

Libras

Professora Me. Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell



**Diretor Geral**

Gilmar de Oliveira

Diretor de Ensino e Pós-graduação

Daniel de Lima

Diretor Administrativo

Eduardo Santini

Coordenador NEAD - Núcleo de Educação a Distância

Jorge Van Dal

Coordenador do Núcleo de Pesquisa

Victor Biazon

Secretário Acadêmico

Tiago Pereira da Silva

Projeto Gráfico e Editoração

André Oliveira Vaz

Revisão Textual

Kauê Berto

Web Designer

Thiago Azenha

FICHA CATALOGRÁFICA

FACULDADE DE TECNOLOGIA E
CIÊNCIAS DO NORTE DO PARANÁ.
Núcleo de Educação a Distância;
FORCADELL, Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch.

Libras. Elizete. Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell.
Paranavaí - PR.: Fatecie, 2020. 200 p.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Zineide Pereira dos Santos.

UNIFATECIE Unidade 1

Rua Getúlio Vargas, 333,
Centro, Paranavaí-PR
(44) 3045 9898

UNIFATECIE Unidade 2

Rua Candido Berthier
Fortes, 2177, Centro
Paranavaí-PR
(44) 3045 9898

UNIFATECIE Unidade 3

Rua Pernambuco, 1.169,
Centro, Paranavaí-PR
(44) 3045 9898

UNIFATECIE Unidade 4

BR-376 , km 102,
Saída para Nova Londrina
Paranavaí-PR
(44) 3045 9898

www.fatecie.edu.br

As imagens utilizadas neste
livro foram obtidas a partir
do site Shutterstock

AUTORA

Professora Me. Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell

- Mestre em Ensino Formação Docente Interdisciplinar (UNESPAR).
- Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (ESAP).
- Especialista em Educação Especial: Área da Surdez – Libras (ESAP).
- Especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UEM).
- Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (Instituto Federal Triângulo Mineiro).
- Graduada em Pedagogia (UEM).
- Graduada em Letras com Habilitação em Libras (EFICAZ).
- Proficiência em Tradução/Interpretação de Libras (FENEIS).
- Proficiência em Tradução/Interpretação de Libras (PROLIBRAS).
- Técnica em Tradução/Interpretação de Libras (IFPR).
- Docente da disciplina de Libras (UNESPAR).
- Coordenadora do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (IFPR).
- Vice Coordenadora do NESPI – Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (UNESPAR)

Atuo há 20 anos com tradução e interpretação de Libras no âmbito educacional e social e há 9 anos como docente no Ensino Superior com a disciplina de Libras. Experiência como orientadora de trabalhos científicos na área da educação especial com foco em Libras e ministrante de cursos, oficinas e palestras na área de Libras.

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL

Prezado(a) acadêmico(a)!

É com alegria que estamos chegando até você! Seja bem vindo(a) à Disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Os fundamentos teóricos e práticos da Língua Brasileira de Sinais que passaremos a discutir neste Material Didático, apresenta recortes dos estudos sobre: **“O Ensino de Libras na Universidade: Políticas, Formação Docente e Práticas Educativas”**, da Prof^a Me. Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell, em sua Dissertação defendida no dia 10/04/2017, pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí.

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.

Dessa perspectiva, minha aspiração enquanto professora dessa disciplina é poder contribuir com os aprendizes que recebem uma formação básica nessa área, e que tem consciência de que para atuar no ensino e/ou no atendimento às pessoas surdas, deverão aprofundar o conhecimento recebido.

Assim sendo este Material Didático foi elaborado em 4 Unidades de Estudos para que você, aprendiz de Libras, inicie suas primeiras experiências nessa língua.

Na **Unidade I** você encontrará as Políticas de Inclusão na Educação Regular, representado por meio dos períodos de expressivas transformações na implementação da política educacional nacional.

Na **Unidade II** passaremos a conhecer os Desdobramentos da Educação dos Surdos no Brasil, como ponto de partida na construção da sua identidade cultural, social e educacional.

Na **Unidade III** compartilharemos as Orientações Básicas para a Prática Docente em Salas de Aula Regular Inclusiva para Surdos, de modo a compreender a singularidade linguística, a interação/relação surdo/ouvinte.

Na **Unidade IV** trataremos da Prática do Ensino de Libras na Formação Universitária, apresentando a função gramatical dessa língua registrando visualmente o que mostram a execução dos sinais durante o comportamento/ação/performance dos Surdos em um evento comunicativo.

Cabe salientar que os estudos da Língua Brasileira de Sinais em vão além da leitura desse Material Didático, exige também a prática dessa língua, o contato com o surdo, sua cultura e comunidade. Sabemos que não esgotamos o assunto estudado aqui, mas esperamos poder ter contribuído na construção, divulgação e compreensão da Língua de Sinais enquanto alicerce fundamental para o desenvolvimento integral do Surdo.

Bons estudos!

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| UNIDADE I | 7 |
| A História da Educação de Surdos e as Políticas de Inclusão na Educação Regular | |
| UNIDADE II | 49 |
| Filosofias na Educação dos Surdos e os Desdobramentos da Educação dos Surdos no Brasil | |
| UNIDADE III | 82 |
| Visões sobre a Surdez: Orientações Básicas para a Prática Docente em Salas de Aula Regular Inclusiva para Surdos | |
| UNIDADE IV | 117 |
| A Prática do Ensino de Libras na Formação Universitária | |

UNIDADE I

A História da Educação de Surdos e as Políticas de Inclusão na Educação Regular

Professora Mestre Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell



Plano de Estudo:

- A trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência: da exclusão à inclusão.
- História da educação de surdos na Europa e nos EUA.
- Como chegamos de fato à inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular?
- Integração ou inclusão na escola regular
- Redefinindo os novos papéis da escola após a implementação de leis que garantem a inclusão
- O atendimento educacional especializado nas escolas regulares
- O atendimento educacional especializado para surdos

Objetivos de Aprendizagem:

- Conhecer as fases educacionais que as pessoas com deficiência trazem em sua trajetória histórica
 - Compreender a importância do processo de inclusão nas escolas regulares
 - Diferenciar os processos de integração e inclusão escolar
- Conhecer os documentos nacionais e internacionais que guiam as políticas de inclusão
 - Compreender como se estrutura o AEE

INTRODUÇÃO

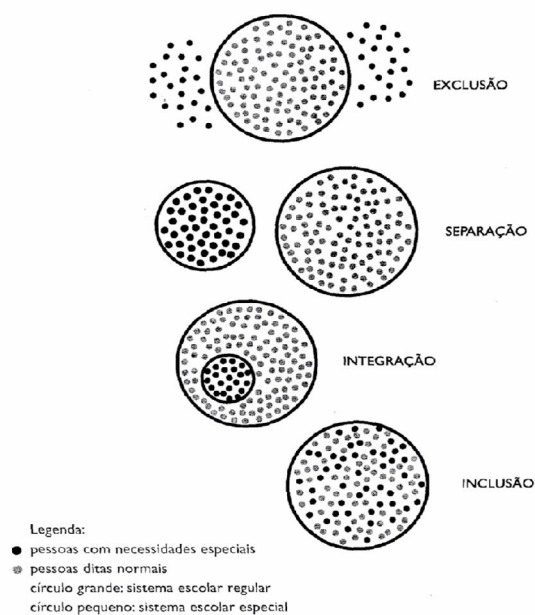
Esta Unidade apresenta estudos iniciais sobre as políticas de inclusão no Brasil a partir da década de 1990, por considerar que esse período representa um momento de expressivas transformações na implementação da política educacional nacional, uma vez que acompanhou a tendência mundial da propalada oferta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

Caro(a) acadêmico(a)! Você conhecerá um breve histórico da Educação Especial, e conhecer os caminhos e a evolução dessa modalidade educacional é importante, pois fará com que você reflita e compreenda os vários enfoques atribuídos pela sociedade às pessoas com deficiência, de acordo com os valores morais e éticos de cada época.

É fundamental que você compreenda que a história da educação dos surdos, a sua singularidade linguística, a sua identidade cultural e as políticas públicas que implementaram o ensino de Libras, também fazem parte do contexto histórico do qual passaremos a conhecer a partir dessa Unidade de estudo, que tudo isso não surgiu repentinamente, mas derivou-se de uma longa e dura trajetória, fruto de uma evolução decorrente de mudanças culturais e sociais.

Além disso, você terá a oportunidade de refletir através destes estudos e todo o material complementar disponibilizado nesta Unidade, sobre as quatro fases da história da educação especial: exclusão, segregação/separação, integração e inclusão, e compreender que por se tratar de mudanças de paradigmas, essas fases não ocorreram ao mesmo tempo e nem de forma linear para todos os grupos sociais, já que cada população tem seu próprio momento cultural e histórico.

1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO



Fonte: Beyer (2006, p. 279)

Para iniciarmos nossos estudos sobre o atual processo de inclusão vivenciado nos dias de hoje, é necessário retrocedermos ao longo da história da humanidade em que se questionou sobre a educação das pessoas com deficiência. É necessário então, entendermos como se deu a prática social em torno dessa questão, considerando a relevância da relação entre o passado e presente para a compreensão do atual momento das políticas educacionais que visam ao atendimento das pessoas público alvo da educação especial no Brasil, há de se pensar na longa trajetória percorrida para que se possa garantir a escolarização desses estudantes nas escolas de ensino comum ou regular.

Na figura acima, Beyer (2006, p. 279) ilustra essas práticas sociais: **exclusão, segregação, integração e inclusão** e explica como ocorreram essas mudanças históricas e como se contextualizaram as políticas públicas em torno da inclusão.

Ele 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.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA EUROPA E NOS EUA



Fonte: <http://www.blogvendovozes.com/2012/01/gallaudet-university-universidade.html>

Strobel (2009) apresenta um cronograma é extraído de várias partes de muitas publicações sobre a história dos surdos

Idade Antiga - (476 d.C.)

- Roma: os surdos não eram perdoados porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física, eram jogados no rio Tíger. Só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro, também eram feitos de escravos obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela.
- Grécia: os surdos eram considerados inválidos e muito incômodo para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere - e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados à própria sorte.
- Egito e Pérsia: os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados.

500 a.C.

- O filósofo Hipócrates associou a clareza da palavra com a mobilidade da língua, mas nada falou sobre a audição.

470 a.C.

- O filósofo heródoto classificava os surdos como “Seres castigados pelos deuses”.
- O filósofo grego Sócrates perguntou ao seu discípulo Hermógenes: “Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?” Hermógenes respondeu: “Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?” (Cratylus de Plato, discípulo e cronista, 368 a.C.).

355 a.C.

- O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar.

Idade Média - (476 - 1453)

- Não davam tratamento digno aos surdos, colocava-os em imensa fogueira. Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos eram proibido receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos.

530

- Os monges beneditinos, na Itália, empregavam uma forma de sinais para comunicar entre eles, a fim de não violar o rígido votos de silêncio.
- Idade Moderna - (1453 - 1789)

1500

- Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que “...a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos.
- O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, inicialmente

ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis; Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos.

- Nesta época, só os surdos que conseguiam falar tinham direito à herança.
- Fray de Melchor Yebra, de Madrid, escreveu livro chamado “Refugium Infirmorum” ,que descreve e ilustra o alfabeto manual da época.

1613

- Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, através de sinais, treinamento da fala e o uso de alfabeto dactilologia, teve tanto sucesso que foi nomeado pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo”.
- O Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha o seu método oral, “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” no ano de 1620 em Madrid, Espanha. Bonet defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos.

1644

- John Bulwer (1614-1684) publicou “Chirologia e Natural Language of the Hand”, onde preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial, idéia defendida pelo George Dalgarno anos mais tarde. John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos.

1648

- John Bulwer publicou “Philocopus”, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.

1700

- Johan Conrad Ammon (1669-1724), médico suíço desenvolveu e publicou método pedagógico da fala e da leitura labial: “Surdus Laquens”.

1741

- Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), foi provavelmente o primeiro professor de surdos na França, oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos. A Academia Francesa de Ciências reconheceu o grande progresso alcançado por Pereira: “Não tem nenhuma dificuldade em admitir que a arte de leitura labial com suas reconhecidas limitações, (...) será de grande utilidade para os outros surdosmudos da mesma classe, (...) assim como o alfabeto manual que o Pereira utiliza”.

1755

- Samuel Heinicke (1729-1790) o “Pai do Método Alemão” – Oralismo puro – iniciou as bases da filosofia oralista, onde um grande valor era atribuído somente à fala, em Alemanha. Samuel Heinicke publicou uma obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”. Em ano de 1778 o Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, inicialmente a sua escola tinha 9 alunos surdos. Em carta escrita à L’Epée, o Heinicke narra: “meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para a habitações e compreensão.
- Uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, o abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de “Sinais metódicos”. L’Epée recebeu muita crítica pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, o Samuel Heinicke. Todo o trabalho de abade L’Epée com os surdos dependia dos recursos financeiros das famílias dos surdos e das ajudas de caridades da sociedade. Abade Charles Michel de L’Epée fundou a primeira escola pública para os surdos “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e treinou inúmeros professores para surdos. O abade Charles Michel de L’Epée publicou sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos: “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, o abade colocou as regras sintáticas e também o alfabeto

manual inventado pelo Pablo Bonnet e esta obra foi mais tarde completada com a teoria pelo abade Roch-Ambroise Sicard.

1760

- Thomas Braidwood abre a primeira escola para surdos na Inglaterra, ele ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial

Idade contemporânea - (1789 até os nossos dias)

1789

- Abade Charles Michel de L'Épée morre. Na ocasião de sua morte, ele já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa.

1802

- Jean marc Itard, Estados Unidos, afirmava que o surdo podia ser treinado para ouvir palavras, ele foi o responsável pelo clássico trabalho com Victor, o “garoto selvagem” (o menino que foi encontrado vivendo junto com os lobos na floresta de Aveyron, no sul da França), considerando o comportamento semelhante à um animal por falta de socialização e educação, apesar de não ter obtido sucesso com o “selvagem” na relação à língua francesa, mas influenciou na educação especial com o seu programa de adaptação do ambiente; afirmava que o ensino de língua de sinais implicava o estímulo de percepção de memória, de atenção e dos sentidos.

1814

- Em Hartford, nos Estados unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) observava as crianças brincando no seu jardim quando percebeu que uma menina, Alice Gogswell, não participava das brincadeiras por ser surda e era rejeitada das demais crianças. Gallaudet ficou profundamente tocado pelo mutismo da Alice e pelo fato de ela não ter uma escola para freqüentar, pois na época não havia nenhuma escola de surdos nos Estados Unidos. Gallaudet tentou ensinar-lhe pessoalmente e juntamente com o pai da menina, o Dr. Masson Fitch Gogswell, pensou na possibilidade de criar uma escola para surdos.
- O americano Thomas Hopkins Gallaudet parte à Europa para buscar métodos de ensino aos surdos. Na Inglaterra, o Gallaudet foi conhecer o trabalho realizado por Braidwood, em escola “Watson’s Asylum” (uma escola onde os métodos eram secretos, caros e ciumentamente guardados) que usava a língua

oral na educação dos surdos, porém foi impedido e recusaram-lhe a expor a metodologia, não tendo outra opção o Gallaudet partiu para a França onde foi bem acolhido e impressionou-se com o método de língua de sinais usado pelo abade Sicard.

- Thomas Hopkins Gallaudet volta à América trazendo o professor surdo Laurent Clerc, melhor aluno do “Instituto Nacional para Surdos Mudos”, de Paris. Durante a travessia de 52 dias na viagem de volta ao Estados Unidos, Clerc ensinou a língua de sinais para Gallaudet que por sua vez lhe ensinou o inglês. Thomas H. Gallaudet, junto com Clerc fundou em Hartford, 15 de abril, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, “Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas”. Com o sucesso imediato da escola levou à abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos, quase todos os professores de surdos já eram usuários fluentes em língua de sinais e muitos eram surdos também.

1846

- Alexander Melville Bell, professor de surdos, o pai do célebre inventor de telefone Alexander Graham Bell, inventou um código de símbolos chamado “Fala visível” ou “Linguagem visível”, sistema que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos repitam os movimentos e os sons indicados pelo professor.

1855

- Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácito do imperador D.Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas.

1857

- Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criada pela Lei nº 939 (ou 839?) no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Dezembro do mesmo ano, o Eduardo Huet apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D.Pedro II os resultados de seu trabalho causando boa impressão.

1861

- Ernest Huet foi embora do Brasil devido aos seus problemas pessoais, para lecionar aos surdos no México, neste período o INES ficou sendo dirigido por Frei do Carmo que logo abandonou o cargo alegando: “Não agüento as confusões” e com isto foi substituído por Ernesto do Prado Seixa.

1862

- Foi contratado para cargo de diretor do INES, Rio de Janeiro, o Dr. Manoel Magalhães Couto, que não tinha experiência de educação com os surdos.

1864

- Foi fundado a primeira universidade nacional para surdos “Universidade Gallaudet” em Washington – Estados Unidos, um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet realizado pelo filho do mesmo, Edward Miner Gallaudet (1837-1917).

1867

- Alexander Graham Bell (1847-1922), nos Estados Unidos, dedicou-se aos estudos sobre acústica e fonética.

1868

- Após a inspeção governamental, o INES foi considerado um asilo de surdos, então o dr. Manoel Magalhães foi demitido e o sr. Tobias Leite assumiu a direção.
- Entre os anos 1870 e 1890, o Alexander Graham Bell publicou vários artigos criticando casamentos entre pessoas surdas, a cultura surda e as escolas residenciais para surdos, alegando que são os fatores o isolamento dos surdos com a sociedade. Ele era contra a língua de sinais argumentando que a mesma não propiciavam o desenvolvimento intelectual dos surdos.

1872

- Alexander Graham Bell abriu sua própria escola para treinar os professores de surdos em Boston, publicou livreto com método “ O pioneiro da fala visível”, a continuação do trabalho do pai.

1873

- Alexander Graham Bell deu aulas de fisiologia da voz para surdos na Universidade de Boston. Lá ele conheceu a surda Mabel Gardiner Hulbard com quem se casou no ano 1877.

1875

- Um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, aos 18 anos, publicou “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil.

1880

- Realizou-se Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar a língua de sinais. O Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes de congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião de votação na assembléia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro.
- Nasce a Hellen Keller em Alabama, Estados Unidos. Ela ficou cega, surda e muda aos 2 anos de idade. Aos 7 anos foi confiada a professora Anne Mansfield Sullivan, que lhe ensinou o alfabeto manual tátil (método empregado pelos surdos-cegos). Hellen Keller obteve graus universitários e publicou trabalhos autobiográficos.

1932

- O escultor surdo, Antônio Pitanga, pernambucano, formado pela escola de Belas Artes, foi vencedor dos prêmios: Medalha de prata (escultura Menino sorrindo), Medalha de ouro (Escultura Ícaro) e o prêmio viagem à Europa (com a escultura Paraguassú).

1951

- Um surdo, Vicente de Paulo Penido Burnier foi ordenado como padre no dia 22 de setembro. Ele esperou durante 3 anos uma liberação do Papa da Lei Direito Canônico que na época proibia surdo de se tornar padre.

1957

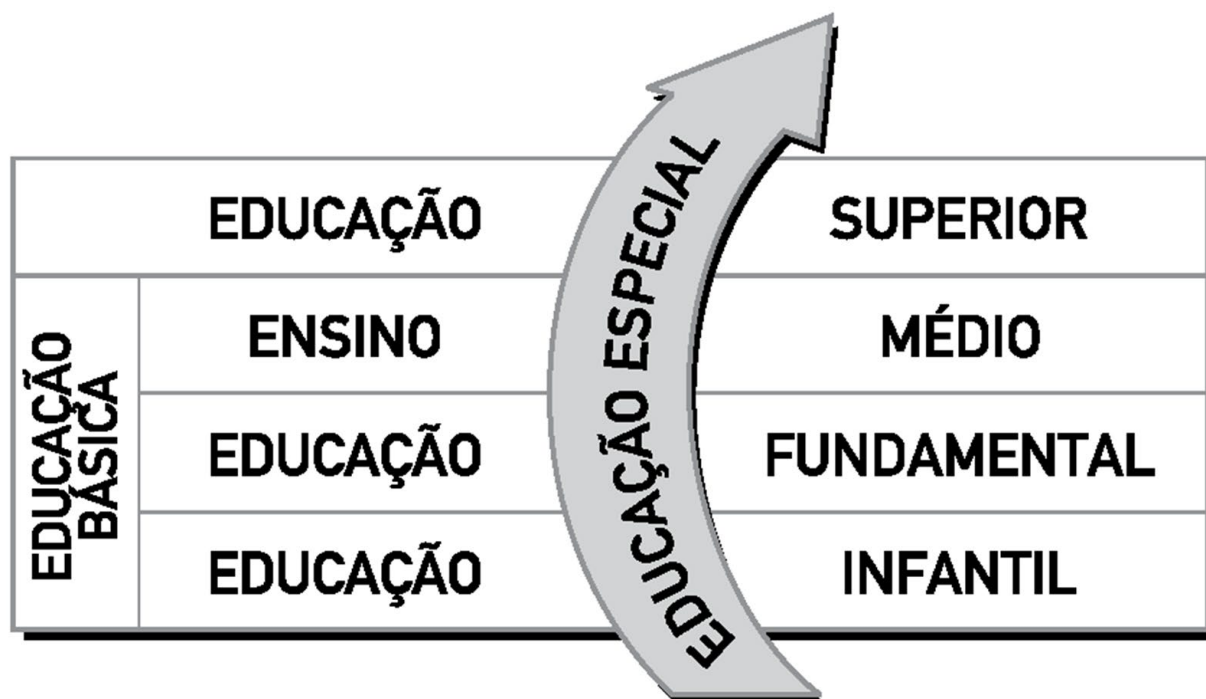
- Por decreto imperial, Lei nº 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES.

Nesta época a Ana Rímola de Faria Daoria assumiu a direção do INES com a assessoria da professora Alpia Couto , proibiram a língua de sinais oficialmente nas salas de aula, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola.

1960

- Willian Stokoe publicou “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi uma semente de todas as pesquisas que floresceram em Estados Unidos e na Europa.

3 COMO CHEGAMOS DE FATO À INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR?



Fonte: Brasil (2006, p. 6)

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.

Chegamos a concepção de que no conjunto das 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 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.

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. (MITTLER, 2003, p. 25).

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. (DORZIAT, 1999, p. 30).

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, se refere a todas as pessoas, sem exceção, como é possível comprovar nas palavras da autora 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”.

Para Mendes (2001, p. 17) outro aspecto que cabe ressaltar 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. (MENDES, 2001, p. 17).

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.

4 INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR



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

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).

Sasaki (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.

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 atitu-

des discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.). (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 96-97).

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 precisa 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. (FRIGOTTO, 1999, p. 176).

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. (MACHADO, 2008, p. 162).

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. (SASSAKI, 2010, p. 30-31).

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.

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 pessoas 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. (MARCHESI, 2004, p. 23).

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. (MARCHESI, 2004, p. 24).

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. (SASSAKI, 2010, p.30).

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, como já conhecemos no início dessa Unidade de estudos, o autor revela que:

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.

5 REDEFININDO OS NOVOS PAPÉIS DA ESCOLA APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DE LEIS QUE GARANTEM A INCLUSÃO



Fonte: Evangelina Maria Brito de Faria e Maria Cristina Assis. Editora UFPB, 2012

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 das 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 convencional 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* (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 cumprida 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).

Na *Declaração de Salamanca*, a questão da diversidade é abordada na perspectiva das necessidades educacionais especiais e as recomendações enfatizam 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 especiais, 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. (BUENO, 2007, p. 27).

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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 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 educativas

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 especiais dessa faixa etária.

