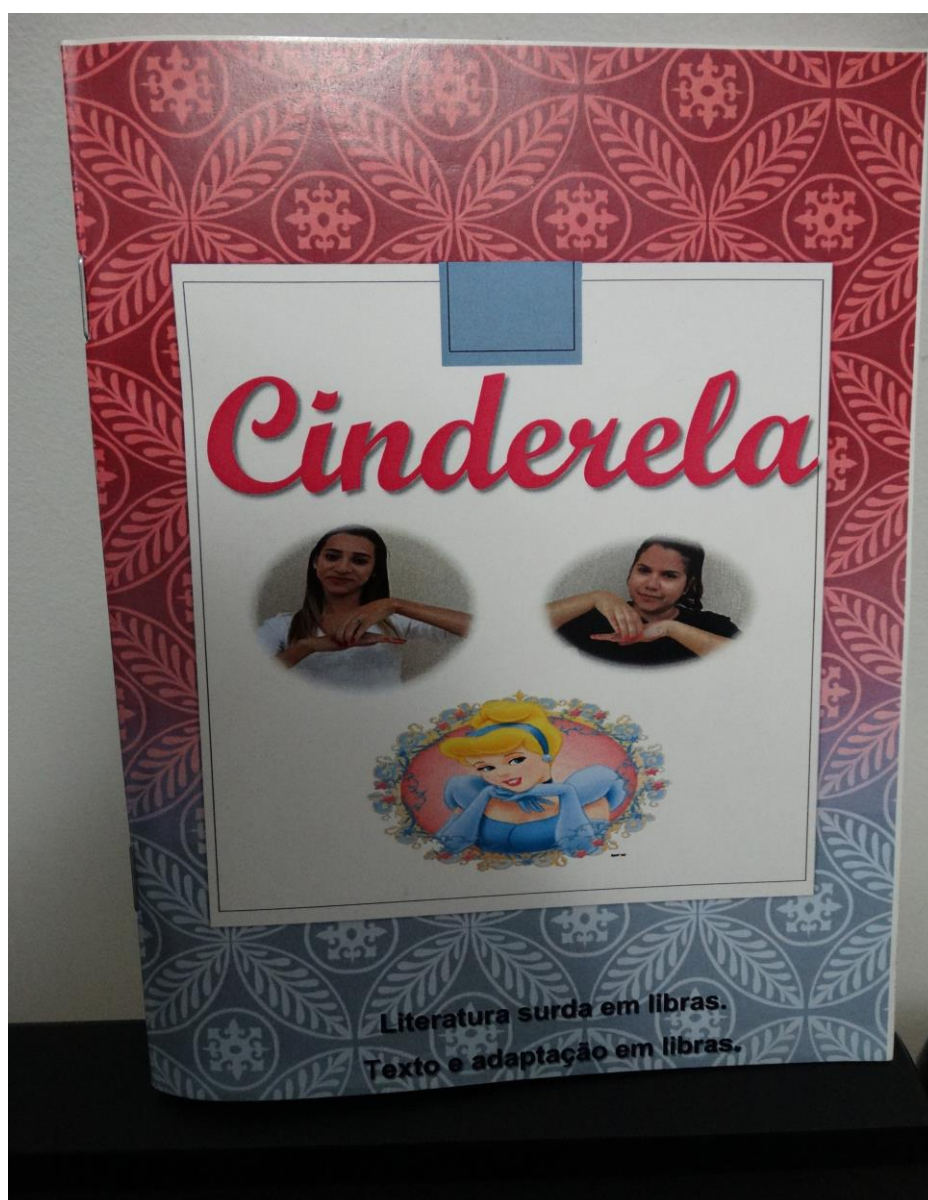
Neste trabalho, optamos pela coleta e exposição dos materiais elaborados porque todos os alunos que desenvolveram tal produção são ouvintes e aprendizes

da Língua Brasileira de Sinais. Além disso, a escolha também se deu pelo fato de que, os trabalhos realizados demonstraram muito envolvimento com a atividade proposta. Um exemplo claro desse fato é que eles reconheceram a importância da literatura, que propicia sentimentos, emoção e reflexão, considerando o valor da cultura surda.


Ressaltamos que os materiais apresentados nesta dissertação, foram elaborados durante o ensino e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais na UNESPAR/Paranavaí, sendo um trabalho do 4º bimestre, onde os acadêmicos tiveram que demonstrar os conhecimentos básicos dos sinais aprendidos na disciplina e produzir as literaturas.

Os produtores dessas literaturas, não são Tradutores/Intérpretes de Libras, não são professores da língua de sinais, também não são fluentes em língua de sinais, muitos nunca tiveram contato com surdos ou com a Libras em seu dia a dia, são apenas acadêmicos aprendizes da língua de sinais.


Figura 20: Produção de literatura infantil adaptada para Libras




Esta é uma obra original que foi adaptada para o ensino e a aprendizagem de vocabulários em Libras. Trabalho realizado por alunas durante as aulas de Libras no quarto bimestre de 2016, no curso de Pedagogia - Turma 01, da UNESPAR – *Campus* de Paranavaí.




CASOU-SE OUTRA VEZ COM UMA



VIÚVA QUE TINHA DUAS




FILHAS.




QUANDO ELE MORREU,

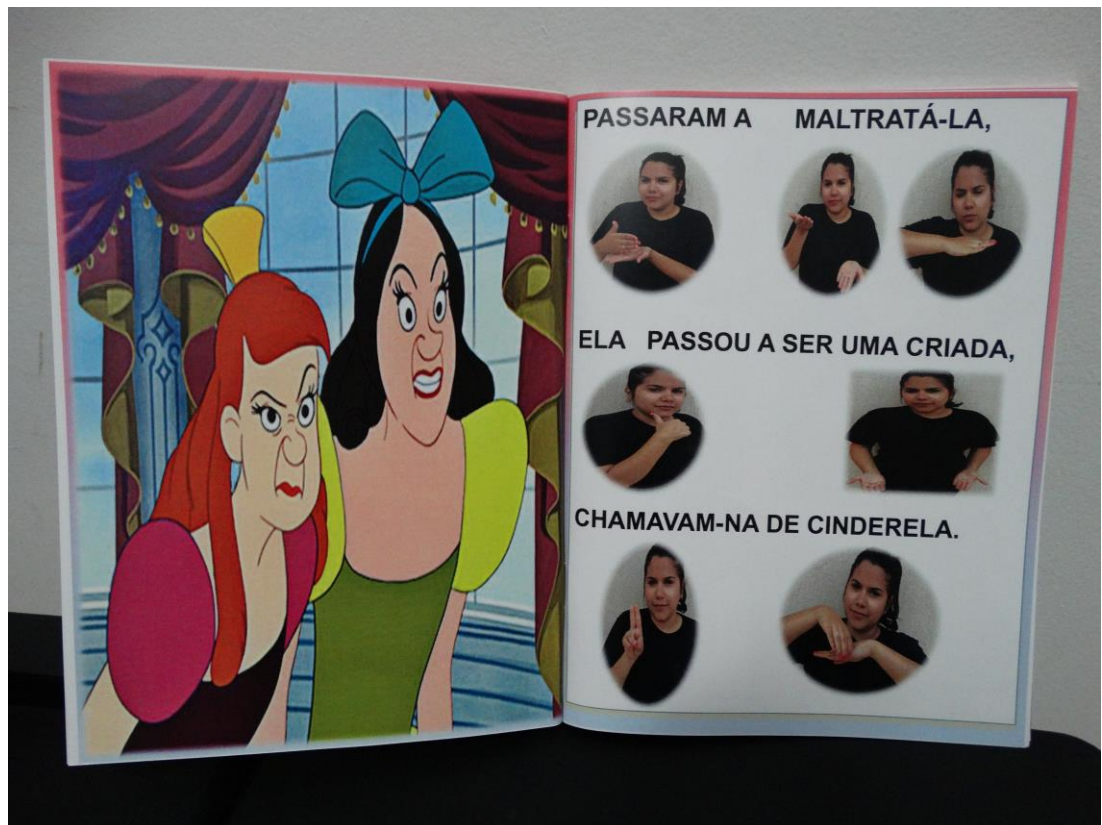
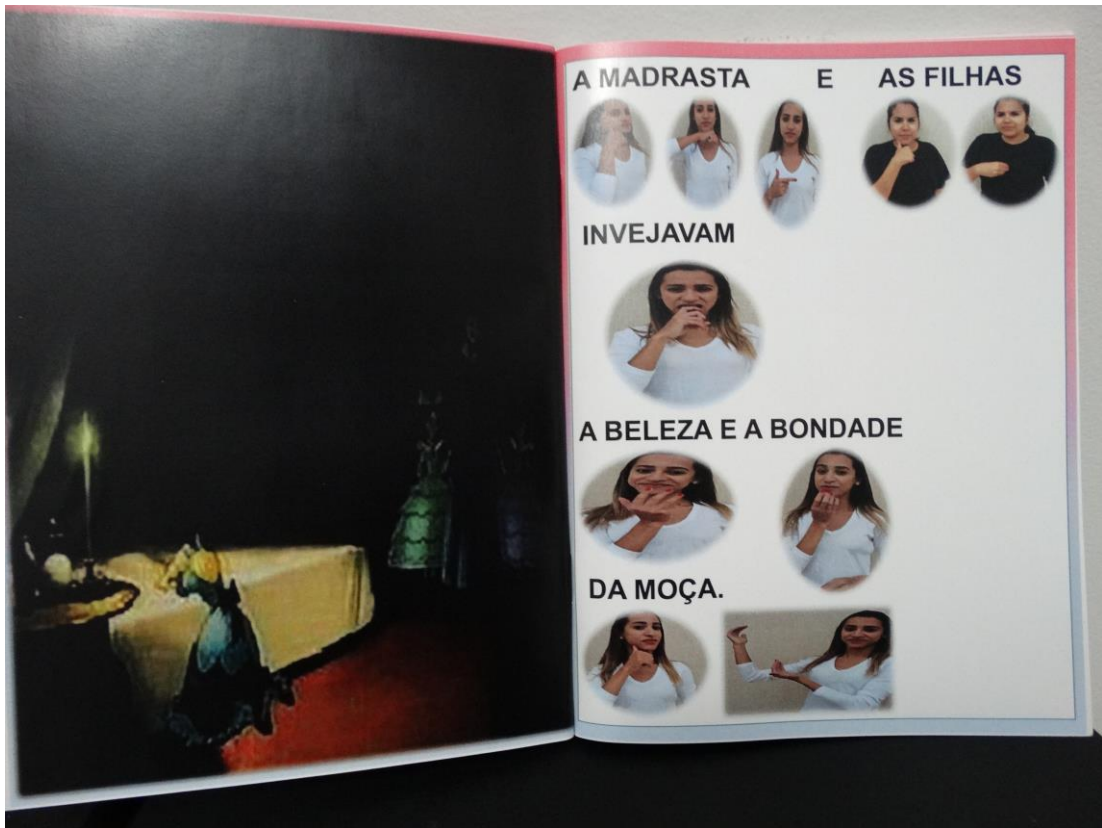