SAIBA MAIS

Caro(a) acadêmico(a)! Para que você continue refletindo um pouco mais sobre o contexto histórico da pessoa com deficiência ao longo da história da humanidade, deixo como sugestão alguns links de vídeos abaixo. É importante conhecermos a história sob diferentes perspectivas, estes documentários ajudarão você a entender um pouco mais dos estudos abordados nesta unidade.

- O documentário intitulado “Visão histórica da Deficiência”.

Link para acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=dGaaVtYekIU>

- O documentário intitulado “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”.

Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>

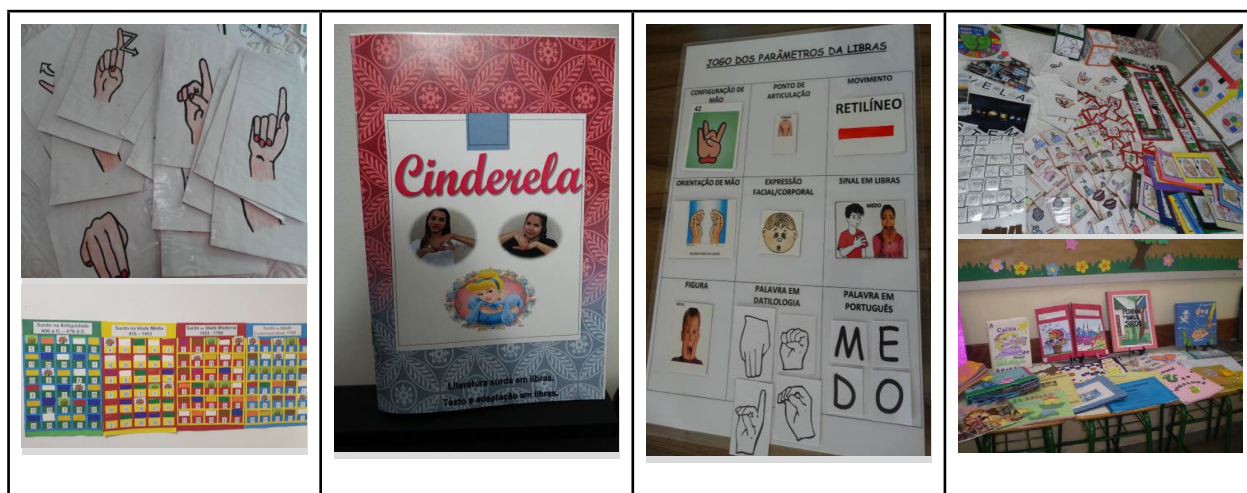
- O documentário intitulado de “A tecnologia na Educação Inclusiva”.

Link para acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=f00vflORMws>

- O documentário intitulado de “Educação Especial” - MEC

Link para acesso em: https://www.youtube.com/watch?v=T5E_8ct=-JEA&index14=&list=PLx8cAc-SY8ZlGdDC4aiC1RHggDKzQ0Rux

6 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS REGULARES



Fonte: Jogos e Literatura Adaptados para Libras elaborados pela autora (2016)

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.

O Decreto 6.571/2008, apresenta o público alvo desse atendimento em seu Art. 1º referindo-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, 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 específicas.

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 fluírem 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. (THOMA, 2006, p. 23).

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

No que diz respeito ao surdos, eles também 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? (LEBEDEFF, 2004, p.130).

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.

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. Ross (1998) 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).

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, 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 especiais 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.

SAIBA MAIS

Caro(a) acadêmico(a)! Fique atento quanto às mudanças nas terminologias.

Tabela 1: Mudanças nas Terminologias da Educação Especial

| Terminologia anterior | Nova terminologia |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Educação | Educação Inclusiva |
| Educação Especial | Atendimento Educacional Especializado |
| Sala de Recursos | Sala de Recursos Multifuncionais |
| Necessidades Educacionais Especiais | Público Alvo da Educação Especial |
| Portador de Deficiência | Pessoa com Deficiência - LDB/2013 |

Fonte: Adaptação da autora baseada em Oliveira (2004) e Cerezuela (2016 p. 104)

7 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS



Fonte: Alfabeto Datilológico <http://oficinadelibras.blogspot.com.br/2012/06/alfabeto-datilologico-e-jogos-on-line.html>

Em relação aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o AEE é denominado de Centro de Atendimento Especializado ao Surdo (CAES) ou Sala de Recursos Multifuncional para Surdos (SRM), onde recebem um ensino de forma complementar e bilíngue. O CAES ou SRM estabelece critérios para seu funcionamento conforme exposto na Instrução nº 002/2008 - SUED/SEED:

Centro de Atendimento Especializado – CAES - é um serviço de apoio especializado de natureza pedagógica nas áreas da deficiência física, visual e da surdez, que complementa a escolarização de alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos. Os CAES têm a mesma função e natureza das salas de recursos; a diferença é que, neste serviço, não há limite de idade para atendimento. (BRASIL, 2008).

O CAES tem como principal finalidade a garantia, em turno contrário ao da escolarização, do ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, obrigatoriamente, desde a educação infantil, conforme também prevê o Decreto Federal nº 5626/2005:

a) a oferta do atendimento a alunos surdos matriculados nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da proposta de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa escrita, para o acesso ao conhecimento formal e à aprendizagem; b) a oferta do atendimento pedagógico especializado a todos os alunos surdos matriculados na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos do município, independentemente da rede de sua matrícula (municipal, estadual ou

particular), considerando que a educação bilíngue constitui direito subjetivo do aluno. (BRASIL, 2005).

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas regulares, e este atendimento deve ocorrer no contraturno da escolarização, pois este não substitui a classe comum.

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) se caracteriza por espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (Art. 10, inciso I da Resolução nº 4/2009). Este atendimento aparece em praticamente todos os documentos oficiais que tratam da educação inclusiva.

Pletsch (2011) reitera que a sala de recursos tem sido um dos principais suportes de apoio à escola que pretende ser inclusiva e, diante dessa afirmação, considera-se que a sala de recursos não deve ser vista apenas como um espaço de apoio, mas um espaço escolar que consolida o aprofundamento de conhecimentos que auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. Reiteramos ainda, que as ações do professor de AEE devem ser baseadas na articulação coletiva do trabalho pedagógico da escola em que este aluno está inserido em turma regular. Dessa forma, a ideia de trabalho coletivo não deve ser associada à organização hierárquica e departamentalizada da ação pedagógica, ou seja, um profissional planeja e outro executa, um organiza, outro age, ou, ainda, um orienta e fiscaliza e outro cumpre a tarefa.

Alves, Ferreira e Damázio (2010, p. 18-19) propõem que o AEE para os alunos com surdez seja desenvolvido através de três momentos didático-pedagógicos, em turno oposto ao que o aluno frequenta na escola regular. Esse atendimento deve contemplar: o ensino de Libras, o ensino de conteúdos escolares em Libras e o ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua, visando que esses possam adquirir conhecimentos e se desenvolver como os demais alunos. Estes três atendimentos educacionais, propostos para o contraturno escolar consistem no seguinte:

- a) **AEE em Libras:** *Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua, por um professor preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez. O professor do AEE em Libras é responsável pela organização desse atendimento.*

- b) AEE para o ensino de Libras:** *Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo). O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento da estrutura da língua de sinais e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos, pensando na organização didática que implica o uso de imagens e de todo o tipo de referência visual. O professor do AEE avalia sistematicamente a aprendizagem dos alunos em Libras: conhecimento dos sinais, fluência e simetria. Em fluência e simetria, analisam: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial. Avaliam também o emprego de termos técnico-científicos, de acordo com o ano ou ciclo escolar em que o aluno se encontra.*
- c) AEE para o ensino de Língua Portuguesa:** *Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por um professor de Língua Portuguesa, graduado nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. Os autores afirmam que essa proposta didático-pedagógica para o ensino do português escrito, ‘orienta-se pela concepção bilíngue – Libras e Português escrito, como língua de instrução destes alunos’. Na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas.).*

SAIBA MAIS

Caro(a) acadêmico(a)! Estamos chegando ao final dos estudos da nossa Unidade I, mas ainda há tempo pra você se aprofundar um pouco mais sobre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Recomendo a leitura das apostilas organizadas pelo Governo Federal para proporcionar aos professores da rede Formação Continuada.

- Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez

Disponível em: HYPERLINK http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf

- Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física

Disponível em: HYPERLINK http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf

- Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental

Disponível em: HYPERLINK http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf

- Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual

Disponível em: HYPERLINK http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf

REFLITA

O texto a seguir é uma adaptação do Fórum de discussão, proposto por Dalmir Pacheco, professor do Curso de Formação em Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Triângulo Mineiro, Campus Avançado Uberaba - Parque Tecnológico em 2018.

“Não estou preparado”, “Não fui preparado”! Educadores em seus primeiros contatos com o estudante com deficiência e outras necessidades específicas, alegam o tempo todo que não sabem o que fazer, que não receberam formação adequada. Por fim, dizem que são os profissionais do Atendimento Educacional Especializado que sabem o que fazer. Por outro lado, estes profissionais, mesmo depois de tantas experiências, cursos de formação e participação em eventos, concluem diante do aluno que acaba de chegar, que mais uma vez terão que aprender com o próprio estudante, para quem sabe ao fim concluírem que não estavam de fato preparados. Que a maior parte do conhecimento se construiu durante o percurso: diálogos, conflitos, erros e acertos em um trabalho colaborativo, ou seja, é necessário que o professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor de Sala de Aula Regular trabalhem juntos.

Caro(a) Acadêmico(a)! Ao trazermos à tona toda essa discussão, sobre o atual contexto da inclusão educacional das pessoas com deficiência, nela está o Surdo, alvo dos nossos próximos estudos. Gostaríamos que antes de mergulharmos na educação inclusiva dos Surdos, bem como na sua identidade cultural, você pudesse parar por alguns instantes e refletir sobre o que significa pra você o **“estar preparado”**.

Fonte: Adaptação da autora do texto de Dalmir Pacheco

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) acadêmico(a)!

Nesta Unidade, você compreendeu o conceito de educação especial como sendo uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis e etapas e todas as modalidades da educação básica e superior, disponibilizando o AEE e os recursos próprios desse atendimento. Vimos que ela se estruturou em quatro fases ao longo dos períodos sociais e educacionais vivenciados pelas pessoas com deficiência: **exclusão** (*não havia educação e eram excluídas ou eliminadas do convívio social*); **segregação/separação** (*começou-se a pensar em formas educacionais somente dentro das escolas especiais*); **integração** (*passou-se a inseri-las nas escolas regulares, mas em classes separadas*) e a **inclusão** (*onde essas pessoas passaram de fato a estar na mesma escola e na mesma sala de aula*).

Sobre o atual processo educacional inclusivo, você conheceu o contexto histórico no qual foram gestadas as políticas de inclusão na educação regular. Para isso, estudamos vários documentos da legislação nacional e internacional como:

- A Conferência Mundial sobre Educação para Todos/1990, que representa um marco nas políticas públicas para a educação em todos os níveis e modalidades de ensino.
- A Declaração de Salamanca/1994, que teve como linha de ação em educação especial a adoção de uma educação inclusiva.
- A Constituição da República do Brasil/1988, que garante a todos os cidadãos brasileiros, incluindo as pessoas com necessidades especiais, os direitos básicos como: os da igualdade, da cidadania, da dignidade da pessoa humana e da vedação a qualquer forma de discriminação.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, que faz referência à prioridade no atendimento dos alunos com deficiência no ensino regular e preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar a esses educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.
- O Decreto 6.571/2008, que versa sobre os objetivos do atendimento educacional especializado.
- As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica/2001, que prevê que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Caro(a) acadêmico(a)!

Leia a entrevista de Mantoan, concedida à Revista Nova Escola, intitulada de **“Inclusão promove a justiça.”** A educadora comenta sobre a importância de conviver com as diferenças na escola, sendo esse o primeiro passo para construção de uma sociedade mais justa. Você poderá encontrar essa entrevista no site: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>



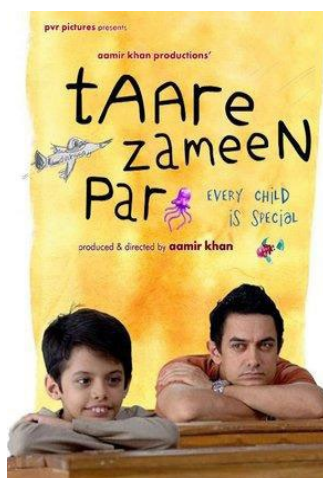
LIVRO INCLUSÃO ESCOLAR O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?

Autora: Maria Teresa Eglér Mantoan

Editora: Summus Editorial

Sinopse: Baseando-se na legislação mundial e brasileira, a autora analisa em profundidade o caminho percorrido até aqui. Segundo ela, incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ensinando todas as crianças, indistintamente. A pedagoga propõe um deslocamento da visão educacional que se sente ameaçada pela inclusão para uma perspectiva que se abre para outras formas de ensinar e avaliar a aprendizagem. A autora divide o livro em três capítulos, onde reúne suas ideias sobre o ensinar e o aprender. Nele, ela compartilha o que viveu em sua caminhada educacional, dialogando com o leitor sobre problemas, questões e dúvidas que carrega no dia a dia de trabalho. “As transformações da escola dependem de um compromisso coletivo de professores, gestores, pais e da sociedade em geral. É difícil o dia a dia da sala de aula. Esse desafio que enfrentamos tem limite – o da crise educacional que vivemos, tanto pessoal como coletivamente, deste ofício que exercemos”, complementa a autora.

Ela ainda conclui que é preciso ressignificar o papel da escola e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. “São as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas. O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas”.



FILME/VÍDEO COMO ESTRELAS NA TERRA - TODA CRIANÇA É ESPECIAL

Lançado em 2007, o filme indiano, no original intitulado Taare Zameen Par - Every Child is Special, é dirigido pelo também ator Aamir Khan. Em português o longa metragem acabou sendo traduzido para Como Estrelas na Terra - Toda criança é especial. O protagonista do longa metragem é o menino Ishaan Awasthi, que sofre de dislexia e é incompreendido pela família e pela escola sendo vítima de preconceito e bullying. Seu destino muda quando o professor de artes Nikumbh consegue diagnosticar a razão da dificuldade de aprendizagem do menino e se esforça para motivá-lo. Link para o filme legendado:

<http://www.dislexclub.com/filme-como-as-estrelas-na-terra/>
<https://www.youtube.com/watch?v=mIOPiGYNwXo>

UNIDADE II

Filosofias na Educação dos Surdos e os Desdobramentos da Educação dos Surdos no Brasil

Professora Mestre Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell



Plano de Estudo:

- Filosofias na educação dos surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo
- O percurso histórico do ensino na constituição do sujeito surdo
- A escola regular inclusiva e a escola bilíngue para surdos

Objetivos de Aprendizagem:

- Compreender o momento atual da educação dos surdos brasileiros
 - Apresentar os diferentes enfoques na educação dos surdos
- Repensar uma educação bilíngue na educação inclusiva para surdos

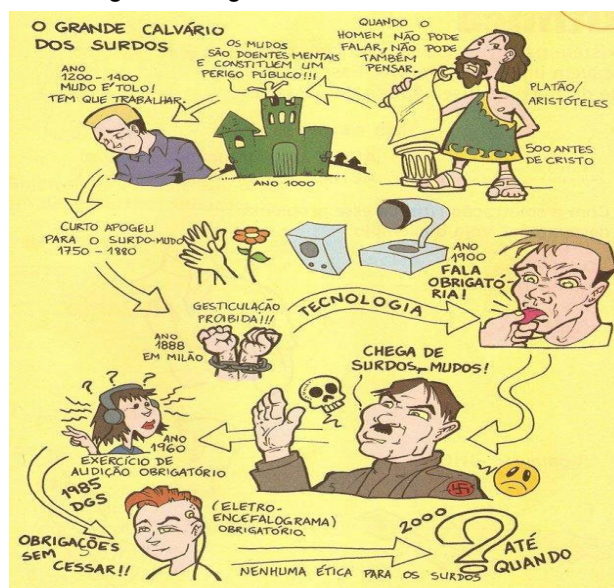
INTRODUÇÃO

Caro(a) acadêmico(a)! Nesta Unidade objetivamos que você possa compreender de forma mais ampla os percurso traçado para a educação dos surdos na construção da sua identidade cultural e sociológica na atualidade, as referências bibliográficas apresentaram um resumo sobre toda essa trajetória histórica, apontando para as metodologias aplicadas na educação dos surdos.

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. A partir desses estudos, você será capaz de conceituar a escola inclusiva e a escola bilíngue para surdos, que por vezes podem ser entendidos, erroneamente, como a mesma coisa.

1 FILOSOFIAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

Figura 2: O grande calvário dos surdos



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

O cenário representado na figura acima sobre os acontecimentos do terrível período educacional para a comunidade surda, teve seu início na antiguidade (4000 a.C. – 476 d.C.), 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.



Fonte: A volta do congresso de Milão Revista Feneis (2011)

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 destruiu 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 destruiu 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. (WIDELL, 1992, p. 26).

Em sua concepção, o considerado século do “holocausto”, pôs 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.

- **Oralismo:** 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 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. (SACKS, 1990, p. 45).

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 apropriam da linguagem oral nem dos conteúdos, limitando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

- **Comunicação Total:** 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. (SACKS, 1990, p. 47).

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”.

- **Bilinguismo:** 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.

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 culturas.

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).

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, foram oficializadas no Decreto 5.626/2005, em regulamentação à Lei Federal 10.436/2002.

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:

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. (MACHADO, 2008, p. 150).

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.

SAIBA MAIS!

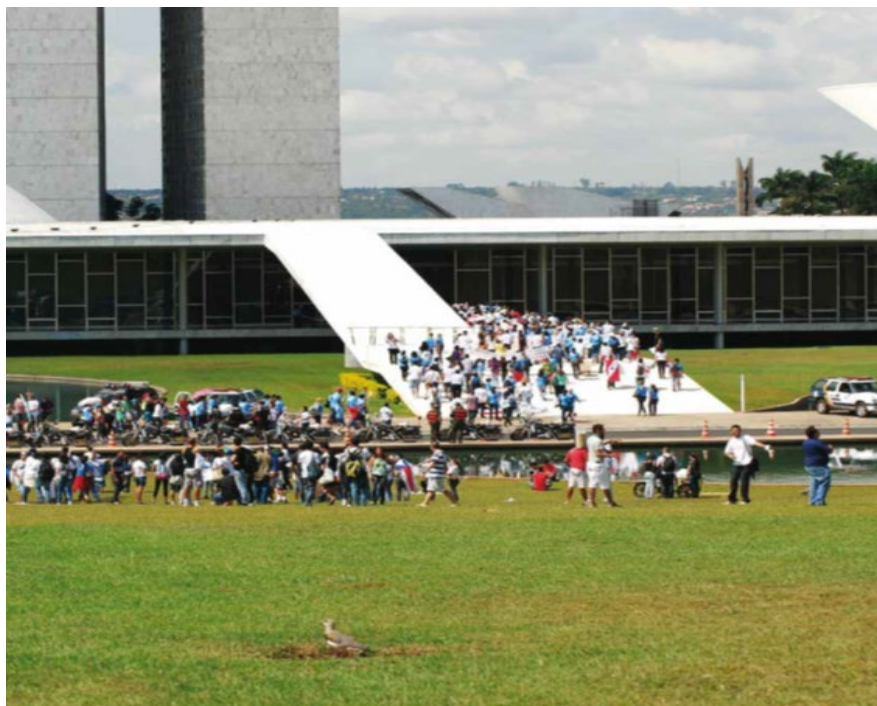
Caro(a) acadêmico(a)! É indispensável fazer uma pausa e marcar aqui uma compreensão acerca do termo “ouvinte”. A palavra “ouvinte” se refere a todas as pessoas que não compartilham de experiências visuais como as pessoas surdas. Para Quadros (2003), é um termo utilizado pelos próprios surdos para identificar 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. (SKLIAR, 1999, p. 21).

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.

2 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO



Fonte: “Nada sobre nós, sem nós”, **Regiane Lucas Garcêz**

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/2005* 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).*

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, como podemos nos recordar na Unidade I. 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.

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.

Skliar (1998, p. 118) registra 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, 1996 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 portadores 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.

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, intranquilidade, 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.

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 A ESCOLA REGULAR INCLUSIVA E A ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS



Fonte: Movimento surdo em favor da educação e da cultura surda. Disponível em: <https://sinalizandodf.wordpress.com/movimento/>

Um marco na história dos surdos brasileiros. Esse foi o significado da manifestação em defesa da educação bilíngue para surdos, realizada em maio em Brasília. O ato político e cultural contou com o apoio popular da comunidade surda de todo o país, que reuniu cerca de quatro mil pessoas na capital.



Fonte: Ato Político e Cultural. Fernando H. Ferreira

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, a surdez e a sua língua é que o processo educacional passou a tomar forma e hoje essa educação já ultrapassa as discussões acerca da estrutura pedagógica e esquemas metodológicos que antes eram baseados em salas de aula de ouvintes. De acordo com Skliar (1998, p. 45) ela 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 de uso das duas línguas num mesmo espaço, passou a crescer, também, o número de interessados em aprender e usar essa língua para 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.

Embora tenhamos nos atentado a discutir sobre a atuação dos futuros professores em salas de aula regular com surdos inclusos, não poderíamos deixar de ampliar a formação desses acadêmicos oferecendo-lhes importante conhecimento entre a educação regular inclusiva para surdos e ouvintes e a educação bilíngue para surdos e ouvintes, achamos ser necessário que esse profissional seja capaz de estabelecer as diferenças existentes entre essas duas escolas, haja vista que uma grande confusão se faz em torno desse assunto.

As reflexões que passamos a contextualizar, tendo como foco principal as Políticas de Inclusão Regular na Educação de Surdos, nos levam 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 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 em 2013 caracterizou 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). (Brasília: MEC/SECADI, 2014, p. 4).

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

De acordo com o documento supracitado, para uma Educação Bilíngue de Surdos é necessário criar ambientes linguísticos 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 é similar ao processo de aquisição dos alunos ouvintes. 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, 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 pedagógica, 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, 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 Educação, 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.

[...] 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) (CARTA ABERTA..., 2012).

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.

Anova arquitetura educacional formal desenhada pelos Surdos militantes, defensores das escolas bilíngues, consolidadas na perspectiva das Políticas da Educação Bilíngue de Surdos, que antes esteve atrelada à Secretaria de Educação Especial (SEESP) e que, atualmente, encontra-se no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), isso porque a surdez não se inscreve na área da Educação Especial, uma vez que esse sujeito 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 contrastivo entre sistemas linguísticos, critérios de equivalência entre a Libras e o 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 realizados pelo professor Fernando Capovilla da Universidade São Paulo (USP), que realizou e apresentou uma pesquisa quantitativa financiada pelo MEC, através de órgãos como a Capes, o INEP e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, através do Conselho Nacional de desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPq), 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 do 1º ano do Ensino Fundamental, até o Ensino Superior.

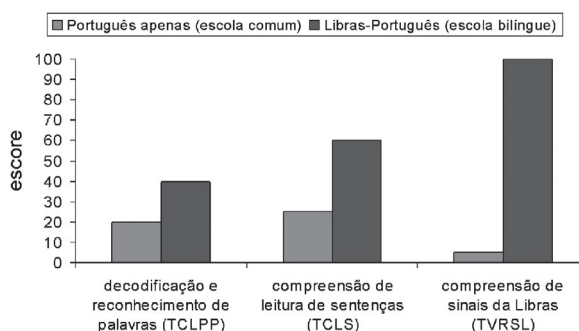
O Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro (Pandesp), ao qual foi vinculada a pesquisa supracitada, apresentou que, de fato, competências como: Leitura alfabética e orofacial, compreensão de leitura de textos, vocabulário de escrita e qualidade ortográfica da escrita, vocabulário em Libras e Português, memória de trabalho e outras competências, são significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas regulares.

Capovilla (2011, p. 86-87) confirma tal afirmação registrando 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. (CAPOVILLA, 2011, p. 86-87).