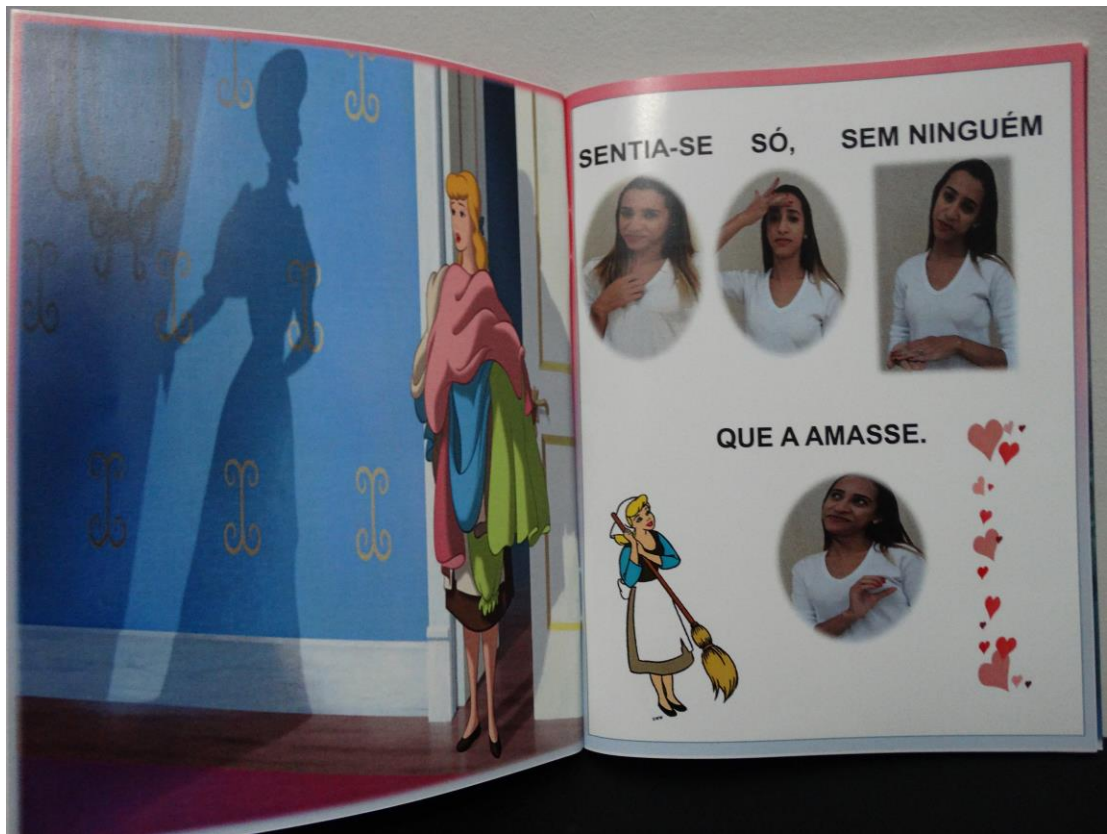
SUA FILHA FICOU MUITO

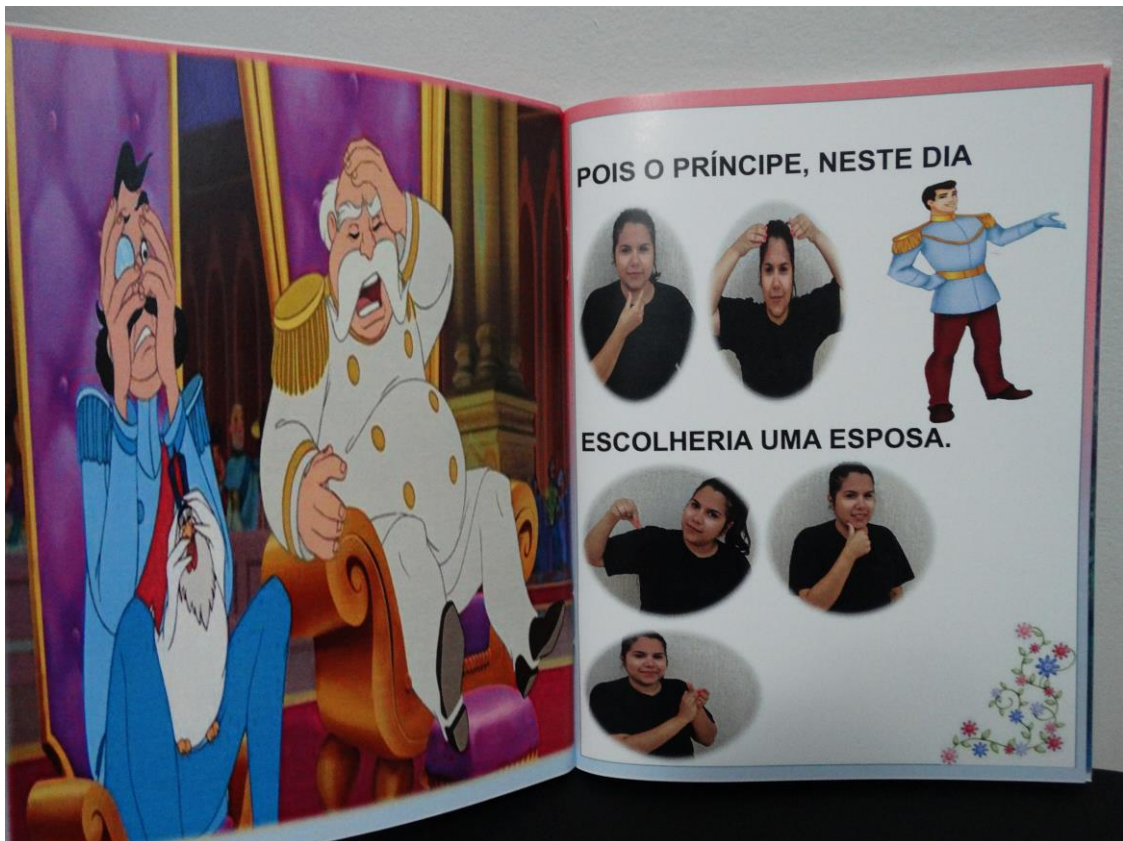


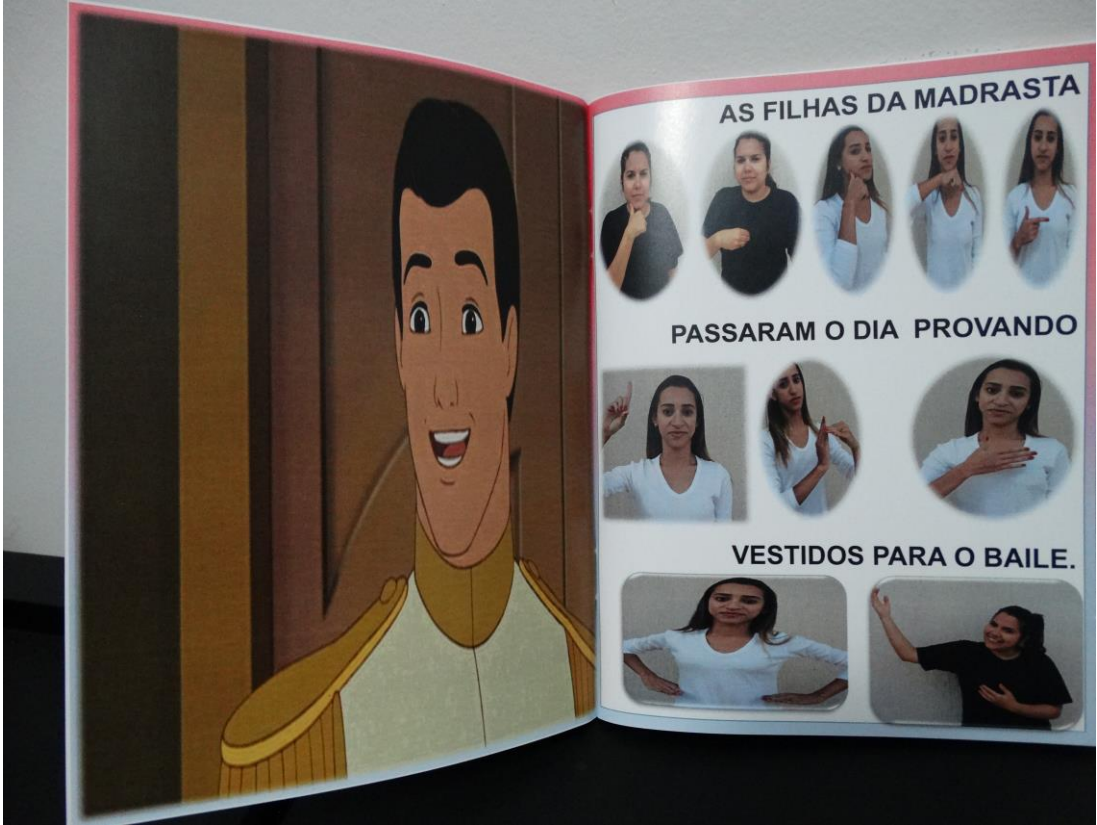
TRISTE.

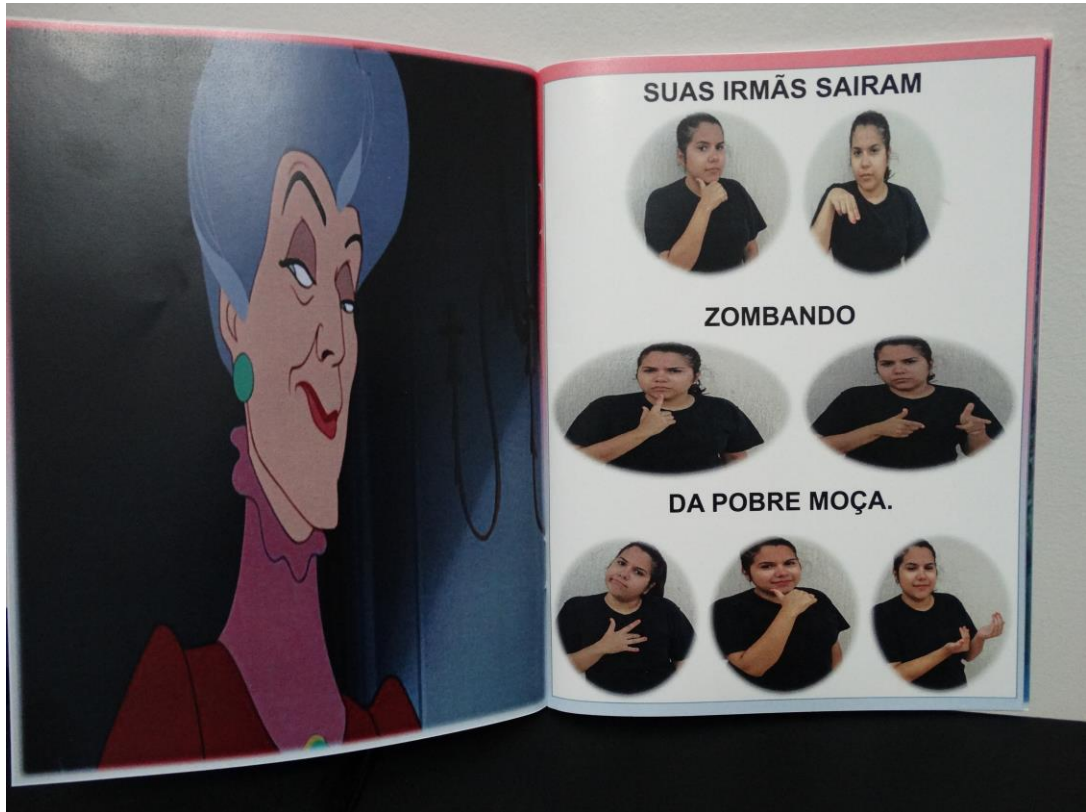
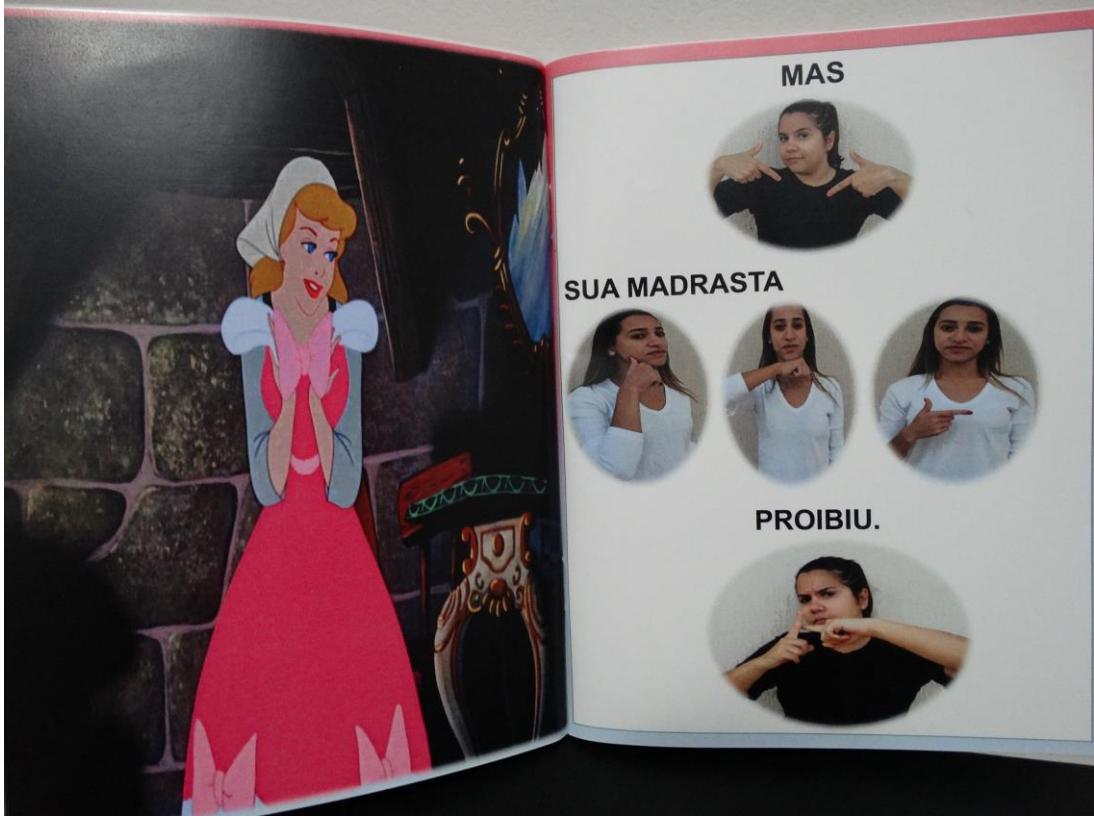


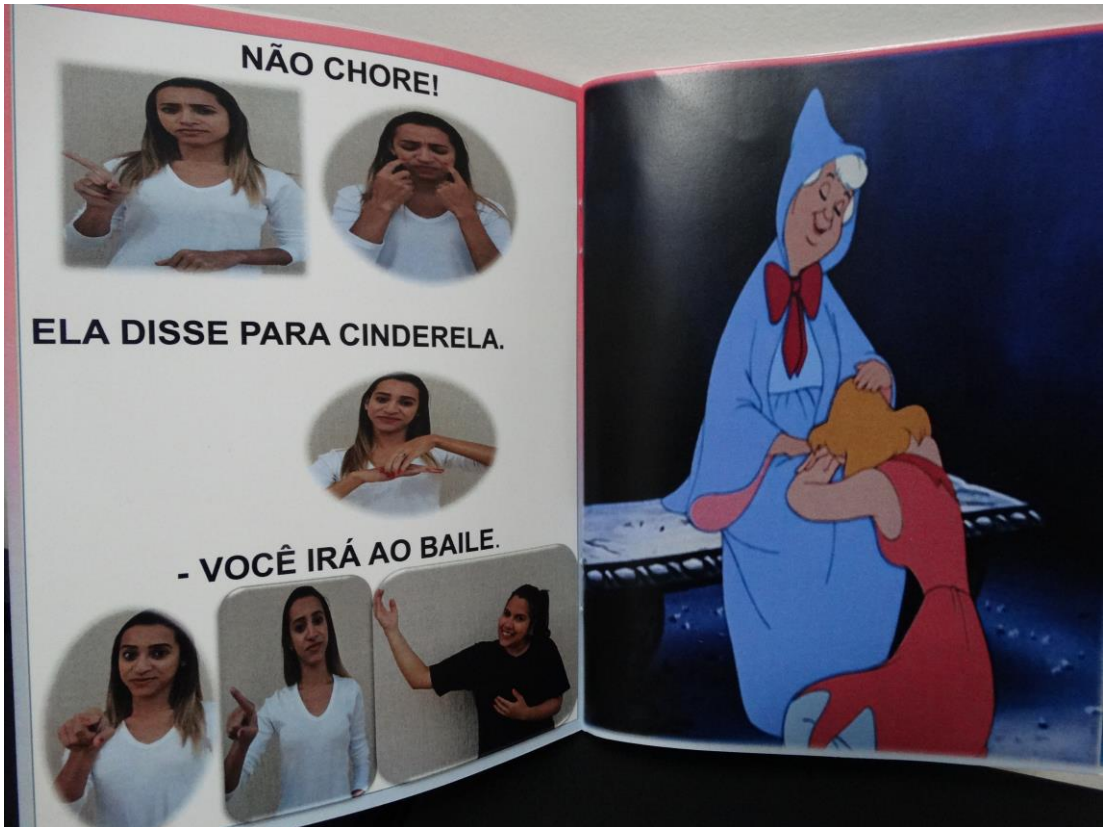




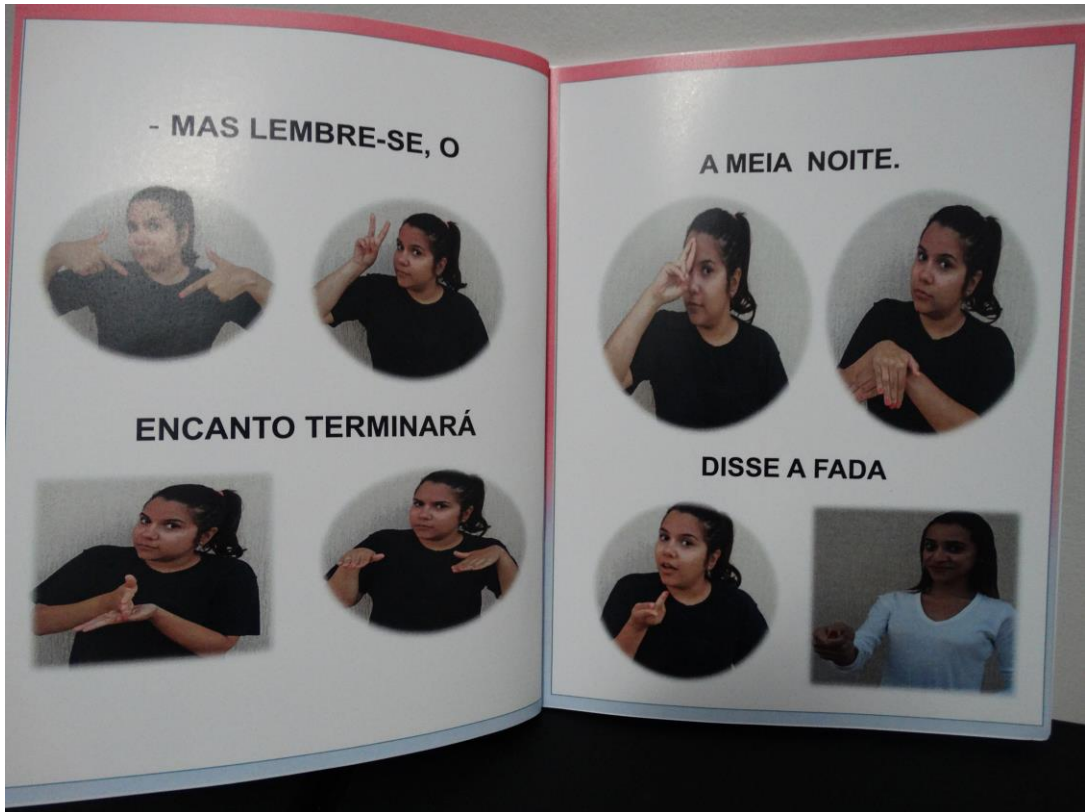
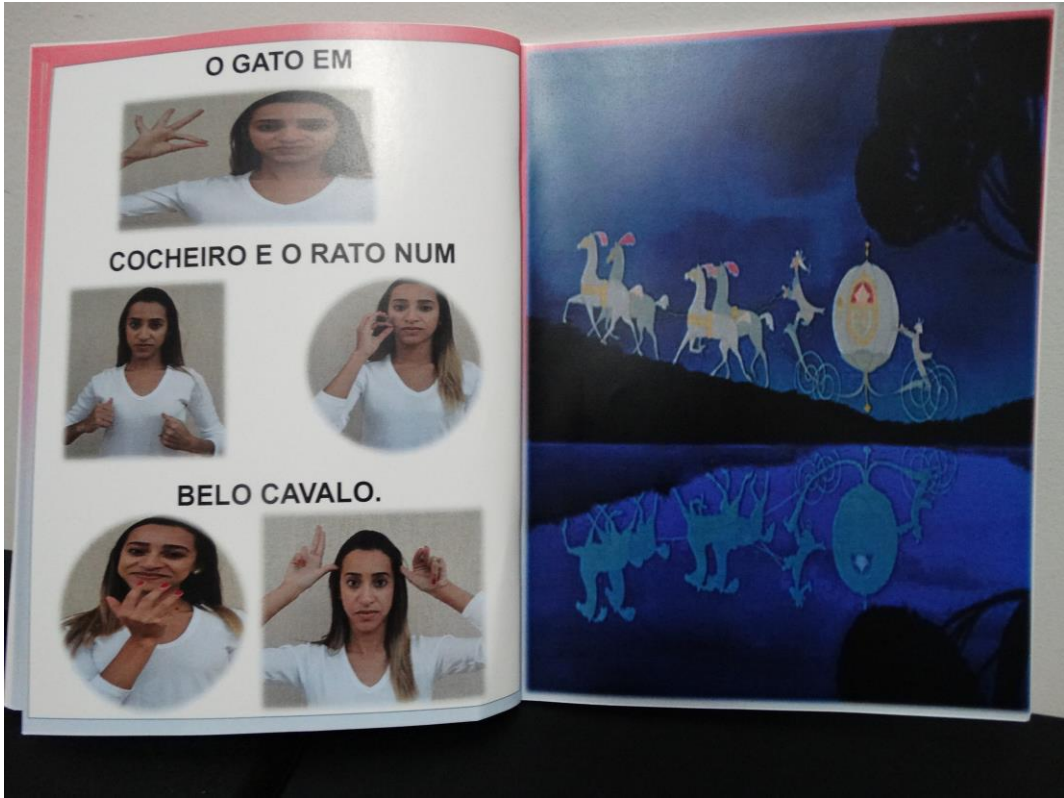