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).

Gráfico1: 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. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 162).

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 em nosso país, onde os alunos surdos e ouvintes possam receber a educação bilíngue. Com isso, faz-se necessário formar profissionais da educação que sejam capazes de atuar nas escolas inclusivas regulares, em sua grande maioria, devem estar abertas para receber os alunos com deficiências ou com necessidades educacionais especiais, bem como o surdo, e essa exigência encontrou 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. (RIBEIRO, 2013, p. 39).

As frustrações abordadas por Ribeiro (2013), revelam os entraves que impedem que a inclusão de fato seja a essência do fazer pedagógico, que saia da posição de uma inclusão com base na aparência, no faz de conta e, alcance sua essência na qualidade do ensino a 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. (PADILHA, 2009, p. 113).

Os professores, em sua grande maioria, não tiveram formação específica nas 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 essa afirmativa, escreve o seguinte:

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. (ROSA, 2008, p. 174).

De fato, a descoberta da lacuna que esses professores tiveram, nos seus cursos de formação docente, só é percebida no momento em que esses professores começam a ensinar em salas de aula regular inclusiva, eles percebem o quanto terão que aprender para poderem ensinar os seus alunos. Como esse aprendizado não se faz do dia para a noite, é possível que esse aluno não colha os frutos do esforço de seu professor na série em que se encontra, a boa notícia, é que se esse professor continuar firme na busca por capacitação na qualidade e igualdade do ensino que oferta a 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. (DORZIAT, 1999, p. 30).

Com isso, voltamos a reafirmar que a inclusão não é simplesmente uma atribuição do fazer docente, ela exige uma reorganização geral do ambiente educativo.

SAIBA MAIS

Caro(a) acadêmico(a)! Ao longo de todo o estudo dessa Unidade, falamos a respeito da identidade cultural dos surdos. Para Perlin (2004), ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. E viver uma experiência visual é ter como primeira língua a Língua de Sinais, uma língua visual, pertencente à outra cultura que é também visual. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa é também a visão de Quadros (2004, p.10), para quem a cultura do povo surdo “é visual, ela traduz-se de forma visual”. Trago a você um resumo sobre as categorias de identidades dos sujeitos surdos apontadas por Perlin (1998).

- **Identidade Surda** – são aqueles que são sinalizantes e alguns são engajados na política e movimento social. Utilizam muitas formas de usar a comunicação visual, como classificadores, piadas, fatos heroicos, etc. São sinalizantes por aquisição com os Surdos adultos e ou são filhos de pais Surdos. Possuem um espaço cultural, têm consciência Surda e usam alternativas comunicativas e visuais, como *internet*, aparelhos visuais e de contato. Uma minoria é bilíngue, especialmente filhos de pais Surdos e de outros, por contato desde pequenos;
- **Identidade surda híbrida** – são aqueles que adquiriram surdez, por doença ou por patologia progressiva ou de enfermidade, depois de ouvirem. São aqueles que usam a roupa da surdez por fora, mas, por dentro, pensam como pessoas não-Surdas. Alguns sentem dificuldade de captar e de entender os sinais da Língua de Sinais e outros, não. Sabem e conhecem o suficiente da estrutura da língua portuguesa e a maioria é oralizada. Usam outras formas de comunicação, como comunicação total, oralismo e Língua de Sinais como suporte; de comunicação com outros parceiros Surdos e de não-Surdos;
- **Identidade Surda de transição** – são os requisitos dos sujeitos Surdos com identidade incompleta ou flutuante que, ao mudarem da identidade hegemônica dos não-Surdos para a hegemônica dos Surdos, são “os dois corpos colados” ou “emocionalmente conflitantes” por causa da transição que exige uma longa adaptação. Como escreve o roteirista KAUFMAN (Diretor do filme: Adaptação, 2002), a adaptação é “um processo profundo e temos de descobrir como sobreviver no mundo”. Os requisitos básicos são como: vergonha de se assumir como pessoa Surda, conflito emocional, choque cultural e desconfiança de não aceitação e desconhecimento da Língua de Sinais;
- **Identidade Surda Incompleta** – São aqueles que estão envolvidos na comunidade não-Surda e acreditam na supremacia e no poder ouvintista sobre eles. São os “espelhos” dos outros. Sentem-se bem e fazem tudo para desacreditar a ideologia política, cultural e de identidade da comunidade Surda;
- **Identidade Surda Flutuante** - São aqueles que não se manifestam emocionalmente como sujeitos Surdos. Pensam como não-Surdos, têm vergonha de conviver com a comunidade Surda. Têm dificuldade de conviver com a comunidade não-Surda devido à sua comunicação tão fragmentada. São os mais solitários.

Fonte: Perlin (1998)

REFLITA

Segundo o IBGE (2010), estima-se que 45 milhões de brasileiros possuem deficiência, dos quais 9.772.163 possuem dificuldade permanente de ouvir, mesmo com uso de aparelho auditivo. Desses 347.48, são incapazes de ouvir, 1.799.885 possuem grande dificuldade de ouvir e 7.774.079 possuem alguma dificuldade para ouvir.

“A SENHORA SABE QUE O SEU FILHO NÃO É NORMAL!”

Assim começava, após uma visita a um conceituado neurocirurgião à época, a minha caminhada no mundo dos ouvintes, tendo a garantia de que não seria um deles. E precisava ser?

A afirmativa dada pelo famoso neurocirurgião à minha mãe se deu após examinar-me. Ele estava diante de um bebê com uma paralisia facial no lado direito, acarretando o não fechamento do olho correspondente ao mesmo lado, com um demasiado entortar contínuo da boca e uma assimetria facial acima dos padrões normais, com problemas em ambos os olhos (o esquerdo com uma camada gelatinosa e, na qual, até hoje, não se pode mexer, e o direito com uma ininterrupta hemorragia, às vezes intensa, às vezes branda), com problemas respiratórios que geram um respirar normal por apenas uma das narinas – a outra funciona precariamente -, com problemas na boca, via faringe e esôfago, sem os pavilhões auditivos – orelhas externas – e com os órgãos da orelha média, responsáveis pela condução das ondas sonoras até a orelha interna, deformados no lado esquerdo e inexistentes no lado direito, impactando, sobremaneira, na orelha interna de ambos os ouvidos, mais especificamente, na área coclear, responsável pela audição.

Segundo o mencionado neurocirurgião, eu não era normal. O que é ser normal? Eis o mantra-pergunta que me persegue até os dias de hoje.

Fonte: SILVA, Angela C.; NEMBRI, Armando G. (2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viu como é importante conhecer e entender a legislação voltada para a Língua de Sinais, foi através dessas determinações legais que os surdos puderam ver surgir os novos caminhos que redefiniram a sua identidade cultural, a sua inserção na sociedade, a sua comunicação linguística e a sua educação.

Você constatou que a trajetória histórica dos surdos sempre andou junto com a evolução da língua de sinais e suas metodologias. Que a comunidade Surda sempre lutou para adquirir status linguísticos com o mesmo padrão das línguas orais, e que o movimento educacional passou por três fases distintas: Oralismo, Comunicação Total, metodologias essas permeadas por ações de controle, poder e visão falocêntrica de supervalorização da língua oral e da cultura não surda, até chegar ao Bilinguismo como a metodologia mais viável na educação dos surdos.

É importante destacar que a aprendizagem de línguas de forma recíproca e colaborativa entre os envolvidos, proporcionará melhor compreensão acerca do caráter e da cultura do outro, bem como desenvolver consciência social e a troca de conhecimentos, potencializando assim, a Libras como língua natural e ampliando a visão limitada que os ouvintes possuem acerca dos surdos, da surdez e da Libras.

Caro(a) acadêmico(a)! Chegou o momento de você conhecer as duas principais Instituições de apoio ao Surdo no Brasil: o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos e a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

INES – INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet, tendo como primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos. Em junho de 1855, E. Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Neste documento, também informou sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

O governo imperial apoiou a iniciativa de Huet e destacou o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil.

O novo estabelecimento começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet. Essa proposta continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios.

No seu percurso de quase dois séculos, o Instituto respondeu por outras denominações, sendo que a mudança mais significativa deu-se no ano de 1957, que foi a substituição da palavra “Mudo” pela palavra “Educação”. Essa mudança refletia o ideário de modernização da década de 1950, no Brasil, no qual o Instituto, e suas discussões sobre educação de surdos, também estava inscrito.

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos.

A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto – de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet – foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados ao término do curso. Nas décadas iniciais do século XX,

o Instituto oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante. A conclusão dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas. As oficinas de bordado eram oferecidas às meninas que frequentavam a instituição em regime de externato.

O INES atende em torno de 600 alunos, da Educação Infantil até o Ensino Médio. A arte e o esporte completam o atendimento diferenciado do INES aos seus alunos. O ensino profissionalizante e os estágios remunerados ajudam a inserir o surdo no mercado de trabalho. O Instituto também apoia o ensino e a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa surda e ainda atende a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. Além de oferecer, no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce e Ensinos Fundamental e Médio, o Instituto também forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina.

Acadêmico(a) você poderá conhecer mais sobre o INES, acessando os links www.ines.gov.br e www.libras.com.br/ines, neles você encontrará toda a organização estrutural do Instituto, você também poderá assistir vários vídeos na TV INES com reportagens, informações sobre a cultura surda, questões de identidades, artes, ensino de Libras e outros, tudo acessível para que você ouvinte, também possa compreender. Não deixe de acessar a plataforma, com certeza você irá se surpreender.

Fonte: INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

FENEIS – FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO SURDO

Em 1977, foi fundada a FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos.

Surgiu da necessidade de uma organização nacional que representasse os interesses de todas as pessoas surdas do país. O que parecia uma boa solução na verdade não foi de grande ajuda à Comunidade Surda, visto que a FENEIDA era composta exclusivamente por ouvintes.

Acreditava-se que os surdos não fossem capazes de coordenar uma entidade, o que levou à completa exclusão dessas pessoas da diretoria da organização responsável pela luta de seus direitos. Sem saber como é ser surdo, uma comissão composta apenas por

ouvintes não seria capaz de identificar e atender a todas as necessidades dessa população, de forma que em 1983 foi criada uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos.

Embora não oficializado, o grupo lutava para ser ouvido e participar das decisões da diretoria da FENEIDA. Após muita luta a Comissão conquistou a presidência da FENEIDA, e em 16 de maio de 1987 ocorreu a Assembleia Geral que reestruturou o estatuto da instituição. Surge então a FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

A FENEIS tem como objetivo a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social para a Comunidade Surda, assim como seus direitos, garantindo assim maior inclusão da Comunidade Surda na sociedade. Filiada à Federação Mundial dos Surdos, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos de apoio à Comunidade Surda.

A FENEIS mantém um relacionamento muito próximo com a Comunidade Surda, com o intuito de saber direto da fonte quais as necessidades dessa população. Dessa forma é possível lutar por objetivos específicos e de extrema importância para as pessoas surdas do país e procurar atender a todas as suas necessidades específicas.

Acadêmico(a) conheça mais sobre a FENEIS acessando o Link: <http://www.libras.com.br/feneis>

Fonte: FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo



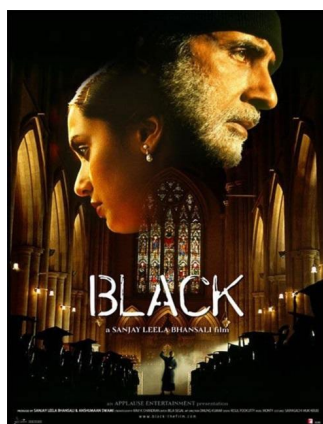
LIVRO

TENHO UM ALUNO SURDO E AGORA? INTRODUÇÃO À LIBRAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Autor: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Editora: EdUFSCAR

Sinopse: O presente livro publicado em 2013 reúne textos de diversos autores, surdos e ouvintes, que atuam na área da surdez, visando possibilitar uma visão ampla de aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e à educação de surdos. O objetivo é oferecer um conhecimento inicial a respeito da educação de surdos, o aprofundamento teórico de questões relativas à abordagem bilíngue e à LIBRAS, bem como lançar subsídios para a atuação do professor da educação básica junto aos alunos surdos. Compartilha as experiências da autora, pensando nos futuros professores e para aqueles que iniciam seus conhecimentos e experiências pelo campo da surdez.



FILME/VÍDEO

BLACK

Filme produzido em (2005), denomina-se “Black”, inspirado na vida da escritora indiana Helen Keller, em que conta a história de uma jovem chamada Michelle McNally que ficou cega e surda, alguns meses depois do seu nascimento e enfrenta dificuldades de convivência familiar, de comunicação, de educação, e de aceitação social, tudo isso, culmina em um processo de desafios, sonhos e superação.

<https://www.youtube.com/watch?v=y5o6oEOfaw>

UNIDADE III

Visões sobre a Surdez: Orientações Básicas para a Prática Docente em Salas de Aula Regular Inclusiva para Surdos

Professora Mestre Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell



Plano de Estudo:

- A Libras como disciplina no ensino superior
- Saberes iniciais sobre a surdez: visão clínica
- Saberes sobre o aprendizado da língua de sinais para comunicação com o surdo
- Saberes sobre a visão socioantropológica da surdez
- Saberes docentes sobre as diferenças culturais e linguísticas na educação dos surdos
- Saberes necessários sobre o tradutor/intérprete de Libras educacional

Objetivos de Aprendizagem:

- Compreender a importância da disciplina de Libras na formação acadêmica
- Construir e constituir novos saberes sobre os surdos, a surdez, o ensino e a aprendizagem de Libras

INTRODUÇÃO

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.

Caro(a) acadêmico(a)! 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.

Responder a esses questionamentos 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 seu aluno surdo e com a prática da Libras. Prática essa que poderá iniciar-se nos cursos de ensino superior, mas que não se encerra apenas com a formação acadêmica.

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

1 A LIBRAS COMO DISCIPLINA NO ENSINO SUPERIOR



Fonte: Brasil, Secretaria Nacional de Justiça, 2009

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). (GESSER, 2009, p. 292).

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.

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. Concordamos com 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. (FERNANDES, 2007, p. 135).

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. (REILY, 2008, p. 125).

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 ajudá-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. (TARTUCI, 2005, p.93).

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).

Tavares e Carvalho (2010, p. 3-4), fazem uma importante consideração a respeito das políticas públicas na educação dos surdos:

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. (TAVARES; CARVALHO, 2010, p. 3-4).

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 desta 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 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.*

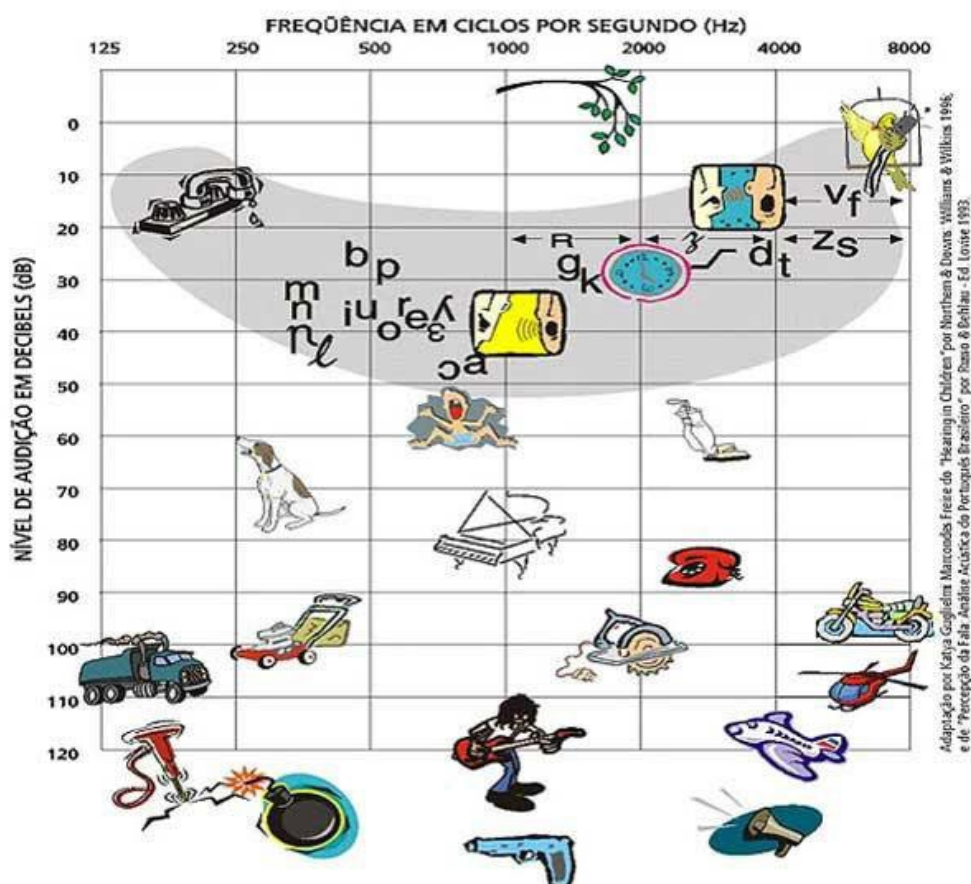
§ 2º *A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).*

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 envolvimento com a língua.

Mais uma vez 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.

2 SABERES INICIAIS SOBRE A SURDEZ : VISÃO CLÍNICA

Figura 3: A Audiometria e o Audiograma
Audiograma de Sons Familiares



Fonte: <http://fonoaudiologarj.blogspot.com/2012/12/a-audiometria-e-o-audiograma.html>

Na legislação brasileira, o conceito de surdez se fundamenta no número de decibéis que o ouvido humano percebe, a audiometria é um exame da audição realizado por meio de instrumentos de avaliação da capacidade para apreender os diferentes sons da fala e classificar a surdez nos diversos graus.

Pode-se 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*, 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 decibéis. 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.

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 articulatorias, 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.

SAIBA MAIS

Desde 2002 com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais no país, a pessoa com deficiência auditiva não é mais considerada Surdo-Mudo, como era denominada anteriormente. Esse sujeito é apenas SURDO, pois o fato de não ouvir, não o priva de falar. Destaca-se também 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 a 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. Cuide para não confundir as patologias.

Sugiro que você acadêmico(a), assista o vídeo intitulado “Todo surdo é surdo mudo?” produzido por Leonardo Castilho em 2017 como referência para que você perceba que o surdo pode desenvolver a fala e também se comunicar utilizando-a. Basta acessar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=Bcq6GPYmfPo>

Fonte: Leonardo Castilho

3 SABERES SOBRE O APRENDIZADO DA LÍNGUA DE SINAIS PARA COMUNICAÇÃO COM O SURDO



Fonte: Brasil, Secretaria Nacional de Justiça, 2009

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 datilologia, 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 aprender 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.
- **Envolva-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 SABERES SOBRE A VISÃO SOCIOANTROPOLÓGICA DA SURDEZ



Os surdos avaliaram as vinhetas, apontaram falhas e sugeriram melhorias.

Fonte: Brasil, Secretaria Nacional de Justiça, 2009

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 ajudá-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 de uma criança surda, é importante que os pais utilizem todas as alternativas ao alcance, isto é, todos os recursos possíveis para efetivar uma comunicação bem sucedida com ela. A comunicação deve ser priorizada, não a estimulação de línguas pura. 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. (GOLDFELD, 1997, p. 111).

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, pois o conceito não é criado pela criança sozinha, mas aprendido nas relações sociais com a comunidade e passa a ser utilizado pela criança como seu, formando 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”.

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 rodeiam, 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) postulam,

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. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 587).

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.

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. Em 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. (GESSER, 2009, p. 60-61).

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, na qual é a única possível de ser adquirida de forma espontânea e sem intervenção sistemática e formal. Esse ambiente possibilitaria à criança o desenvolvimento socioemocional íntegro e a formação de sua personalidade, sendo que o desenvolvimento sócio emocional 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.

5 SABERES DOCENTES SOBRE AS DIFERENÇAS CULTURAIS E LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS



Fonte: Adaptação de "Revista da FENEIS, ano 1, nº 3, julho/agosto 1999

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. (TURETTA; GÓES, 2009, p. 82).

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. (MACHADO, 2008, p. 150).

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, esse tópico 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 desse Material Didático, 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 intérprete de Libras 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 intérprete de Libras, 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.
- Explicar 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 têm 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 intérprete de Libras, 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 intérprete de Libras, em cursos e capacitações nessa área; e) Trabalhar com aprendizagem significativa.

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

[...] pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-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.

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, assim 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, visto 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 do intérprete de Libras); 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 terem 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. (LACERDA, 2006, p. 164).

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.

SAIBA MAIS!