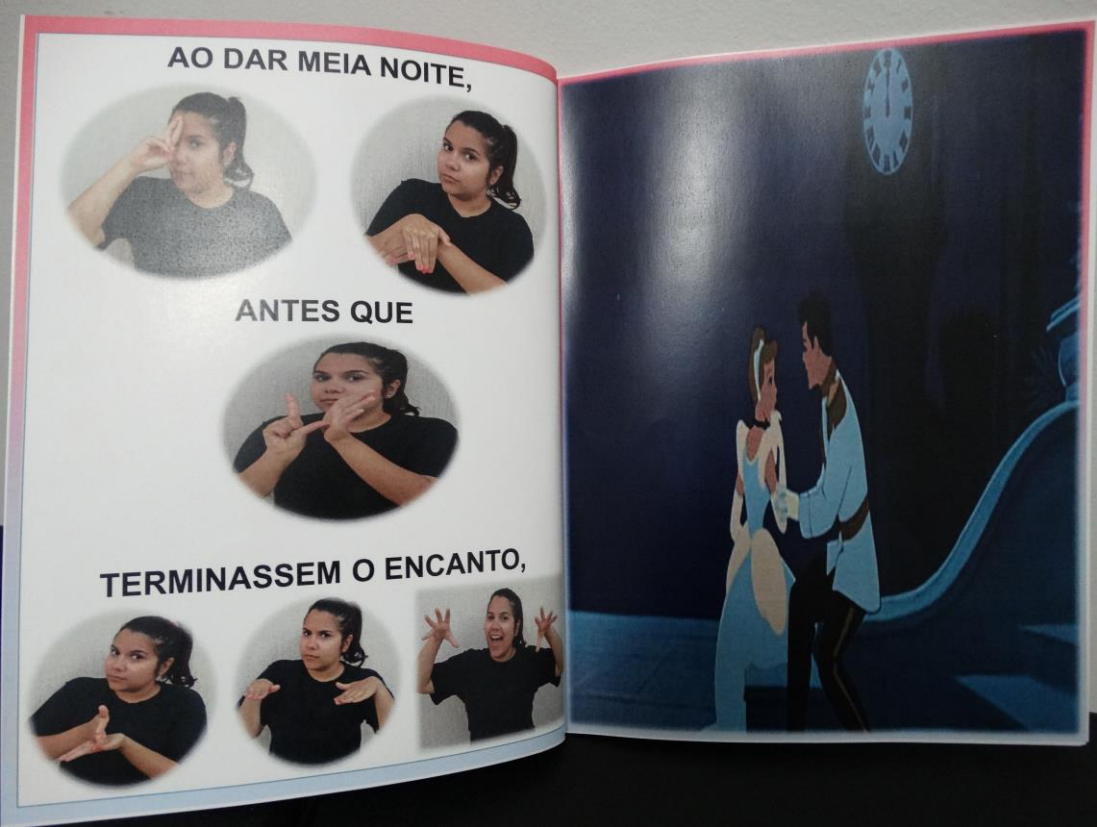


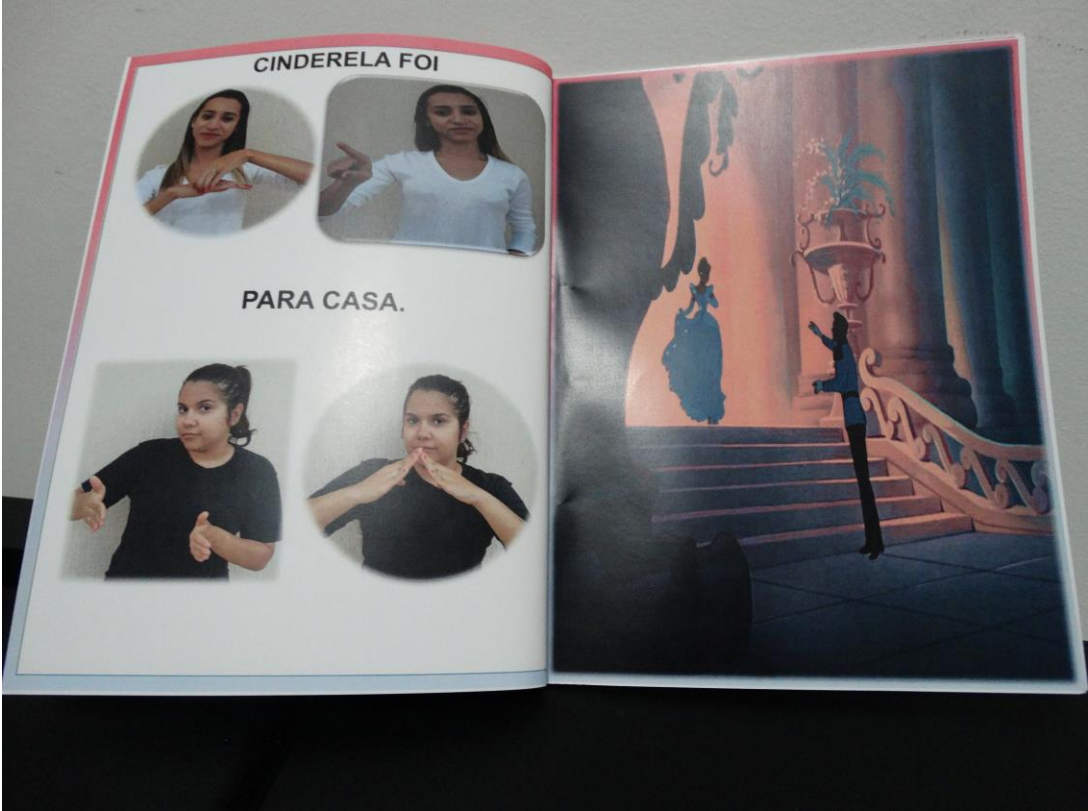


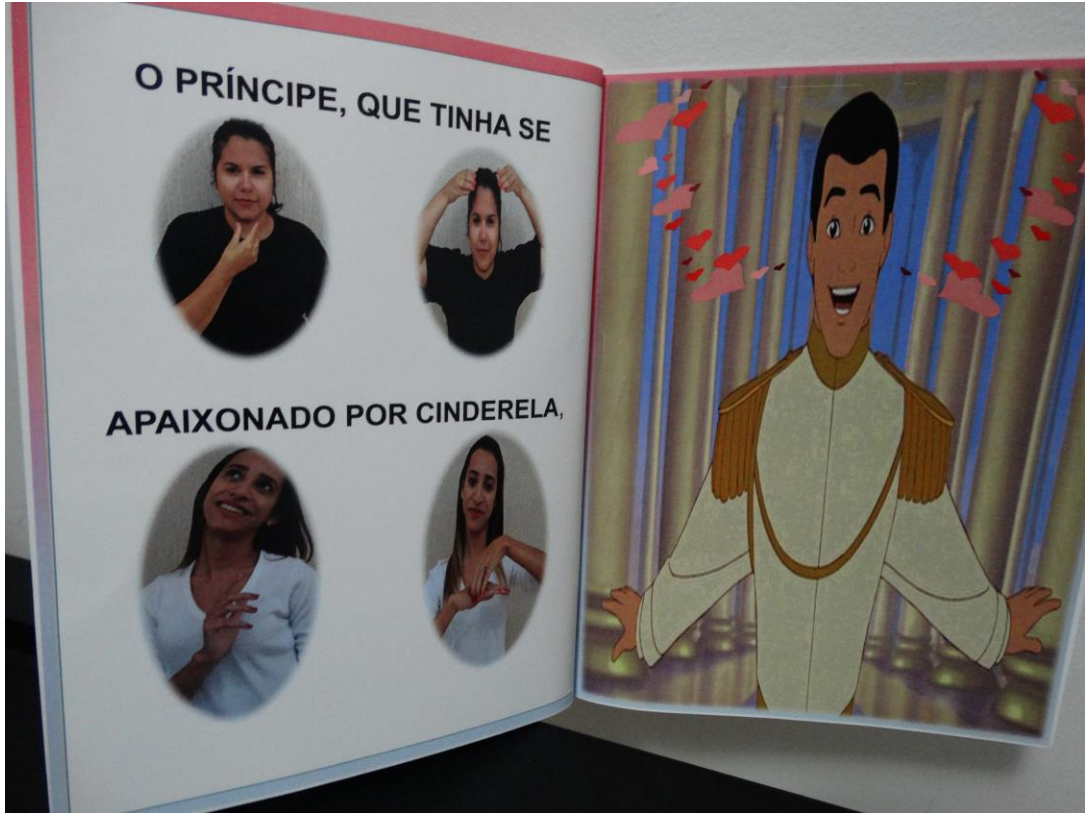


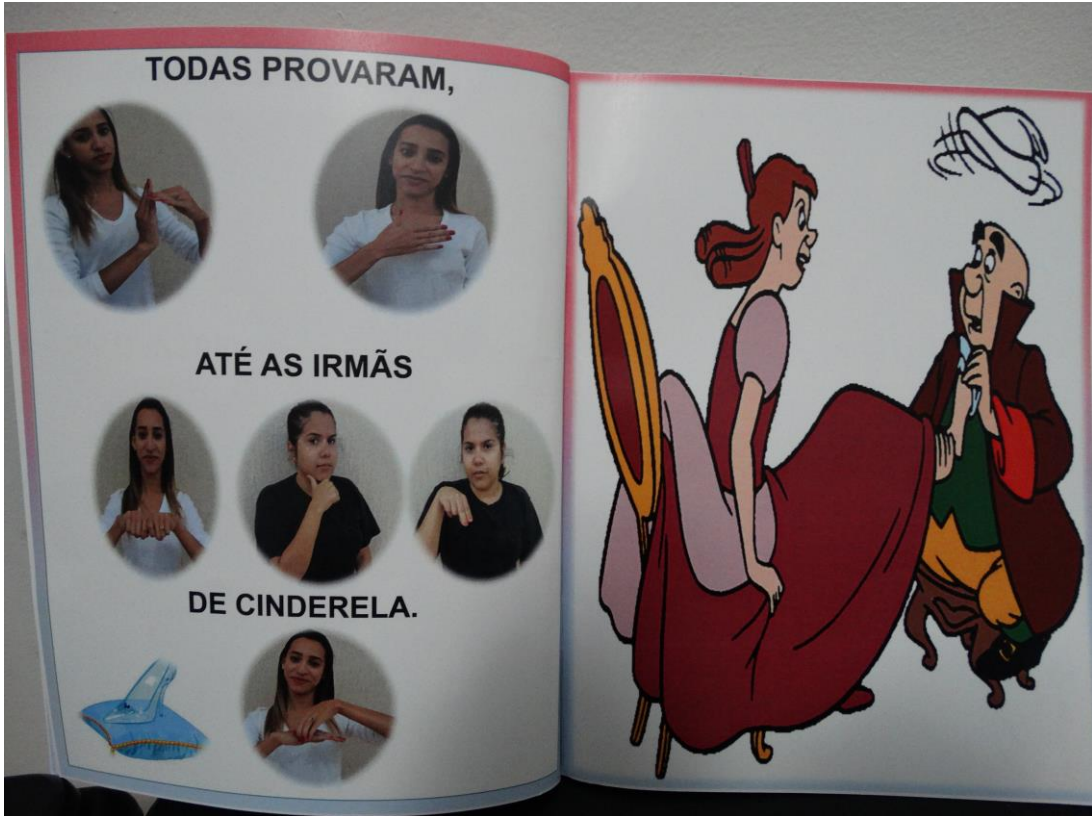


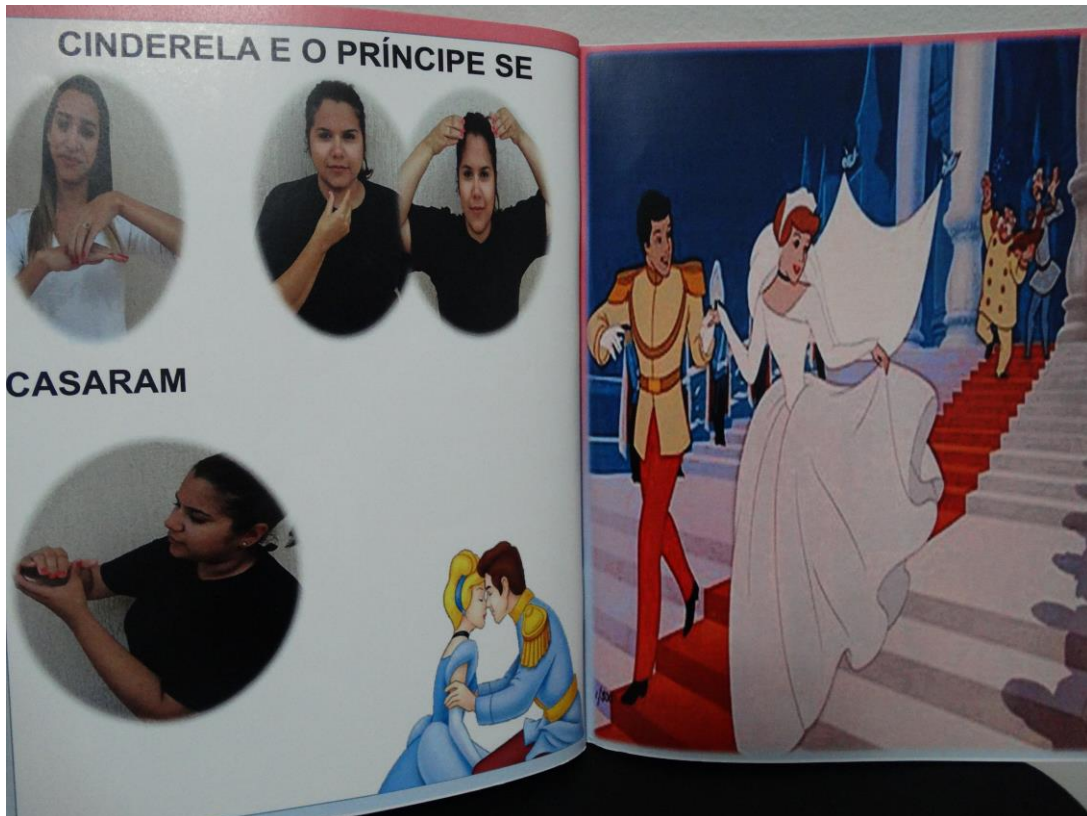












Fonte: Elaboração e produção das acadêmicas do 4º ano de Pedagogia da UNESPAR/Paranavai

Figura 21: Produção de literatura infantil adaptada para Libras



Fonte: Elaboração e produção dos acadêmicos da disciplina de Libras

Figura 22: Produção de literatura infantil adaptada para Libras



Fonte: elaboração e produção dos acadêmicos da disciplina

Figura 23: Produção de literatura infantil adaptada para Libras



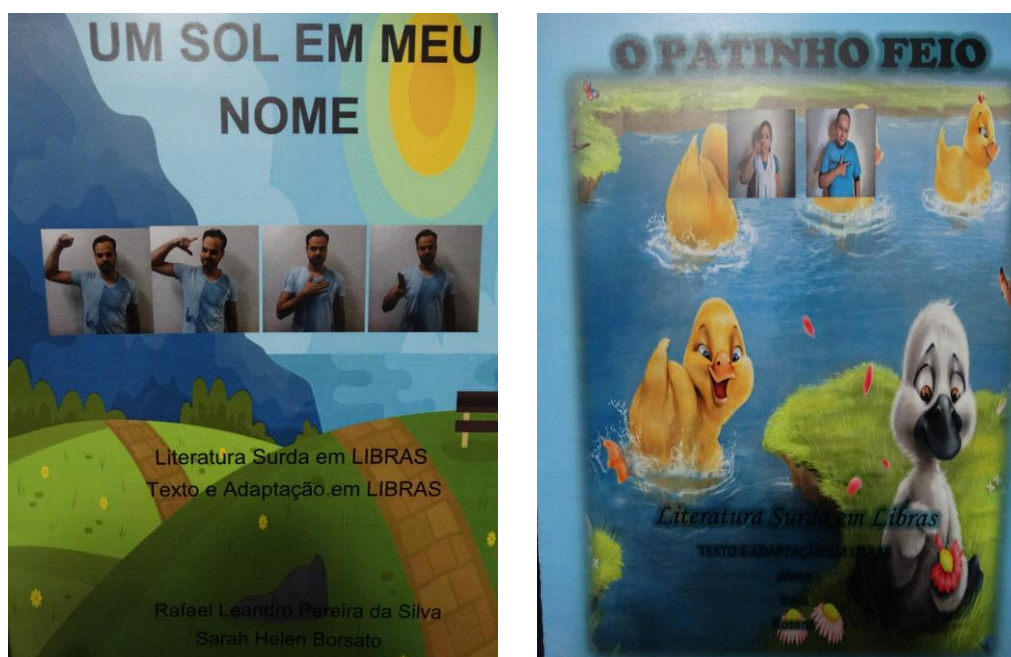
Fonte: Elaboração e produção dos acadêmicos da disciplina de Libras

Figura 24: Produção de literatura infantil adaptada para Libras



Fonte: Elaboração e produção dos acadêmicos da disciplina de Libras

Figura 25: Produção de literatura infantil adaptada para Libras



Fonte: Elaboração dos acadêmicos da disciplina de Libras

Para se aprender uma língua, é preciso dedicação, estudo, disponibilidade de maior tempo possível com os usuários da língua estudada, dentre outros aspectos. Propiciar aos acadêmicos de Libras a sua aproximação com a língua de sinais, e ajudá-los a buscarem o relacionamento com os surdos, colocando em prática a comunicação básica aprendida na disciplina, pode ser o caminho mais curto e mais rápido para favorecer as ações de inclusão social e quebra de barreiras atitudinais, comunicacionais e linguísticas.

Todo o trabalho elaborado e produzido pelos acadêmicos da disciplina de Libras na UNESPAR/Paranavaí, permitiu juntar a teoria e a prática da “experiência visual”, essa junção é necessária, pois para se atuar na prática é preciso de uma atividade teórica. Não é uma posição absoluta e sim relativa, ou trata-se de uma diferença da visualidade, pois vamos considerar que nas relações entre teoria e prática, diremos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática da “experiência visual” é fundamento da teoria, uma vez que indica com precisão a definição de desenvolvimento e progresso do conhecimento visual.

O curto tempo de ensino e de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para os acadêmicos da UNESPAR/Paranavaí fez-nos buscar estratégias

metodológicas rápidas; porém, conscientes de que conseguiríamos trazer conhecimentos básicos e fundamentais para os aprendizes.

As questões abordadas na disciplina, os métodos aplicados, sempre tinham a intenção de contribuir na formação dos acadêmicos na tentativa de minimizar as dificuldades e o distanciamento dos alunos com essa nova língua como: a) ausência da fluência da captação visual dos detalhes dos sinais e do encadeamento das estruturas linguísticas; b) desfazer a impressão errônea de que eles não poderiam fazer melhor ou de que não conseguiriam fazer diferente do que estavam acostumados a fazer na aprendizagem de uma língua oral; c) captar e diferenciar a presença das zonas de transição de uma estrutura linguística visual/gestual para outra estrutura linguística oral/auditiva e vice e versa.

Uma das estratégias metodológicas que pensamos e elaboramos para avaliar os alunos em seus conhecimentos teóricos e práticos da Língua de Sinais, foi o trabalho com QUIZ, um jogo que fez com que os alunos demonstrassem o quanto tinham aprendido na disciplina de Libras. Assim, a seguir apresentamos mais uma proposta de material didático elaborado pela professora de Libras, autora dessa pesquisa.










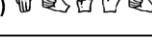
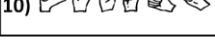








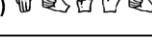
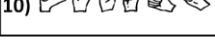









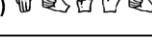
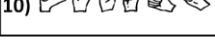




Instruções do QUIZ de Libras e em Libras





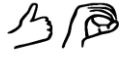
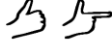






- Formar 5 grupos;
- O QUIZ é composto por 50 questões, mas cada grupo deverá responder assertivamente apenas 7 questões de Libras ou em Libras;
- Se errar, passar a vez ou estourar o tempo limite de 1 minuto, não pontua;
- Ao responder todas as 7 questões o grupo recebe a nota integral da avaliação e encerra sua participação no QUIZ;
- As rodadas continuarão até que todos os grupos pontuem as 7 questões assertivas. Caso o grupo desista do jogo avaliativo será atribuída a nota de acordo com o número de questões que o grupo tiver respondido e pontuado;
- O grupo na sua vez escolhe o número de 1 a 50, e todos os grupos visualizam a pergunta através do multimídia. O tempo de 1 minuto é dado ao grupo que escolheu o número para que esse possa responder o que se pede no enunciado da questão. Caso não saiba a resposta, erre ou estoure o


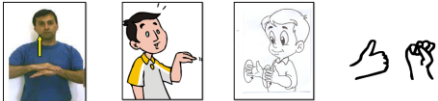

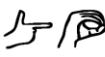

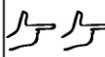

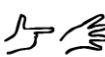
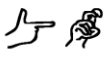
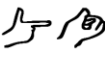
tempo, passa o direito de resposta para o próximo grupo e, assim, sucessivamente. Se nenhum grupo responder corretamente, a professora de Libras responderá a questão lembrando o conteúdo teórico/prático estudado na disciplina, mas não haverá pontuação para nenhum dos grupos.