OS MITOS NA LÍNGUA DE SINAIS

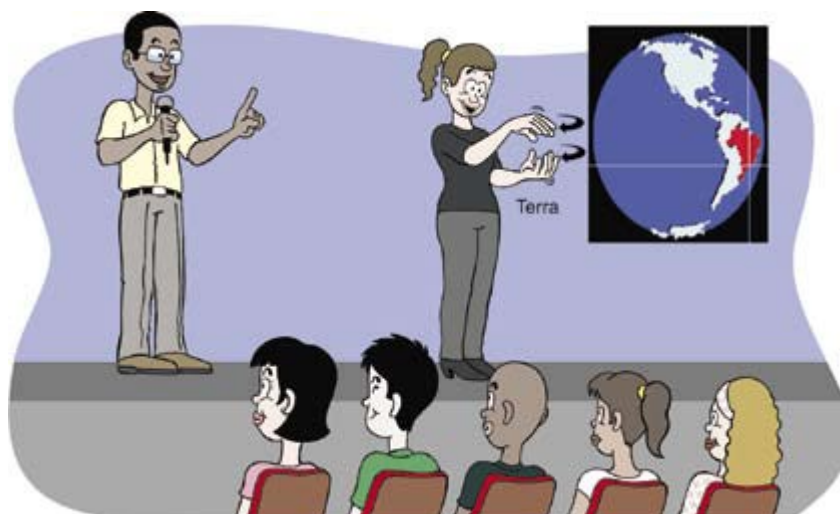
Gesser (2009) retoma a discussão acerca da Libras ser uma língua, nossa intenção é destacar o desconhecimento acerca dessa realidade linguística tanto daqueles que convivem de perto com a surdez, quanto da sociedade ouvinte em geral. Esse desconhecimento está explicitamente expresso em textos como os de Gesser (2009), Reily (2004) e Pereira *et al* (2011), quando esses autores abordam mitos e crenças sobre as línguas de sinais. As autoras Clélia Maria Ignatius Nogueira, Marília Ignatius Nogueira Carneiro e Beatriz Ignatius Nogueira (2010) acrescentam reflexões, sustentadas nos autores anteriores para discutirmos tais crenças, mitos ou simplesmente dúvidas sobre a Libras.

| Mitos | Desmistificação |
|-----------------------------------|---|
| Os sinais são gestos? | Em função de suas características os sinais podem parecer movimentos aleatórios de mãos e corpo, acompanhados por expressões faciais variadas, ou seja, seriam apenas "gestos". De acordo com Pereira <i>et al</i> (2001, p.18), esta descrição para sinais seria equivalente a descrever uma língua oral como "ruídos" feitos com a boca. Além disso, os gestos são traços das línguas orais, isto é, acompanham as línguas orais e favorecem a comunicação. Os sinais são produzidos combinando-se simultaneamente configuração de mãos, ponto de articulação ou localização, movimento, orientação das palmas das mãos e componentes não manuais, que são os parâmetros constituintes da língua de sinais. |
| A língua de sinais é icônica? | Apesar de grande parte dos sinais ser icônicos, isto é, são parecidos com o que estão representando (o que poderia significar que a língua de sinais não seria arbitrária e resultante de convenção, como as línguas orais, em que não existe uma relação de semelhança entre a palavra e o conceito que representa), não podemos afirmar que a língua de sinais seja icônica, pois apesar da relação direta, quase transparente entre um sinal e o conceito que este representa, as modificações por eles sofridas ao longo do tempo e na combinação com outros sinais resultam em perda de iconicidade, se tornando, portanto, arbitrários. |
| A língua de sinais tem gramática? | Esta questão tem origem no fato de que, antes das pesquisas pioneiras de Stokoe na década de 1960, de acordo com Sacks (1990), as línguas de sinais não eram vistas, nem mesmo por seus usuários, como uma língua verdadeira, com gramática própria. Com o reconhecimento linguístico efetivado por Stokoe, ficou comprovado que as línguas de sinais possuem sua gramática própria, isto é, um conjunto de regras que é partilhado por todos seus usuários e que permite a expressão de qualquer ideia. Porém, como as línguas de sinais fazem uso do espaço e do corpo, destacando as expressões faciais e, muitas vezes, adotando sinais icônicos, muitos as consideram como mímica. Além disso, como as línguas de sinais não apresentam preposições, artigos, flexões e possuem poucas conjunções, ela também são consideradas línguas limitadas, empobrecidas, se comparada à língua oral. Isto revela um total desconhecimento, pois pelo uso do espaço é possível expressar as mesmas relações que, por exemplo, as preposições na língua oral, ou seja, a língua de sinais utiliza recursos diferentes para expressar as mesmas ideias. Também as línguas de sinais não têm limites para expressar quaisquer conceitos. A Libras tem gramática própria e se apresenta estruturada nos mesmos níveis das línguas orais, a saber: fonológico, morfológico, sintático e semântico. |
| A língua de sinais é mímica? | Para demonstrar que a língua de sinais não é mímica , foram realizadas diversas pesquisas em que pessoas usavam gestos para demonstrar algumas palavras, sem que tivessem conhecimento da língua de sinais. A principal constatação foi a utilização de mímicas muito mais detalhadas (porque pretendiam representar o objeto) do que os sinais que as representavam. "A pantomima quer fazer com que você veja "o objeto", enquanto o sinal quer fazer com que você veja o símbolo convencional para esse objeto" (GESSER, 2009, p.21). |

| | |
|--|---|
| <p>A língua de sinais é o alfabeto digital?</p> | <p>Chegamos a 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 datilografia). 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.</p> <p>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/datilografia, afinal, para ser compreendido e realizado o abecedário precisa ser ensinado formalmente (GESSER, 2009, p.33).</p> <p>O alfabeto digital da Libras não é o mesmo que é utilizado pelos surdos-cegos que precisam pegar na mão do interlocutor para nela produzir o sinal.</p> |
| <p>A língua de sinais é artificial?</p> | <p>Outro aspecto que abordamos e para isso recorremos a Vygotsky, foi o de que a comunicação manual é algo inerente ao ser humano e já existia entre os homínidos pré-históricos, sendo, portanto, natural. Dizemos que uma língua é artificial, quando é construída por um grupo de indivíduos com um objetivo específico, como o caso do Esperanto, língua criada pelo russo Ludwik Zamenhof em 1887, com o objetivo de estabelecer uma comunicação internacional fácil. De maneira semelhante, foi criado o Gestuno, com a intenção de ser uma língua de sinais universal e que foi apresentado, pela primeira vez em 1951, no Congresso Mundial da Federação Mundial dos Surdos, mas que não conseguiu aceitação plena entre os surdos, por ser inventada. Portanto, a língua de sinais não é artificial!</p> <p>A língua de sinais que conhecemos hoje no Brasil, utilizada pelos surdos, 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.</p> |
| <p>A língua de sinais é universal?</p> | <p>Com este breve histórico mostramos que a língua de sinais não é universal, isto é, existe diferença entre as línguas de sinais utilizadas em países diferentes. No caso do Brasil, a língua brasileira de sinais é denominada Libras e é, portanto, brasileira, não podendo ser considerada como uma língua estrangeira.</p> <p>A Libras é considerada uma língua nativa, de falantes nativos e brasileiros, que é utilizada em todo território nacional ao lado da língua oficial – o Português – e ao lado de outras línguas também praticadas no país, como as diferentes línguas das comunidades indígenas. Assim, a Libras é a língua materna e constitutiva do falante surdo, estruturante do seu inconsciente e de fundamental importância para a construção da sua subjetividade e identidade. Estudos linguísticos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros confirmam que a Libras é uma língua que, como qualquer outra, tem uma sintaxe, uma semântica, uma morfologia e uma gramática próprias, não se tratando, absolutamente, de um conjunto de gestos, mímica ou de Português sinalizado.</p> <p>Já comentamos, mas é importante destacar que as línguas de sinais, por comprovação científica, cumprem todas as funções de uma língua natural, mesmo assim ainda sofrem preconceito e são desvalorizadas diante das línguas orais, sendo consideradas como uma derivação da gestualidade espontânea, como uma mescla de pantomima e sinais icônicos.</p> <p>Além das características icônicas, alguns preconceitos a respeito das línguas de sinais fortalecem a ideia de uma língua de sinais única, como, por exemplo, considerar que a comunicação por gestos é intuitiva e espontânea e, portanto, a língua de sinais deveria ser a mesma para todos os surdos. Ora, primeiro, já mostramos que gestos e sinais são coisas diferentes. Os gestos podem ser associados à mímica e, portanto, uma comunicação intuitiva. Já os sinais são símbolos e, portanto, arbitrários, porém convencionados pelos seus usuários.</p> <p>Mas, existe uma diferença importante entre as línguas de sinais e as orais. Quando surdos de diferentes nacionalidades se encontram, mesmo não um não conhecendo a língua de sinais do outro, acabam se comunicando com mais facilidade que os ouvintes.</p> <p>Isso se deve, de acordo com Felipe (2009, p.20), "à capacidade que as pessoas surdas têm em desenvolver e aproveitar gestos e pantomimas para a comunicação e estarem atentos às expressões faciais e corporais das pessoas". Outra coisa que facilita essa comunicação é o fato dessas línguas terem muitos sinais que se assemelham às coisas representadas.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>As línguas de sinais são dependentes das línguas orais?</p> | <p>Os linguistas que estudaram as línguas de sinais de diferentes países concluíram embora haja semelhanças entre as línguas de sinais e as orais - os chamados “universais linguísticos” -, que permitem identificá-las como línguas e não linguagens como as utilizadas pelos animais em suas comunicações, elas apresentam diferenças consideráveis entre si e, que essas diferenças não dependem das línguas orais utilizadas nesses países. Por exemplo: Brasil e Portugal possuem a mesma língua oral oficial, o português, mas as línguas de sinais destes países são muito diferentes. A mesma coisa acontece com os Estados Unidos e a Inglaterra. Isto significa que a língua de sinais não é subordinada à língua oral majoritária do país. As línguas de sinais são completamente independentes das línguas orais dos países em que são produzidas. Também acontece que países diferentes usem a mesma língua de sinais, como é o caso da língua de sinais americana que é utilizada pelos Estados Unidos e Canadá.</p> <p>Da mesma forma que acontece com as línguas faladas oralmente quando algumas possuem as mesmas raízes, como, por exemplo, o Português, o Espanhol e o Italiano, existem correspondências entre as línguas de sinais de diferentes países. A Libras e a Língua Americana de Sinais (ASL) possuem as mesmas raízes, pois são derivadas da LSF – Língua de Sinais Francesa. Além disso, existem igualmente variações dentro das mesmas, assim como há regionalismos e dialetos em línguas orais. Essas variações se devem a culturas diferentes e influências diversas no sistema de ensino, por exemplo.</p> <p>Dessa forma, é fundamental que você se conscientize que não é possível falar em Libras e em Português ao mesmo tempo. A Libras é falada de boca fechada! As pessoas ouvintes, que não são fluentes em Libras, costumam misturar as duas línguas na comunicação com surdos e acabam por utilizar os sinais da língua de sinais, mas com a estrutura da Língua Portuguesa. Normalmente, o surdo não compreende essa mistura de línguas, pois a construção de sentido depende da estrutura e, portanto, da fidelidade à gramática da língua de sinais.</p> |
| <p>As línguas de sinais são exclusividade dos surdos?</p> | <p>Outro aspecto que já abordamos anteriormente é o de que as línguas de sinais não são exclusividade dos surdos. Reily (2004) defende que ouvintes que apresentam distúrbios de fala deveriam se apropriar da língua de sinais. Afinal, em diferentes situações, sempre que existe necessidade, como no caso dos monges, dos mergulhadores ou dos índios americanos, o homem cria saídas para permitir a interação com o seu semelhante.</p> |

6 SABERES NECESSÁRIOS SOBRE O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL



Fonte: Brasil, Secretaria Nacional de Justiça, 2009

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, documento esse, que ampara legalmente o exercício da profissão dos Tradutores e Intérpretes de Libras. E nas experiências *in loco*, vivenciadas pela autora desse Material Didático 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 extraclasse, 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. (QUADROS, 2002, p. 60).

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. (LACERDA, 2000, p. 74-75).

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, realização de provas e avaliações, descomprometimento do aluno quanto às 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 para 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.

REFLITA

Caro(a) acadêmico(a)! Estamos finalizando mais uma Unidade de estudos, por isso, vale a pena você acessar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=efudeZSsMs8>, intitulado “Somos diferentes de você?” produzido pelo ISF em 2018 e refletir sobre tudo o que abordamos nessa Unidade, o vídeo ajudará você a compreender melhor que é importante lembramos que, para os surdos é vital que a sociedade o reconheça como um ser humano, e que por trás de uma pessoa que não escuta e se comunica com as mãos, existe um profundo contexto de histórias, identidades, comunidade, cultura, línguas e de lutas. Um contexto que não deveria ser rotulado apenas pela sua superfície e que deve ser respeitado pela sociedade. Geralmente não são considerados como indivíduos únicos, que participam da sociedade tanto quanto qualquer outra pessoa. Mas, se as pessoas que os rotulam experimentassem viver nesse contexto por um dia, é certo que essa realidade seria bem diferente.

Fonte: ISF - disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=efudeZSsMs8>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acadêmico(a)! Espero que você tenha aproveitado bem os estudos dessa Unidade. Tivemos muitas informações importantes para você ampliar seus conhecimentos sobre a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais na sua formação acadêmica, legalmente amparada pelo Decreto 5.626/2005. Compreendemos que a surdez é classificada por graus e medida em decibéis por meio de um exame de audiometria, podendo ser considerada leve, moderada, severa ou profunda. Vimos que atualmente não devemos nos referir a pessoa surda como “surdo-mudo” ou “mudinho”, embora muito usada, é pejorativa e exemplifica uma visão preconceituosa sobre essas pessoas. Devemos lembrar que o modo de designar um grupo de pessoas reflete na nossa visão sobre elas e, em alguns casos revela nosso preconceito e desconhecimento acerca de sua realidade e identidade. Os surdos não são mudos, pois essa pessoa não apresenta deficiência ou limitações no aparelho fonoarticulatório. Há serviços de reabilitação oral, desenvolvidos por fonoaudiólogos, que têm podem ajudar no desenvolvimento da fala, caso a pessoa surda queira desenvolver essa modalidade de comunicação. Vimos algumas formas de como podemos aprender a língua de sinais para nos comunicarmos com os surdos.

Conhecemos também a legislação brasileira que dispõe sobre a Libras, a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 que oficializam e regulamentam a Língua de Sinais no país, uma importante conquista da comunidade surda, e que possibilitou-nos também, termos essa língua como disciplina curricular nos cursos de formação superior.

Para finalizar a Unidade, trouxemos a você caro(a) acadêmico(a), outros saberes que consideramos fundamentais para o aprendiz e futuro profissional da educação que se envolverá com o surdo, com a sua forma de comunicação e com a sua formação educacional. É necessário que você crie um ambiente favorável para que os ouvintes e surdos possam interagir, propiciando que essa relação aconteça naturalmente. Por isso, uma série de orientações foram descritas nessa Unidade para que você possa ter conhecimentos básicos na prática educativa com surdos em sala de aula regular. Foi importante reconhecer também a presença fundamental do profissional tradutor/intérprete de Libras no contexto educacional, e compreender que esse profissional em parceria colaborativa com o professor titular poderá contribuir muito no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo e porque não dizer da sala de aula como um todo.

Na nossa próxima Unidade de estudos conhecermos o básico da estrutura gramatical da Língua de Sinais, assim você poderá aprofundar seus conhecimentos até aqui vistos teoricamente e iniciar os conhecimentos práticos dessa língua, percebendo cada vez mais a importância da língua de sinais para a pessoa surda, seja em sua vida escolar, familiar, social ou profissional.

LEITURA COMPLEMENTAR

Caro(a) acadêmico(a)!

Durante a Unidade III conversamos um pouco sobre a inserção da Libras na formação acadêmica, e você pôde perceber o caminho de lutas e conquistas da comunidade Surda para conseguir que sua língua fosse reconhecida pela sociedade, ainda faltam muitos passos a serem trilhados para que os espaços sociais e educacionais garantam que essa língua seja língua de comunicação. Para complementar nossos estudos, gostaria que você fizesse uma leitura na Revista Feneis nº 29 de 2006, intitulada “Uma nova língua no vestibular”, acesse o link: https://docs.wixstatic.com/ugd/ca4a8b_e3e677d0d830487c8f887b7966fff826.pdf, você também poderá encontrar essa Revista acessando o site: <https://www.acessolibras.org/downloads>, nesse site você terá outros fascículos da Revista Feneis, fundamentais para que você possa compreender os depoimentos de lutas e de conquistas da Comunidade Surda.



LIVRO

LIBRAS? QUE LÍNGUA É ESSA?

CRENÇAS E PRECONCEITOS EM TORNO DA LÍNGUA DE SINAIS E DA REALIDADE SURDA

Autora: Audrei Gesser

Editora: Parábola

Sinopse: Publicado em 2009, este livro é leitura obrigatória para quem pretende conhecer um pouco que seja do mundo surdo e dessa língua tão complexa, que é a Libras. A própria autora, insiste em dizer que muito do que ela traz aos leitores é óbvio, mas, que ainda precisa ser dito. No prefácio da obra, Pedro Garcez complementa, “[...] precisa ser dito para que mais ouvintes tenham conhecimento do rico universo humano que se faz nas línguas de sinais, com as línguas de sinais, e particularmente com a Língua Brasileira de Sinais, essa LIBRAS que nos toca de perto, se soubermos escutar para vê-la”.

E Seu Nome é Jonas



FILME/VÍDEO

E SEU NOME É JONAS

O Filme foi lançado nos Estados Unidos, em 1979 e embora tenha sido produzido a muito tempo, o que me deixa muito triste, é que as barreiras apresentadas ainda são presentes, nos ambientes educacionais e sociais. O filme mostra a triste realidade de quando a Língua de Sinais era proibida, e Jonas, devido a privação da linguagem não conseguia se comunicar, e teve alguns anos da sua vida perdida ao ser internado em um hospital para pessoas com deficiência intelectual. Os pais, em qualquer situação, confiam no parecer e experiência dos médicos e especialistas. Depois de muitas idas e vindas, a mãe de Jonas aprende a língua de sinais, ele é matriculado em uma escola de surdos que utilizava a Língua de Sinais, e ao perceber que as outras crianças possuem características iguais as suas, se comunicando entre si, ele se sente como uma “criança normal”.

<https://www.youtube.com/watch?v=jPHIDcPxx8>

UNIDADE IV

A Prática do Ensino de Libras na Formação Universitária

Professora Mestre Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell



Plano de Estudo:

- Funções da linguagem
- A origem da Língua de Sinais no Brasil
- Variação linguística
- Fonologia da língua de sinais
- Parâmetros da língua de sinais
- SignWriting

Objetivos de Aprendizagem:

- Conhecer aspectos históricos da língua de sinais
- Constatar os aspectos linguísticos da Libras: noções gerais sobre fonologia, morfologia e sintaxe
 - Comparar a diferença entre a língua de sinais e a língua oral
 - Aprofundar o conceito sobre os cinco parâmetros da Libras
- Iniciar uma compreensão básica das práticas de escrita de sinais pelo sistema *SignWriting*.
 - Praticar a Língua de Sinais através de vocabulário do cotidiano

INTRODUÇÃO

Nesta Unidade conheceremos os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais e o objetivo centra-se na apresentação dos encaminhamentos teóricos e metodológicos aplicados na formação dos professores que cursam essa língua como disciplina.

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.

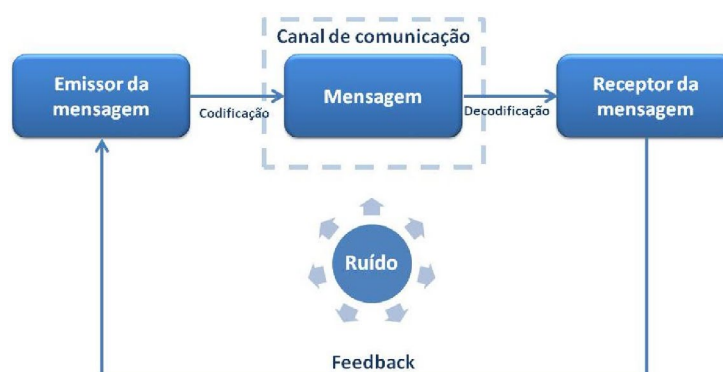
Para que a referida Lei se torne uma realidade, tanto teórica quanto prática social, é preciso formar profissionais da educação que saiam dos bancos universitários com o compromisso de zelar por uma educação igualitária e, em especial, que sejam capazes de atuar nas especificidades dos seus alunos, incluindo 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, 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, se não for assim, atribuiremos ao aluno toda a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da disciplina. Assim sendo, alunos interessados, motivados, participativos e professores comprometidos com esse ensino só poderá resultar numa prática eficiente na sala de aula.

1 AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM

Figura 2: Canal de Comunicação



Fonte: Imagem: <http://scienceblogs.com.br/cientistasa/2014/04/apresentacao-em-publico/>. Acesso em 26 de junho, 2017.

A principal função da linguagem é comunicar. O estudo das diferentes funções da linguagem está intimamente relacionado à teoria da comunicação e da informação, que exerceu forte influência na linguística na década de 1950. A teoria da informação trata de questões relacionadas à melhoria das comunicações e da eliminação de problemas vinculados a telecomunicação, entre outros.

Emissor (que transmite a mensagem); **Receptor** (o que recebe a mensagem); mensagem (conjunto das informações transmitidas); **canal** - por onde as informações são transmitidas: ondas sonoras, cordas vocais nas línguas orais e espaço e visão nas línguas sinalizadas; TV; rádio; jornal; **código** - combinações de signos utilizados na transmissão de uma mensagem; **contexto** - a situação a que a mensagem se refere, também chamado de referente. Importante lembrar que a comunicação somente acontece se o receptor entender o código que está sendo usado pelo emissor da mensagem.

Linguagem Verbal e Linguagem Visual - Emissor/Receptor



Fonte: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/classificacaolinguasinais.pdf>

Linguagem significa o sistema linguístico que é geneticamente determinado para desenvolver-se nos humanos (QUADROS, 2004). Os seres humanos podem usar uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção desta: **modalidade oral-auditiva** (português, inglês, italiano, etc.) ou **modalidade viso-espacial** (Língua de Sinais Brasileira, Língua de Sinais Americana, Língua de Sinais Francesa, etc.).



Fernandes (2002, p.16) traz a definição de Linguagem e Língua, vejamos:

Linguagem: tudo que envolve significação, que pode ser humano (pintura, música, cinema), animal (abelhas, golfinhos, baleias) ou artificial (linguagem de computador, código Morse, código internacional de bandeiras). Ou seja, “sistema de comunicação natural ou artificial, humana ou não”.

Língua: um conjunto de palavras, sinais e expressões organizados a partir de regras, sendo utilizado por um povo para sua interação. Sendo assim a língua seria uma forma de linguagem: a linguagem verbal. As línguas estariam em uma posição de destaque entre todas as linguagens, ou seja, podemos falar de todas as outras linguagens utilizando as palavras ou os sinais.

Caro(a) acadêmico, a partir daqui passaremos a compreender a Libras como uma língua e não como uma linguagem, pois 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 dessa língua.

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 desta 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 curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

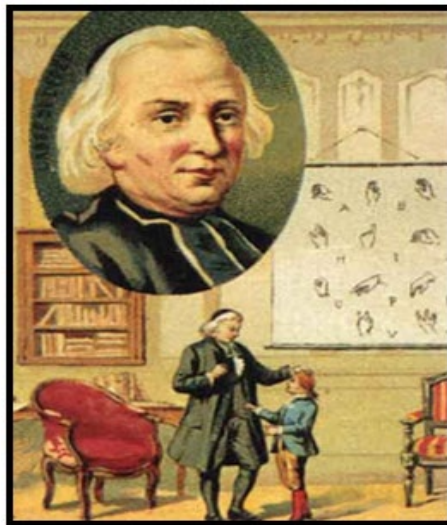
§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

A Língua de Sinais, como a Libras, por exemplo, é tão natural e tão complexa quanto às 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.

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).

2 A ORIGEM DA LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

Abade Charles Michel de L'Épée



Fonte: <https://www.alamy.com/stock-photo-charles-michel-abbe-de-lepee-french-inventor-of-one-hand-sign-language-105282810.html>

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 que dar prosseguimento à educação religiosa de duas irmãs gêmeas surdas, que estavam sendo educadas através do uso de 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'Épée 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 à 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 ASL - American Sign Language (Língua de Sinais Americana), 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 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 1: Diferenças entre 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 constituída 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 tópicocomentário, 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. Apesar 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. **Arbitrariade:** 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 sócio-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.

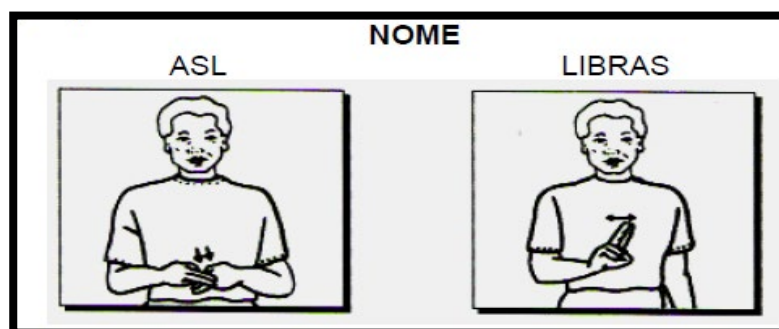
9. **Processamento:** Embora usando modalidades de produção e percepção, as línguas orais e de sinais são processadas na mesma área cerebral (NOGUEIRA; NOGUEIRA e CARNEIRO, 2010, p. 76-77).

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).

3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA



Fonte: <https://cultura-sorda.org/aspectos-linguisticos-da-lingua-brasileira-de-sinais/>

A Língua de Sinais não é mímica, são línguas com estruturas gramaticais próprias.

Na maioria do mundo, há, pelo menos, uma língua de sinais usada amplamente na comunidade surda de cada país, diferente daquela da língua falada utilizada na mesma área geográfica. Isto se dá porque essas línguas são independentes das línguas orais, pois foram produzidas dentro das comunidades surdas. A Língua de Sinais Americana (ASL) é diferente da Língua de Sinais Britânica (BSL), que difere, por sua vez, da Língua de Sinais Francesa (LSF).