O quadro de questões a seguir é uma síntese do conteúdo programático abordado na disciplina de Língua Brasileira de Sinais na UNESPAR/Paranavaí. O objetivo dessa proposta foi avaliar os conhecimentos teóricos e práticos dos quais os acadêmicos puderam se apropriar ao longo do curso.

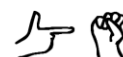
Quadro 02: QUIZ de Libras e em Libras

 <p>DATILOGIA, DESCUBRA AS PALAVRAS ABAIXO:</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>1) </td> <td>6) </td> </tr> <tr> <td>2) </td> <td>7) </td> </tr> <tr> <td>3) </td> <td>8) </td> </tr> <tr> <td>4) </td> <td>9) </td> </tr> <tr> <td>5) </td> <td>10) </td> </tr> </tbody> </table>	1) 	6) 	2) 	7) 	3) 	8) 	4) 	9) 	5) 	10) 	<p>DE ACORDO COM AS PERGUNTAS SINALIZADAS DA PROFESSORA DE LIBRAS, RESPONDA O DIÁLOGO SINALIZADO CORRETAMENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TUDO BEM E VOCÊ? • EU MORO EM PARANAVÁ. • ESTUDO LIBRAS • SOU OUVINTE • MINHA PROFESSORA DE LIBRAS SE CHAMA ELIZETE • EU TENHO 18 ANOS • TCHAU, PRAZER EM CONHECER, BEIJO. 
1) 	6) 										
2) 	7) 										
3) 	8) 										
4) 	9) 										
5) 	10) 										
 <p>CÁIRAM NO BURACO...</p> <p>FIÇARÃO 1 RODADA SEM JOGAR</p>	<p>O QUE É CONFIGURAÇÃO DE MÃO NA LIBRAS? DÊ UM EXEMPLO:</p> 										
<p>USE A DATILOGIA PARA FAZER TODO O ALFABETO MANUAL DA LIBRAS</p>  <p>EM LIBRAS, FAÇA TAMBÉM OS NUMERAIS DE QUANTIDADE DE (0 A 10)</p>	<p>DÊ EXEMPLOS DE NÚMEROS CARDINAIS, ORDINAIS E QUANTIDADE DE 0 A 10</p> 										

<p style="text-align: center;">QUAL É A DIFERENÇA?</p> <p style="text-align: center;">SURDO  OUVINTE</p> <p style="text-align: center;"></p>	<p style="text-align: center;">SINALIZE EM LIBRAS</p> 
<p style="text-align: center;"></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>COMO SÃO CLASSIFICADOS OS NUMERAIS NA LIBRAS?</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p></p> <p>PASSOU A VEZ.</p> </div>
<p>HÁ MUITOS SÉCULOS APLICADOS AOS SURDOS, É UM TERMO CONTROVERSO, POIS ESTÁ RELACIONADO AO ESTIGMA SOCIAL QUE O SURDO SUSCITA AO NÃO USAR A COMUNICAÇÃO ORAL. NO ENTANTO, DEVERIA SER UTILIZADO PARA SE REFERIR ÀS PESSOAS QUE TÊM ALGUM IMPEDIMENTO ORGÂNICO NO APARELHO FONOARTICULATÓRIO.</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">DE QUE TERMINOLOGIA ESTAMOS FALANDO?</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>COMO CHEGAMOS À INCLUSÃO DOS SURDOS NAS ESCOLAS REGULARES?</p> <p>CERTAMENTE A IDEIA DE INCLUSÃO NÃO APARECEU DE REPENTE, MAS DERIVOU-SE DE UMA LONGA TRAJETÓRIA QUE FOI PRODUZIDA HISTORICAMENTE, ATRAVÉS DE 4 FASES.</p> <p style="text-align: center;"> QUAIS SÃO ESSAS FASES?</p> </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p> PRESENTE!</p> <p>NÃO PRECISAM RESPONDER A PERGUNTA E AINDA PRESENTEIAM A PRÓXIMA EQUIPE COM 1 PONTO</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"> OBSERVE A IMAGEM E SINALIZE AS SEGUINTE PALAVRAS:</p>  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>SALA DE AULA - QUADRO – VERDE – MESA – AZUL – CADEIRA – MAÇÃ – A,B,C – 1,2,3, CORTINA – BEM VINDOS</p> </div> </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>FAÇA A TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO ORAL</p>  </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>COMO SÃO CLASSIFICADOS OS GRAUS DE SURDEZ?</p> <p style="text-align: center;"></p> </div>

<p>NAS AULAS DE LIBRAS APRENDEMOS VÁRIOS SINAIS DE SAUDAÇÕES E CUMPRIMENTOS SINALIZE ENTÃO, OS SEGUINTES SINAIS:</p>  <p>OBRIGAD@, COM LICENÇA, DESCUP@, OLÁ, PRAZER EM CONHECER, TUDO BEM?</p>	<p>A SINALIZAÇÃO ABAIXO MOSTRA A PERGUNTA</p>  <p>RESPONDA A ALTERNATIVA CORRETA:</p> <p>a) É A LÍNGUA DA COMUNIDADE OUVINTE. b) SUA GRAMÁTICA É UM EMPRÉSTIMO DA LÍNGUA ORAL PORTUGUESA. c) É A LÍNGUA DA COMUNIDADE SURDA E É UNIVERSAL. d) POSSUI UMA GRAMÁTICA PRÓPRIA E POSSIBILITA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DOS SURDOS. e) É A LÍNGUA NATURAL DOS SURDOS E PARA SE COMUNICAR É NECESSÁRIO APRENDER A DATILOLOGIA DA LÍNGUA.</p>
<p> QUE PENA! PERDERAM 1 PONTO.</p>	<p> QUANTOS E QUAIS SÃO OS PARÂMETROS QUE ESTRUTURAM A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS?</p>
<p>QUE PENA! PERDERAM 1 PONTO.</p> 	<p> NOS SINAIS</p> <p><u>MAÇÃ</u>, <u>LIBRAS</u> E <u>NÃO SEI</u></p> <p>INDIQUE QUAIS SÃO OS PARÂMETROS EXISTENTES</p>
<p> O QUE É PONTO DE ARTICULAÇÃO NA LIBRAS?</p> <p>DÊ 5 EXEMPLOS DE P.A. DIFERENTES COM OS SINAIS REFERENTES:</p>	<p>DE ACORDO COM A SINALIZAÇÃO DA PROFESSORA DE LIBRAS, RESPONDA CORRETAMENTE COMO ERAM AS FASES DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA DA SOCIEDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • EXCLUSÃO: • SEGREGAÇÃO: • INTEGRAÇÃO: • INCLUSÃO: 
<p>QUE PENA! PERDERAM TUDO.</p> 	<p>EXPLIQUE RESUMIDAMENTE OS QUE SIGNIFICAM AS EXPRESSÕES UTILIZADAS PELA SOCIEDADE NA VISÃO DOS SURDOS:</p>  <ul style="list-style-type: none"> •ELE TEM UMA DEFICIÊNCIA. •ELE É UM DEFICIENTE.

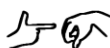
SINALIZE EM LIBRAS E RESPONDA CORRETAMENTE:



PASSOU A VEZ.

QUAL O DOCUMENTO NACIONAL BRASILEIRO QUE DEFENDE A PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA NAS ESCOLAS REGULARES? SALIENTANDO QUE PARA QUE A INCLUSÃO SEJA UMA REALIDADE É NECESSÁRIO:

- ✓ capacitação dos professores;
- ✓ Especialização para atendimento especializado;
- ✓ Serviços de apoio especializado;
- ✓ Inclusão desses alunos na escola regular.

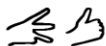


PORQUE UTILIZAMOS AS EXPRESSÕES FACIAIS/CORPORAIS NA LIBRAS:



DÊ UM EXEMPLO DE UM SINAL COM EXPRESSÃO E UM SINAL SEM EXPRESSÃO:

QUAIS SÃO OS TIPOS DE MOVIMENTO NA LIBRAS?

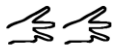


DÊ UM EXEMPLO DE SINAL COM MOVIMENTO E UM EXEMPLO DE SINAL SEM MOVIMENTO:

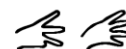


PASSOU A VEZ.

- Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua dos Surdos brasileiros;
- Garante a esses direitos linguísticos;
- Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão;
- Esclarece que a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa.



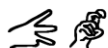
QUE DOCUMENTO FEDERAL CORRESPONDE AS DISPOSIÇÕES ACIMA?



CAÍRAM NO BURACO...

FIÇARÃO 1 RODADA SEM JOGAR

- É amparado pelo Decreto Federal 5626/05 e a Lei Federal 12.319/10
- Facilitador da comunicação entre surdo/professor, surdo/ouvinte e vice versa;
- Não detém o conhecimento de todas as disciplinas;
- Poderá auxiliar o professor em sala de aula no desenvolvimento da prática pedagógica;
- Divulga a Libras no ambiente escolar.




DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

COMPROVE ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE A LIBRAS É UMA DISCIPLINA CURRICULAR OBRIGATÓRIA PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA PLENA E OPTATIVA NOS CURSOS DE BACHARELADO NO ENSINO SUPERIOR.



<p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">CAÍRAM NO BURACO...</p> <p style="text-align: center;">FICARÃO 1 RODADA SEM JOGAR</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">QUE PENA!</p> <p style="text-align: center;">VOCÊS PERDERAM 2 PERGUNTAS JÁ RESPONDIDAS COM ACERTO</p> <p style="text-align: center;">SE AINDA NÃO RESPONDERAM COM ACERTO ASSIM QUE RESPONDEREM CORRETAMENTE PERDERAM OS 2 PONTOS</p>		
<p>CLASSIFICADORES NA LIBRAS</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>HOMEM ANDANDO</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>BORBOLETA VOANDO</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>MULHER CAINDO</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>CARRO ANDANDO</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>AVIÃO VOANDO</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>ÁRVORE CAINDO</p> </div> </div>	<p>A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA FOI UMA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS NECESSIDADES ESPECIAIS REALIZADA NA ESPANHA EM 1994. TROUXE ALGUNS PONTOS IMPORTANTES PARA A ESCOLA COMO POR EXEMPLO:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> • ACOLHER TODAS AS CRIANÇAS • REFORMA CONSIDERÁVEL DA ESCOLA • COMBATER AS ATITUDES DISCRIMINATÓRIAS • TODAS AS DIFERENÇAS HUMANAS SÃO NORMAIS • MUDAR SUA PERSPECTIVA SOCIAL • TODOS DEVERIAM APRENDER JUNTOS </div> <p>COMPLETE: A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA/94 TINHA COMO VISÃO (.....)TODAS AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR, MAS ACABOU POR (.....) ESSAS CRIANÇAS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO. ISSO TUDO SE DEVE AO FATO DE QUE AS ESCOLAS NÃO ESTAVAM ADAPTADAS EM SUA ESTRUTURA FÍSICA E PROFISSIONAL PARA RECEBER TAIS ALUNOS.</p>		
<p style="text-align: center;">QUAL A DIFERENÇA CONTIDA NAS FRASES ABAIXO:</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">1) A LIBRAS É UMA LÍNGUAGEM.</p> <p style="text-align: center;">2) A LIBRAS É UMA LÍNGUA.</p>	<p style="text-align: center;">DE QUE SUJEITO ESTAMOS NOS REFERINDO QUANDO NOS DEPARAMOS COM ESSAS CARACTERÍSTICAS?</p> <p style="text-align: center;"></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ENGAJADOS NA POLÍTICA E MOVIMENTO SOCIAL; • UTILIZAM A COMUNICAÇÃO VISUAL; • USUÁRIOS DA LIBRAS • POSSUEM UM ESPAÇO CULTURAL; • TÊM CONSCIÊNCIA SURDA. </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • USAM OUTRAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO; • VERGONHA DE SE ASSUMIR COMO PESSOA SURDA; • NÃO PARTICIPAM DAS LUTAS DOS SURDOS; • PREFEREM USAR A ORALIDADE E PRÓTESES AUDITIVAS; • NÃO USAM A LIBRAS, PORTANTO DISPENSAM OS INTÉRPRETES. </td> </tr> </table>	<p>(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ENGAJADOS NA POLÍTICA E MOVIMENTO SOCIAL; • UTILIZAM A COMUNICAÇÃO VISUAL; • USUÁRIOS DA LIBRAS • POSSUEM UM ESPAÇO CULTURAL; • TÊM CONSCIÊNCIA SURDA. 	<p>(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • USAM OUTRAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO; • VERGONHA DE SE ASSUMIR COMO PESSOA SURDA; • NÃO PARTICIPAM DAS LUTAS DOS SURDOS; • PREFEREM USAR A ORALIDADE E PRÓTESES AUDITIVAS; • NÃO USAM A LIBRAS, PORTANTO DISPENSAM OS INTÉRPRETES.
<p>(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ENGAJADOS NA POLÍTICA E MOVIMENTO SOCIAL; • UTILIZAM A COMUNICAÇÃO VISUAL; • USUÁRIOS DA LIBRAS • POSSUEM UM ESPAÇO CULTURAL; • TÊM CONSCIÊNCIA SURDA. 	<p>(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • USAM OUTRAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO; • VERGONHA DE SE ASSUMIR COMO PESSOA SURDA; • NÃO PARTICIPAM DAS LUTAS DOS SURDOS; • PREFEREM USAR A ORALIDADE E PRÓTESES AUDITIVAS; • NÃO USAM A LIBRAS, PORTANTO DISPENSAM OS INTÉRPRETES. 		
<p style="text-align: center;">NA ANTIGUIDADE 400 a.C 476 d.C. EXISTIAM DOIS TIPOS DE SOCIEDADE.</p> <p style="text-align: center;">QUAIS ERAM ESSES TIPOS?</p> <p style="text-align: center;"></p>	<p style="text-align: center;">A ORIENTAÇÃO DE MÃO NA LIBRAS APRESENTA BASICAMENTE 5 POSIÇÕES. QUAIS SÃO ELAS?</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">DÊ UM SINAL PARA CADA ORIENTAÇÃO DE MÃO:</p>		
<p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">ESCOLHA 3 CONFIGURAÇÕES DE MÃO E PARA CADA UMA ENCONTRE 3 SINAIS.</p>	<p style="text-align: center;">QUE PENA!</p> <p style="text-align: center;">PERDERAM</p> <p style="text-align: center;"> 1 PONTO.</p>		



<p>EM QUE FASE SOCIAL SURGIRAM AS ESCOLAS ESPECIAIS?</p> <p>a) FASE DA EXCLUSÃO b) FASE DA SEGREGAÇÃO  c) FASE DA INTEGRAÇÃO d) FASE DA INCLUSÃO</p>	<p>ENCONTRE DOIS SINAIS PARA CADA PONTO DE ARTICULAÇÃO</p> 
 <p></p> <p>OBSERVE A PERGUNTA ACIMA E RESPONDA COM 3 EXEMPLOS DE PALAVRAS EM PORTUGUÊS E O SEU RESPECTIVO SINAL.</p>	<p> 5</p> <p>VOCÊ GANHOU O DIREITO DE RESPONDER DUAS QUESTÕES E AUMENTAR SUA PONTUAÇÃO.</p>

Fonte: Material didático elaborado pela professora de Libras

5. CONCLUSÃO

Ao finalizarmos nossos estudos sobre as políticas de inclusão e regulamentação da Libras, sobre o ensino de Libras e a constituição do sujeito Surdo, sobre as práticas educativas da disciplina de Libras na formação dos professores, descobrimos que não temos como concluir esses estudos em definitivo, haja vista que essas temáticas continuarão ecoando na prática profissional de cada docente.

Dar por finalizados esses assuntos, então, não nos parece algo possível, pois sabemos bem que os futuros professores, que formamos na disciplina de Língua Brasileira de Sinais nas universidades, ainda percorrerão trilhas e caminhos desconhecidos e complexos, quando se trata do processo educacional regular inclusivo. No entanto, esperamos que a disciplina de Libras desperte nos seus aprendizes mudanças de paradigmas, tornando essa nova geração de educadores mais sensíveis e mais flexíveis para a exploração e a tessitura de novos caminhos em torno da educação inclusiva.

O atual cenário de inclusão, como objeto de pesquisa deste trabalho de dissertação, possibilitou-nos, enquanto pesquisadores, outros olhares a respeito dos desafios e dos avanços tanto nas políticas públicas, quanto na educação, na formação docente e na inclusão dos estudantes surdos no cotidiano escolar.

Saber o que os surdos esperam de uma educação voltada para eles e como avaliam o desempenho da escola regular é essencial para orientar qualquer iniciativa no sentido de uma educação inclusiva. É importante, também, para tornar a disciplina de Libras fundamental para a formação docente, objetivando que os futuros professores possam lidar e desenvolver, satisfatoriamente, a educação de todos os alunos, independentemente, da sua especificidade.

Insistimos em dizer que, à medida que a instituição de ensino, atrelada à formação continuada dos professores, passa a lidar com as diferenças, contribuindo de modo natural para a formação individual dos alunos em suas potencialidades e especificidades, a inclusão tornar-se-á um elemento chave para o sucesso das políticas públicas.

Essas ações despertarão a consciência da necessidade de se criar espaços e estratégias que contribuam para a reflexão e a ação docente, para a atuação

positiva dos professores diante da diversidade, para o conhecimento dos educadores se aliarem à possibilidade de ressignificação de si mesmo diante do outro que lhe é diferente. Tudo isso levará à instituição, de maneira geral, a promover ações pedagógicas que beneficiem a todos.

Registros efetuados por Fernandes (1996, p. 57) apontam para a Educação Bilíngue, conforme abordamos em seções anteriores deste estudo, atestando que na década de 1980, os Surdos, na condição de minoria, passaram a exigir o reconhecimento da língua de sinais como válida e passível de ser usada na sua educação, a reivindicar o direito de ter reconhecida sua cultura e de transmitir essa cultura às crianças surdas. Eles saíram, portanto, de uma situação de passividade, pois tinham suas vidas decididas pelos ouvintes, e iniciaram um movimento que exigia respeito aos seus direitos de cidadania.

Como resultado, o movimento de reconhecimento da cultura, da comunidade e da identidade dos Surdos, além de afirmar a sua autenticidade por meio de trabalhos científicos, movimentos de protestos e ações culturais, conseguiu mobilizar alguns responsáveis por sua educação para que ela fosse reformulada.

Nessa perspectiva, o novo cenário que foi desenhado na educação dos surdos, e por Surdos engajados na formação bilíngue, resultou na Escola Bilíngue. A educação bilíngue é, na visão desses Surdos, o modelo educacional que mais corresponde à proposta de ensino para surdos, que apresenta como pressuposto básico o uso da língua de sinais, língua natural do surdo no Brasil, prioriza a Libras e o Português escrito como línguas de instrução.

Porém, deve-se considerar que, tanto a Educação Regular Inclusiva para Surdos e Ouvintes, quanto a Educação Bilíngue para Surdos e Ouvintes, tratam-se, ainda, de processos em construção e que há muitas discussões e muitas adequações conceituais, processuais e atitudinais a serem realizadas, até que os objetivos sejam plenamente alcançados.

Ao nos depararmos com as informações e ações específicas para a educação do surdo na escola regular, discutidas na formação do acadêmico que cursa a disciplina de Língua brasileira de Sinais nas universidades, percebemos que o futuro professor deve ir além de conhecer e saber educar as pessoas com surdez, é necessário investir tempo e atenção na formação desse professor, proporcionar-lhe diferentes práticas e estratégias para o trabalho pedagógico na educação básica regular inclusiva.

A disciplina de Libras tem-se tornado uma importante ferramenta que constitui a formação do professor para atuar no ensino de surdos. Os futuros professores tornar-se-ão conscientes de que seu trabalho é apenas parte de um conhecimento mais amplo que constitui o acervo do conhecimento historicamente construído na educação e na formação social dos surdos.

É evidente que, para a aquisição da língua em sua totalidade, a disciplina deveria ser trabalhada com uma carga horária bem maior do que a concedida pela matriz curricular de cada curso, mas é notório que o bom envolvimento dos acadêmicos com a disciplina dá visibilidade à Língua Brasileira de Sinais e cresce o número de adeptos, curiosos e interessados pelo conhecimento da língua.

Ressaltamos, contudo, que a inclusão escolar deve traduzir um conjunto de reflexões e de ações que garantam o ingresso, a permanência e a saída de todos os alunos, devidamente instrumentalizados para a vida em sociedade. Caso contrário, pode-se, a pretexto de promoção da inclusão, confirmar práticas pedagógicas excludentes ou, no mínimo, dissimuladoras de uma realidade que prima pela exclusão.

Certamente a inclusão nas escolas regulares de alunos que apresentam diferenças, como é o caso dos estudantes surdos que têm diferenças linguísticas, tem muito a contribuir para a escola como um todo, pela provocação que faz, no que diz respeito às mudanças necessárias para atender a estas demandas singulares. Todavia, para que a escola apresente, em contrapartida, sua contribuição para esses sujeitos, é mister que nos debruçemos sobre esse tema. Isso significa dizer que, desde os professores, os serviços gerais, educandos com ou sem necessidades educacionais especiais, a associação de pais e mestres e a direção da escola, todos têm de estar comprometidos com um projeto pedagógico que assuma explicitamente essa interconexão dentro do ambiente escolar.