A prática da língua de sinais é diferente em cada país, veja na tabela a seguir:

Tabela 1: As Línguas de Sinais no Mundo

| SIGLAS | DESCRIÇÃO | PAÍS |
|--------|-----------------------------|--|
| ASL | American Sign Language | EUA, parte do Canadá e algumas regiões do México |
| BSL | British Sign Language | Reino Unido |
| HSE | Hausa Sian Language | Nigéria |
| JSL | Japanese Sign Language | Japão |
| LGP | Língua Gestual Portuguesa | Portugal |
| LIS | Língua Italiana dei Segni | Itália |
| LSA | Lengua de Senas Argentina | Argentina |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais | Brasil |
| LSF | Langue des Signes Française | França |
| USC | Lengua de Senas Chilena | Chile |

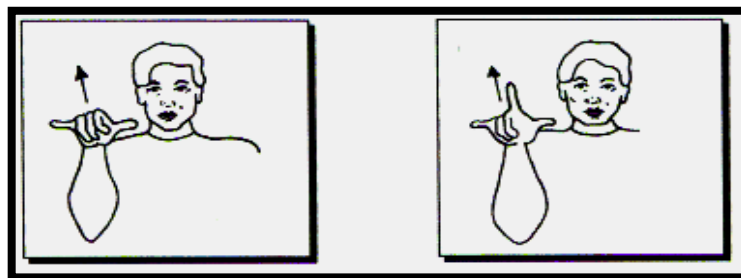
Fonte: adaptação da autora. Disponível em: <http://www.libras.com.br/o-que-e-libras>

Varição regional: representa as variações de sinais de uma região para outra, no mesmo país. Por exemplo:



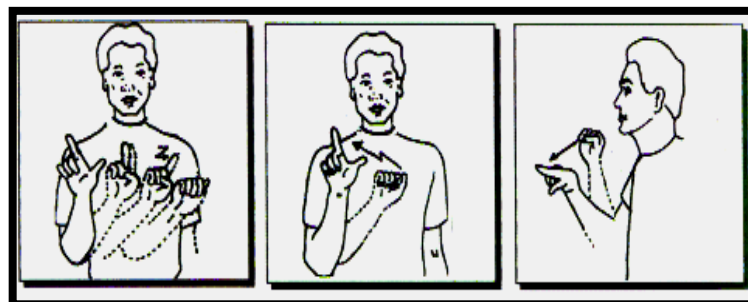
Fonte: <https://cultura-sorda.org/aspectos-linguisticos-da-lingua-brasileira-de-sinais/>

Varição social: refere-se a variações na configuração das mãos e/ou no movimento, não modificando o sentido do sinal. Por exemplo, o sinal de **AVIÃO**:



Fonte: <http://daniepereira.blogspot.com/2012/04/emprestimos-linguisticos-e-variacao.html>

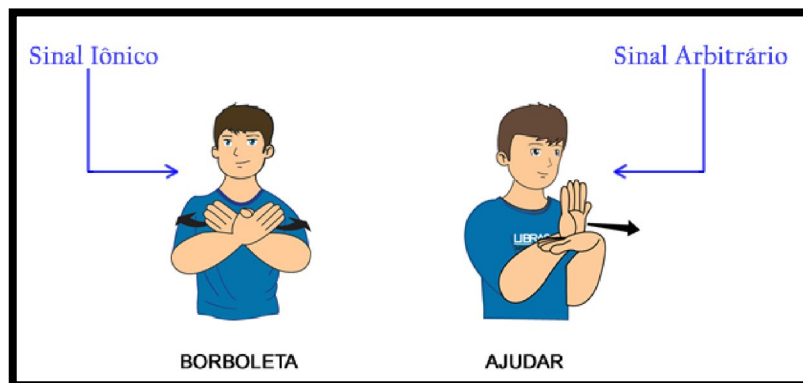
Mudanças históricas: com o passar do tempo, um sinal pode sofrer alterações decorrentes dos costumes da geração que o utiliza. Como no exemplo do sinal **AZUL**:



Fonte: <http://daniepereira.blogspot.com/2012/04/emprestimos-linguisticos-e-variacao.html>

Sinais icônicos e sinais arbitrários: os sinais podem ser classificados em sinais icônicos, quando o sinal é semelhante à realidade, ou seja, lembram o seu significado, por exemplo: **BORBOLETA, BEBER, TELEFONE, CORRER, MILHO**, entre outros.

Já os sinais arbitrários, ou convencionais são aqueles não representam nenhuma semelhança com a realidade, é o caso dos sinais: **MORANGO, AJUDAR, CONSEGUIR CONVERSAR**, entre outros.



Fonte: http://www.cidadaopg.sp.gov.br/cursionline/files/material_apoio/2-libras-lingua-brasileira-de-sinais/Apostila_Libras_Curso_Online_Seduc_PG.pdf

Caro(a) acadêmico agora é hora de conhecermos os conceitos e exemplos na área da fonologia dos sinais, principalmente, das unidades funcionais do sinal - Configuração de Mão, Ponto de Articulação, Movimento, Orientação da Mão, e também as Expressões Faciais/Corporais. Além disso, iremos conhecer e compreender as restrições na formação de sinais.

4 A FONOLOGIA DA LÍNGUA DE SINAIS

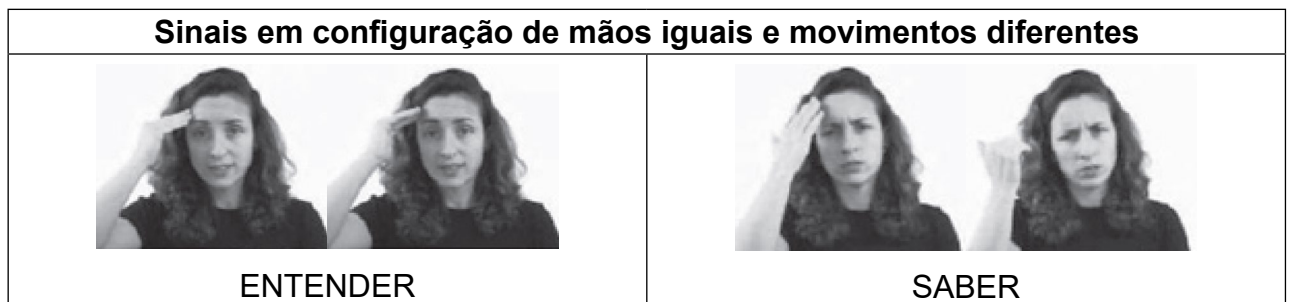


Fonte: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/classificacaolinguasinais.pdf>

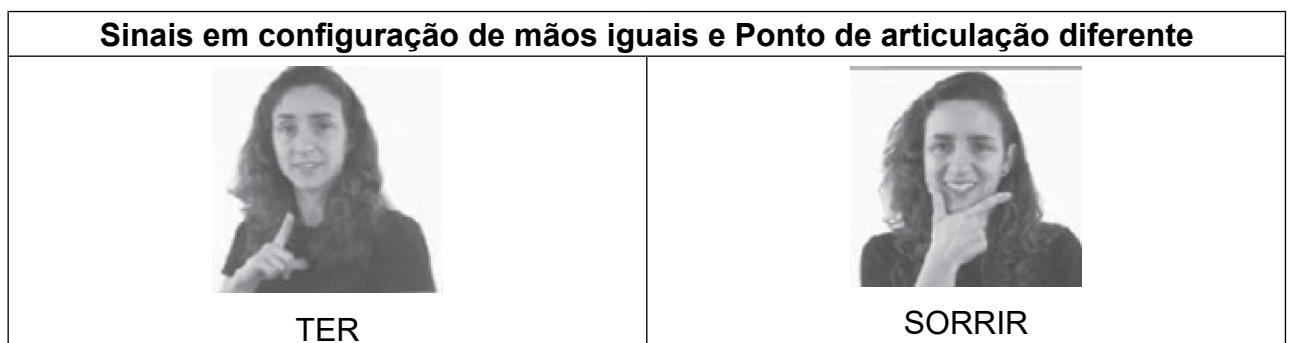
FONOLOGIA: a fonologia estuda os fonemas que são a menor unidade distintiva da palavra, por exemplo: na palavra falar a letra f representa o fonema /f/ (fê), se refere aos sons numa língua oral. Outro exemplo: Pata e Rata /P/ e /R/.

E na Libras? Também temos as unidades mínimas distintivas, que combinados produzem unidades significativas, os sinais que obedecem as regras para construir frases, que combinadas produzem contextos.

Exemplo:



Sinais em configuração de mãos iguais e movimentos diferentes
Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2011.



Sinais em configuração de mãos iguais e locação diferente
Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr. cv2011.

Sinais em configuração de mãos diferentes e Ponto de articulação igual



MENTIRA/MENTIR



DEIXAR PARA LÁ

Sinais em configuração de mãos diferentes e locação igual
Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2011.

A Fonologia das Línguas de Sinais, faz parte do ramo da linguística. O objetivo dela é identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, elucidando descrições e explicações. Também oferece uma teorização básica e uma revisão da literatura na área da fonologia dos sinais.

As línguas de sinais por serem da modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), cuja informação linguística é recebida e vista pelos olhos, são produzidas e sinalizadas pelas mãos.

A organização fonológica da língua de sinais possui dois parâmetros, que são:

- **primários:** são as mãos (configuração de mãos), que se movimentam no espaço em frente ao corpo do interlocutor (movimentos) e o espaço onde se articulam os sinais em determinados pontos (locações).
- **secundários:** as mãos se posicionam de acordo com o movimento (orientações de mãos) e o interlocutor usa várias expressões corporais e faciais como elementos extralinguísticos.

Sobre o sinal, que é o léxico ou sinalário (no caso da língua de sinais), pode-se dizer que tem os mesmos princípios linguísticos que a palavra das línguas orais, pois tem uma gramática.

Um sinal pode ser utilizado em:

a) Uma mão – para articular um sinal, dependendo do discurso do interlocutor, como mostra o exemplo abaixo:



Sinal: Cavalo

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr.2011.

b) Duas mãos - um sinal pode ser articulado com as duas mãos, por exemplo:



Sinal: Cruz

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 10 abr.2011.

c) Duas mãos na condição de simetria – um sinal pode ser articulado com as duas mãos em um mesmo movimento, por exemplo:



Sinal: blusa (movimento de cima para baixo)

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr.2011.

d) Duas mãos na condição de assimetria – um sinal pode ser articulado com as duas mãos em movimentos diferentes (alternância de movimentos), por exemplo:



Sinal: economia, administração, econômico (movimento em rotação)

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2011.

e) Uma mão dominante e outra mão não-dominante (passiva) – de acordo com a restrição de sinais e de interação entre as mãos, um sinal pode ser articulado com as duas mãos com configuração de mãos iguais e movimentos diferentes, por exemplo:



Sinal: árvore (o cotovelo do braço direito – braço dominante - pousa em cima do dorso da outra mão esquerda – mão não-dominante ou passiva).

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2011.

f) Uma mão dominante e outra mão não-dominante (passiva) – de acordo com a restrição de sinais e de interação entre as mãos, um sinal pode ser articulado com as duas mãos com configuração de mãos diferente e movimentos diferentes, por exemplo:



Sinal: nu (o dedo da mão direita – mão dominante - movimenta raspando levemente no dorso da mão esquerda que fica parada – mão não-dominante ou passiva)

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr.2011.

g) Mão destra ou mão canhota – o sinal pode ser articulado de acordo com a habilidade do interlocutor. Para restringir o sinal de acordo com a habilidade das mãos, tem-se que usar a posição do braço e das mãos em vertical, por exemplo:



Mão esquerda

Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=p0YMIIdORFDA>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

h) É errado usar as duas mãos sem critério, como mostram as figuras a seguir. Na primeira, o usuário usou a mão direita e, na segunda, usou a mão esquerda. A posição do sinal “amar” é sempre no lado esquerdo.



Uso equivocado das mãos

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8VK7LeVy5p8>>. Acesso em: 12 abr. 2011.



Mão direita

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr.2011.

5 PARÂMETROS DA LÍNGUA DE SINAIS

William Stokoe (1965)



Fonte: <https://lescroniques.com/2010/08/17/william-c-stokoe-jr-un-fundador-de-la-linguistica-de-lengua-de-signos/>

Nos anos de 1960 a 1970, o pesquisador e professor americano Stokoe e seu grupo de pesquisadores se dedicaram à pesquisa de línguas de sinais, comparando as estruturas e a organização dos elementos das línguas de sinais com os das línguas orais. Descobriram que na descrição e análise estrutural da Língua de Sinais Americana (ASL) os sinais são vistos como partes de um todo (fonemas que compõem morfemas e sinais).

Stokoe (1982) propôs os parâmetros em ASL, cujas unidades não são carregadas separadamente, assim como:

- a. Configuração de mão (CM)
- b. Ponto de Articulação/Localização da mão (P.A/L)
- c. Movimento da mão (M)

No Brasil, Lucinda Ferreiro Brito, inicia os estudos linguísticos em 1982, estudando a língua de sinais dos índios Urubu-Kaapor na floresta amazônicas brasileira, convivendo com eles um mês, e acaba constatando que se tratava de uma legítima língua de sinais. Na aldeia os índios ouvintes utilizavam a língua de sinais e a língua oral, os surdos utilizavam somente a língua de sinais. Assim, os ouvintes da aldeia se tornam bilíngues e os surdos monolíngues.

A língua de sinais aqui no Brasil, tem sua estrutura gramatical organizada a partir dos parâmetros já antes estudados por Stoke, mas apresenta outros dois parâmetros em sua estrutura, sendo: a Orientação da mão e a Expressão facial/corporal. Assim sendo, a Libras é organizada em:

- a. CONFIGURAÇÃO DE MÃO (CM)
- b. PONTO DE ARTICULAÇÃO (PA)
- c. MOVIMENTO (M)
- d. ORIENTAÇÃO DA MÃO
- e. EXPRESSÃO FACIAL/CORPORAL

Vamos compreender na Libras como funciona cada parâmetro?

PRIMEIRO PARÂMETRO - 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.

Configurações de Mão



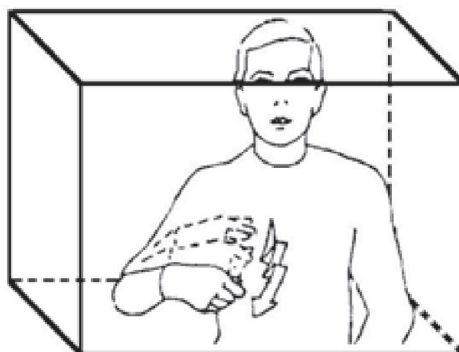
Fonte: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/mod/forum/discuss.php?d=27161&parent=234517>

SEGUNDO PARÂMETRO - 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).

Há vários autores brasileiros que utilizam terminologia diferente, assim como Ponto de Articulação, Ponto de Locação ou mesmo Locação, mas os conceitos são os mesmos.

A autora Lucinda Brito (1990, p.33) mostra, na figura abaixo, o espaço utilizado na realização de sinais.



Espaço utilizado na realização de sinais.

Fonte: Brito (1990, p. 33)

No espaço de enunciação há um número finito (limitado) de pontos, que são denominados “pontos de articulação” ou “locação”. Não existem somente estes pontos no espaço, denominado de espaço neutro, alguns pontos podem ser direcionados e tocados nos diversos locais, como na ponta do nariz, e outros mais abrangentes, como na frente do tórax. Vejamos o quadro abaixo elaborado pelos linguistas Brito-Ferreira e Langevin (1995).

Tabela 2: Pontos de Articulação

| CABEÇA | | TRONCO | |
|-------------------------|-------------------------|----------|-----------|
| Topo da cabeça | Parte inferior do rosto | Pescoço | Braço |
| Testa | Orelha | Ombro | Antebraço |
| Rosto | Olhos | Busto | Cotovelo |
| Parte superior do rosto | Nariz | Estômago | Pulso |
| Boca | Bochecha | Cintura | |
| Queixo | | | |

| MÃO | | ESPAÇO NEUTRO |
|------------------------|-------------|---------------|
| Palma da mão | Dedo mínimo | |
| Dorso da mão | Anelar | |
| Lado do dedo indicador | Dedo médio | |
| Lado do dedo mínimo | Indicador | |
| Dedos | Polegar | |
| Ponta dos dedos | | |

Categorias do parâmetro locação na Libras.

Fonte: Ferreira-Brito e Langevin (1995)

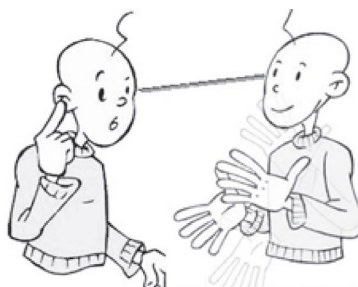
Segundo Friedman (1977, p. 4), “o ponto de articulação é aquela área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que o sinal é articulado”. O ponto de articulação pode ser nos ombros, no nariz, na palma da mão, na cabeça, no peito, nas coxas, etc., conforme figuras abaixo:



Exemplos de pontos de articulação.

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2011.

Para perceber a mensagem através do espaço de enunciação dos interlocutores, é necessário estar frente a frente, onde a visualização é mais visível, com os olhares fixos e diretos para os olhos de outro interlocutor. Veja a figura abaixo:

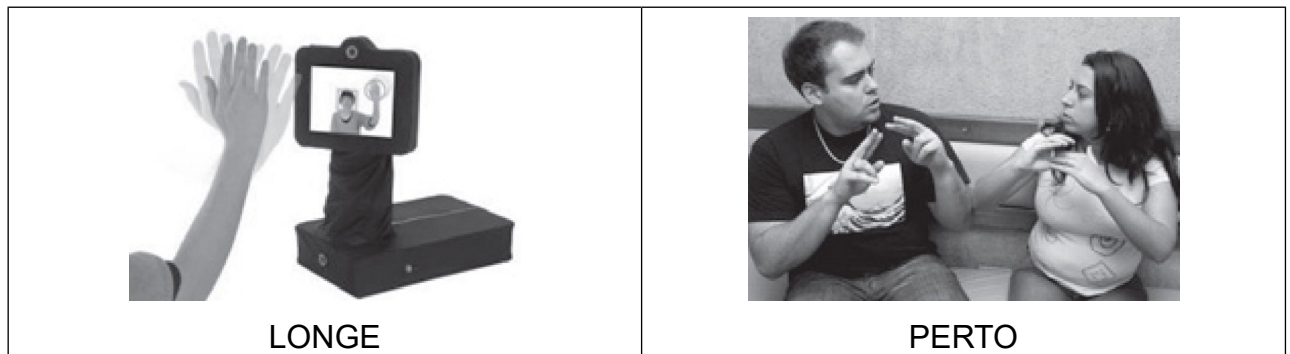


Posição para visualizar melhor os sinais

Fonte: Disponível em: <<http://laurent.verlaine.pagesperso-orange.fr/>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

Em virtude da situação ou das circunstâncias, os interlocutores estarem longe ou perto, o espaço de enunciação varia: se for longe, a sinalização tende a aumentar; se for perto a sinalização será diminuída. Isso não impede de entender porque o espaço e seu ponto de articulação têm suas posições ideais para mostrar os enunciados.

Por exemplo:



Interlocutores perto ou longe

Fonte: <<http://www.odiariorio.com/geral/noticia/330023/surdez-nao-limita-renan/>> e <<http://www.criativopunk.com.br/2008/04/19/wizkid-novas-fronteiras-na-interacao-humano-computador/>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

MORFOLOGIA: a morfologia é o estudo das palavras, como elas são construídas, sua unidade mínima é o morfema que é a unidade mínima significativa. Por exemplo: estud/ei; estud/amos e estud/ante. A identidade de significado das três formas é devido ao morfema estud, que é igual nas três palavras.

E na Libras? Segundo a autora Quadros (2008), morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras (faladas ou sinalizadas), ou seja, das unidades mínimas com significado (morfemas) e todos os aspectos relacionados a elas (sua distribuição, classificação, variantes, etc.). Envolve, também, os processos de formação e derivação das palavras.

Acabamos de esclarecer, nos estudos sobre a fonologia que a Libras é a língua natural da comunidade Surda, e apresentamos suas estruturas a partir das unidades mínimas e de sua formação. Agora, vamos conhecer os léxicos e, nos estudos posteriores, veremos como os léxicos se formam através da morfologia. Com a formação da morfologia, os significados mudam.

As unidades mínimas da Libras possuem morfemas, que é um acréscimo de outros elementos que podem modificar os significados.

Este morfema possui duas estruturas:

a) Morfemas lexicais

São as unidades convencionadas pela comunidade Surda, como mostram as figuras abaixo:

| | |
|---------------------|--|
| <p>PATO</p> |  |
| <p>FELIZ</p> |  |
| <p>ÚTIL</p> |  |

Fonte: Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

b) Morfemas gramaticais

São as unidades que foram acrescentadas nos morfemas lexicais, como mostram as figuras abaixo:

| | |
|---|--|
| <p>PATO(s) em plural</p> |  |
| <p>FELIZ (mente) em advérbio de modo</p> |  |
| <p>(in) ÚTIL Em negação</p> |  |

Fonte: Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

Também, há outros morfemas que são acrescentados ou diminuídos de acordo com a marca de substantivos para verbos e vice-versa, marcas de grau aumentativo e de diminutivo, marcas de aspectos continuativo, repetitivo, etc., marcas de negação e classificadores.

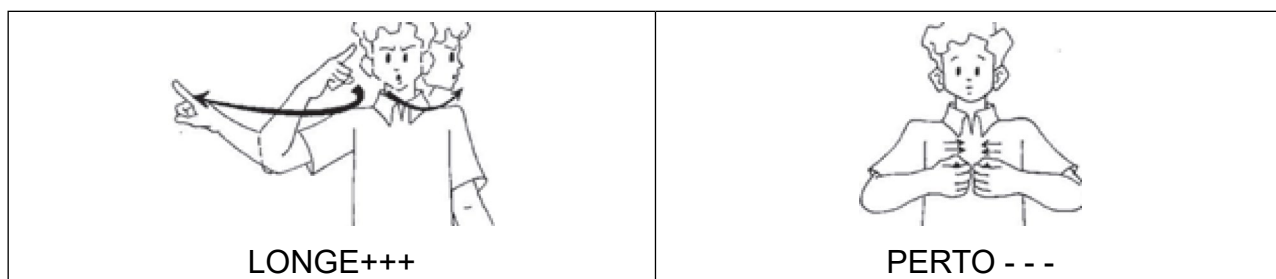
- **Grau**

É para apresentar os tipos de graus junto às expressões faciais e corporais para distinguir pequeno, menor, grande, muito grande, gigante, muito alto, muito baixo, muito longe, longínquo, muito perto, pertinho, etc., como mostram as figuras:



Indicação de grau (adjetivo)

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=c2GsJ6A41ts>>. Acesso em: 15 mai. 2011.



Indicação de grau (distância)

Fonte: CELES (2006).

- **Aspecto**

Esta categoria está subdividida em:

Aspecto distributivo: está relacionado à flexão de número nos verbos com concordância e também nos verbos espaciais.

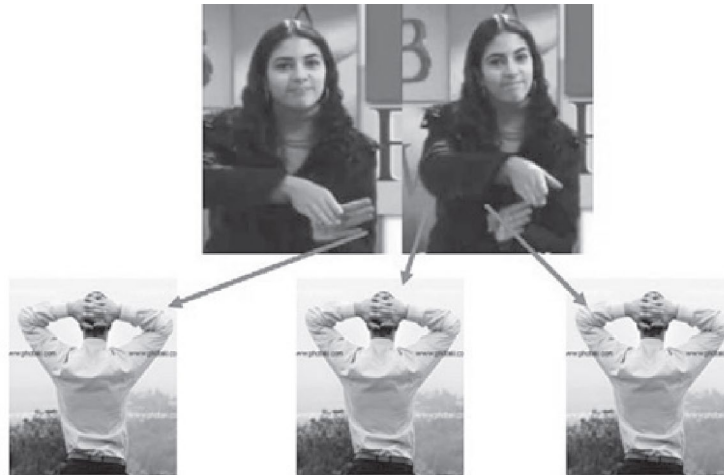
→ **Exaustiva**: o movimento da ação é repetido exaustivamente.



Aspecto distributivo exaustivo

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9r4AKZvS1do>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

→ Distributiva específica: quando o movimento da ação no ato de distribuição é direcionado para referentes específicos.



Aspecto distributivo específico

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9r4AKZvS1do>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

→ Distributiva não-específica: quando o movimento da ação no ato de distribuição é direcionado para referentes indeterminados, como, por exemplo, para o público ou para todos.



Aspecto distributivo não-específico

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9r4AKZvS1do>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

Aspecto temporal: refere-se à distribuição temporal e não envolve a flexão de número.

→ Incessante: o movimento da ação ocorre incessantemente.



VIAJAR

Aspecto temporal incessante.

Fonte: Brito (1995).

→ Ininterrupta: o movimento da ação inicia e continua de forma ininterrupta.



VIAJAR+++

Aspecto temporal ininterrupto

Fonte: Brito (1995).

→ habitual: o movimento da ação apresenta recorrência.



FALAR

Aspecto temporal habitual

Fonte: Brito (1995).

→ contínua: o movimento da ação apresenta recorrência sistemática.



FALAR-SEM-PARAR/FALAR-PELO-COTOVELO

Aspecto temporal contínuo

Fonte: Brito (1995).

→ duracional: o movimento da ação tem um caráter durativo, permanente



ELA PASSAR TODOS-OLHAR-CONTINUADAMENTE

Aspecto temporal duracional

Fonte: Brito (1995).

Aspectos de marca de tempo

A Libras não possui formas verbais na marca de tempo como a Língua Portuguesa. Algumas delas se flexionam para número e pessoa.

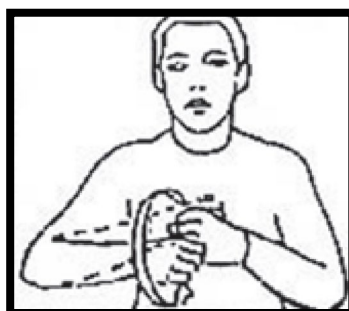
Quando o verbo se refere a um tempo passado, futuro ou presente, é marcado com expressões indicativas de tempo, por exemplo: ONTEM, SEMANA-PASSADA, ANTEONTEM, ANO PASSADO são interpretados como tempo passado, já ocorrido. Observe as figuras abaixo:



Aspecto de marca de tempo passado.

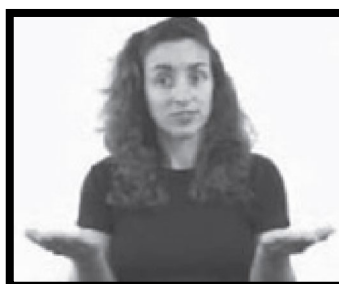
Fonte: Brito (1995).

Os sinais de advérbio de tempo, como AMANHÃ, SEMANA-QUE-VEM, ANO-QUE-VEM marcam o futuro.



ANO – QUE - VEM

Os sinais de HOJE e AGORA mostram o presente. Observe a figura:



Aspecto de marca de tempo presente.

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2011.





- **Tipos de verbos**

Estudando a revisão da literatura da Língua de Sinais Americana, Quadros e Karnopp (2004), por meio da pesquisa da Padden (1983), revisaram e compararam os verbos na Língua de Sinais Brasileira, dividindo-os nas seguintes classes:

→ Verbos simples

São os verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos, porém alguns desses verbos apresentam flexões de aspecto, como vimos nos itens acima. A maioria dos verbos que estão nos pontos de locações no corpo são verbos simples. Também há alguns que são feitos no espaço neutro ou espacial.

Vamos ver nas figuras abaixo exemplos de verbos simples:

| | |
|------------------|---|
| <p>ENTENDER</p> |  <p>Fonte: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=VC16GV0ltjY&feature=related>. Acesso em: 15 mai. 2011.</p> |
| <p>CONHECER</p> |  <p>Fonte: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=VC16GV0ltjY&feature=related>. Acesso em: 15 mai. 2011.</p> |
| <p>DESCULPAR</p> |  <p>Fonte: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=VC16GV0ltjY&feature=related>. Acesso em: 15 mai. 2011.</p> |
| <p>OUVIR</p> |  <p>Fonte: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=VC16GV0ltjY&feature=related>. Acesso em: 15 mai. 2011.</p> |

Existem certos verbos que precisam ser incorporados nos pontos espaciais ou neutros, dependendo dos contextos dos enunciados, por exemplo:



PEGAR + ENTENDER + PARA-DEPOIS + EST@

Verbos incorporados nos pontos espaciais ou neutros

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=er4-3TwuvdE&feature=related>>. Acesso em 15 mai. 2011.

Neste exemplo, o sinal de PEGAR foi estabelecido em um ponto no espaço (mão direita no lado esquerdo) e o sinal de ESTE/A (mão direita no lado direito) foi realizado em outro ponto (local espacial), tornando o enunciado definido e específico.

→ Verbos com Concordância

São os verbos que flexionam pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos, como mostra a figura abaixo:



Verbos com concordância sem afixos locativos

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2011.

Nestes exemplos, os verbos são subdivididos em concordância pura e reversível. Isso quer dizer que os movimentos destes verbos podem ser alternados em sentido contrário, como mostra a figura abaixo:



Exemplos de verbos com concordância pura e reversível.

Fonte: Campelo (2008)

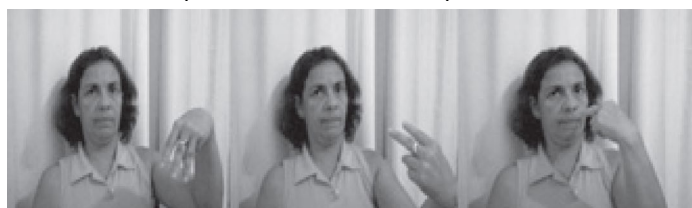
Estes verbos com concordância apresentam a direcionalidade (em inglês é chamado de *backward*) e a orientação de mãos. A direcionalidade é muito importante porque está associada às relações semânticas, já que há dois pontos distintos no espaço da Língua de Sinais Brasileira: fonte e alvo e vice-versa. Quando a orientação da mão volta para o objeto da frase sinalizada é associada na sintaxe como Caso, por exemplo, da glosa em sinais:



EU VER “M” (SINAL DE MARIA)



“M” (SINAL DE MARIA) VER-ME



“M” (SINAL DE MARIA) OLHAR-PARA-MIM

Verbos com concordância que apresentam direcionalidade e orientação de mãos

Fonte: Campelo (2008)

→ Verbos Espaciais (junto com o ponto de locação no espaço +loc)

São os verbos que têm afixos locativos. Observe os exemplos na figura abaixo:



COLOCAR

IR

CHEGAR

Verbos espaciais

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2011.

→ Verbos Classificadores ou Verbos Manuais (QUADROS, 2004) ou Descrição Imagética (CAMPELLO, 2008).

Os verbos, objetos e pessoas são incorporados durante a ação. Os classificadores são representados pelas configurações das mãos. Observe os exemplos dessa classe e suas respectivas configurações de mãos:

a) de verbos:



COLOCAR-BOLA (Configuração de Mão)



Verbos classificadores de verbos.

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2011.

b) de objeto:



BONECO-MADEIRA (Configuração de Mãos)



Verbos classificadores de objeto.

Fonte: Disponível em : < <http://wn.com/pritlibras>>. Acesso em: 25 de mai.2011.

c) de pessoas



PESSOA-ANDAR (Configuração de Mãos)









Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2011.

Descrição Imagética

O ato de “ver” também é um instrumento de medida para as observações das formas que transportam a imagem apreendida no espaço. O ato “ver” faz parte de um todo no caso da Língua de Sinais. Na Língua de Sinais, com sua estrutura viso-gestual, não se estabelecem simplesmente formas, tamanhos, distâncias, direções e espaços para, em seguida, compará-los parte por parte. Especificamente, vemos estas características nos movimentos dos sinais e suas configurações, locações, orientações e espacialidade como propriedade do campo visual total. Há, contudo, outra diferença igualmente importante. As várias qualidades das imagens produzidas pelos sentidos da visão não são estáticas, tudo é dinâmico e está sempre em movimento, dependendo da relação sujeito, outros sujeitos, signo, espaço, tempo, processados pelo próprio ato de “ver”.

Na descrição imagética ou das “transferências” (CUXAC, 2001), a visualidade, implícita na modalidade viso-gestual-espacial, tem sua estrutura gramatical distinta da língua oral pelo efeito visual que abrange a iconicidade, a corporeidade, as representações relevantes da imagética, a analogia, a característica não discreta das unidades significativas, as manipulações espaciais e a pertinência do espaço de realização das mensagens gestuais, o caráter impreciso das distinções verbal/não-verbal e semântico-sintático. (CUXAC, 2001). Isso está presente em todos os enunciados pragmático-conversacionais, narrativas, poética e, até mesmo, nas análises da área de sociolinguística. Vejamos os exemplos das figuras abaixo:

| | |
|--|---|
|  <p>Fonte: Disponível em: <http://www.querocolorir.com.br/colorir/irmao-urso.php>. Acesso em: 15 maio 2011.</p> |  <p>Fonte: Campelo (2008)</p> |
|  <p>Fonte: Google (2011)</p> |  <p>Fonte: Campelo (2008)</p> |
|  <p>Fonte: Disponível em: <http://mdemulher.abril.com.br/casa/reportagem/limpeza/manchou-roupa-agora-slideshow-533783.shtml>. Acesso em: 15 maio 2011.</p> |  <p>Fonte: Campelo (2008)</p> |

Quadros (2008) complementa que nos morfemas afixados há uma restrição fonológica que reforça essa forma como um sufixo: ela pode ocorrer apenas com uma raiz, realizada com uma das mãos. Dentre os processos de formação, apresentaremos alguns elaborados pelas autoras: derivação; composição; incorporação de números; incorporação de negação; empréstimos do português.

- **Derivação**

A derivação de sinais muda a categoria do substantivo para a categoria do verbo, como vemos nos exemplos a seguir:

| | |
|--|---|
|  AULA |  ESTUDAR |
|  PENSAMENTO |  PENSAR |
|  LEITURA |  LER |
|  PENTE |  PENTEAR |

Derivações entre substantivo e verbos

Fonte: Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

Mas o que é derivação de sinais?

Segundo Quadros (2004), a derivação de sinais se trata da criação de um sinal a partir de outro. Resulta na mudança do significado lexical ou na categoria lexical.

Nos exemplos apresentados há mudança de padrão de movimento. No substantivo, o movimento é curto e refreado, repetido de modo mais rápido. No verbo, o movimento é longo e demorado, repetido de modo mais lento.

- **Composição**

Segundo as autoras Quadros e Karnopp (2004), a composição se realiza através de uma regra: contato. O contato do primeiro sinal, do segundo sinal e da possibilidade do terceiro sinal, que é mantido. Quando se fizer uma nova composição com o novo sinal, através do novo contato, que pode ser em qualquer locação do corpo, cria-se novo sinal. O sinal **ESCOLA** é composto pelos dois sinais: **CASA** e **ESTUDAR**. Quando os dois sinais se movimentam ou fazem composição através de contato, os sinais de origem das duas são apagados, formando um único sinal:

ESCOLA.



Sinal de Escola

Fonte: Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

Também há outros exemplos:

CARDIOLOGISTA



Sinal de Cardiologista

Fonte: Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

COLORIDO



Sinal de Colorido

Fonte: Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

- **Incorporação de números**

As autoras também apresentam a incorporação do numeral ao sinal. Dependendo das variações linguísticas, há regra de restrição de sinal quando são incorporado os números. A incorporação de números é, no máximo, de quatro, como mostraremos nos exemplos abaixo:



Fonte: Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

Se acrescentarmos os números 1, 2, 3 e 4 aos sinais de “vez”, “dia” ou “hora” vamos acabar adicionando os sinais aos números.

- **Incorporação de negação**

A incorporação da negação também se dá em alguns verbos através da adição de um movimento: movimento da cabeça de um lado para o outro junto com os sinais, por exemplo:



Fonte: Disponível em:<[http www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br)>. Acesso em: 15 mai. 2011.

- **Empréstimos do português**

A derivação de sinais se dá também no empréstimo do português, quando o sinal é produzido através da soletração. Mas esta derivação sofre um processo de lexicalização para moldar-se às regras da Língua de Sinais Brasileira. Observe, por exemplo, o sinal SAL. Este tem duas configurações de mãos: S e L. Começa-se com a configuração de mão S, que é representada também como alfabeto manual, e no final a letra L, que também é representada como alfabeto manual. No momento da soletração S-A-L, a configuração de mão (ou também com alfabeto manual) da letra A some no processo de lexicalização, transformando-se em S-L. Na regra (restrição de sinais), o processo fonológico tem que ter no máximo duas configurações de mãos e produzido com uma mão. Pode-se usar as duas mãos, dependendo do contexto, por exemplo: a produção de poesia, que tem seus ritmos, utiliza-se das duas mãos para expressar outro sentido.



Fonte: Disponível em:<[http www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br)>. Acesso em: 15 mai. 2011.

- **Flexão**

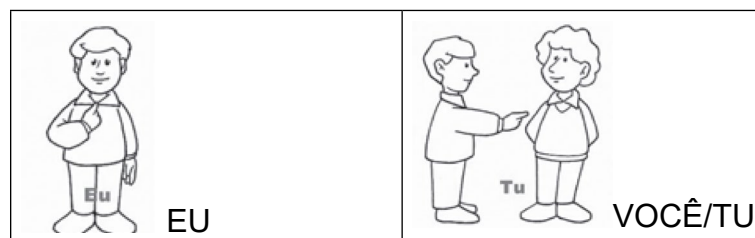
Não existe somente a derivação de sinais, há outros processos de flexão na Língua de Sinais Brasileira. O livro das autoras Quadros e Karnopp (2004) mostra que os autores Klima e Bellugi (1979) identificaram outros processos de flexão a partir de estudos realizados com a Língua de Sinais Americana.

Segundo a autora Quadros (2004), a flexão tem como função principal marcar privilégios de ocorrência distintos, através das categorias gramaticais peculiares a determinadas classes de palavras.

As flexões em sinais também podem ser:

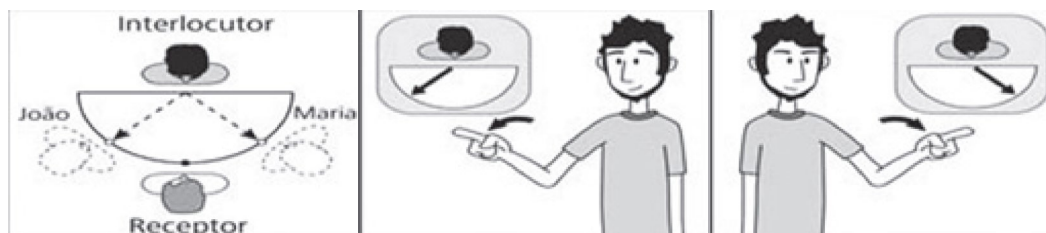
- **Pessoa (dêixis)**

É para marcar as referências pessoais no verbo de concordância. Também o referente é realizado através das apontações ou do direcionamento para diferentes locais de espaço, identificando quando estes estão presentes ou não estão presentes no discurso. Veja as figuras:



Flexão de pessoa (dêixis)

Fonte: Disponível em : <<http://www.youtube.com/watch?v=HtqFP DOjQFQ&feature=related>>.
Acesso em: 20 maio 2011.



Indicação de referente (Pessoa)

Fonte: UFSC (2008)

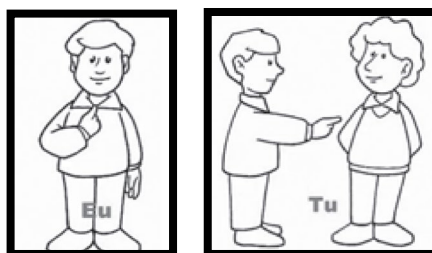


Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9r4AKZvS1do>>. Acesso em: 15 maio 2011.

● **Número**

É para indicar o singular (eu e ele/a) e dual, trial e múltiplo (ele/as, nós). Para identificar a diferença entre o singular e o plural percebe-se a repetição de sinal. No caso de verbos com concordância, percebe-se a direção de sinais para determinados números de referentes.

Veja as figuras:



Indicação de singular

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HtqF PDOjQFQ&feature=related>>. Acesso em: 15 mai. 2011.



Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2011.

TERCEIRO PARÂMETRO – MOVIMENTO

Os autores Ferreira-Brito e Langevin (1995) definem que os movimentos das mãos do enunciador na língua de sinais precisam representar o objeto e o espaço. A complexidade do movimento, como um dos parâmetros, ocorre porque envolve várias formas e direções, tais como movimentos internos, externos, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço. (KLIMA; BELLUGI, 1979).

Não são somente estes tipos de movimentos, a autora Ferreira-Brito (1990) enfatiza que o movimento pode estar também no antebraço. Os movimentos direcionais podem ser unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais. A maneira descreve a categoria que envolve a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento. A frequência se refere ao número de repetições de um movimento. Veja abaixo o quadro das categorias do movimento.



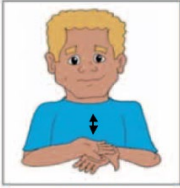
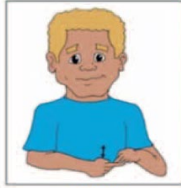








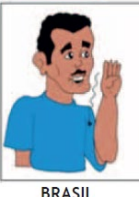









Tabela 3: Movimento na Língua de Sinais

| TIPO | DIRECIONALIDADE | MANEIRA | FREQUÊNCIA |
|--|--|---|---|
| Contorno ou forma geométrica: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual; Interação: alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado; Contato: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar; Torcedura do pulso: rotação, com refreamento; Dobramento do pulso: para cima, para baixo; Interno das mãos: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/ gradativo). | - Unidirecional: para cima, para baixo, para direita, para esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para um específico ponto referencial; - Bidirecional: para cima e para baixo, para esquerda e para direita, para dentro e para fora, para as laterais opostas – superior direita e inferior esquerda; Não-direcional . | Qualidade, tensão e velocidade: - contínuo; - de retenção; - refreado. | Repetição: - simples; - repetido. |

Categorias do parâmetro Movimento na LIBRAS

Fonte: Ferreira-Brito (1990).

Tipos de Movimentos

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Movimento Retilíneo</p>  <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>ENCONTRAR</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>ESTUDAR</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>PORQUE</p> </div> </div> | <p style="text-align: center;">Movimento Semicircular</p>  <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>SAPO</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>CORAGEM</p> </div> </div> |
| <p style="text-align: center;">Movimento Helicoidal</p>  <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>AZEITE</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>MACARRÃO</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>ALT@</p> </div> </div> | <p style="text-align: center;">Movimento Sinuoso</p>  <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>BRASIL</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>NAVIO</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>RIO</p> </div> </div> |
| <p style="text-align: center;">Movimento Circular</p>  <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>BRINCAR</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>BOB@</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>IMPORTANTE</p> </div> </div> | <p style="text-align: center;">Movimento Angular</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>RAIO</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>ELÉTRICO/ELETRICIDADE</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>DIFÍCIL</p> </div> </div> |

Fonte: imagens adaptadas do material – Aspectos Linguísticos da Libras. Elaboradoras: Karin Strobel e Sueli Fernandes/SEED/SUED/DEE, 1998

QUARTO PARÂMETRO – ORIENTAÇÃO DA MÃO

Outro parâmetro, cuja pesquisa apareceu depois do parâmetro primário, é o da orientação de mãos. O autor Battison (1974) e seus seguidores pesquisadores enfatizaram a necessidade de incluir este parâmetro na fonologia das línguas de sinais, já que com a análise de comparação de pares mínimos em sinais, apresentada por Stokoe, mostrou-se a mudança de significado somente na produção de diferentes orientações da palma da mão. (BATTISON, 1974; BELLUGI; KLIMA; SIMPLE, 1975).

A linguista brasileira Ferreira-Brito (1995) complementa, apresentando em suas pesquisas seis tipos de orientações da palma da mão na língua de sinais brasileira: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para a esquerda, de acordo com a discursividade do interlocutor.

Veja a figura abaixo. Ela ilustra os seis tipos de orientação.



Orientações de mão.

Fonte: Marentette (1995, p. 204).

O que é Orientação de Mãos?

Por definição, orientação é a direção para a qual a palma da mão se dirige na produção do sinal. Veja as figuras abaixo:



exemplos de orientação de mãos.

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2011.

SINTAXE: estuda como as palavras são organizadas numa frase. Isto é, sabemos que as palavras são combinadas, para formar frases e orações. Por exemplo: EU ESTUDEI MUITO ONTEM.

E na Libras? Para formar uma frase, é necessário nomear as marcas da formação de interrogativa, de acordo com o contexto. Sem falar da inserção dos verbos e a concordância da língua de sinais. As construções sintáticas dão mais significado e sentido nas captações visuais e mentais, reconhecendo cada elemento na gramática da Libras. Analisar alguns aspectos da Libras requer “enxergar” ou “ler” esse sistema que é viso-espacial e NÃO oral-auditivo.

Na revisão da literatura linguística, Quadros e Karnopp (2004) mostram que, na pesquisa do linguista Siple (1978), a Língua de Sinais Americana – ASL usa mecanismos espaciais para que as informações gramaticais se apresentem simultaneamente com o sinal. Na produção de Língua de Sinais Americana, faz-se necessário usar a “incorporação” como mecanismo espacial para expressar localização, número, pessoa e o “uso de sinais não manuais” (como movimentos do corpo e expressões faciais). Vejamos como é o uso destes mecanismos na Língua de Sinais Brasileira:



AVISAR-EL@

Incorporação (de concordância) – Movimento repetitivo

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9r4AKZvS1do>>. Acesso em: 27 maio 2011.



GOSTAR-NÃO (Não gostar de alguma coisa)



SENTIR+++ (Ficar muito sentida)



CUIDAR+++ (Cuidar bem dela/e)

Uso de sinais não manuais

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hiQkZitLMVc>>. Acesso em: 27 maio 2011.

Há várias interpretações, dependendo da expressão facial associada ao sinal, porque na Libras os sinais não estão expressos diretamente nas palavras (sinais), mas na expressão facial usada em várias possibilidades, no uso simultaneamente com o sinal e produzido em um determinado contexto.

Formação de Frase

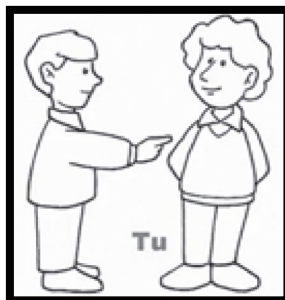
Em primeiro lugar, vamos entender que o sistema pronominal e de concordância verbal são espaciais e depois trataremos dos mecanismos espaciais elaborados por Siple (1984 apud QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009a).

Na literatura americana, os linguistas Bellugi e Klima (1982 apud QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009a) já deixaram claro que a formação de frase sintática com referência pronominal, concordância verbal e relações gramaticais na Língua Brasileira de Sinais também é “apontada”, assim como na Língua de Sinais Americana.

O tipo de apontação mencionada acima é produzida tanto com referentes presentes como com referentes não presentes e referente anafórico no contexto do discurso.

O que é referente presente?

Referente presente é o elemento envolvido no discurso (a primeira, a segunda e a terceira pessoa) e, para apontar determinado referente, utiliza-se o dedo indicador apontando para quem o sinalizante se refere, por exemplo:



ELES/ELAS

Indicação de referente presente

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=OKWI-SUhu5A&feature=related>>. Acesso em: 27 maio 2011.

O referente presente é como marca da localização com valor de identificação e só se sabe a quem se refere tendo conhecimento da situação de comunicação.

Outro ponto importante é a direção do olhar. Quando fizer apontação na referência pronominal de VOCÊ, seu dedo indicador apontará para o peito do receptor, assim como olhos, que são direcionados ao olhar do receptor. Diferentemente dos pronomes ELE / ELA ou ELES / ELAS, os olhos do sinalizante continuam direcionados para o olhar do receptor, mas a apontação será na direção deles/as (ao lado esquerdo ou direito do sinalizante presente ou não-presente - ausente) e não em frente do receptor, como mostra a figura acima. Baker e Cokely (1980 apud QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008) explicaram que as relações espaciais para referentes presentes e não-presentes, através de figuras, mostram a importância da direção do olhar para captar a compreensão do significado da referência pronominal e anafórica.

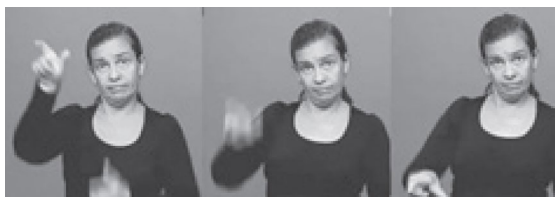
O que é referente ausente?

Refere-se aos indicadores do reino ausente ou da fantasia (mas recordado pelo narrador e transmitido ao ouvinte). Assim, o ouvinte consegue ver e/ou ouvir os indicadores que o narrador está transmitindo.

Os autores Bellugi e Klima (1982), Petitto (1987) e Loew (1984), mencionados no livro de Quadros, Pizzio e Rezende (2009a), mostram que o Referente Anafórico é a referência nominal, chamada de correferente, que requer que o sinalizante aponte (olhe

ou gire o corpo) para um local estabelecido uma vez e depois volte a apontar duas ou três vezes, depois de outro local estabelecido, referindo àquele nominal, dependendo do discurso e do contexto introduzido.

No Referente não presente ou ausente a apontação é direcionada a um local espacial já convencionado (arbitrário mesmo que seja invisível), ao longo do plano horizontal ou frontal, em frente ao corpo ou ao lado do sinalizador. Pode ser usada para referir-se a objetos, pessoas e lugares no espaço, conforme as figuras abaixo:



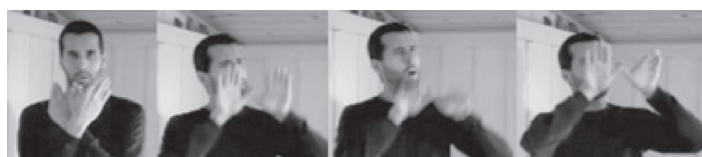
Referente ausente (ESS@ / EST@ / AQUEL@ PESSOA)

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=a5HJBod5glc>>. Acesso em: 27 maio 2011.



Referente ausente (VER EL@, EST@, AQUEL@) em frente do sinalizante

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=a5HJBod5glc>>. Acesso em: 27 maio 2011.



Referente ausente (BORBOLETA VOANDO) em verbo direcional

Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=a5HJBod5glc>>. Acesso em: 27 maio 2011.



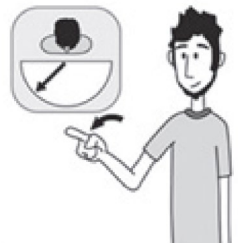
Referente ausente (EL@ OU OUTROS SIGNIFICADOS COMO AQUEL@ REFERENTE)

Fonte: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=_rIC-GnxDgl&feature=related>. Acesso em: 27 mai. 2011.

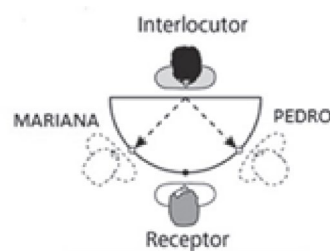
O que é referente anafórico?

Há, ainda, outras referências à terceira pessoa na situação de sinalização com referentes não-presentes no discurso. Veremos os exemplos das autoras Lillo-Martin e Klima (1990 apud QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009a):

M-A-R-I-A-N-A IR IGREJA.



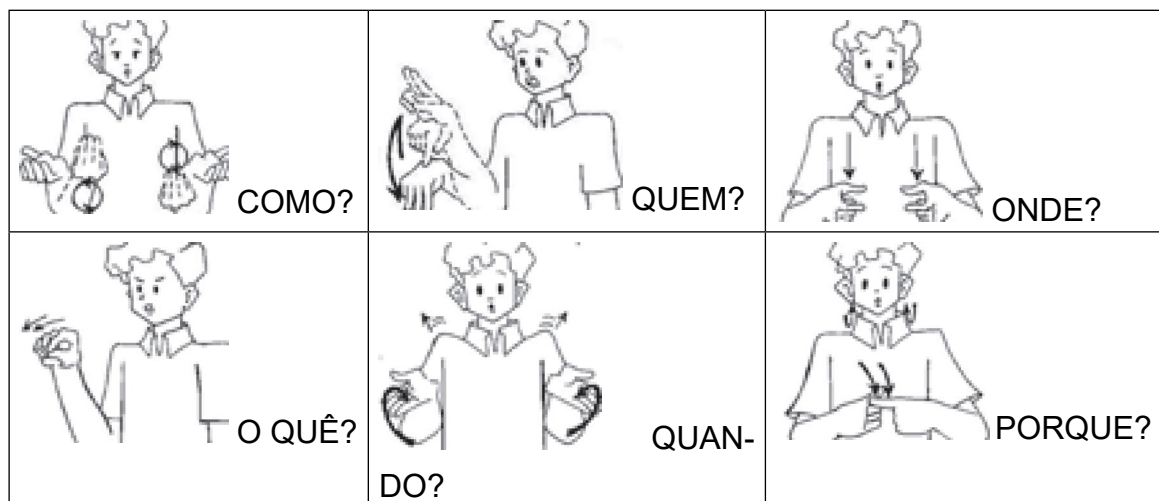
P-E-D-R-O IR PRAIA.



Indicador de referência à 3ª pessoa.

Fonte: Adaptado de Lillo-Martin e Klima (1990, p. 193).

Na frase sintática em Língua de Sinais Brasileira há formação de frases interrogativas. É muito comum usar a expressão facial quando se quer fazer pergunta:



Interrogações

Fonte: CELES (2006).

As expressões faciais requerem muitos exercícios faciais, compreendendo as seguintes feições:

- sobrancelhas levantadas;
- sobrancelhas abaixadas e cabeça levantada;

- sobrancelhas franzidas;
- movimento lateral da cabeça com a boca para baixo;
- assentimento;
- assentimento rápido;
- sobrancelhas levantadas e boca aberta;
- sobrancelhas franzidas e boca torta para baixo.

QUINTO PARÂMETRO – EXPRESSÃO FACIAL/CORPORAL

Comparando os diversos autores e seus pontos de vistas com a terminologia, as expressões faciais/corporais ou expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) na língua de sinais exercem dois papéis: marcação de construções sintáticas; marcação de sinais específicos.

Na função sintática, as expressões não-manuais marcam sentenças:



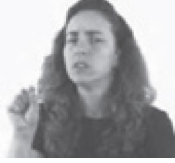








- **interrogativas sim-não** (observe as expressões faciais que marcam a sentença interrogativa);



Interrogativas sim-não.

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2011.

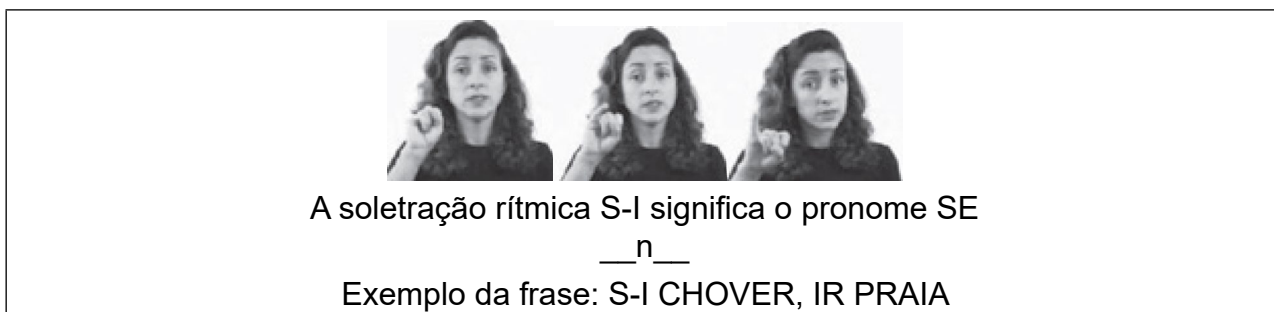
• interrogativos QU-

| | |
|--|--|
|  <p>Quem?</p> |  <p>Quantos? (de quantidade)</p> |
|  <p>O que?</p> |  <p>Quanto custa?</p> |
|  <p>Quem é esta pessoa?</p> |  <p>Que é isso?</p> |
|  <p>Que é isto? (refere-se das coisas)</p> |  <p>Quando?</p> |
|  <p>Que dia?</p> |  <p>Qual?</p> |
|  <p>Qual um/a deles/delas?</p> | |

Indicação dos interrogativos QU.

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2011.

- **orações relativas** (no caso de; dada a circunstância, de que aconteça);



representação de orações relativas.

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2011.

SEMÂNTICA: estuda o significado ou o sentido das palavras dentro de uma organização textual (e contextual).

E na Libras? Vamos explorar os aspectos gramaticais, pois poderão nos ajudar na compreensão da semântica e da pragmática na língua de sinais.

Classe Gramatical

Segundo Quadros e Karnopp (2004), na Língua de Sinais Brasileira é possível criar um novo sinal utilizando um significado já existente, porém um contexto que requer uma classe gramatical diferente. Os níveis semântico e pragmático são os estudos dos significados individuais de um sinal, do agrupamento de frases, e descrevem a significação dos sinais no contexto e no discurso.

Na classe gramatical, podemos citar:

- Na derivação – de substantivo para verbo e vice-versa. O que se nota é a diferença de movimento. Por exemplo: CADEIRA – SENTAR



Est@ cadeira quebrada (substantivo com movimento repetitivo)

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.



Sentar aqui (o movimento do verbo se faz em uma vez só)

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.



EI@ ouvinte (o movimento da mão se abre e fecha várias vezes)

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.

- b) Nos sinais compostos – na composição de dois sinais pré existentes para criar um novo sinal, porém apresenta significados diferentes.



___?___

Onde sapataria

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.



___?___

Onde açougue

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.



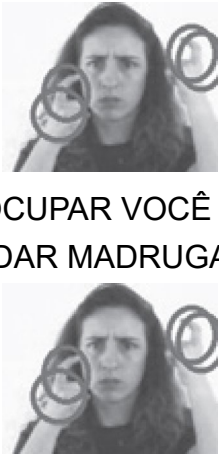

___?___

Onde igreja

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.

Há o primeiro sinal, CASA, e quando se associa a um outro sinal diferente (SAPATO, CARNE e CRUZ) acaba criando um novo sinal. É preciso atentar para o contexto da frase, e nunca para o primeiro sinal.

- c) Flexão – o sinal é flexionado de acordo com as expressões faciais. A expressão facial pode ser a mesma, mas a frase sinalizada muda de significado.

| | |
|--|---|
|  <p>EU PREOCUPAR VOCÊ SOZINHA ANDAR MADRUGADA</p> <p>MINHA MÃE PREOCUPAD@</p> |  <p>EU PRESENTIR V-A-I ACONTECER ALGUMA-COISA</p> <p>EU TER PRESENTIMENTO</p> |
|--|---|

Exemplos de flexão

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.

- d) Item lexical – os itens lexicais são os mesmos, mas os significados são diferentes, dependendo do contexto onde são inseridos.

| | | | |
|--|--|--|---|
|  <p>HOJE SEXTA-FEIRA IR BOATE</p> |  <p>VONTADE COMER PEIXE</p> | | |
|  <p>!_</p> <p>EL@ BRANCA</p> |  <p>EL@ TER HÁBITO ESCOVAR-DENTES</p> |  <p>EL@ ACOSTUMAR PASSEAR RIO-DE- -JANEIRO</p> |  <p>EL@ TREINAR+++</p> |

Exemplos de item lexical

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.

e) Sinais de contato - no campo semântico, os sinais de contato no corpo ou próximos às partes do corpo fazem parte do campo semântico específico, por exemplo:

| | | |
|---------------------------------------|--|-------------|
| NA PARTE DA CABEÇA |  | INTELIGENTE |
| |  | PENSAR |
| |  | DIFÍCIL |
| EM FRENTE DO PEITO (ESPAÇO NEUTRO) |  | ANDAR |
| |  | AÇOUGUE |
| |  | CADEIRA |
| NO MEMBRO DO CORPO |  | ACOSTUMAR |
| |  | ADOECER |
| |  | EDUCAD@ |

Exemplos de sinais de contato

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.

a) Vários itens lexicais para a mesma ação com os sentidos diferentes:



Exemplos itens lexicais para a mesma ação com sentidos diferentes

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.

b) Apontação – através de apontação os significados se tornam diferentes, por exemplo:



Como pronome demonstrativo: ESS@, EST@, AQUEL@

Fonte: Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/servidoronline.php?pagina=noticias&idNoticia=5674>>. Acesso em: 27 maio 2011.



Como pronome pessoal: ELE

Fonte: Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/servidoronline.php?pagina=noticias&idNoticia=5674>>. Acesso em: 27 maio 2011.



Como referente ausente

Fonte: Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/servidoronline.php?pagina=noticias&idNoticia=5674>>. Acesso em: 27 maio 2011.



Como referente presente

Fonte: Disponível em: <[http://www.vitoria.es.gov.br/servidoronline.php? pagina=noticias&idNoticia=5674](http://www.vitoria.es.gov.br/servidoronline.php?pagina=noticias&idNoticia=5674)>. Acesso em: 27 maio 2011.



Advérbio de lugar: Lá e Longe

Fonte: Disponível em: <<http://www.clictribuna.com.br/noticias/servidores-de-gravatai-terao-curso-de-libras/>>. Acesso em: 27 maio 2011.

- c) Substantivos, adjetivos, verbos e outras classes gramaticais são sinalizados com pouco ou muito movimento, intensidade ou repetição do sinal.



OUTRA VEZ, DE NOVO – movimento único

REPETIR – Movimento contínuo

MAIS – dependendo do contexto, que pode ser em um só movimento ou movimento contínuo.

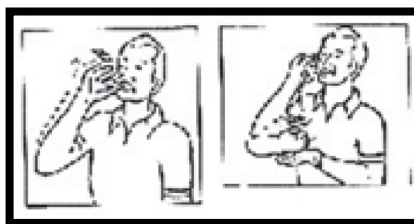
Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.

| | | | |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | |
| <p>PARA QUE?</p> | <p>COMO?</p> | <p>VERDE</p> | <p>VERBO</p> |

Indicações de intensidade, repetição de sinal modificando significado

Fonte: Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2011.

d) Incorporação por argumento – é muito utilizado quando há características espaciais e icônicas dos sinais. Por exemplo, o verbo BEBER mostra este tipo de incorporação se tiver objeto direto do verbo, assim como mostram as figuras abaixo:



Beber/tomar - Tomar café - Beber chá

Fonte: Disponível em:

<http://www.ines.gov.br/ines_livros/35/35_003.HTM#1.2.7>. Acesso em: 27 maio 2011.



Comer-maça

Fonte: Disponível em:

<http://www.ines.gov.br/ines_livros/35/35_003.HTM#1.2.7>. Acesso em: 27 maio 2011.



Chupar-laranja

Fonte: Disponível em:

<<http://librasnasescolas.blogspot.com/p/frutas-em-libras.html>>. Acesso em: 30 maio 2011.

Caro(a) acadêmico(a)! Estamos quase finalizando nossa IV Unidade de Estudos, mas antes, gostaria de apresentar-lhe o sistema de notação *SIGNWRITING*, esse conteúdo é um recorte da Dissertação do Prof. Murilo Sbrissia Pitarch Forcadell, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marianne Rossi Stumpf e o Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson, durante o curso de Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia, vinculado a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Ponta Grossa.

O sistema *SignWriting* pode ser um importante suporte na educação dos surdos, fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, isso porque há uma proximidade entre

a sinalização dos surdos e os símbolos gráficos dessa sinalização, de tal modo que a escrita para a língua de sinais parece alcançar com eficiência a compreensão dos surdos sinalizadores.

6 SIGNWRITING



Fonte: Escrita de Sinais, FORCADELL, Murilo (2016)

O sistema *SignWriting* age como a concretização daquilo que foi sinalizado ao surdo, assim ele tem a possibilidade de receber as informações em língua de sinais, no caso, a Libras e reproduzir essas informações na escrita da sua própria língua. Os conteúdos dessa forma ‘sinalizados’ são registrados no papel e o que está escrito é decodificado e expresso pelas mãos e corpo, como um processo de leitura, sem complicações.

As dificuldades de escrita da pessoa surda usuária da língua de sinais se torna evidente no momento em que ela recebe informações em Libras, como é o caso aqui no Brasil, e tem que transcrever em Língua Portuguesa. Imaginem os usuários ouvintes de Língua Portuguesa, nascidos no Brasil, que não têm aquisição de outras línguas orais e que são ‘obrigados’ a escrever ou oralizar informações em japonês, inglês, francês ou outras, as dificuldades desses indivíduos logo seriam percebidas tanto na oralidade quanto na escrita, assim, também acontece com os surdos usuários de Libras e com pouca familiaridade com a escrita da Língua Portuguesa.

Apresentaremos a estrutura do sistema de escrita para a Língua Brasileira de Sinais para que você possa ir aos poucos entrando em contato com essa escrita.

Neste processo de aprendizagem da escrita de sinais, através do sistema *SignWriting*, configura-se a construção gráfica da Libras e é importante fazer um retrospecto no percurso traçado por pesquisadores pioneiros neste modelo de escrita até a consolidação desta proposta hoje.



Roch Ambroise Bébien
(1817)

Na cultura ocidental, a qual se tem registro, Bébien foi o primeiro autor a inventar um sistema para escrever as línguas de sinais. Em 1817, o autor declara ter encontrado um caminho para a educação dos surdos, propondo estratégias de ensino, baseando-se no uso da língua de sinais para ensinar disciplinas, com isso Bébien publica em 1817 o livro intitulado MIMOGRAPHIE. De acordo com os estudos o trabalho do autor é pouco conhecido, mas ainda assim, acabou servindo de referência aos estudos posteriores de Stokoe.

Fonte: <https://alchetron.com/Roch-Ambroise-Auguste-B%C3%A9bian>



William Stokoe (1965)

O pesquisador norte-americano William Stokoe foi o primeiro estudioso a reconhecer e valorizar a estrutura linguística das línguas de sinais. Em seus estudos ficaram evidentes que o preconceito contra a língua de sinais não tinha fundamentos. O pesquisador em 1965, juntamente com outros pesquisadores C. Doroty Casterline e Carl G. Groneberg, publicaram o primeiro dicionário de língua de sinais inspirado em princípios linguísticos, A dictionary of American sing Language on Linguistic Principles (STOKOE; CASTERLINE; CRONEBERG, 1965). Essa publicação permitiu compreender que o desenvolvimento das ideias, ou seja, do pensamento não dependia do ouvir as palavras, mas da construção, da interação do surdo com o meio, da linguagem interna capaz de fixar e combinar ideias e pensamentos.

Fonte: <https://lescroniques.com/2010/08/17/william-c-stokoe-jr-un-fundador-de-la-linguistica-de-lengua-de-signos/>



Valerie Sutton
(1974)

O sistema SignWriting foi desenvolvido pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton em 1974 na Universidade de Copenhague/Dinamarca ao descrever um sistema para os movimentos das danças que ela fazia, denominado de DanceWriting, o qual veio gerar interesse dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa, que procuravam uma forma de escrever graficamente os sinais. Assim, a direção da Universidade de Copenhague pediu à Sutton para adaptar os sinais proposto para a sua dança para a escrita das línguas de sinais. Neste sentido o SignWriting passou a ser uma opção para escrever qualquer língua de sinais do mundo visto que não precisava mais escrever primeiro a língua falada no país para depois mudar para a escrita para sinais, isso acontecia de forma simultânea.

Fonte: <http://liliacamposmartins.blogspot.com/2012/02/valerie-sutton.html>



Marianne Stumpf
(2005)

O sistema SignWriting começou a ser pesquisado no Brasil em 1996, através do Professor Doutor Antonio Carlos da Rocha Costa e de seu grupo de trabalho composto pelas professoras Márcia Borba e Marianne Stumpf (que, na época, era doutoranda em Informática na Educação) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGIE), na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre. A pesquisadora em SW Marianne Stumpf, em sua pesquisa sobre a Língua de Sinais Escrita (tese 2005), indica que a escrita de língua de sinais, se incorporada à educação das crianças surdas, pode significar um avanço legítimo na consolidação de uma educação bilíngue, bem como na evolução das línguas de sinais.

Fonte: <http://www.signwriting.org/symposium/presentation0024.html>



**Madson Barreto
e Raquel Barreto
(2012)**

No Brasil a escrita da língua de sinais SignWriting já foi inserida na disciplina curricular em algumas escolas de surdos, presente em vários estados, em 1995, no Rio Grande do Sul, 2006 em Santa Catarina, 2009 no Ceará e em outros estados como Amazonas, Rondônia, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná o SignWriting já está em processo de inserção como disciplina ou em experiência de aprendizagem da escrita de língua de sinais desde 2005.

Esses autores afirmam em suas publicações que a escrita da língua de sinais pelo sistema SignWriting pode ler e escrever aquilo que quisermos permitindo que:

Fonte: <https://universidadedalibras.com.br/sobre/>

*o surdo se expresse livremente, mostrando a fluência da língua de sinais;
haja mais valorização social da língua de sinais, demonstrando que o surdo tem uma escrita própria;
melhore a comunicação;
contribua com o desenvolvimento cognitivo dos surdos, estimulando sua criatividade, organizando seu pensamento e facilitando sua aprendizagem;
enriqueça as variações regionais da Libras;
permite aprender outras línguas de sinais;
construa dicionários em língua de sinais;
mostre que os sinais podem ser escritos e lidos em língua de sinais em qualquer lugar, basta papel e lápis;
possa ser usada em qualquer disciplina escolar
registre a história, cultura e literatura surda,;
possa ser usada por professores no ensino para lembrar o que foi estudado em sala de aula com muito mais facilidade do que as anotações da língua oral;
auxilie os intérpretes de Libras na preparação para a interpretação e no registro de novos sinais;
permita que o próprio aluno faça anotações enquanto assiste a uma aula.
(BARRETO 2012, p. 49)*

CONFIGURAÇÃO DA MÃO

Tabela 4: Configuração de Mão na Escrita de Sinais

| Na configuração | Visografema | Escrita SW |
|--|-------------|------------------|
| O punho é fechado com a palma virada de frente para o seu campo de visão | | Saudade |
| O punho é fechado com o indicador estendido e a palma virada de frente para o seu campo de visão | | Vermelho |
| O punho é aberto e colocado de perfil | | Porto Alegre |
| O punho é aberto com o indicador estendido e de perfil | | Domingo |
| A palma da mão é plana e virada de frente para o seu campo de visão | | Espelho |
| A palma da mão é plana, aberta e virada de frente para o seu campo de visão | | Cor |
| O punho é fechado, com os dois dedos estendidos e o dorso virado para o seu campo de visão | | Nome |
| A mão é curvada de perfil | | Quente |

Fonte: FORCADELL, Murilo (2016)

ORIENTAÇÃO DA MÃO - PONTO DE VISÃO: PLANO PAREDE E PLANO CHÃO

Os pontos de visão na escrita em *SignWriting* apresentam a grafia dos símbolos a partir da perspectiva de quem está sinalizando o sinal em língua de sinais – Libras. Essa perspectiva pode ser visualizada de dois planos: na vertical (plano parede) e na horizontal (plano chão).

Tabela 5: Orientação da Mão na Escrita de Sinais

| ORIENTAÇÃO DA MÃO | | | | | |
|-------------------|---|--|--|--|--|
| | Quando você visualiza a palma da sua mão, a escrita do símbolo será branco. | | Ao virar a mão ficando com dorso no campo de sua visão, a escrita do símbolo será totalmente preto. | | |
| | Quando a mão está de lado, seja para a esquerda ou para a direita, na vertical, o símbolo será escrito com uma parte branca e outra parte em preto. | | Se a mão ainda estiver de lado, mas na horizontal, tem-se separação nas articulações dos dedos e escrito com uma parte branca e outra em preto. | | |
| | Se a mão estiver na horizontal com a palma para cima, o símbolo terá separação nas articulações dos dedos e escrito em branco. | | Quando o símbolo tiver separação nas articulações dos dedos e for escrito em preto é porque a mão está na horizontal e com o dorso virado para cima. | | |

| PONTO DE VISÃO | | | | | |
|---|--|------------------------------|--|---|------------------------------|
| PLANO PAREDE | | | PLANO CHÃO | | |
| Palma vertical | Dorso vertical | | Palma horizontal | Dorso horizontal | |
| | | <p>Sinal: MOSTRAR</p> | | | <p>Sinal: ESTUDAR</p> |
| <i>(mão de apoio para realizar o sinal)</i> | <i>(mão dominante para realizar o sinal)</i> | | (neste caso a palma da mão está virada no campo de visão de quem está sinalizando) | (já aqui o dorso da mão não pode ser visto por quem está sinalizando) | |
| Quando a mão fica paralela à parede ela é vista de frente e <u>não tem</u> separação nas articulações dos dedos | | | Quando a mão fica paralela ao chão ela é vista de cima e <u>tem</u> separação nas articulações dos dedos | | |



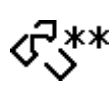


Fonte: FORCADELL, Murilo (2016)





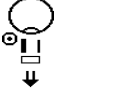
ALFABETO EM SIGNWRITING

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A | B | C | D | E | F |
| G | H | I | J | K | L |
| M | N | O | P | Q | R |
| S | T | U | V | W | X |
| Y | Z | | | | |

Fonte: FORCADELL, Murilo (2016)

SÍMBOLOS DE CONTATO

| | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Símbolo de Tocar | Esse tipo de contato na escrita de sinais é realizado com um toque suave em alguma parte do corpo. Quando há mais que um asterisco, significa que há mais de um toque ou é realizado em outras partes do corpo para realizar determinado sinal. | | | | | |
| | * |  |  |  |  |  |
| | | SURDO | DESCULPAR | ESTUDAR | FAZER | CASA |

| | | | | | |
|-------------------------------|---|---|--|---|---|
| Símbolo de Escovar | Neste símbolo de contato a mão ou os dedos encostam em uma parte do corpo como se estivesse realmente escovando a superfície, por isso a mão ou os dedos passam e logo saem do contato com a parte do corpo onde foi realizado o sinal. | | | | |
| |  |  |  |  |  |
| | CAPOVILLA | ESTRATÉGIA | ENTRAR | DIFÍCIL | HOMEM |

| | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------|---------------|--------|--------|
| Símbolo de Esfregar @ | Ao contrário do símbolo (escovar) nesse tipo de contato também a mão ou os dedos encostam em uma parte do corpo como se estivesse esfregando-o, mas, a mão ou os dedos continuam esfregando sem sair da superfície onde está sendo realizado o sinal. Esse contato tem o formato de espiral mas, em alguns sinais como os sinais: BRANCO, PESSOA e BRAVO a seta indicará que o contato deverá ser realizado em linha reta. | | | | |
| | | | | | |
| | GOSTAR | BRAVO | DISCRIMINAÇÃO | BRANCO | PESSOA |


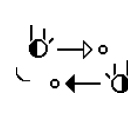

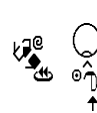


| | | | | | |
|----------------------------------|--|-------|-------------|-------|-----------|
| Símbolo de Bater # | O símbolo de Bater refere-se ao contato entre as partes do corpo, mas esse contato ao contrário do símbolo (tocar) deverá ser realizado com força. | | | | |
| | | | | | |
| | ASSUSTAR | PAGAR | CARRO BATER | POBRE | ENCONTRAR |

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|--------|--------|----------|--------|
| Símbolo de Entre * | Aqui nesse símbolo de contato as partes do corpo irão se tocar, mas esse será um movimento entrelaçado, onde mão e dedos passam um sobre o outro. | | | | |
| | | | | | |
| | BRIGAR | DOENTE | VOLTAR | CAVALGAR | DENTRO |

| | | | | | |
|----------------------------------|--|-------|--------|------------|--------|
| Símbolo de Pegar + | Por fim, esse símbolo de contato permite que a mão ou os dedos peguem em determinada parte do corpo ou em uma peça de roupa em que o sinalizador necessite mostrar para se referir a determinado sinal, como é o exemplo dos sinais: VOLUNTÁRIO e ROUPA. | | | | |
| | | | | | |
| | UNIÃO | CASAR | CABELO | PRESENCIAL | BRINCO |









Fonte: FORCADELL, Murilo (2016)

Tabela 6: Símbolos de Movimentos dos Dedos

| SÍMBOLO | TIPO DE MOVIMENTO | COMO FUNCIONA | EXEMPLO NO SINAL |
|---------|----------------------------------|---|--|
| • | Movimento flexão | A articulação dos dedos flexionam fazendo o movimento do sinal. Quando o símbolo for representado por dois pontos ao mesmo tempo, significa que o movimento do dedo terá dois ou mais movimentos de flexão. |  MACACO |
| ◦ | Movimento extensão | A articulação do dedo se abre a medida em que o sinal é realizado, os dois pontos de extensão no mesmo símbolo também representam a quantidade de vezes que o sinal terá o mesmo movimento. |  PRONTO |
| ^ | Movimento proximal flexionado | A articulação dos dedos vão se fechando a medida em que o sinal é realizado, nesse movimento os dedos seguem a posição da seta para baixo que acompanha o símbolo. Da mesma forma a quantidade de setas também indicará a quantidade de vezes que o sinal terá o mesmo movimento. |  LATIR |
| ^ | Movimento proximal estendido | A articulação dos dedos vão se abrindo a medida em que o sinal é realizado, nesse movimento os dedos seguem a posição da seta para cima que acompanha o símbolo. Da mesma forma a quantidade de setas também indicará a quantidade de vezes que o sinal terá o mesmo movimento. |  NINGUÉM |
| ∩ | Movimento proximal conjuntamente | A articulação dos dedos são movimentos juntos para cima e para baixo ordenadamente estendendo e flexionando ao mesmo tempo para realizar determinado sinal. As setas ajudarão a entender se o movimento indicará para cima ou para baixo. |  VEM |
| ⌘ | Movimento proximal separadamente | A articulação dos dedos não se movem juntos os movimentos são alternados em posições contrárias para realizar determinado sinal. |  BARATA |

Fonte: FORCADELL, Murilo (2016)







SETAS BÁSICAS DE MOVIMENTO

| | | |
|--|---|---|
| Para cima Para baixo |  Diagonal Para cima  Diagonal para baixo |  Esquerda  Direita |
| Quando o movimento para cima ou para baixo for paralelo à parede as setas serão duplas. | | |
| Para cima Para baixo |  Diagonal Para cima  Diagonal para baixo |  Esquerda  Direita |
| Quando o movimento para frente ou para trás for paralelo ao chão as setas serão simples. | | |

Fonte: FORCADELL, Murilo (2016)

Na estruturação do sistema *SignWriting* você vai perceber que outros tipos de setas compõem a escrita do movimento dos sinais. No quadro a seguir podemos observar a sua forma e o seu funcionamento na escrita de um sinal.













| | |
|--|---|
|  seta para o lado e para frente |  seta para o lado, para frente e para o lado |
|  seta para o lado, para a diagonal e para o lado |  seta para a diagonal, para frente e para trás |
|  seta com movimento circular |  seta para cima com giro do braço |

| | |
|---|---|
|  seta para frente com giro para direita |  seta com movimento curvo |
|  seta com movimento lento |  seta com movimento rápido |
|  seta com movimento tenso |  seta com movimento relaxado |













Fonte: FORCADELL, Murilo (2016)

SÍMBOLOS DE EXPRESSÕES





sobancelhas

| EXPRESSÃO FACIAL | EXPRESSÃO FACIAL NA ESCRITA DO SINAL |
|--|--|
|  Sobancelhas para cima |  DELÍCIA |
|  Sobancelhas para baixo |  FRIO |
|  Sobancelhas para cima, lado de dentro |  TRISTE |
|  Sobancelhas para cima, lado de fora |  FELIZ |
|  Sobancelhas para baixo, lado de dentro |  COCO |
|  Sobancelhas para baixo, lado de dentro |  HORRÍVEL |





olhos

| EXPRESSÃO FACIAL | EXPRESSÃO FACIAL NA ESCRITA DO SINAL |
|---|--|
|  Olhos bem abertos |  VER |
|  Olhos meio fechados |  CHORAR |
|  Olhos fechados |  CEGO |
|  Olhos abertos |  LEMBRAR |
|  Olhos espremidos |  DORMIR |
|  Cílios |  APAIXONADO |





















nariz

| EXPRESSÃO FACIAL | EXPRESSÃO FACIAL NA ESCRITA DO SINAL |
|---|--|
|  |  CHEIRAR |
|  |  ESTÚPIDO |









dentes

| EXPRESSÃO FACIAL | EXPRESSÃO FACIAL NA ESCRITA DO SINAL |
|--|---|
|  Dentes |  NERVOSO |
|  Dentes superiores tocando a língua |  DENTE |

Expressão – boca

| EXPRESSÃO FACIAL | EXPRESSÃO FACIAL NA ESCRITA DO SINAL |
|--|---|
|  Boca reta e fechada |  MENTIRA |
|  Boca triste e fechada |  TRISTE |
|  Boca triste e aberta |  NOJENTO |
|  Boca de beijo |  PASSARINHO |
|  Boca com lábios sugados |  BOMBA |
|  Boca com sorriso fechado |  BONITO |
|  Boca meio sorrindo e meio reta |  FELIZ |
|  Boca aberta |  HORRÍVEL |
|  Boca tensa |  TROVÃO |
|  Boca com lábios exprimidos |  APAGAR VELA |

Expressão - bochecha

| EXPRESSÃO FACIAL | EXPRESSÃO FACIAL NA ESCRITA DO SINAL |
|---|--|
|  Bochechas estufadas |  CHEIO |
|  Bochechas sugadas |  MAGRO |
|  Bochecha inflada de um lado |  ROUBO (disfarçado) |
|  Bochecha soprando o ar |  BEXIGA |

Fonte: FORCADELL, Murilo (2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) acadêmico(a)! Chegamos ao fim dos nossos estudos, mas com a certeza de que não será o fim, pois a partir daqui, te convido a continuar buscando mais e mais conhecimentos e interação com essa língua e com a comunidade surda.

Ao longo desta Unidade apresentamos a você alguns aspectos históricos e linguísticos em relação à Libras. Apresentamos uma sequência de sinais contextualizados na gramática da Língua de Sinais, abordamos também, noções básicas sobre a escrita de sinais.

Mais do que simplesmente mostrar esses sinais dentro de um contexto gramatical da língua, proporcionamos que você percebesse a formação de uma língua, a forma como a comunidade surda pode se comunicar em suas conversas, em seus estudos e em sua escrita, e, mais de que tudo, desafiamos você a fazer parte de tudo isso.

Dessa perspectiva, nossa aspiração enquanto formadores é e continuará sendo a de contribuir com o professor que cursou a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, recebeu uma formação básica nessa área e que passou a ter 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 nesta Unidade 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.

LEITURA COMPLEMENTAR



Fonte: <http://www.libras.com.br/ines>

Caro(a) acadêmico(a)! Na Unidade de Estudos II você já conheceu o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos e viu que ele dedica-se ao ensino de crianças surdas há mais de 160 anos e atende hoje em dia cerca de 600 alunos.

Nesse momento, sugiro que você acesse novamente o site do INES, disponível em: <http://www.libras.com.br/ines> e assista os seguintes vídeos:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=274&v=pR2ZmsViyGk Este vídeo, produzido para o Curso de Pedagogia Unesp / Univesp, mostra o que é, como surgiu e como funciona a Língua Brasileira de Sinais. Fonte: UNIVESP

https://www.youtube.com/watch?time_continue=266&v=uSr7PhoZfK0 As imagens mostradas neste vídeo retratam o cotidiano dos atendimentos realizados no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES em Educação Infantil. Fonte: Cindy Araujo



A partir daqui trago para você acadêmico(a) as aulas de Libras do professor Heveraldo Ferreira, para surdos e ouvintes que querem aprender a Língua Brasileira de Sinais. O professor apresenta suas aulas utilizando animações, locuções e legendas, ensinando passo a passo os sinais básicos para a comunicação a partir do vocabulário de temáticas específicas. Aproveite e bons estudos!

<http://tvines.org.br/?p=707> aula de Libras – **PARÂMETROS**
<http://tvines.org.br/?p=703> aula de Libras – **ALFABETO MANUAL**
<http://tvines.org.br/?p=11260> aula de Libras – **MATERNIDADE**
<http://tvines.org.br/?p=11195> aula de Libras – **HORÓSCOPO**
<http://tvines.org.br/?p=11096> aula de Libras – **SINALIZAÇÃO NAS RODOVIAS**
<http://tvines.org.br/?p=11003> aula de Libras – **SINALIZAÇÃO DAS CIDADES**
<http://tvines.org.br/?p=10848> aula de Libras – **RELIGIÃO**
<http://tvines.org.br/?p=10753> aula de Libras – **DOCES TÍPICOS**
<http://tvines.org.br/?p=10529> aula de Libras – **COMIDAS TÍPICAS**
<http://tvines.org.br/?p=10332> aula de Libras – **PERÍODOS DE TEMPO**
<http://tvines.org.br/?p=10280> aula de Libras – **LAZER CULTURAL**
<http://tvines.org.br/?p=10058> aula de Libras – **INSTRUMENTOS MUSICAIS**
<http://tvines.org.br/?p=9953> aula de Libras - **RESTAURANTE**
<http://tvines.org.br/?p=9951> aula de Libras – **UTENSÍLIOS DE COZINHA**
<http://tvines.org.br/?p=9751> aula de Libras – **SALÃO DE BELEZA**
<http://tvines.org.br/?p=9438> aula de Libras - **ESCRITÓRIO**
<http://tvines.org.br/?p=9204> aula de Libras - **ELETRODOMÉSTICO**
<http://tvines.org.br/?p=8909> aula de Libras - **BRINQUEDOS**
<http://tvines.org.br/?p=8784> aula de Libras – **CASAS E CÔMODOS**
<http://tvines.org.br/?p=8579> aula de Libras - **BRINCADEIRAS**
<http://tvines.org.br/?p=8104> aula de Libras - **MÓVEIS**
<http://tvines.org.br/?p=7020> aula de Libras – **PAÍSES II**
<http://tvines.org.br/?p=6979> aula de Libras – **PAÍSES I**
<http://tvines.org.br/?p=6967> aula de Libras - **NATUREZA**
<http://tvines.org.br/?p=6182> aula de Libras - **FOLCLORE**
<http://tvines.org.br/?p=6020> aula de Libras – **CIRCO**
<http://tvines.org.br/?p=5494> aula de Libras – **HISTÓRIA II**
<http://tvines.org.br/?p=5386> aula de Libras – **DICAS DE VIAGEM**
<http://tvines.org.br/?p=5126> aula de Libras – **ELEIÇÕES**
<http://tvines.org.br/?p=4805> aula de Libras – **HISTÓRIA I**
<http://tvines.org.br/?p=4721> aula de Libras – **MESES E ESTAÇÕES**
<http://tvines.org.br/?p=5386> aula de Libras – **RIO TURISMO**
<http://tvines.org.br/?p=3848> aula de Libras – **VERBOS II**
<http://tvines.org.br/?p=3767> aula de Libras – **CORPO**
<http://tvines.org.br/?p=3304> aula de Libras – **VERBOS I**
<http://tvines.org.br/?p=3504> aula de Libras - **CORES**
<http://tvines.org.br/?p=2756> aula de Libras - **PLANETAS**
<http://tvines.org.br/?p=2519> aula de Libras – **SENTIMENTOS E SENSAÇÕES**
<http://tvines.org.br/?p=1916> aula de Libras - **FEIRA**
<http://tvines.org.br/?p=1842> aula de Libras - **PLANTAS**
<http://tvines.org.br/?p=1711> aula de Libras - **PROFISSÕES**
<http://tvines.org.br/?p=1716> aula de Libras - **ESTADOS**

<http://tvines.org.br/?p=1718> aula de Libras - **VESTUÁRIO**
<http://tvines.org.br/?p=713> aula de Libras - **FUTEBOL**
<http://tvines.org.br/?p=9786> aula de Libras – **MEIOS DE TRANSPORTE**
<http://tvines.org.br/?p=708> aula de Libras – **ANIMAIS E CLASSIFICADORES**
<http://tvines.org.br/?p=704> aula de Libras – **DIAS DA SEMANA**
<http://tvines.org.br/?p=705> aula de Libras – **EDUCAÇÃO ESCOLAR**
<http://tvines.org.br/?p=706> aula de Libras – **EDUCAÇÃO FAMILIAR**
<http://tvines.org.br/?p=7015> aula de Libras – **FAMÍLIA**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Secretaria da Educação. Brasília: Presidência da República, 2005.

_____. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, 2004.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília: SEEP, 1990.

_____. **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.

_____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei Federal 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Casa Civil, 1989.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF: MEC, 1993.

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

_____. 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.

_____. **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.

A tecnologia na Educação Inclusiva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f00vflOR-Mws>. Acesso em: 13/01/2020.

ALBRES, N. A. **Surdos & Inclusão Educacional.** Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ALMEIDA, W. G. (Org.). **Educação de surdos:** formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEESP; FORTALEZA: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BAGGIO, Maria Auxiliadora; CASA NOVA, Maria das Graças. **Libras**. Curitiba; InterSaberes, 2017. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br>

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

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br>

BRASIL, **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontien/Tailândia, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Secretaria de educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998a.

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, SC: 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/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAO MINISTROMERCADANTE.pdf>

CASTILHO, L. **Todo surdo é surdo mudo?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bc-q6GPYmfPo>. Acesso em: 13/01/2020.

CUXAC, Christian. **As línguas de sinais**: analisadores da faculdade de linguagem. 14 dez. 2001. Disponível em: <http://aile.revues.org/document536.html>. Acesso em: 15 maio 2011.

DAMÁZIO. M. F. M.; Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf

DIAS, Rafael (Org.) **Língua brasileira de sinais**: libras. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br>

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.

Educação Especial – MEC. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T5E_8ct-JEA&index=14&list=PLx8cAc-SY8ZlGdDC4aiC1RHggDKzQ0Rux. Acesso em: 13/01/2020.

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.

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, Eulália. **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.

FERNANDES, Sueli. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba; InterSaberes, 2012. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br>

FERNANDES, Sueli. **Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva**: Educação de Surdos. Curitiba: Ibplex, 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.

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

FERREIRA, Brito L.; LANGEVIN, R. Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais. In: FERREIRA, Brito L. **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.

FORCADELL, MURILO S. P. **A inserção do sistema *signwriting* na formação dos profissionais de Libras**. Dissertação de Mestrado defendida em 19/08/2016. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. 98 f.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, L. **On the Odher Hand**. New York, Academic, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GESSER, Audrei. **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.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- GOMES, A. L. L.; FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. de.; **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_d_m.pdf
- História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>. Acesso em: 13/01/2020.
- http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_d_v.pdf Acesso em: 12/01/2020.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: resultados preliminares do universo. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm. Acesso em: 13/01/2020.
- ISF. **Somos diferentes de você?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=efudeZSsMs8>. Acesso em 13/01/2020.
- 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.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- 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. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cad. CEDES** [on-line]. 2000, v. 20, nº 50, p. 70-83.
- 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.
- LIMA, C. M. de. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- LOEW, Ruth C. **Roles and reference in American Sign Language**: a development perspective. Doctoral Thesis. University of Minnesota. 1984.
- LUCHESE, Maria Regina Chirechela. **Educação de pessoas surdas**: experiências vividas, histórias narradas. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com>
- MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 174 p.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão promove a justiça** (Org). REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica> Acesso em: 12/01/2020.
- 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.
- 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. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOURA, Maria Cecília de, LODI, Ana Claudia 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.
- NOGUEIRA, C. M. I.; NOGUEIRA, B. I.; CARNEIRO, M. I. N.. **Língua Brasileira de Sinais**. Maringá/Pr: CESUMAR, 2010.
- 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.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Retardamento Mental**: enfrentando o desafio. Washington DC. Organização Mundial da Saúde, 2000.
- 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.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **INSTRUÇÃO Nº. 002/2008 SEED/SUED**. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde - Superintendente da Educação. Curitiba, 10 de março de 2008.
- PEREIRA, M.C.C.; CHOI, D; VIEIRA, M.I.; GASPAR, P; NAKASATO, R.. **Libras**: conhecimento além dos sinais. 1.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.). **Libras**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br>
- PETITTO, L. **On the Autonomy of Language and Gesture**: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. In Cognition. Elsevier Science Publisher B.V. vol. 27. 1987. (1-52).
- PLETSCH, M. D. **A dialética da inclusão/exclusão nas políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência**: um balanço do governo Lula (2003-2010). Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 12, nº 24, p. 39-55, jan./abr.2011.
- QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Material didático do curso de Letras LIBRAS a distância. (Revisado), Florianópolis: UFSC, 2009a.
- QUADROS, R.M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.
- 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.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIED, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf

- QUADROS; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- REILY, L. **Escola Inclusiva**: Linguagem e mediação. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- REILY, Lucia. **Escola Inclusiva**: Linguagem e mediação. 3 ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2008.
- REILY, Lucia. **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.
- 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, N.R. L. O discurso surdo: a escuta dos sinais: In SKLIAR (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SÁ, E. D. de.; CAMPOS. I. M. de.; SILVA. M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf
- SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Trad. Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Incluindo pessoas com deficiência psicossocial** – Parte 2. **Revista Reação**, ano XIV, n. 79, mar./abr. 2011, p.12-19.
- 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.
- 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.
- SCHIRMER. C. R.; BROWNING N.; BERSCH R.; MACHADO R.; **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Física**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf
- 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.
- 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).

STAINBACK, W. & STAINBACK, S. **Inclusão**: um Guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STOKOE, W. **Sign Language structure**: na outline of the visual communication systems of the american deaf. New York: University of Buffalo Press, 1960.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

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.webfaccional.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.

Visão histórica da Deficiência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dGaaVtYekIU>. Acesso em: 13/01/2020.

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.

CONCLUSÃO

Prezado(a) acadêmico(a)!

Neste material de estudos busquei apresentar pra você as políticas de inclusão na educação regular, representado por meio dos períodos de expressivas transformações na implementação da política educacional nacional (Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão), os desdobramentos da educação dos surdos no Brasil, como ponto de partida na construção da identidade cultural, social e educacional dos Surdos (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo), orientações básicas para a prática docente em salas de aula regular, de modo a compreender a singularidade linguística, a interação/relação surdo/ouvinte, a prática do ensino de Libras na formação universitária, apresentando a função gramatical dessa língua registrando visualmente o que mostram a execução dos sinais durante o comportamento/ação/performance dos Surdos em um evento comunicativo.

A abordagem de todas essas temáticas, continuarão ecoando em sua prática profissional docente, sendo assim, 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, espero que essa disciplina de Libras tenha lhe despertado interesse por saber mais a respeito dessa área e que tenha acima de tudo lhe proporcionado mudanças de paradigmas, contribuindo para torná-lo(a) um(a) educador(a) mais sensível e mais flexível para a exploração e a tessitura de novos caminhos em torno da educação inclusiva.

O atual cenário de inclusão, como foco dessa disciplina permite-nos compreender através de outros olhares os desafios e os 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.

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.

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. 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 partir de agora acreditamos que se abrirão novas possibilidades de estudos e de novas contribuições para que você continue se preparando e seguindo em frente no sentido de melhorar a dinâmica da educação inclusiva para surdos nas salas de educação básica regular.

Até a próxima oportunidade. Muito obrigada!