Como docentes da disciplina de Língua Brasileira de Sinais para acadêmicos universitários, percebemos que já não é tão distante como era antes, perceber que as práticas, as concepções e a busca por conhecimento dos alunos vêm se transformando, e isto proporciona alteridade, integração, relação e ação.

É claro que muitos desses graduandos não conseguem, ainda, vislumbrar um ensino de qualidade que atenda a todos os alunos em suas especificidades. Esse parece ser um pensamento que foi enraizado na mente humana, não somente nas

comunidades escolares que lidam com a diversidade todos os dias, mas, também, na sociedade em geral.

É nesse emaranhado de relações e de posicionamentos distintos que destacamos o papel do professor. Acreditamos ser esse um dos profissionais que se bem informado e bem formado poderá contribuir de forma significativa no processo escolar inclusivo. É essa direção que os estudos realizados na disciplina de Libras buscam percorrer e foi justamente nessa empreitada, enquanto pesquisadores e estudiosos desses assuntos, que nos movemos a realizar tal pesquisa.

Alinhado a esse pensamento é que este estudo dedicou uma seção inteira sobre a formação dos professores, trazendo orientações básicas para sua prática docente nas salas de aula regular inclusiva para surdos. Percebemos a necessidade de proporcionar ao futuro professor o contato com a singularidade da constituição do sujeito surdo, respeitando-o para que se possa, enfim, aprofundar o debate acerca da inclusão e do respeito às diferenças.

O conhecimento, o afeto e a ação do professor sobre o mundo, poderá permitir a construção de novos rumos em direção à inclusão do surdo em sua própria comunidade e no mundo ouvinte e a inclusão da comunidade ouvinte no mundo surdo.

Face ao exposto é que ansiamos estruturar novas representações sociais, representações essas, que norteiem o surdo e o ouvinte, no sentido de caminharem juntos aceitando as diferenças de cada um, e com isso viabilizar a convivência mútua, a despeito de quaisquer limitações, dentro do grupo social e educacional.

É com vistas a uma boa estruturação de representação social que se espera que os profissionais da educação vindoura possam, antes de tudo, refletir sobre o surdo e sua educação, bem como as novas formas metodológicas que agora passarão a compor a formação desse novo professor. Redirecionar as práticas pedagógicas, sem dúvida alguma, tende a enriquecer os saberes docentes e o processo educacional dos surdos e também dos ouvintes, já que entendemos a inclusão como uma via de mão dupla.

A título de conclusão, lembramos que este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão das temáticas aqui discutidas, em especial sobre o ensino de Libras. Haja vista que, nosso intuito foi contribuir na formação dos futuros professores que atuarão na educação básica regular inclusiva com alunos surdos. Por essa razão, abrem-se novas possibilidades de estudos e de novas contribuições

no sentido de melhorar a dinâmica da educação inclusiva para surdos nas salas de educação básica regular.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, v. 8, 2011.
- ALBRES, N. A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- _____. **Lei Federal 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Casa Civil, 1989.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília: SEEP, 1990.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998a.
- _____. **Lei 10.098, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L10048.htm>. Acesso em: 19 fev. 2017.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria da Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.
- _____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.
- _____. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005.

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

_____. **Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010**, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE. Brasília: Imprensa Nacional, 2010.

_____. Lei 12.319, de 01 de setembro de 2010, **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, 2010.

_____. **Relatório sobre a política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. GT designado pelas Portarias n.1060/2013 e n.91/2013. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

_____. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 19/02/2017.

BEYER, Hugo Otto. Educação inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: MEC – SEESP, 2006. p. 277- 280.

BRITO, L. F. **Integração e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUENO, J. G. S. A produção discente do PEPG em Educação: história, política, sociedade (PUC/SP) no campo dos processos de escolarização, desigualdades sociais e deficiências. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 199-209.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 61-86.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2/2014, p. 71 - 93.

CAPOVILLA, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. Cap. III, p. 77 – 101 In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Ed. Valer e Edua, 2011. 302 p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO. Elaborada pelos sete primeiros Doutores Surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística, 2012.

Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSADMINISTROMERCADANTE.pdf>

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPAROLI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educação & sociedade, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

EDLER CARVALHO, R. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em contexto**, livro do professor, curso básico. Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Rio de Janeiro, 9. ed. WalPrint Gráfica e Editora, 2009.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em contexto**, curso básico: Livro do estudante. Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Rio de Janeiro 2001.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da educação* – PNE. Rio de Janeiro, julho de 2013.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/arquivos/aeducacaoquenossurdosqueremos.doc>>. Acesso em: 10/12/2016.

FERNANDES, Sueli. **Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva: Educação de Surdos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Surdez Linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação de mestrado em Linguística de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Paraná, 1998.

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

FERNANDES, Eulália (Org.); SILVA, A. C. da. **Surdez e bilinguismo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 103 p.

_____. **Surdez e bilinguismo**: leitura de mundo e mundo da leitura. In: SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA, 1996, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Teatral, 1996.

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

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GESSER, Audrei. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas, SP: 2006.

_____. **LIBRAS? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Marta (Coord.). **Educação Inclusiva**: O que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. II, n.4, p. 111-118, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Educação Especial: deficiência auditiva. Disponível em: http://www.ines.gov.br/ines_livros/4/4.006.htm>. Acesso em: 19 fev. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, CAMPUS RIO GRANDE. Manual para o professor: orientações para o exercício da docência em sala de aula regular com alunos surdos inclusos. Disponível em:

http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/mídias/arquivos/201462410356orientacoes_para_docentes_sobre_inclusao_de_surdos_em_turma_regular.pdf. Acesso em 11 abr. 2017.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para Surdos**. V.1. Porto Alegre: Mediação. 1999.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais na educação dos surdos. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação/organizadoras**, Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários do desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

LACERDA, C. B. F. de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES** [on-line]. 2000, v. 20, nº 50, p. 70-83.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n.29, p. 163 – 184, mai./ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. de; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 65-79.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n.29, p. 163 – 184, mai./ago. 2006.

LARA, Angela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: Cêzar de Alencar Arnaut de Toledo; Maria Teresa Claro Gonzaga (Orgs.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 47 - 62.

LEITE, T. de A. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M. de; STUMF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

LIMA, C. M. de. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Mari Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Medicação, 2015. p. 11-24.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 174 p.

MAGALHÃES, Júnior. Ewandro. **Sua majestade, o intérprete**: o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, A. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: Coll, C. MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e colaboradores. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Volume 3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 171-192.

MARTINS, Ricardo Vianna. Identificação, exclusão e língua de sinais. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da Surdez**: cultura, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MENDES, E. G. **Construindo a Escola Inclusiva**. Trabalho apresentado nos Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva. UNESP de Marília, agosto de 2001.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, Maria Cecília de, LODI, Ana Cláudia B., HARRISON, Kathryn M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. Bibliografia: p. 327-357.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2/2014, p. 159-178.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, C. M. I.; NOGUEIRA, B. I. ; CARNEIRO, M. I. N. **Língua Brasileira de Sinais**. Centro Universitário de Maringá. Núcleo de educação à distância. Maringá, 2010. 338 p.

NOVAES, E. C.; **Surdos**: educação, direito e cidadania. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS DA REDE REGULAR. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

O GRANDE CALVÁRIO DOS SURDOS. Associação e Clube dos Surdos de Jundiaí. 2006. Disponível em: http://www.csjonline.web.br.com/cur_calvario_surdos.htm. Acesso em: 10 mar. 2016.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.5, p. 81-112. 2003.

_____. **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; SHIMIÉDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R.M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. 3 ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2008.

_____. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Papyrus editora, 2004.

RIBEIRO, C. B. (2013). **Escolarização de surdos e desenvolvimento bicultural, trajetórias escolares de surdos**: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. In Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 2013, João Pessoa, PB. Anais João Pessoa: ABPD.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade**. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, N. S. (Eds.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; YEGASHI, Solange Franci Raimundo. **A família e o filho surdo**: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-social. 1 ed. Curitiba, Pr. CRV, 2003.

ROSA, Andréa da Silva. Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. Petrópolis: Arara Azul, 2008. (Coleção Cultura e Diversidade).

ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. BIANCHETTI, L; FREIRE, I. In: **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Ed. Valer e Edua, 2011. 302 p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SÁ, N.R. L. O discurso surdo: a escuta dos sinais: In SKLIAR (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SANCHÉZ, 1990. In: ALVES, Marlene Rodrigues. Inclusão do Aluno Surdo Num Mesmo Espaço Escolar, Com Alunos Ouvintes do Ensino Regular da Rede Particular. Maringá/PR: Revista Eficaz, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Trad. Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu. Inclusão. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Incluindo pessoas com deficiência psicossocial – Parte 2. Revista Reação**, ano XIV, n. 79, mar./abr. 2011, p.12-19.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para educadores**; trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: artes Médicas Sul, 1999.

SCHMID-GIOVANNINI, S. **Habla conmigo**: método para que padres y educadores enseñen a hablar a niños com transtornos auditivos (de 0 a 7 años). Buenos Aires: Sapelusz, 1980.

SOUZA, R. M. de. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: C. SKLIAR (Org.): **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. v. 1, Porto Alegre: Mediação, 1999.

STAINBACK, W. & STAINBACK, S. **Inclusão: um Guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, A. C.; NEMBI, A. G. **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2).

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n.8, p. 44-57, 1998a.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998b.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: ed. da UFSC, 2008.

TARTUCI, D. **Re-significando o “ser professora”**: discursos e práticas na educação de surdos. Piracicaba, 2005. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

TAVARES, Ilda Maria S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto. Disponível em: <http://dme2.webfactional.com/media/anais/inclusaoescolareaformacaodeprofessoresparaoensinodelibralinguabrasileiradesinais.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2016.

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 09 -26.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 81-98.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de sinais, comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WIDELL, J.; CARVALHO, J. G. As fases históricas da cultura surda. **Revista Geles**. V. 5, n. 6. Rio de Janeiro; Babel Editora, 1992, p. 20-49.

ANEXO



PPIFOR

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____, portadora do RG _____ e CPF _____, aluna do curso de _____ da turma _____ do _____ ano, por intermédio deste termo, autorizo a Mestranda **Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell** e o Professor Doutor **Adão Aparecido Molina** a utilizarem e a divulgarem/publicarem (imagem e sinalização) o material didático de Literatura Infantil Adaptada para Libras, produzido por mim, durante as aulas da Disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como parte do conteúdo ministrado em 2016, pela Professora Elizete P. C. S. P. Forcadell. Esse material também faz parte do trabalho de estudos e de pesquisas realizados pela professora durante a disciplina para a redação da Dissertação de Mestrado em Ensino intitulada "*O Ensino de Libras na Universidade: Políticas, Formação Docente e Práticas Educativas*", elaborada pela professora Elizete P. C. S. P. Forcadell nos anos de 2015 e 2016 e defendida no ano de 2017, sob a orientação do Professor Dr. Adão Aparecido Molina, no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Ensino - PPIFOR, na UNESPAR, campus de Paranavaí. O material original fica restrito à Mestranda e seu Orientador.

Paranavaí - Pr., _____ de _____ 2017.

Autorizante:

Testemunha:

Testemunha: