



# Introdução aos estudos sobre **EDUCAÇÃO DE SURDOS**

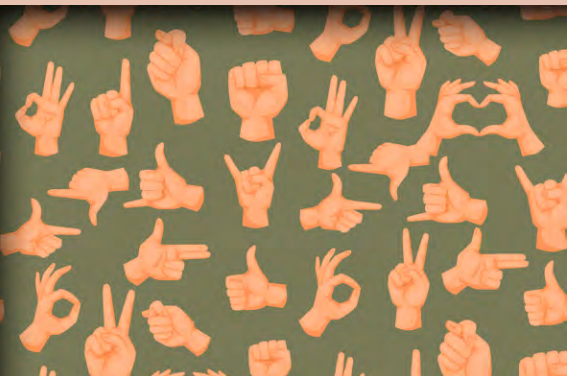


**2ª EDIÇÃO REVISTA E AMPLIADA**

RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA  
ALEX REIS DOS SANTOS  
CAMILA SILVA DE FRANÇA  
CHARLES GRAZIÊNIO BATISTA NEVES  
CLÉCIA SOUZA SANTOS  
DANIELLA RAMOS FEITOSA  
DANIELLE DE SOUZA SILVA  
GENIVALDO OLIVEIRA SANTOS FILHO  
GREISSE KELLY SILVA SANTOS  
IRANILDE DOS SANTOS ROCHA SOUZA  
MONIC VASCONCELOS DE BRITO  
RAIMUNDA DOS SANTOS BARBOSA  
RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE  
ROZILDA RAMOS DOS SANTOS OLIVEIRA  
SUZY KELLY BARBOSA LISBOA



Criação **Editora**



**Título:**

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS

**Autores:**

RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA et al.

**ISBN:**

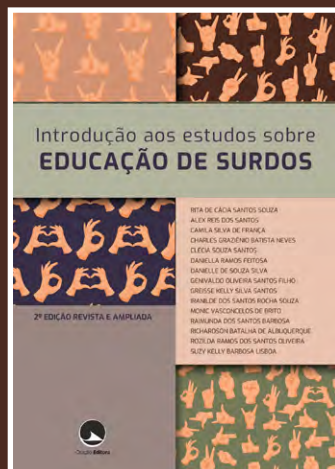
978-65-80067-83-1

**CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes  
Fábio Alves dos Santos  
Jorge Carvalho do Nascimento  
José Afonso do Nascimento  
José Eduardo Franco  
José Rodorval Ramalho  
Justino Alves Lima  
Luiz Eduardo Oliveira Menezes  
Maria Inêz Oliveira Araújo  
Martin Hadsell do Nascimento  
Rita de Cácia Santos Souza

Lucas Aribé Alves  
(Parecerista de acessibilidade)

[www.editoracriacao.com.br](http://www.editoracriacao.com.br)



# Introdução aos estudos sobre **EDUCAÇÃO DE SURDOS**

RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

ALEX REIS DOS SANTOS

CAMILA SILVA DE FRANÇA

CHARLES GRAZIÊNIO BATISTA NEVES

CLÉCIA SOUZA SANTOS

DANIELLA RAMOS FEITOSA

DANIELLE DE SOUZA SILVA

GENIVALDO OLIVEIRA SANTOS FILHO

GREISSE KELLY SILVA SANTOS

IRANILDE DOS SANTOS ROCHA SOUZA

MONIC VASCONCELOS DE BRITO

RAIMUNDA DOS SANTOS BARBOSA

RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE

ROZILDA RAMOS DOS SANTOS OLIVEIRA

SUZY KELLY BARBOSA LISBOA

2ª edição revista e ampliada



Criação **Editora**

Aracaju, 2020

@ by 2020 Rita de Cácia Santos Souza et al.

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome dos autores, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Editoração Eletrônica

Adilma Menezes

Capa: ID 114245765 © Showvector | Dreamstime.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8 8846

5719i	<p>Rita de Cácia Santos Souza et al.</p> <p>Introdução aos estudos sobre educação dos surdos / Rita de Cácia Santos Souza, Alex Reis dos Santos, Camila Silva de França, Charles Graziênio Batista Neves, Clécia Souza Santos, Daniella Ramos Feitosa, Danielle de Souza Silva, Genivaldo Oliveira Santos Filho, Greisse Kelly Silva Santos, Iranilde dos Santos Rocha Souza, Monic Vasconcelos de Brito, Raimunda dos Santos Barbosa, Richardson Batalha de Albuquerque, Rozilda Ramos dos Santos Oliveira e Suzy Kelly Barbosa Lisboa. -- 2. ed. revista e ampliada. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.</p> <p>168 p. il.</p> <p>ISBN: 978-65-80067-83-1</p> <p>1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. 4. LI-BRAS. 5. Prática Pedagógica. 6. Surdez.</p> <p>I. Título. II. Assunto. III. Autores.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.912 CDD 376.2-056.263</p>
-------	--

#### ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação especial: surdos.
2. Ensino inclusivo: pessoas surdas.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SOUZA, Rita de Cácia Santos; et al. **Introdução aos estudos sobre educação dos surdos**. 2. ed revista e ampliada. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

O rigor e a exatidão do conteúdo dos artigos publicados são da responsabilidade exclusiva dos seus autores. Os mesmos são responsáveis pela obtenção da autorização escrita para reprodução de materiais que tenham sido previamente publicados.



## APRESENTAÇÃO

O presente livro é fruto de estudos e pesquisas realizadas, sob minha orientação, com membros do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência – NUPIEPED/ CNPq, da Universidade Federal de Sergipe no período de maio de 2013 a julho de 2014.

Com o intuito de aprofundar e socializar estudos sobre surdez, trabalhamos por mais de um ano, realizando leituras, fichamentos, debates, pesquisas e produção escrita. Aos poucos os textos foram sendo construídos e recebendo a contribuição de todos os participantes. O envolvimento sério dos seus autores e a qualidade dos textos desencadearam o desejo desta publicação coletiva.

O texto está organizado em dez capítulos: Políticas de inclusão e educação bilíngue para surdos; Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para o ensino dos surdos; O professor versus o intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva; Aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos

e pragmáticos da LIBRAS; Os parâmetros: construção ideologia da LIBRAS; LIBRAS - por que não na base comum?; Aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) pelos alunos surdos; Ensino da LIBRAS como Segunda Língua (L2); recursos didáticos e metodológicos; Pedagogia Surda: estratégia de ensino para pessoas surdas na rede regular; Escrita da Língua de Sinais (ELiS/SW - Sign Writing): que sistema é esse?

Naturalmente, a discussão sobre a temática não se esgota aqui, mas certamente, este estudo poderá contribuir com a formação de educadores e demais interessados na área da surdez.

Convidamos o leitor a mergulhar nesta leitura, e assim adentrar em uma rede de conhecimentos que poderá levá-lo a conhecer melhor os desafios e as possibilidades da educação, que se constrói em direção ao respeito aos diversamente hábeis.

**Profª. Dra. Rita de Cácia Santos Souza**  
Líder do Núpita

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

**5**



POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

**9**



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA O  
ENSINO DE SURDOS

**27**



O PROFESSOR VERSUS O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE  
AULA INCLUSIVA

**41**



ASPECTOS FONOLÓGICOS, MORFOSSINTÁTICOS,  
SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS DA LIBRAS

**57**



OS PARÂMETROS: CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DA LIBRAS

**71**



LIBRAS - POR QUE NÃO NA BASE COMUM?

**85**



APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA (LP) PELOS ALUNOS SURDOS

**99**



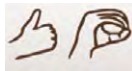
ENSINO DA LIBRAS COMO L2: RECURSOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS

**115**



PEDAGOGIA SURDA: ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA  
PESSOAS COM SURDEZ NA REDE REGULAR

**133**



ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS  
(ELIS/SW - SIGN WRITING): QUE SISTEMA É ESSE?

**143**

REFERÊNCIAS

**157**

SOBRE OS AUTORES

**165**







## POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

A inserção dos alunos com surdez é um fator que envolve não somente os surdos, mas também, a comunidade, a família, a escola, os professores, os funcionários, ou seja, a sociedade no geral. Nesse contexto, a educação inclusiva pode criar condições para ampliar a visão pessoal, profissional e social dos integrantes envolvidos neste estudo, o qual oportuniza a discussão e a reflexão sobre o processo inclusivo nas escolas regulares de Ensino Fundamental, visando o exercício do direito da pessoa surda ter educação na sua plenitude.

A escola é responsável pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, o exercício das políticas de inclusão e a educação bilíngue são conceitos que se cruzam. As leis, decretos, resoluções e pareceres constituem o direito da pessoa surda em ser parte integrante da escola e da sociedade. A partir do conceito apresentado, refletirmos: a política de inclusão e a educação bilíngue proporcionam aos surdos o ativismo no processo de inclusão?

Sem dúvida, esse texto pretende mostrar a política de inclusão, bem como a educação bilíngue, que através das leis e diretrizes apoiam a inserção dos surdos nas escolas; como também, questionar sobre a inclusão dos surdos que permeia diversas barreiras descritas, por exemplo: a formação adequada para os professores surdos/ouvintes, instrutores surdos, funcionários da escola e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

## 1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

De acordo com os autores Santos Filho & Oliveira (2010), no passado, os surdos não frequentaram as escolas porque foram analisados como incapazes. Assim, eles perdiam os seus direitos básicos e ficavam com a própria sobrevivência afetada. Segundo Moura (2000, p. 16), o pensamento não podia desenvolver-se sem linguagem e essa não se desenvolvia sem a fala. A fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender.

Em 1857, o professor francês Hernest Huet (surdo que usava o Método Combinado) foi convidado pelo imperador D. Pedro II a vir ao Brasil, no intuito de fundar a primeira escola para surdos, que teve como nome "Imperial Instituto de Surdos Mudos", atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Conforme Perlin & Strobel (2006), houve um clímax da história de surdos, na década de 1880, que juntou a força de um lado de muitos momentos de combates polêmicos de opostos educacionais: a Língua de Sinais (LS) e o oralismo. Nessa mesma década, aconteceu um Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, Itália, para debater e avaliar a importância de três métodos rivais: LS, oralista e mista (LS e o oral).

Naquele momento de rivalidade de métodos de ensino para os surdos, começou-se a aplicar o oralismo como prática de ensino. Diante disso, a LS foi proibida, abrindo assim um longo e sofrido duelo do povo surdo para defender o direito linguístico por meio da sua língua natural, a língua de sinais. Com isso, Goldfeld (2002) diz que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma perso-



nalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

O principal objetivo da metodologia Oralista é desenvolver a fala do surdo, pois para os defensores desse método, a língua falada era considerada essencial para a comunicação e o desenvolvimento integral das crianças surdas.

Quando a metodologia Oralista foi ao fracasso, ou seja, os surdos nunca conseguiriam comunicar-se ou falar como os ouvintes de maneira satisfatória, e que mesmo com a determinação dos exercícios oralistas, as pessoas surdas insistiam em se comunicar por meio da LS. Decidiu-se, então, que os surdos poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação. Santos & Campos (2013) mencionam que em meados da década de 1970, surgiu a filosofia da comunicação total, em que a LS não foi considerada como língua do surdo, e sim como uma maneira de comunicação básica do surdo, e "instrumento" para o aprendizado da língua oficial do país: a Língua Portuguesa (LP).

De acordo com Perlin & Strobel (2006), em meados de 1960 foi desenvolvida a Comunicação Total, após o fracasso do Oralismo puro, e por esse motivo muitos sujeitos surdos começaram a ponderar em juntar o oralismo com a LS, simultaneamente, como uma alternativa de comunicação. "Essa proposta de alfabetização está ligada ao português sinalizado, ou seja, como toda língua necessita ser estudada no contexto, também a LS apresenta-se de forma contextualizada", afirmam Santos Filho & Oliveira (2010, p. 798).

Pensando em um método que abarque o contexto do texto em uma língua, surgiu o bilinguismo, em 1980. Esse modelo consiste em trabalhar com duas línguas no meio escolar.

O princípio essencial do bilinguismo é proporcionar um ambiente linguístico à criança, no qual seus interlocutores interajam com ela de uma maneira natural; da mesma forma acontece com a criança ouvinte por meio da língua oral. Como se observa, a criança não apenas tem garanti-



da a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, mas também, a integração de um autoconceito positivo. Na concepção de Guarinello (2007):

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (...) Na adoção do bilinguismo, deve-se optar pela apresentação simultânea das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária). (GUARINELLO, 2007, p. 45-46)

Nesse ponto de vista, o Bilinguismo caracteriza-se da seguinte forma:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país (...)os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 1997, p. 38).

Percebe-se na trajetória da pessoa surda, desde a crença de muitas pessoas na incapacidade de aprender dos surdos, até o surgimento do método bilíngue. Após vários métodos falhos que não levavam em conta a língua, a cultura e a identidade da comunidade surda, o bilinguismo oferece uma maneira inovadora de pensar sobre a realidade da pessoa



surda, abrindo infinitas possibilidades de aprendizagem, ou seja, a verdadeira inclusão.

## **2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO VERSUS EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDO**

A escola precisa ser o espaço concebido para o exercício do processo de desenvolvimento do conhecimento, ou seja, é um espaço de produção cultural, troca de experiências da vivência de cada indivíduo que promove a aquisição da aprendizagem e a permanência do sucesso do aluno. Isso só acontece por causa da política de inclusão.

Entretanto, a discussão sobre política inclusiva está centrada nas organizações sociopolíticas, que priorizam os direitos individuais do público ao qual se destina. Esses avanços são importantes, bem como os movimentos dos direitos humanos, cujos fazem com que sejam construídos os espaços sociais, podendo, sem dúvida, ajudar no convívio da diversidade de cultura existente.

Santos & Campos (2013) dizem que o objetivo da educação inclusiva é incentivar a diversidade, com uma pedagogia que favoreça a integração de todos a um único sistema de ensino; também, exige dos surdos a participação na experiência ouvinte, tendo assim seus valores linguísticos e culturais oprimidos. É a educação visa ainda à inclusão não só na escola, mas na sociedade. Essa discussão tem um sentido amplo e não é algo novo. Quando houve a aprovação pela Declaração dos Direitos Humanos em 1948, a educação inclusiva surgiu com as diretrizes políticas e se originou com os movimentos sociais. A partir dessa reflexão, começou-se a (re) pensar no papel da escola, ou seja, qual a importância e a incumbência dessa instituição para a sociedade.

Nessa perspectiva, como afirma Souza (2012), a inclusão não se torna uma preocupação e discussão apenas de grupos de governantes, entre outros, mas sim da sociedade que procura melhorar o quadro de convivência entre as pessoas. A questão é bem complexa, quando nos depara-



mos com a realidade das pessoas com deficiência, pois elas têm um histórico marcado por dores, sofrimento, angústia, desprezo, e até mesmo da luta pela sobrevivência.

Mantoan (2004) revela-nos que:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (MANTOAN, 2004, p. 81).

Para conhecer mais sobre os direitos do surdo, e quanto à educação da pessoa com deficiência, podemos citar algumas leis:

**Quadro 1:** Leis, decretos, pareceres e declarações vinculadas à questão tanto dos direitos do surdo, e quanto a educação da pessoa com deficiência

Lei 9.394 em 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Lei nº 8.069 em 1990	Estatuto da Criança e do Adolescente! Educação Especial
Lei 10.098/94	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei nº 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos;
Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010	Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
Decreto Nº 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.



## INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Decreto Nº 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Decreto Nº 6.215/07	Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD.
Decreto Nº 6.571/08	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Decreto nº 2.208/97	Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 3.298/99	Regulamenta a Lei no 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Decreto nº 914/93	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
Decreto nº 3.952/01	Conselho Nacional de Combate à Discriminação.
Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.
Decreto nº 3.956/01	(Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Portaria nº 976/06	Determina critérios de acessibilidade a eventos do MEC.
Portaria nº 1.793/94	Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
Portaria nº 3.284/03	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007	Prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Resolução CNE/CEB nº 2/01	Normal - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 1/02	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.
Documentos Internacionais	Convenção da ONU Sobre os direitos das pessoas com deficiência. Carta para o Terceiro Milênio Declaração de Salamanca Convenção da Guatemala Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.



A responsabilidade da Política Nacional de Educação (PNE) busca instituir sistemas educacionais que apreciem a igualdade e diferença, como também, valores indissociáveis e constitutivos de nossa sociedade. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) propõe o delineamento de ações educacionais que tendem superar a concepção da exclusão na escola e na sociedade de forma integralizada. Para concretizar tal intenção, defende-se a matrícula dos alunos independentemente de sua diferença no ambiente escolar, que deve ser organizado para garantir condições apropriadas tendo em vista um desenvolvimento educacional igualitário a todos e nos diferentes níveis de ensino. Há, portanto, a precisão de se repensar a organização das escolas de maneira que os alunos, sem exceção, tenham suas especificidades atendidas, de acordo com Brasil (2008).

O documento do PNEEPEI alega que a educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos de ficarem juntos, estudando e compartilhando, sem qualquer tipo de discriminação. Assim, a escola inclusiva direciona seu procedimento de ensino para quebrar os preconceitos, não diferenciando o saber pedagógico, mas reforçando os mecanismos de interação e integração.

A política de inclusão objetiva promover a educação para todos. É citado no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - (Lei nº 9394 de 20/12/1996) que se entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência.

Porém, na prática, as políticas quase desconhecem, ou talvez, interpretam a palavra "preferencialmente" como "exclusivamente" na rede regular de ensino. Em consonância com isso, expomos que "o equívoco dessa política é que, de maneira autocrática e não democrática, está impondo um único modelo sem ter consultado previamente os atores sociais desse processo, ou seja, os alunos, professores e pais" (FELIPE, 2011, p. 65).

Os surdos precisam ter o direito de escolherem entre duas vertentes de educação: estudar em escola inclusiva ou numa escola bilíngue. Mas, a maio-





ria dos surdos angustia-se na sala de aula, em que o professor adota uma metodologia para a maioria que é ouvinte. O surdo tem o direito a um Tradutor Intérprete de LIBRAS (TILIBRAS) em sala de aula, porém, às vezes, os professores não estão preparados para lidarem com essa situação inclusiva.

Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental que é trabalhar com a diversidade. Segundo Santos & Campos (2013), o espaço escolar dos surdos, até então, era a escola especial, sob visão clínica, nesse espaço os surdos eram "regulados" e "corrigidos".

Para Perlin & Strobel (2006), a comunidade surda almeja uma educação bilíngue, na qual os professores saibam LIBRAS, tenham conhecimento da cultura surda e, conseqüentemente, preparem metodologias bilíngues/surdas adequadas ao crescimento do aluno surdo nessa escola, havendo assim uma verdadeira relação professor-aluno. No meio escolar, visando à proposta do bilinguismo, a pessoa surda estaria tendo a oportunidade de aprender na sua língua materna desde os anos iniciais, entenderia vários conceitos adaptados na língua de sinais (LS), no caso a LIBRAS como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (LP) como Segunda Língua (L2) na modalidade escrita.

Diante disso, a educação bilíngue é um dos temas mais discutidos na atualidade pelo simples fato de apresentar a LS como a L1, e a LP ser a segunda língua (L2), ou seja, capacita-se o aluno surdo a usar a LP na escrita e a LS na vida social, no seu dia a dia. Atualmente, tem-se tornado muito forte as reivindicações dos surdos por uma escola bilíngue, cuja proposta já foi inclusa na estratégia 4.7 da Meta 4 do Projeto de Lei 8035-2010 do Plano Nacional de Educação (PNE) em tramitação no Congresso Nacional. Essa proposição garante a educação bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa), inserida na meta 4.7., que visa:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e



classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos. (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação)

Skliar (1999) comenta que a educação bilíngue não pode ser neutra nem opaca. Ela precisa constituir-se como consciência política, para compreender a educação dos surdos como um exercício de direitos humanos concernentes a pessoa surda; ainda, deve haver a coerência ideológica para debater as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes e a análise de natureza epistemológica das representações surdas.

Essas representações surdas vão ao encontro do bilinguismo que ao seu aparecimento, segundo Skliar (1998), são exibidas quatro propostas diferentes, as quais intermediam a educação bilíngue. Seriam estas: a tradicional manifesta-se na identidade incompleta dos surdos, e também, infelizmente, continuam com as ideias clínicas; a humanista e liberal impõe uma igualdade entre ouvintes e surdos, cujo histórico de sofrimento angustiam as pessoas surdas; na progressista percebe-se o significado da diferença cultural que caracteriza a surdez, porém ignorando a história e a cultura surda e o crítico na educação de surdos, percebe-se a valorização oral dentro do ensino e se busca apoio dos avanços tecnológicos para ajudar a desenvolver a fala, usando também a LS, todavia, não a apreciar como língua, persiste a situação do surdo ser como o ouvinte.

As concepções abordadas por Skliar (1999) vão ao encontro de Stainback & Stainback (1999), pois ambos relatam que o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independente de como seja a pessoa, a qual cultura pertença, etnia, ou o tipo de deficiência que tenha; ou seja, todas as pessoas estão envolvidas direta e indiretamente para a construção de uma cidadania mais justa e igualitária.

Ainda, esses autores citam os documentos que garantem o direito à educação das pessoas surdas, a exemplo da presente Constituição Federal Bra-



sileira, de 1988, artigo 208, Inciso III, da ordem social, que prevê o atendimento a essa demanda, principalmente na rede regular de ensino, reconhecendo a educação como um direito de todos e um dever do estado e da família.

Além disso, é importante lembrar que a educação dos alunos surdos, é relatada pela legislação, que visa assegurar uma educação que contemple os surdos em virtude da necessidade da língua. Assim, a Libras é regulamentada pela Lei 10.436, oficializada no dia 24 de abril de 2002 (Lei da Libras) que diz em seu 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, 2006, p. 189)

Um outro aspecto é que a Libras é contemplada no Decreto Federal nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, cujo documento diferencia o surdo do deficiente auditivo. Nesse ponto de vista, o art. 2º comenta que:

[...] considera pessoa surda àquela 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 [...] considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. (BRASIL, 2006, p. 239)

O Decreto Federal nº 5.626 só foi sancionado após o reconhecimento oficial da LIBRAS, e isso se deu através dos movimentos da comunidade



surda e de pesquisadores que atuavam na área da educação para surdos, nove anos após o início do processo. É importante ressaltar que a comunidade surda apenas participou das seções finais da redação do Decreto.

Esse mesmo decreto citado, regulamenta a Lei da Libras no art. 18 da lei nº 10.098 de dezembro de 2000, que articula a respeito das pessoas surdas, citando assim a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, e também a formação dos professores da LIBRAS e do instrutor, o uso da LIBRAS e da LP para a pessoa surda, a formação do TILIBRAS, do direito à educação, da garantia à saúde e do papel do poder público no apoio ao uso e difusão da Libras. Entretanto, ainda no Decreto 5.626, artigo 22, ressalta-se a garantia da educação básica para o aluno surdo além da educação bilíngue para todos os alunos.

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

I. Escola e classe de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II. Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérprete de Libras – Língua portuguesa. (BRASIL, 2006, p.244 ).

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue LP/LIBRAS desenvolve o ensino escolar na LS, para a conquista da aprendizagem da LP, e o ensino da LP como L2 na modalidade escrita para alunos surdos, também, os serviços do TILIBRAS e LP oral/escrita e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola, conforme Brasil (2008).



A atual tendência da educação surda é o bilinguismo. Quadros (2004) tem apontado que essa proposta vem sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, portanto, as mesmas precisam inserir-se dentro de um espaço com pessoas fluentes em LIBRAS. O reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística está incluso dentro de um conceito da proposta do bilinguismo.

Embora o direito dos alunos surdos seja reconhecido na Política de Inclusão, caracterizada como "O ensino escolar na LP e na LS", contrária ao Decreto , a Política de Inclusão não deixa exposta qual língua deverá ser utilizada pelo docente nas salas de aula inclusivas, se a LP ou a LIBRAS. Quando esse Decreto Federal de nº 5.626/05 propõe a difusão da LIBRAS entre professores, coloca essa situação como sendo bilíngue, na qual professores sejam capacitados a ensinarem suas disciplinas utilizando a LIBRAS.

Além do mais, a presença da LIBRAS em sala de aula é definida como responsabilidade dos TILIBRAS, cuja função não é bem definida no Decreto citado, deixando ser interpretada com a de outros profissionais da área da educação (BRASIL, Orientações Curriculares, 2008).

Através do exposto, é perceptível que a relação professor/aluno e a construção dos conhecimentos escolares pelos alunos surdos nas escolas ganham menor importância, já que o processo que envolve a Libras acaba sendo responsabilidade dos TILIBRAS.

Nesse sentido, a formação de professores para o ensino de línguas deveria constituir-se como tema central nos documentos. No Decreto 5.626/05, há um capítulo que trata desse processo, relacionado à formação do professor da Língua Brasileira de Sinais, com aspectos necessários para o ensino. No que diz respeito ao ensino de Libras o documento relaciona essa formação à atuação nos diferentes níveis educacionais, e recomenda que pessoas surdas tenham prioridade em todos os processos formativos, visando garantir, assim, a apropriação dessa língua pelos alunos surdos ou sua aprendizagem por ouvintes, e que isso seja realizada por meio de seus usuários. Diante desse fato, citamos que:



A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2006, p. 240, artigos 4º e 5º).

Observa-se que o professor formado para atuar em Libras com alunos surdos deve ter também formação específica para o ensino da LP como L2, devendo essa ser objetivada por meio da inclusão de uma disciplina curricular específica nos cursos de formação de professores.

Os usuários de Libras podem, então, discutir qualquer assunto ou matéria que seja do seu interesse, de igual modo, os usuários das línguas orais. Todas as línguas são estruturadas da mesma forma, a diferença entre as línguas orais e LS é que, segundo Quadros (2004), as línguas orais são das modalidades orais auditivas e a LS é visual espacial, ou seja, apresenta uma característica específica. Enfatizamos que,

[...] as línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano [...] (BRITO, 199, p. 19).

O surdo não aprendendo a Libras, não saberá expressar-se, sentindo-se um deficiente. A situação é que a maioria das famílias dos alunos surdos



não sabe a Língua Brasileira de Sinais e muitas vezes não possui interesse em aprendê-la, atrasando o desenvolvimento do surdo. Portanto, ao saber comunicar-se por meio da Libras e a tendo como sua língua materna, a pessoa com surdez poderá inserir-se na comunidade surda, tendo conhecimento de sua cultura e não se sentindo uma pessoa com deficiência.

Sem dúvida, os estudos sobre a LS estão cada vez mais bem estruturados e com eles surgem oportunidades educacionais orientadas para uma prática bilíngue. Sabe-se que "não basta ter um vocabulário enorme de uma língua. A pessoa precisa 'entrar' na língua, 'viver' essa língua para poder ensinar por meio dela" (QUADROS e SCHMIEDT, 2006); ou seja, a língua precisa fazer-se presente na vida do surdo, cumprindo seu papel e função social. Diante disso,

[...] a Língua é um sistema de signos compartilhados por uma comunidade linguística comum. As falas ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é um fato social, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística, é a expressão linguística tecida em meio às trocas sociais, culturais e políticas [...] (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 7-8).

Por ser uma língua, a Libras possui todos os níveis linguísticos, e de acordo com Quadros (2004) os parâmetros constroem o sinal. Nesse ponto de vista, definem-se cinco parâmetros: configuração de mão (CM), que são as formas, as configurações, os desenhos, a realização do sinal; ponto de articulação (PA) são os lugares nos quais a mão se aproxima, podendo está configurado nos seguintes pontos: cabeça, tronco, braço, mão e espaço neutro; movimento (M), o movimento da mão dará o sentido ao sinal, precisando saber um objeto e um espaço; Expressão facial e corporal - corresponde e compõe uma das classes de palavras, como também a construção das frases, ironias e outros - e nesse parâmetro está a Orientação da palma da mão (O), que indica que o sinal tem sua direção para facilitar a compreensão.



É através desse conceito que envolve como língua o uso da LIBRAS para mudar a realidade, ou seja, a pessoa surda não é mais vista como uma pessoa incapaz, mas, como um ser capaz e inteligente que pode desenvolver-se no que desejar. Deixa de ser um deficiente em leitura, em comunicação, na aprendizagem, para ser apenas surdo ativo.

Nesse sentido, embora a Política de Inclusão tenha sido bem reconhecida, por meio de um discurso que busca uma aproximação com os princípios da educação bilíngue para surdos, a análise dos enunciados que a fundamentam, postos em diálogo com as propostas defendidas, mostra inconsistências e um olhar para a educação de surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz na proposição das práticas inclusivas o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais.

Com efeito, o distanciamento entre o documento da Política de Inclusão e o Decreto citado, torna-se inevitável, desvendando-se, o porquê da impossibilidade de diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras.

Seria importante nos anos iniciais de escolarização, as crianças surdas terem a Libras como língua de instrução e estarem em contato com a comunidade surda. Destacamos, com isso, que os surdos não são apenas pessoas com deficiência, eles possuem cultura e identidade próprias.

Como afirma Lodi (2013), aceitar a diferença e valorizá-la como constitutiva do humano, origina uma nova visão para a heterogeneidade, para o ouvinte/surdo e para o surdo/ouvinte, a fim de que, na resposta a si próprio, seja revelado aquilo que incomoda. Na ausência de uma compreensão desse incômodo e de uma problematização dos discursos a partir dos quais fomos constituídos, o discurso oficial põe-se a serviço da manutenção do status que, sem a possibilidade de que esse seja ressignificado, pois, conforme afirma Sobral (2010), falar e defendendo verbalmente a diferença é fácil; o difícil é colocarmo-nos no lugar daquele que é diferente, reconhecendo-o em sua maneira de ser, que é distinta da nossa.

Finalizamos esse capítulo dizendo que a Libras, ideológica por excelência, reflete os acentos sociais daqueles que a põem em funcionamen-





to, pois, ao tomarem a palavra, os sujeitos surdos colocam em jogo um processo marcado por conflitos, reconhecimentos, relações de poder e identidades surdas (PERLIN & STROBEL, 2006). Quando se compreende que a Libras é responsável pela constituição dos surdos, que todo discurso está, fundamentalmente, envolvido com os espaços sociais daquele que o profere, e, portanto, que "diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação" (BRAIT, 1997, p. 99) é perceptível que há um conflito entre a prática da educação bilíngue para surdos e da inclusão propriamente construída na Política da Inclusão, e em suas leis.

Embora a Política de Inclusão tenha sido preparada por meio de discursos entre os pesquisadores que atuam nessa área e com uma pequena participação da comunidade surda, nota-se a inconsistência no que diz respeito ao que está proposto no Decreto 5.626, e o que realmente acontece na prática inclusiva. Diante do exposto, fica registrado que notório o distanciamento entre as leis que rege o Decreto e as leis que acontecem na prática inclusiva.

Aceitar as diferenças e valorizá-las demanda um novo olhar da sociedade para o eu e o outro. Assim, o presente texto mostra a realidade existente entre a Política de Inclusão na perspectiva da educação bilíngue para surdo e a verdadeira prática existente da educação inclusiva.

Levará algum tempo para que a educação inclusiva atenda verdadeiramente a realidade e necessidade dos surdos, mas sem dúvida, é na escola bilíngue, que eles podem manter suas relações sociais, sem que se sintam diferentes e excluídos.







## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA O ENSINO DE SURDOS

Nas últimas décadas as políticas de inclusão vêm tentando desfazer-se das visões tradicionais dos sistemas educacionais. Essas políticas questionam o enquadramento de modelos de alunos e a escolha daqueles que podem frequentar as escolas, produzindo identidades de inclusão ou exclusão conceituadas como especiais e normais. Esse contexto conduz a reflexão sobre os espaços escolares serem adequados a diversidades dos alunos, pois, muitas pessoas entendem que os alunos das escolas comuns são normais e os alunos de escolas especiais são diferentes.

A identidade *normal* defendida por educadores e demais envolvidos no processo educacional é anulada em relação aos fundamentos educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é compreendida como natural. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são instáveis, inacabadas e, portanto, os educandos não são coisificados e não podem ser reunidos em categorias ou grupos.

A educação inclusiva essencialmente potencializa os espaços escolares como de todos, no qual os educandos constroem o conhecimento de acordo com suas habilidades e competências, desenvolvendo-se como futuros cidadãos nas suas diferenças.

Nas escolas inclusivas não se estabelecem padrões que caracterizam os alunos como especiais ou normais. Todos se relacionam nas suas diferenças, ou seja, não se estabelecem modelos que caracterizam os alunos como especiais e/ou normais. Todos se relacionam pelas suas diferenças,

e suas propostas pedagógicas questionam e reconstróem as práticas que configuram a exclusão.

A escola comum torna-se inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo, e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Dessa forma, o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência vem sendo muito pesquisado na busca de um ensino qualificado, e que garanta a inclusão desses alunos tanto na vida educacional quanto social.

Nessa perspectiva, percebeu-se que as salas inclusivas atendem aos alunos com deficiência junto com os ditos normais, mas ainda não oferecem o apoio suficiente para todos os alunos desenvolvam-se na aprendizagem de forma integral. Para tanto, foi criado o atendimento educacional especializado – AEE, com o objetivo de oferecer um apoio aos alunos, para que amenizem os principais problemas da sala de aula inclusiva, ou seja, amplia-se a participação dos alunos na vida escolar e no desenvolvimento do conhecimento.

Nota-se que o trabalho conjunto entre equipe docente, professores da sala inclusiva e AEE, pode transformar o ensino aprendizagem dos alunos com deficiência numa realidade que há muito tempo vem sendo discutida: a verdadeira inclusão, com a participação efetiva dos alunos com deficiência.

Visando discutir as principais necessidades encontradas pelos profissionais e alunos no Atendimento Educacional Especializado, justifica-se esta pesquisa pelo despreparo das escolas e dos profissionais em relação ao atendimento especializado que, muitas vezes, é confundido com reforço escolar.

O processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência é um desafio tanto para os professores da sala inclusiva quanto para a escola que não está adequada aos padrões de acessibilidade, como por exemplo, o atendimento educacional especializado quando é oferecido na própria escola acaba sendo confundido com aula de reforço ou recreação. É bem verdade que não se pode generalizar, pois existem escolas aptas

a receberem os alunos com deficiência, assim como, têm materiais de qualidade nas salas de atendimento, e nesse conjunto, também podem ter profissionais que buscam o conhecimento para o desenvolvimento do educando. Desse modo, prossigamos com nossas análises e reflexões.

## **1. AEE: DEFINIÇÃO, FUNÇÃO E PRINCIPAIS NECESSIDADES**

### **1.1. AEE: função e definições**

O processo de inclusão dos alunos com deficiência denunciou que a sala inclusiva não se encontrava preparada para o atendimento desses alunos; e na perspectiva de melhorar essa realidade, foi criado o Atendimento Educacional Especializado.

Entende-se por Atendimento Educacional Especializado (AEE) o apoio oferecido pelas Salas de Recursos Multifuncionais, as quais atendem várias necessidades educacionais, e criam estratégias de aprendizagem que favoreçam ao aluno com deficiência incluído na sala de aula, visando garantir o acesso aos conteúdos curriculares e conseqüentemente ao conhecimento. Nesse contexto,

as salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; centrada sem um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem a vida escolar. (ALVES, 2006, p.13).

Diante desse princípio, ressalta Souza (2013), o atendimento oferecido na sala de recursos acontece em três momentos distintos: o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino de Língua Portuguesa. Esses aspectos serão desenvolvidos a seguir.



O atendimento educacional especializado trabalha as necessidades dos alunos com deficiência de forma amplificada, e possibilitando o acesso ao conhecimento oferecido na sala inclusiva. À medida que, em parceria com o professor da sala inclusiva, as necessidades desses alunos são atendidas, eles vão desenvolvendo-se em diversas habilidades. Sem dúvida, esse serviço depende de profissionais qualificados que se proponham a atingir tais objetivos.

É perceptível que o AEE surge para atender as necessidades dos alunos com deficiência, e sua principal função é criar estratégias para possibilitar o acesso ao conhecimento oferecido na sala inclusiva. Então, torna-se um apoio complementar ou suplementar ao currículo do ensino regular.

De acordo com Damázio (2007), no AEE destacam-se três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Especializado em Língua de Sinais; Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua de Sinais e Atendimento Especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

O primeiro momento ocorre diariamente em horário contrário as aulas comuns, no qual os alunos surdos terão um trabalho complementar com base nas atividades e conteúdos vistos sem sala de aula, mas transmitidos em Libras, preferencialmente por um profissional surdo qualificado. Essas são exigências básicas desse ensino, pois por meio do surdo há uma maior compressão na Língua de Sinais por parte das crianças e de jovens, tendo uma comunicação mais fácil e com maior alcance. Sendo esse professor qualificado, ele transmite ao aluno conhecimentos importantíssimos das disciplinas pedagógicas, oferecendo-lhe confiança, tranquilidade e motivação para sua inclusão na classe comum. Segundo Alvez, Ferreira e Damázio (2010), o AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula, contribuindo para que os alunos com surdez participem das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas. Nesse sentido,

o AEE em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização; o professor do AEE trabalha com os conteúdos curriculares que

estão sendo estudados no ensino comum em Libras, articuladamente com o professor de sala de aula. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras; em que o professor de AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.12).

Já o segundo momento ocorre também diariamente em horário contrário ao das salas comuns, tendo como prioridade o ensino da Libras; faz-se um diagnóstico do aluno surdo quanto ao seu nível de entendimento referente a língua de sinais, favorecendo principalmente o conhecimento de termos científicos. O trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras, preferencialmente, surdo.

Na organização do AEE, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.17).

O terceiro momento ocorre também diariamente à parte das aulas da turma comum, com os alunos surdos, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nessa área da surdez, preferencialmente, porque ela tem maior conhecimento dos pressupostos linguísticos usados gramaticalmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. Ele desenvolverá a compreensão textual com sequências gramaticais corretas.



Afirmam Alvez, Ferreira e Damázio (2010) que o objetivo do AEE é desenvolver a competência linguística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de reescreverem em língua portuguesa. Também, o trabalho com alunos com surdez no ensino regular, deve ser desenvolvido num ambiente bilíngue, isto é, utiliza a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, conforme Damazio (2007, p.15).

Mas para que isso aconteça, será necessário ter disponíveis diversos recursos visuais e materiais para abstração pragmática, que seria o signifi-  
ficante e o significado dos elementos passados. É de grande importância o cuidado na utilização da Língua de Sinais (LS) para o ensino do português escrito, pois cada uma das línguas tem sua própria regra gramatical que as justificam. Esse processo deve ocorrer continuamente, com o atendimento da sala de recursos multifuncionais, que se resume ao número de 15 a 20 alunos por turmas, e com atendimento organizado em módulos de 50 minutos até 2 horas/dia.

Como se observa, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando assim um espaço inclusivo, além das salas de recursos multifuncionais serem vistas como um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos com deficiência.

## 1. 2. AEE: principais necessidade vigentes

Os surdos, no decorrer de toda a sua história, enfrentaram uma série de obstáculos e entraves para terem o direito à aprendizagem educacional. Hoje, existem políticas públicas que tentam facilitar esse percurso, embora ainda estando distante de como devesse ser, uma educação de qualidade que garantisse aos surdos à verdadeira inclusão na sociedade. Essa concepção levou a criar a sala de recursos multifuncionais com o intuito de oferecer um local adequado para que a aprendizagem dos alu-





nos com deficiência acontecesse. Porém, muitas escolas ainda não possuem esse local, dificultando o processo de atendimento especializado, como também, não dispõem do profissional qualificado. Diante disso,

nos últimos anos, várias iniciativas foram criadas para promover o uso da Libras nas escolas, desenvolvendo práticas pedagógicas que favorecem o ensino dessa língua para as pessoas com surdez. Tais ações são necessárias, considerando singularidade da língua de sinais e que esta não é usual na sociedade. Assim, um dos desafios das políticas públicas inclusivas para as escolas brasileiras é a construção de ambientes educacionais para o ensino da Libras, por meio de métodos adequados.(ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.15).

Outro ponto, é que há um grande dilema por parte dos pais dos alunos com surdez, pois eles se preocupam com a garantia de uma boa qualidade de ensino educacional dessas crianças. Os pais ficam sem saber onde matricularem seus filhos, se numa escola regular ou na especial. Mas, esses medos que os rodeiam são devido às dificuldades e preconceitos encontrados na sociedade, deixando-os tão revoltados quanto os próprios surdos. Ainda se pode acrescentar a inclusão quanto à comunicação com os ouvintes, pois, por não ter o conhecimento da Libras, os jovens, em alguns casos, distanciam-se dos surdos.

[...] o embate epistemológico entre o uso exclusivo da Libras ou o uso exclusivo da Língua Portuguesa, além das questões que foram levantadas sobre o bilinguismo, é manter a exclusão escolar dos alunos com surdez. Assim, deflagrar iniciativas no meio escolar pautadas no reconhecimento e na valorização das diferenças, que demonstrem a possibilidade da educação escolar inclusiva de pessoas com surdez na escola comum brasileira. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p. 09).



O Ministério da Educação defende a inclusão desses alunos na escola regular, mas os educadores da área de surdez preferem as escolas bilíngues ou especiais que ensinam Libras e Português. Os alunos surdos garantem que aprendem melhor e mais rápido com professores surdos, afirmam ainda que encontram maior facilidade na escola bilíngue justamente por não haver uma comunicação real com o seu professor, além da dificuldade de interação entre eles.

São grandes os desafios por parte da educação do surdo, por exemplo, os currículos são inadequados, falta de professores bilíngues, professores com surdez sem formação adequada, dificuldade de inclusão de alunos surdos desde a educação infantil até a educação superior, espaço inadequado para que esses alunos explorem e desafiem sua capacidade de pensamento em todos os sentidos. Ainda,

a construção de um caminho pedagógico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com surdez, numa perspectiva inclusiva, com base em princípios decorrentes dos novos paradigmas, tem encontrado dificuldades para se efetivar, em virtude de problemas relacionados a decisões político-filosóficas, pedagógicas, metodológicas e de gestão e planejamento da escola brasileira. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.6)

Diante de todas essas condições, o importante é tentar buscar alternativas na relação entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade, dentro e fora das escolas e, sendo assim, a interação com alunos surdos em uma escola comum que reconheça e valorize as diferenças, mudando os processos curriculares e pedagógicos para se adequar as diferenças. Além do mais,

pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngue e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, sin-

gularidades e diferenças e em seus contextos de vida. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p. 08).

No entanto, são muitas as formas de exclusão por parte da escola, como se observa:

A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora;  
A escola exclui porque põe fora os que estão dentro;  
A escola exclui "incluindo";  
A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido. (BARROSO, 2003, p.27)

Com base nessa citação de categorização proposta por Barroso (2003), na qual há o relato de uma forte presença de exclusão nos dias atuais, o acesso à escola ainda é negado a milhões de crianças e jovens; há a evasão de alunos na escola por preconceito, fazendo com que eles sejam excluídos; existe a falta de competência e profissionalismo para educar os alunos diferentes, deficientes ou com dificuldades de aprendizagem; há a máscara da "inclusão" no sentido de excluir por muitos sistemas educativos e por muitas escolas, mesmo quando afirmam o princípio da inclusão. Por outro lado, existe o AEE, Atendimento Educacional Especializado, que por sua vez abraçou esse desafio da educação escolar do aluno com surdez demonstrando por meio do trabalho, a inclusão sem restrições e incondicionalmente facilitando a aprendizagem de alunos surdos nas turmas de ensino regular, visando à complementação da sua formação.

Apesar disso, há ainda uma série de lacuna a preencher que podem facilitar e apresentar um bom currículo pedagógico para termos de fato uma escola aberta para todos e, portanto, verdadeiramente inclusiva. A Língua de Sinais é o principal meio de comunicação para pessoas com surdez. Com isso, o uso da Libras nas escolas regulares e especiais é de fundamental importância, uma vez que amenizaria o problema da educação escolar das pessoas com surdez.



A língua de sinais não é universal e cada país possui sua própria língua de sinais com variações regionais. No Brasil, a Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002, é entendida como 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. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p. 14-15)

Como já vimos, as práticas pedagógicas vêm enfrentando um grande desafio que é a escolarização das pessoas com surdez. Tornam-se necessárias diferentes práticas para os alunos surdos, pois o principal problema para o domínio da leitura e da escrita não são por causa dos limites devido à surdez, mas sim pelas metodologias adotadas para ensiná-los. Então o desafio seria adotar novas práticas educacionais na escola comum brasileira. Sendo assim, o trabalho pedagógico com os alunos surdos nas escolas regulares deve ser realizado em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa; ainda, em horário contrário das práticas pedagógicas comum, tendo o adicional do o Atendimento Educacional Especializado.

O decreto nº. 5.626/05, que regulamentou a Lei de Libras definiu, entre outros aspectos, que os sistemas de ensino devem garantir a inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, por meio de escolas e classes bilíngues, nas quais a Libras e a Língua Portuguesa sejam línguas de instrução. Definiu, também, que além da escolarização esses alunos têm o direito ao atendimento educacional especializado em turno diferenciado, para o desenvolvimento de complementação curricular. (ALVES, 2006, p.24-25).

Fica claro que, a abordagem na sala de recursos não pode ser confundida a uma mera aula de reforço (repetição da prática educativa da sala

de aula), nem com espaço de socialização. Reafirma-se o caráter pedagógico desse atendimento, cujo objetivo é suprir a necessidade do aluno, assegurando o direito de acesso a recursos que possam potencializar suas capacidades, promover o seu desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, levar o aluno à sua própria emancipação, garantindo, assim, uma plena convivência.

O AEE deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento, que precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.09)

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. O atendimento educacional dos alunos com deficiência conta com a parceria dos professores da sala inclusiva e do profissional da sala de recursos, todos trabalhando juntos para conseguir a integração desses alunos de maneira eficaz.

A prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, que realizando pesquisas sobre o assunto a ser estudado, elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O professor de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos com surdez. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.10)



Dessa forma, percebe-se que o atendimento educacional especializado é um desafio para os professores envolvidos no processo; além da qualificação profissional há uma necessidade de um local adequado para que as estratégias sejam postas em prática e a aprendizagem desses alunos aconteça. É preciso desmitificar a ideia de que a sala de recursos multifuncionais funciona como reforço, como se disse antes, quando na verdade é um apoio para amenizar as barreiras encontradas pelos alunos com deficiência no ensino regular.

## **2. AEE: PROMOVEDO A APRENDIZAGEM DOS SURDOS**

A aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais pelos alunos surdos acontece de forma natural, porque essa é a primeira língua da comunidade surda, mas a aprendizagem da Língua portuguesa, segunda língua para as pessoas surdas, é um grande desafio.

O AEE em seu terceiro momento como já foi discutido anteriormente, vai trabalhar as necessidades de aprendizagem da língua portuguesa contribuindo para sua melhor compreensão no ensino regular. "O atendimento em Língua Portuguesa é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez na sala comum." (DAMÁZIO, 2007, p.45)

Para a aquisição da LP é necessário que o professor conheça bem a língua Portuguesa e crie estratégias para o ensino dessa segunda língua. Para tanto, é necessário que o professor utilize somente a língua portuguesa, por meio da leitura, da escrita e de recursos visuais para estimular o aluno na aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado para aprendizagem da Língua Portuguesa exige que o profissional conheça muito bem a organização e a estrutura dessa Língua, bem como, metodologias de ensino de segunda língua [...] O uso de recursos visuais é fundamental para a compreensão da Língua Portuguesa, seguidos

de uma exploração contextual do conteúdo em estudo [...] Para a aquisição da Língua Portuguesa, é preciso que o professor estimule, permanentemente o aluno, provocando-o a enfrentar desafios. (DAMÁZIO, 2007, p.45)

Percebe-se que o atendimento educacional especializado, oferecido na sala de recursos, além de oferecer apoio para o ensino de todas as disciplinas do ensino regular, atua de maneira significativa no ensino de língua portuguesa, porque trabalha as principais necessidades dessa língua pelo aluno surdo em sua estrutura fonológica, morfosintática, semântica e pragmática, e deixa-o apto para seu uso na sala inclusiva. Um fator primordial é o fato de que se o aluno conhece a língua portuguesa, ele terá mais chances de aprendizagem nas outras disciplinas, até porque no ensino regular todo o material didático se encontra em LP.

Nesse capítulo, concluímos que o AEE surge da necessidade de apoio para os alunos com deficiência que frequentam a sala inclusiva, e não para ser reforço escolar como muitos pensam. Esse atendimento garante aos alunos o acesso aos conteúdos curriculares da sala inclusiva, local onde a aprendizagem é desenvolvida junto aos alunos ditos normais, possibilitando a vida escolar e social.

Há alguns problemas que precisam ser questionados e discutidos, como por exemplo, o despreparo do profissional que realiza esse Atendimento Educacional Especializado, o qual precisa de formação qualificada, já que se trata de um trabalho que exige responsabilidade e amor à profissão. Não é um trabalho fácil, pois se lida com várias deficiências e cada uma apresentando uma necessidade específica, e pedindo uma estratégia de ensino diferenciada. Por isso, o empenho fica a cargo do profissional que atua na sala de recursos multifuncionais.

A verdadeira função do AEE é oferecer condições necessárias para que o aluno com deficiência desenvolva sua aprendizagem no ensino regular. Portanto, o ensino se dá em três momentos diferentes: ensino de libras, ensino em libras e ensino da língua portuguesa. É de suma impor-



tância o ensino de língua portuguesa no AEE, pois é a partir da dominação dessa língua o aluno surdo terá um aproveitamento maior das outras disciplinas que se encontram todas em português, conforme vimos.

Outro questionamento discutido foi em relação à escola não oferecer ainda um espaço adequado com todos os materiais para que o atendimento especializado aconteça de forma significativa de acordo com a lei e com profissionais qualificados. Diante disso, são várias as questões a serem pensadas e pesquisadas sobre o atendimento da sala de recursos, cuja necessidade é um espaço adequado e qualificado, e tem por objetivo o acesso dos alunos com deficiência aos conteúdos curriculares da sala inclusiva e ao desenvolvimento da aprendizagem tanto no ambiente escolar quanto fora dele. E isso precisa da parceria entre escolas, professores, universidades para que as pesquisas tenham foco na inclusão desses alunos de forma plena no contexto escolar.

Finalizando este capítulo dizemos que para priorizar o AEE é necessária a parceria entre o professor da classe comum, o do Atendimento Educacional Especializado e também o apoio da família do surdo, pois é no ambiente escolar que se deve refletir coletivamente sobre os saberes e práticas do AEE para que o aluno tenha a acessibilidade, segurança, e colabore com o intercâmbio e socialização junto aos demais colegas, professores, ou seja, com toda a escola.





TRÊS



## O PROFESSOR VERSUS O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA INCLUSIVA

Nos últimos anos, as políticas de inclusão dos estudantes com deficiência têm sido o centro das discussões pelos principais envolvidos: educadores, equipe gestora, família, governos e especialistas. Para alguns, a inclusão desse público específico não significa garantir a permanência dos mesmos no espaço escolar, mas as concepções para incluí-los é questão de cumprir o determinado pela lei, exigindo assim, que a escola assuma a responsabilidade de criar espaços inclusivos.

A legislação educacional em nosso país procura garantir condições para a efetivação de projetos pedagógicos inclusivos nas escolas regulares, também, para a educação dos estudantes surdos, bem como, a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – e demais recursos de acessibilidade necessários para sua efetiva educação.

Nesse sentido, incluir não significa que o educando molde-se a escola, mas que essa legitime sua função de espaço proporcionador de possibilidades, ficando assim à disposição do aluno. Mediante o contexto de diversidade e inclusão, a escola depara-se com a realidade de incluir alunos com surdez no ensino regular, tendo no processo de aprendizagem o professor mediador do ensino e o profissional intérprete.

Embora a sociedade seja constituída, em sua maioria, por ouvintes, há a presença dos surdos. Por isso, Tradutores Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (TILIBRAS) são figuras primordiais no intercâmbio entre ouvintes e surdos. Mas, observamos que, muitas vezes, a comunidade

surda não tem o direito de exercer a sua cidadania, devido à ausência do intérprete.

Nesse contexto, o estudo em questão, promove uma análise do processo didático-pedagógico do professor e do profissional intérprete na sala de aula do ensino regular, caracterizando as atribuições de cada um, bem como as dificuldades encontradas nessa parceria. Para tal finalidade, é preciso recorrer à historicidade como meio de compreensão da jornada do profissional intérprete.

Importante aspecto a ser enfatizado é o serviço de TILIBRAS o qual está de acordo com a concepção oferecida pelo bilinguismo, que defende uma proposta na qual o aluno surdo tem direito ao ensino baseado nas duas línguas, a de Sinais como primeira língua e a língua portuguesa com segunda língua na modalidade escrita. Diante disso,

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.7-8)

Como se observa, o TILIBRAS torna-se necessário na sala inclusiva numa forma de respeito à cultura surda. Tanto mais, de acordo com Quadros (2005), o Intérprete da Língua de Sinais (ILS) é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país, e é qualificado para desempenhar a função de interpretação.

No Brasil, o TILIBRAS deve dominar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana, e nesse contexto fazer a interpretação para a língua de sinais e vice-versa.

Vale dizer que a formação do Intérprete da Língua de Sinais no mundo surgiu da necessidade de integração em decorrência da participação ativa da comunidade surda na comunidade ouvinte na qual está inserida. Segundo Quadros (2005), para pensarmos em formação de TILIBRAS, precisamos estar atentos ao nível de participação da comunidade surda na sociedade. Dependendo desse nível de envolvimento, a comunidade surda terá mais ou menos compromisso com a formação dos intérpretes, implicando no sucesso ou não dessa implementação.

Em alguns países da Europa, os cursos de formação de ILS duram 2 anos e já estão formalizados. Não se exige um conhecimento prévio da língua de sinais para o ingresso no curso. Ainda, alguns países como a Itália, Holanda, Inglaterra e a Dinamarca contam com o apoio público para a formação de intérpretes, ao contrário de outros países que ainda não dispõem desse suporte, a exemplo do Brasil. Destacamos que,

A França, Dinamarca e Alemanha têm cursos de 2 anos de duração. Nesses países a formação está formalizada. Frequentemente não requer domínio da língua de sinais como pré-requisito para ingresso no curso. A Itália, a Holanda [...] dispõem de recursos financeiros públicos para formação de intérprete. (QUADROS, 2005, p.52)

No Brasil, a formação de TILIBRAS ainda é um processo de constante reflexão e avaliação em busca da realidade da formação desse profissional. Portanto, é necessário apresentar algumas questões a serem consideradas na proposta de formação no Brasil.

Nas ideias de Quadros (2005, p.58), a aceitação da comunidade surda em geral, traz oportunidades sociais que são identificadas pelos surdos. Nesse ponto de vista, citamos algumas considerações importantes a serem observadas no processo de formação dos intérpretes, a saber: o incentivo, organizações e manifestações, atitudes da comunidade geral em relação ao intérprete, o interesse dos surdos em usar todas as possibilidades do intérprete, nível de integração entre surdos e intérpretes,



condições e formações oferecidas aos intérpretes e o nível que deverá ter tal formação.

Porém, diante dos vários questionamentos, e principalmente pelo abuso sofrido pelos TILIBRAS em relação ao desconhecimento da sua verdadeira função enquanto profissional educacional, foi criado o código de ética desse profissional. Diante disso, conforme Quadros (2005, p.31) o código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação.

Esse código visa condutas que o intérprete deve possuir em seus serviços, principalmente a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Trata-se de um conjunto de normas que o intérprete deve ter conhecimento ao iniciar essa carreira. Como se observa,

segundo o código de ética da atuação do profissional tradutor e intérprete - que é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - cabe a esse profissional agir com sigilo, discrição, distância e fidelidade à mensagem interpretada, à intenção e ao espírito do locutor da mensagem. (MEC/SEESP, 2001). Esta postura profissional exige disciplina e uma clara consciência de seu papel. Assim sendo, o intérprete deve ter uma estabilidade emocional muito grande e todo aquele que almeja assumir essa função precisa ter consciência dessas condições e buscar formas de desenvolvê-la. (DAMÁZIO, 2007, p.50)

Os serviços de TILIBRAS foram aceitos pela comunidade surda e pelas escolas, ao adotarem a concepção do bilinguismo, que permite o uso da Libras como primeira língua da comunidade surda e da Língua portuguesa, como segunda língua. Diante disso, os serviços do profissional intérprete são garantidos pela lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda. Essa lei representa uma arma importante para o reconhecimento

e formação desse profissional e, também, dá respaldo para a legalização de várias oportunidades no mercado de trabalho.

Percebe-se, então, que a iniciativa para formar o TILIBRAS surge da necessidade da comunidade surda. Os cursos geralmente são de curta duração e à medida que as escolas e os surdos aceitaram a concepção do bilinguismo, tornou-se necessária a presença do profissional intérprete em salas inclusivas, para realizar a função de interpretação e tradução da língua portuguesa para a língua brasileira de sinais.

Apresentamos a partir de agora dados da pesquisa de campo que foi realizada com três intérpretes atuantes em escolas públicas do ensino regular. Os depoimentos indicam a percepção desses profissionais quanto à pluralidade de ações no cotidiano da escola. Os entrevistados que atuaram na sala de aula com alunos surdos e ouvintes, ao se referirem as suas experiências, relataram a extrema dificuldade que tiveram para mediar as relações e necessidades advindas do professor e do aluno.

Depoimento 1- Eu tenho 23 anos, sou formado em Letras – Português/Inglês e atualmente sou professor de língua inglesa da rede municipal. Trabalhei como Intérprete de Libras de 2011 a 2012, na rede estadual de ensino. Lembro que um dia a aluna surda faltou à aula e o professor pediu para eu escrever no quadro enquanto ele resolvia outros problemas; não fui, deixei bem claro que meu trabalho era só interpretar e traduzir, ele foi reclamar na direção, mas não deu em nada. Os professores não gostavam que interpretasse as provas e eu ouvia comentários dos alunos ouvintes, dizendo que queriam uma intérprete também. A minha maior dificuldade era os sinais de algumas matérias como: física e química. Eu deixava o aluno dizer um sinal para a palavra nova. (Entrevista, 2013).

Depoimento 2 - Eu tenho 24 anos, sou formado em Letras- Português/ Inglês, trabalho na rede estadual de ensino e faço pós-graduação em Libras - Língua Brasileira de Sinais: educação especial. No



início do ano letivo, o professor de geografia mandou ficar quieta porque eu estava atrapalhando a aula, informei que havia um aluno surdo na aula e que estava interpretando a fala dele para o aluno, o mesmo me pediu desculpas. O aluno percebeu a ignorância do professor, fiquei muito nervosa, foi constrangedor. Também, ouvi muitos comentários que eu iria denunciar a aula dos professores, era um fiscal do estado para observar as aulas, coisas desse tipo. Outro dia, o professor mandou eu sair e fez a prova em dupla. Tenho muita dificuldade com os sinais de física, química e matemática. Já inventei muitos sinais, para sair de alguns sufocos, mas aviso ao aluno. É difícil ser intérprete, lembro que a escola só me convidou uma vez para reunião de professores. (Entrevista, 2013).

Depoimento 3 - Eu tenho 43 anos, sou formada em Biologia e Pós-graduada em Educação Especial: Libras. Atualmente trabalho como Intérprete na rede estadual de ensino. Dos equívocos que passei, lembro que o professor não queria me deixar ficar na sala na hora da prova e eu tive que sair, ele disse que mandava na sala, eu quase desisti de ser intérprete. Eu tenho muita dificuldade com os sinais de Química, Biologia, Matemática, Geografia e Física. Eu crio alguns sinais e digo a ele que o sinal que corresponde a palavra desconhecida. (Entrevista, 2013).

Percebe-se que os TILIBRAS passam por grandes dificuldades em relação ao processo de atuação em sala de aula. De um lado, os professores regentes sentem-se vigiados no processo didático-pedagógico; do outro, os profissionais interpretes deparam-se com professores despreparados para compreender a função do TILIBRAS no processo de intermediar a aprendizagem dos alunos surdos.

Por esses motivos, prosseguimos abordando sobre o papel do professor regente e a função do intérprete.

## 1. O PROFESSOR REGENTE E O PROFISSIONAL INTÉRPRETE: CONFLITOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS – UMA QUESTÃO DE AJUSTES

Segundo Aranha (2005, p.98), o profissional intérprete é o mediador na comunicação entre surdos e ouvintes e nas diferentes situações da interação social. Percebe-se que Aranha e Quadros (2005) complementam-se ao considerar que o intérprete é um mediador das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa; também, que ele realiza a interpretação, a passagem da língua fonte para outra, a chamada de língua alvo ou vice-versa. O processo acontece sem nenhuma interferência do intérprete que atuará simplesmente como ferramenta pedagógica a serviço do professor e do aluno surdo.

A função de traduzir/interpretar é singular, dado que a atuação desse profissional leva-o a interagir com outros sujeitos, a manter relações interpessoais e profissionais, que envolvem pessoas com surdez e ouvintes, sem que esteja efetivamente implicado nelas, pois sua função é unicamente a de mediador da comunicação. (DAMÁZIO, 2007, p.49)

Devemos entender que o TILIBRAS é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem, cabendo essa função ao professor regente. São duas funções diferentes que precisam ser devidamente distinguidas e respeitadas nas escolas.

Nesse contexto, a escola deve estar preparada para atender a principal necessidade do aluno surdo que é a acessibilidade de comunicação, na qual o intérprete é de suma importância, embora ainda haja um certo desconhecimento por parte de alguns professores quanto a presença da pessoa surda em sala de aula. Por isso, retomamos uma parte do depoimento 2, quando o professor diz que:

(...) no início do ano letivo, o professor de geografia me mandou ficar quieta porque eu estava atrapalhando a aula. Informei que



havia um aluno surdo na aula e que estava interpretando a fala dele para o aluno, ele pediu desculpas. Mas, o aluno percebeu a ignorância do professor. (Depoimento 2)

Sem dúvida, nota-se a falta de informação do professor regente sobre a existência de um aluno surdo na sala, configurando assim, um clima desconfortável entre o professor e o profissional intérprete.

Outro problema caracterizado configura-se quando o professor regente ausenta-se da sala, pedindo para o intérprete escrever a atividade na lousa. *"A aluna surda faltou à aula e o professor pediu para eu escrever no quadro enquanto ele resolvia outros problemas, não fui, deixei bem claro que meu trabalho era só interpretar."* (Depoimento 1). Observa-se que há naturalidade por parte do professor regente, ao fazer tal pedido. Porém, isso gera desconforto no profissional intérprete ao ver sua função em sala de aula sem o devido reconhecimento.

Fica claro também, que o professor regente ao delegar sua atribuição ao intérprete, transfere parte da responsabilidade pedagógica do conteúdo desenvolvido em sala de aula, construindo uma vertente de dupla jornada para o profissional intérprete, ou seja, professor e interpretador. Quadros (2005) deixa explícito que se o TILBRAS assumir papéis delegados por parte dos professores, ele se sobrecarrega, e, além disso, deixará confusa sua função dentro do processo educacional, principalmente considerando que seu papel está em processo de construção.

Muitos professores não gostam da presença do intérprete na sala de aula, e isso também gera um clima tenso, conforme citamos, *"(... ) ouvi comentários de que eu ia denunciar a aula dos professores, era um fiscal do Estado para observar as aulas."* (Depoimento 2).

A falta de conhecimento sobre as atribuições do profissional intérprete na sala de aula, por parte do professor regente acaba comprometendo as relações entre ambos.

Segundo Damázio (2007), outro aspecto importante refere-se à conduta profissional adotada pelo intérprete durante a sua atuação





profissional nos quesitos, responsabilidade, assiduidade, pontualidade, posicionamento no espaço de interpretação, aparência pessoal, domínio de suas funções, interação com os alunos e postura durante as avaliações.

Outro fato evidente na construção do saber para o aluno surdo configura-se quando o professor regente consulta o TILIBRAS para saber o desenvolvimento intelectual do aluno surdo, não sabendo ele que o intérprete não é o profissional habilitado para tal finalidade, cabendo à equipe pedagógica elaborar pareceres, diagnosticando junto ao professor os avanços ou estagnações do aluno surdo. Diante do equívoco citado, o TILIBRAS poderia estar carregando uma responsabilidade que não lhe diz respeito. Por isso, esse profissional precisa impor-se, e esclarecer as responsabilidades da sua profissão, caso contrário, sobrecarregar-se-á de funções que não lhes cabe.

Ressaltamos ainda, que a principal dificuldade encontrada pelo profissional TILIBRAS é a falta de sinais específicos para cada disciplina, conforme citamos. "A minha maior dificuldade são os sinais de algumas matérias como física e química." (Depoimento 1). "Também, tenho dificuldade com os sinais de física, química e matemática". (Depoimento 2). E ainda, "eu tenho muita dificuldade com os sinais de Química, Biologia, Matemática, Geografia e Física" (Depoimento 3). Além disso,

(...) o trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos. (LACERDA, 2009, p. 21)



Contudo, a função do TILIBRAS às vezes acaba sendo confundida com o papel do professor. Os alunos dirigem questionamentos diretamente ao TILIBRAS, e por outro lado o próprio professor atribui ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula. Por sua vez, o intérprete precisa ter o cuidado da não dualidade em relação a sua função/atribuição dentro do processo educacional, conforme já mencionamos.

Diante disso, cabe aos profissionais TILIBRAS da área da educação, recomendar e direcionar os questionamentos dos alunos ao professor regente, pois, dessa forma, o intérprete caracteriza sua função apenas na mediação entre o aluno e o professor da sala de aula.

Outro ponto gerador de dificuldades é a falta de sinal específico, que gera uma tradução em libras, comprometida com a qualidade, ou seja, muitas vezes o trabalho deixa a desejar e o aluno surdo é o único prejudicado. Em muitas ocasiões, "a existência de problemas desta ordem evidencia que a necessidade de profissionalização do intérprete de língua de sinais através de formação e qualificação permanente é urgente. Os intérpretes precisam de instrumentalização formal para atuar nesta profissão." (QUADROS, 2005, p.71)

Diante desse contexto, o TILIBRAS acaba inventando sinais em consenso com o aluno surdo para que a interpretação seja simplificada, conforme mencionamos. "Eu deixo que ele me diga um sinal para a palavra nova" (Depoimento 1). Também, "já inventei muitos sinais, para sair de alguns sufocos, mas aviso ao aluno." (Depoimento 2). Ainda, "digo a ele que o sinal x corresponde à palavra desconhecida." (Depoimento 3).

Quadros (2007) fala que o processo de interpretação é complexo porque está diante de processamento de informação simultânea, ou seja, acontece ao mesmo tempo em que uma pessoa fala ou sinaliza. A autora fala dos modelos de processamento no ato da tradução e interpretação, sendo eles: cognitivo, interativo, interpretativo, comunicativo, sociolinguístico, o processo de interpretação e o bilíngue/bicultural, que acontecem:

- (1) Ênfase no significado e não nas palavras.
- (2) Cultura e contexto apresentam um papel importante em qualquer mensagem.
- (3) Tempo é considerado o problema crítico (a atividade é exercida em tempo real envolvendo processos mentais de curto e longo prazo).
- (4) Interpretação adequada é definida em termos de como a mensagem original é retida e passada para a língua alvo considerando-se também a reação da audiência. (QUADROS, 2007, p.78)

## 2. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS TILIBRAS

Observa-se que, muitas vezes, o TILIBRAS terá que interromper a aula e buscar junto aos alunos surdos um sinal que facilite a interpretação e a compreensão do conteúdo da aula. Mas, é preciso ficar atento aos parâmetros: configuração de mão, localização, movimento, direção, expressão facial e corporal, para que a criação do novo sinal esteja dentro da estrutura da língua de sinais, e se possível passar o sinal adiante a fim de que ele seja introduzido no dicionário e ajude outros intérpretes e as pessoas surdas também. Diante disso deixamos claro que,

os estudos e as pesquisas dos termos técnico-científicos das diferentes áreas do conhecimento, em Libras, estão em processo de desenvolvimento. Sua sistematização visa ampliar o léxico da Libras e geralmente é realizado na interação entre alunos, professores e tradutores/intérpretes da Libras. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.17)

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional TILIBRAS, precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. Ainda, de acordo com Quadros (2005, p.28) o profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação).



### 3. A FUNÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS

A função do interpretar é singular, dado que a atuação desse profissional leva-o a interagir com outros sujeitos, a manter relações interpessoais e profissionais, que envolvem pessoas com surdez e ouvintes, sem que esteja efetivamente implicado nelas, pois sua função é unicamente a de mediador da comunicação. (DAMÁZIO, 2007, p.49)

Nesse sentido, o professor também precisa passar pelo processo de aprendizagem, de ter no grupo um contexto diferenciado com a presença de alunos surdos e de intérpretes de línguas de sinais. Também, a adequação da estrutura da sala de aula, a disposição das pessoas em sala e a adaptação da forma de exposição por parte do professor, esses são alguns dos aspectos a serem considerados em sala de aula.

O mais adequado seria que essas questões fossem discutidas pela equipe escolar. A escola gera possibilidades para a demanda educacional da inclusão, quando se encontra aberta no sentido de receber esses alunos, embora haja muito despreparo por parte do corpo diretivo e dos docentes que não têm o conhecimento suficiente para atender os alunos surdos.

Segundo Quadros (2005), há o profissional intérprete que está totalmente inserido na interação comunicativa do surdo, tanto no meio social como cultural. Ele tem total liberdade, assim o queira, para influenciar na interpretação. Ele processa a informação da língua fonte e faz escolhas lexicais (palavras/sinais), estruturais (sujeito/verbo/predicado), semântico (significado), e pragmático (contextualização da linguagem) na língua alvo que deve aproximar ao máximo na informação dada nessa língua fonte. Por isso, o intérprete também precisa de conhecimentos técnicos para que suas escolhas na interpretação sejam apropriadas ao contexto, que muitas vezes envolve processos altamente complexos.

Em resumo, o tradutor/intérprete deve conhecer com profundidade, cientificidade e criticidade sua profissão, a área em que atua,



as implicações da surdez, as pessoas com surdez, a Libras, os diversos ambientes de sua atuação a fim de que, de posse desses conhecimentos, seja capaz de atuar de maneira adequada em cada uma das situações que envolvem a tradução, a interpretação e a ética profissional. (DAMÁZIO, 2007, p.51)

O papel do TILIBRAS na interpretação preza pelo sigilo das informações, ou seja, ele não deve interferir nas informações, mas precisa limitar o envolvimento durante a atuação, separar vida pessoal da profissional, e assim, ser fiel na interpretação. Além disso:

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos:

- a) Confiabilidade (sigilo profissional);
- b) Imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) Discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) Distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados).
- e) Fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objeto da interpretação é passar o que realmente foi dito). (QUADROS, 2005, p.28)

A formação de TILIBRAS na rede Estadual de ensino conta com as exigências mínimas propostas pela legislação; muitos são licenciados em alguma disciplina e recebem capacitação profissional. Mas, a profissão de TILIBRAS trata-se de uma missão muito complexa que deveria ser exigida formação superior e uma remuneração adequada.

Logo, é necessário que tanto escolas como os profissionais da área da educação tenham acesso a informações sobre a inclusão educacional



dos surdos de forma geral, para que os intérpretes sejam valorizados na sua profissão e função, assim como, a comunidade surda tenha seus direitos garantidos, por exemplo, uma educação de qualidade.

A trajetória do TILIBRAS acompanha o processo de inclusão dos surdos no ensino regular no momento em que se adota o bilinguismo como forma de ensino. Essa profissão passa por muitos problemas de ordem científica, ou seja, os profissionais da educação que já estão na área não se preocupam em saber ou pesquisar sobre inclusão e o intérprete acaba sendo a pessoa para tirar dúvidas sobre questões dessa natureza.

Porém, a função do TILIBRAS é exclusivamente como mediador da comunicação entre o professor, o aluno e ouvintes e ele deve ser conhecedor profundo do processo de inclusão para que saiba dialogar quando requisitado sobre tais questionamentos.

Conforme discutimos, outro fator importante citado foi o código de ética, ou seja, os intérpretes têm um direcionamento na sua profissão que os coloca a total responsabilidade da interpretação sem poder de forma alguma interferir, mesmo que seja um caso de erro e o profissional saiba o correto, a interpretação deve ser fiel ao conteúdo exposto.

Os profissionais TILIBRAS estão conscientes da sua função no processo pedagógico, visto que, eles se comportam em sala como o canal de comunicação entre o professor ouvinte, o falante da LP e o aluno auditivo, que se comunica através da LIBRAS. Mas, os professores pensam que o intérprete está na sala de aula para auxiliá-lo em qualquer situação, muitas vezes, até transferindo a responsabilidade de transmissão do conteúdo, conforme vimos.

No estado de Sergipe, algumas instituições voltadas à educação, proporcionam cursos de qualificação profissional e formação continuada, tanto para os TILIBRAS, como para os demais profissionais envolvidos no processo pedagógico da inclusão do aluno surdo em sala de aula regular. Isso reduz os riscos de não comprometimento no trabalho de interpretação, que necessita de responsabilidade em sua transmissão, eliminando ou minimizando, assim, os improvisos.

Dessa forma, foi possível analisar que o objetivo do TILIBRAS na sala inclusiva deve ser visto apenas como uma ferramenta pedagógica que possibilita a comunicação entre o professor e o aluno surdo. Também, é necessário que os professores e a equipe escolar procurem aprofundar mais o conhecimento para compreender melhor a verdadeira função do intérprete e não sobrecarregá-lo com responsabilidades que não lhe cabem.









## ASPECTOS FONOLÓGICOS, MORFOSSINTÁTICOS, SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS DA LIBRAS

A comunicação é uma ferramenta perfeita de compreensão e de informação para o convívio social, pois é através dela que os seres humanos conseguem interagir, relacionar-se, e se desenvolver, para viver em sociedade.

Imaginemos como viviam os Surdos antigamente, sem o conhecimento e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como uma língua dotada de elementos linguísticos e variações regionais, influenciando a cultura/identidade, entre outros aspectos. Imagine, então, comunicar-se com as pessoas sem se fazer entendido.

A falta de comunicação priva os seres humanos de se relacionarem com os outros, e também, de se desenvolver social, emocional e intelectualmente, ou seja, de viver em sociedade, trazendo assim, várias consequências para tudo e para todos. Os ouvintes comunicam-se através da fala e da escrita, e esse é o elo total da comunicação.

Existem pessoas que estão limitadas de terem essa ferramenta tão usada e importante que é o ouvir. Como será que elas vivem e convivem na sociedade? Imaginem viver em um mundo de silêncio restrito a aprendizagem e informação.

Os surdos como qualquer pessoa ouvinte também têm sua forma de comunicação, ou seja, usam a Língua de Sinais (LS) para a comunicação com os indivíduos, fazendo parte da comunidade, melhorando, com isso, a relação de convívio com pessoas ouvintes. Sendo a linguagem fonte de crescimento e desenvolvimento na vida do ser humano, ela torna a

pessoa reconhecida, inserida e aceita na sociedade. Sem dúvida, a comunicação é de fundamental importância na relação com todos.

Para os surdos a vida na sociedade sempre foi muito difícil, cheia de obstáculos e desafios. A história relata que até o século XV não havia escola especializada para surdos, pois estes eram vistos com preconceito e discriminação, muitos sendo tratados de forma cruel, não apenas pela sociedade mais pela própria família que ao descobrir que o parente tinha a surdez, isolava aquela pessoa surda e o trancafiava, não podendo ela, ter o direito de votar, casar-se e herdar propriedades.

## 1. ASPECTOS LINGUÍSTICO DA LIBRAS

Durante séculos acreditava-se que o único canal de aprendizagem seria o da audição, e que por consequência os surdos seriam incapazes de desenvolver a aprendizagem e o pensamento. Somente no século XVIII através de L'Épée é que houve um embasamento filosófico a respeito da Língua de Sinais. Começou, então, a se desenvolver uma educação voltada para os Surdos. Em seguida, a Língua de Sinais ainda não era considerada como objeto de estudo. Foi a partir da metade do século XIX que se mudou essa concepção e se alavancou os estudos e leis sobre a Língua de Sinais. Citamos Felipe (2007):

Muitos surdos foram excluídos somente porque não falavam, o que mostra que, para os ouvintes, o problema maior não era a surdez propriamente dita, mas sim a falta da fala. Daquela época até hoje, ainda muitos ouvintes confundem a habilidade de falar com voz, com a inteligência desta pessoa, embora a palavra "fala" esteja etimologicamente ligada ao verbo/pensamento/ação e não no simples fato de emitir sons articulados. (FELIPE, 2007, p. 130)

Analisando essa realidade surgiram pessoas preocupadas em transformar a direção dessa história, na qual as pessoas surdas não iriam ser

mais vistas como pessoas excluídas, como doentes, incapazes de concretizar algum tipo de atividade ou até mesmo se comunicarem.

No Brasil, a primeira escola para surdos foi fundada em 1857, o Instituto dos Surdos-mudos, hoje Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES. Em nossos dias as comunidades surdas do nosso país vêm se fortalecendo e lutando por seus direitos. Com isso,

atualmente existe mais de 100 entidades formadas pelos surdos como, escolas, institutos e outras instituições. Historicamente usou-se muitos métodos para facilitar a comunicação para os surdos, sobressaindo-se abordagens de ensino como a oralista, a bimodal 1, a comunicação total 2, bilinguista, sendo modelos para ouvintização e por fim, o aspecto referido remete-se ao desconhecimento da importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo do surdo. (FELIPE, 2007, p. 82)

Há muito, os surdos viveram isolados, utilizando os sinais caseiros e gestos feitos por eles da melhor forma, que convinham para suas necessidades, e aos poucos a LIBRAS foi se desenvolvendo. Mas ninguém vive sem se comunicar. A comunicação é fundamental, seja com gestos, símbolos ou desenhos. Como nos acrescenta Sánchez (1990) a comunicação humana

(...) é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independentes de qualquer fator racial, social ou cultural. (SÁNCHEZ, 1990, p. 17)

As línguas usadas pelos ouvintes, chamadas de oral-auditiva e as línguas usadas pelos surdos, a viso-espacial, são sistemas que possuem regras gramaticais próprias. Ambas não são iguais, variam de lugar para



lugar, da comunidade e de influências do meio. Em cada país, cidade, lugar, existe a língua de sinais e cada uma tem suas alterações.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração das pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p.47)

A Libras não é apenas uma gesticulação da Língua Portuguesa (LP) e sim uma língua como quaisquer outras línguas naturais e humanas existentes; ela apresenta níveis linguísticos como: fonológico, morfológico, semântico e pragmático; possui estrutura gramatical própria sendo adequada para transmitir informações e para ensinar. Quadros e Karnopp (2004) conceituam língua natural como:

(...) uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frase. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os usuários. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.30)

Brito (1998) faz a seguinte afirmação sobre considerar línguas de sinais como naturais:

As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (BRITO, 1998, p. 19).

Sendo assim, não basta apenas conhecer e reproduzir os sinais, é necessário conhecer o contexto, as regras e a sua gramática para estabelecer uma comunicação. É fundamental também, perceber a importância da combinação da forma, do movimento das mãos e do ponto de articulação ou localização no corpo ou no espaço onde os sinais são realizados. É a modalidade visual-espacial, pois o espaço é o canal de comunicação, de fundamental importância na Libras e para o entendimento da linguagem.

A Libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estrutura a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. (FERREIRA-BRITO, 1998, p 23)

De acordo com os autores Quadros e Karnopp (2004) algumas descrições atribuídas às línguas naturais, como: flexibilidade e versatilidade; arbitrariedade; descontinuidade; criatividade/productividade; dupla articulação; padrão e dependência estrutural, são traços encontrados nas LS.

## **2. A FONOLOGIA NA LÍNGUA DE SINAIS**

A Fonologia, de acordo com Mori (2004) estuda a menor unidade da língua, os fonemas: as diferenças e ligações de significado nas LS. As autoras Quadros e Karnopp (2004) apresentam na fonologia as unidades mínimas que constituem os sinais, a formação dos modelos prováveis de combinação entre essas unidades e as alterações possíveis no ambiente fonológico.



Quadros e Karnopp (2004) define a fonologia da língua de sinais como sendo o ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e exploratórios.

Fonologia envolve o estudo das unidades mínimas que irão fazer diferença na formação de uma palavra. Por exemplo, no português, os sons de /p/ e de /b/ são distintivos porque formam um par mínimo /pala/ e /bala/. O par mínimo indica que ao mudar apenas uma unidade mínima, ou seja, /p/ e /b/, em uma determinada combinação determinará mudança de significado. Isso é o que acontece com os pares mínimos listados na Libras.

[...] a Libras é uma língua natural, como qualquer língua oral, e que ela apresenta níveis de análise. Dessa forma, o nível fonológico na Libras, assim como nas línguas orais, é composto pelas menores unidades mínimas sem significado da língua, mas distintivas entre si, sendo que a junção desses elementos menores sem significado resulta nos morfemas [...]. (RODRIGUES & VALENTE, 2012, p.75)

Na Língua Oral (LO) a fonologia estuda os sons do ponto de vista funcional como elementos que integra um sistema linguístico determinado. A fonologia estuda

as diferenças fônicas intencionais, distintas, que se vinculam a diferença de significação e, além disso, estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases. (CALLOU e LEITE, 1990, p.11)

Sendo assim, a estrutura da Libras deixa-se decompor tanto em nível textual/frasal como nos aspectos lexicais, morfológicos e fonológicos, de acordo com pesquisadores brasileiros como Brito (2010) e Quadros

e Karnopp (2004) que, por sua vez, basearam-se em estudos de outras línguas de sinais.

A fonologia procura distinguir quais são as unidades mínimas que formam os sinais e pretende firmar os padrões possíveis de combinação entre as unidades e as variações no ambiente fonológico, sendo assim a estrutura fonológica da Libras organiza-se a partir de parâmetros que se combinam com base na simultaneidade. Sendo eles: a configuração da(s) mão(s) (CM), o ponto de articulação (PA) e o movimento (M) que são parâmetros primários, e a região de contato, a orientação da(s) mão(s) e a disposição da(s) mão(s) que são os parâmetros secundários. No entanto, em seus trabalhos, Ferreira considera o parâmetro orientação das mãos como parâmetro primário nas Libras, salientando também a importância da expressão facial e corporal (EFC) e o movimento do corpo que são componentes não manuais.

Outra grande propriedade nos consente reforçar a tese de que a língua de sinais (LS) e língua oral (LO) são semelhantes estruturalmente, tratando-se de um aspecto de construtivismo por cada um dos parâmetros sugeridos para a apresentação dos sinais. Sendo assim, realizando-se a troca de uma unidade mínima que compõe o sinal, ter-se-á como consequência a mudança do sinal e de significado. Observa-se essa mudança em cada um dos pares de sinais apresentados a seguir, mudando apenas um par mínimo na composição de cada sinal. Segundo Brito,

É importante notar que tanto os parâmetros primários, como os secundários e os componentes não manuais podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal. O sinal se realiza multidimensionalmente e não linearmente, como acontece, em geral, com as palavras orais, e sua realização necessita da presença simultânea de seus parâmetros (BRITO, 2010, p. 41).

Os parâmetros primários que constituem os sinais, apresentam a troca de pares mínimos que colaboram para a mudança de sinais e de



significados. Para essa autora, é essencial que, na estrutura e formação dos sinais, sejam considerados não apenas os parâmetros primários, mas também, todos os aspectos, secundários e não manuais, que cooperam para a composição semântica dos sinais. Ainda, segundo Brito:

dessa forma, os estudos linguísticos estarão mostrando também as especificidades próprias de uma língua de sinais, o que impossibilita o seu uso concomitantemente ao de uma língua oral, apesar de se processarem através de modalidades distintas e exclusivas. A estrutura conceitual e subjacente a cada uma das línguas (oral e de sinais) é própria de distintas visões de mundo e constitui-se em distintos veículos do pensamento. Isto torna dificultoso o ato de concatenar e pensar ideias através de dois sistemas diferentes ao mesmo tempo (BRITO, 2010, p. 15-16).

Compreende-se que é extremamente complexo e muito difícil ao ser humano processar em seu cérebro a estrutura conceitual de duas línguas de modalidades diferentes (língua oral e língua de sinais) conjuntamente. A tentativa de se expressar em ambas as línguas ao mesmo tempo, provavelmente, faria com que a estrutura de uma dessas línguas sobressaísse sobre a outra.

Já na parte escrita fonológica da Libras há interferência direta na ortografia. Apesar de memorizar as palavras por sua capacidade visual, e não a partir das estruturas fonéticas, verifica-se confusão entre a posição de algumas letras no vocábulo. Pode-se encontrar também o uso inadequado de letras maiúsculas ou a sua falta, após a pontuação. Confusão semântica entre palavras, como por exemplo, tomate x tomada. No que concerne à acentuação das palavras, pode ter troca, pois há memorização da acentuação por não reconhecer as sílabas tônicas. É possível ocorrer também ausência de pontuação, seja de ponto final, vírgula ou ainda outros. Isso acontece pelo fato de a pontuação ser aparentemente vinculada à língua oral (entoação, ritmo, timbre).



Quadros e Karnopp (2004) salientam que na LS, um sinal pode se distinguir de outro por apenas um traço distintivo. Assim, basta transformarmos a configuração das mãos (CM) de um determinado sinal, e manter os demais parâmetros, para termos outro item lexical. Essas alterações de parâmetros foram denominadas de pares mínimos e são divididas em três categorias: a primeira é quanto ao movimento: QUEIJO/RIR e ACUSAR/ADMIRAR; a segunda, quanto à configuração da mão MARROM/ROXO e ACOSTUMADO/EDUCADO; a terceira é quanto à locação APRENDER/SÁBADO e QUEIJO/FEIO e AZAR/DESCULPA.

### **3. ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DA LIBRAS.**

A morfologia é “como um processo que toma uma forma e aplica a ela uma regra, de tal modo que o resultado é uma outra forma, com propriedades distintas”, define Silva (2009, p.23).

A gramática não tem concordância de gênero com supressão ou inadequação de uso de artigos; já as concordâncias de número não aparecem com clareza; há uma tendência em escrever verbos no infinitivo, ou flexão incorreta ocasionando estruturas inadequadas. Ainda, há omissão frequente dos verbos de ligação, devido à inexistência desses na Libras; existe o uso inadequado ou ausência de conectivos como conjunção e preposição. Quando os substantivos, adjetivos e verbos têm o mesmo radical, há escrita do verbo no lugar do adjetivo ou substantivo e vice-versa; a ordem dos termos, em alguns momentos, é indiferente. O surdo escreve sem se preocupar com a posição do objeto, acarretando estruturas invertidas (Objeto/sujeito).

Quadros e Karnopp (2004) dizem que na fonologia da LS os parâmetros, através das combinações, fazem um sinal. Contudo, os parâmetros também podem fazer uma interlocução com a morfologia da Libras, na concepção de Felipe (2006):



Os parâmetros (configuração de mão, direcionalidade, ponto de articulação movimento, localização, expressões faciais e corporais), que também podem ser morfemas, compõem sistemas complexos de desinências que estabelecem tipos de flexões verbais: concordância para gênero, para pessoa do discurso e para locativo, ou são afixos que se justapõem à raiz verbal ou nominal. Portanto, em relação aos seus processos de formação de palavra, a Libras é uma língua flexional, embora tenha também características de língua aglutinante, que podem ser percebidas a partir da formação de sinais pelos processos de composição e incorporação. (FELIPE, 2006, p. 200)

Como se observa, a morfologia é uma parte da linguística que estuda a estrutura interna, a formação e a classificação das palavras (sinais). Ainda, segundo Quadros (2004, p.86), a morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. A palavra morfema deriva do grego *morphé*, que significa forma. Os morfemas são as unidades mínimas de significado.

A partir dos conceitos acima citados, é possível dizer que as formações dos sinais originam-se da combinação dos cinco parâmetros: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, expressão facial e corporal, que são considerados morfemas, isto é, unidades mínimas com significado. "Estes cinco parâmetros podem expressar morfemas através de algumas configurações de mão, de alguns movimentos direcionados, de algumas alterações na frequência do movimento, de alguns pontos de articulação na estrutura morfológica e de alguma expressão facial ou movimento de cabeça concomitante ao sinal, que através de alterações em suas combinações, formam os itens lexicais das línguas de sinais." (FELIPE, 2006, p. 202).

Existem na Libras duas maneiras de formar sinais a partir da incorporação, ou seja, os sinais se assemelham a ação verbal ou numeral. Citamos que no processo de concatenação

[...] há duas afirmações possíveis sobre a criação de sinais na Libras. A primeira delas é que o processo de incorporação de morfemas parece ser o principal meio, posto que é o mais frequente de criação de sinais na Libras. A segunda afirmação depreendida é que embora não frequente, processos concatenativos também são empregados na formação de novas palavras na LIBRAS [...]. (RODRIGUES & VALENTE, 2012, p.83)

Em relação à classe de palavras/sinais e às categorias lexicais pertencentes às línguas de sinais, nomes, verbo, advérbio, adjetivo, numeral, conjunção, o estudo morfológico da LIBRAS, encontram-se os seguintes:

- Para diferenciar o gênero usa-se HOMEM e MULHER acrescentado ao nome, mas geralmente sem apresentar flexão de gênero, como se pode perceber no sinal de AMIG@, que pode ser usado tanto para o sexo masculino ou feminino. Os Sinais PAI e MÃE não precisam dessa marcação de gênero, pois possuem sinais próprios.
- Os adjetivos trazem como características a expressão facial e intensificação do sinal, ou seja, não há marca de gênero ou número. Cita-se como exemplo a sinalização de BONITINHO e de MUITO BONITO, que precisam de expressão facial e intensificação do sinal, sendo que o segundo necessita também de expressão facial.

De acordo com Felipe (2006) na morfologia da Libras existe o processo de formação de sinais que são apresentados da seguinte forma: processos de modificação de raiz 1. Modificações por adição à raiz: como sufixo e como infixo; 2. Modificação interna da raiz: a) a flexão para pessoa do discurso; b) a flexão para aspecto verbal; c) a flexão para gênero; d) a incorporação do numeral; e) a incorporação do intensificador MUITO ou de casos modais; processo de derivação zero; processos miméticos ou icônicos; processos de composição: (a) Justaposição de dois itens lexicais;



(b) Justaposição de um classificador com um item lexical; (c) Justaposição da datilologia da palavra.

Desse modo, "no nível sintático, a palavra pode combinar-se com outras para formar a frase que precisa ter sentido e coerência com o significado das palavras em um contexto, que corresponde" (FELIPE, 2007, p. 21). Então, a construção de uma frase em LIBRAS, usando as expressões faciais, pode ser realizada da seguinte forma: afirmativa, negativa, exclamativa, interrogativa, negativa/interrogativa, negativa/exclamativa e exclamativa/interrogativa. (FELIPE, 2007).

#### 4. NÍVEL SEMÂNTICO E PRAGMÁTICO DA LIBRAS

Pires de Oliveira e Basso (2007, p.5) diz que a semântica é o estudo da relação entre signos e seus designatas e a pragmática é o estudo da relação entre signos e seus intérpretes; ou seja, semântico é o significado, o sentido das palavras na LS; já a pragmática está relacionada ao contexto.

O surdo pode ter dificuldade de relacionar palavras diferentes, mas que apresentam o mesmo significado, como por exemplo, belo, lindo, bonito. Isso pode dificultar a substituição de palavras sinônimas durante a produção escrita, muitas vezes acarretando na repetição do vocabulário, ao nível semântico (significado) e ao pragmático (sentido) no contexto em que está sendo usada respectivamente, conforme FELIPE (2007, p. 21).

De acordo com Croft (1999, apud FELTES, 2007, p. 183), a análise polissêmica, por sua vez, é sustentada pela ideia de que "dois usos de uma forma são semanticamente relacionados um com o outro por um processo semântico [...]. Na mesma sequência, para Deane (1998, apud FELTES, 2007, p. 183) "as propriedades da polissemia surgem diretamente das características da cognição humana"; e assim, fundamenta seu posicionamento em três problemas encontrados na teoria da polissemia: (1) seleção de sentido, (2) parentesco semântico e (3) identidade da categoria.

Finalizamos este capítulo dizendo que a importância dos aspectos gramaticais da Libras visa um maior conhecimento e aprofundamento dessa língua, pois se acredita em práticas inclusivas e eficientes para a Educação, e para isso todos devem ter o conhecimento, para aplicá-lo sempre que preciso.

Enfim, a aplicabilidade da Libras precisa de pessoas aptas a contribuir, para que os surdos vivam em sociedade com autonomia, respeito e dignidade. Por esse motivo é que acreditamos em um estudo mais preciso sobre os aspectos linguísticos favorecendo ainda mais o entendimento da Língua Brasileira de Sinais.





CINCO



## OS PARÂMETROS: CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DA LIBRAS

Os surdos são pessoas com total ou parcial perda da audição, que utilizam a comunicação visual para informação, percepção e compreensão do mundo através da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Muitos, por falta de conhecimento, acreditam que a Libras é uma linguagem, e isso não é verdade.

A Libras é a língua das comunidades surdas brasileiras, criada para facilitar a comunicação dos surdos, e como qualquer outra língua humana, tem sua própria regra gramatical podendo aumentar também seu vocabulário através de sinais criados pela própria comunidade surda. Por isso, não é uma forma do português, e sim uma língua visual-espacial que é formada a partir de parâmetros que determina a forma da mão, a localização e o movimento. Os sinais não são universais, eles mudam de acordo com a regionalidade, estado ou país.

A Libras teve grande repercussão no Brasil através do Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) criado em 1857, e existe até os nossos dias. A Língua Brasileira de Sinais auxilia no desenvolvimento linguístico e cognitivo da pessoa surda; também, proporciona a produção escrita, servindo de apoio para a leitura e compreensão dos textos.


A Libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos Constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidades,

mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. (FERREIRA BRITO, 1998, p. 23).

A estrutura da Libras é constituída a partir de parâmetros que se combinam, principalmente com base na simultaneidade. Esses parâmetros são, conforme Brito (1995) os Parâmetros Primários: Configurações de Mãos (CM), Ponto de Articulação (PA) ou Localização (L), Movimento (M); e os Parâmetros Secundários: Expressão Facial/Corporal (Exp F/C), Direcionalidade/Orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s) (D ou O).

Estes parâmetros primários e secundários devem combinar de forma simultânea e sequencial (conforme figura 1 abaixo); Eles são de grande importância na Libras, e devem estar contextualizados para serem expostos de forma adequada na concretização do sinal.

**Figura 1:** Sinal difícil

O Sinal DIFÍCIL.	Há toda estrutura dos 5 parâmetros para realização desse sinal .
	<ul style="list-style-type: none"><li>a) A configuração em forma de x.</li><li>b) Ponto articulação feito na testa;</li><li>c) Movimento existente nesse sinal;</li><li>d) Orientação à forma adequada para encaixar o sinal;</li><li>e) Expressão que seria um franzir da testa para expressar algo complicado.</li></ul>

Fonte: Honora e Frizanco, 2009, p. 294

Enfatizamos que:

a diferença básica entre as duas modalidades de língua não está, porém, no uso do aparelho fonador ou no uso das mãos no espaço, e sim em certas características da organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais,





e a simultaneidade, que é a característica básica das línguas de sinais (BRITO, 1995, p.36).

Muitas pessoas acreditam que a Língua de Sinais é somente um conjunto de mímicas ou sinais que interpretam a Língua Portuguesa. Mas, a Língua de Sinais expande-se no vocabulário com novos sinais que surgem de acordo com a necessidade em decorrência das mudanças culturais e tecnológicas. Tendo canal de percepção visual espacial e gramática própria, a LS apresenta as expressões faciais e corporais para transmitir pontuação, entonação, sentimentos e comunicação.

## **1. CONCEITUANDO PARÂMETRO DA LIBRAS**

Este subtópico tem o objetivo de conceituar e esclarecer os parâmetros da Língua Brasileira de Sinais, exemplificando e mostrando figuras que representam os sinais/palavras na Libras.

Segundo Ferreira, parâmetro é:

1. Mat. Variável ou constante à qual, numa relação determinada ou numa questão específica, se atribui um papel particular e distinto das outras variáveis ou constantes. 2. Mat. P. ext. Todo elemento cuja variação de valor modifica a solução dum problema sem lhe modificar a natureza. 3. P. ext. Padrão, escalão, craveira. 4. E. ling. Variação possível de princípio (6) nas línguas existentes. (FERREIRA, 2001, p. 549)

### **1.1. O Primeiro Parâmetro é a Configuração de Mão (CM).**

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato que chamamos configuração de mãos de Libras, em um lugar, podendo esse ser em uma parte do corpo ou em um espaço a frente dele. É a forma que a mão assume durante a



realização de um sinal. O alfabeto manual utiliza apenas 26 destas configurações para representar as letras, nos números são utilizados sinais de 0 a 9. Pesquisas linguísticas mostram que na Libras existe mais de sessenta Configurações de Mãos (CM), tendo formas diferentes do alfabeto e de números.

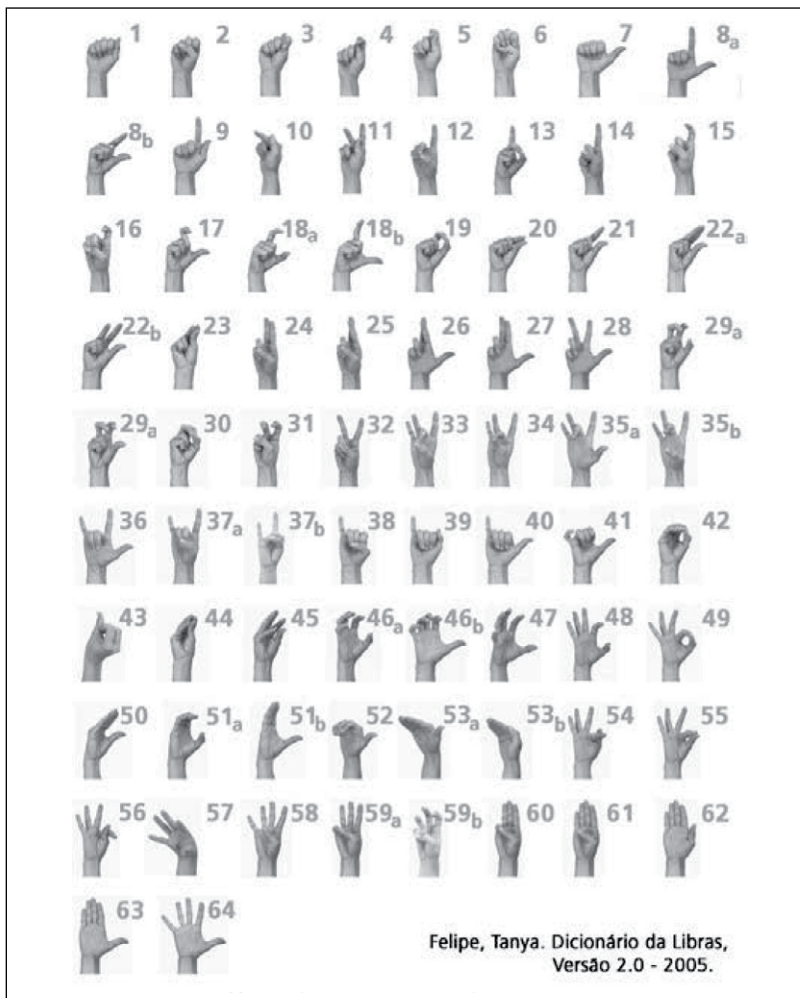
A configuração da(s) mão(s) são as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização dos sinais. A autora apresenta 46 configurações de mãos para Libras podendo ser letras do alfabeto, números ou qualquer outro sinal. Os sinais referentes à pedra e queijo divergem quanto ao significado apenas no que tange a CM, enquanto que as unidades dos outros parâmetros mantêm-se inalteráveis.

**Figura 2:** Exemplos de configuração de mãos



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 52)

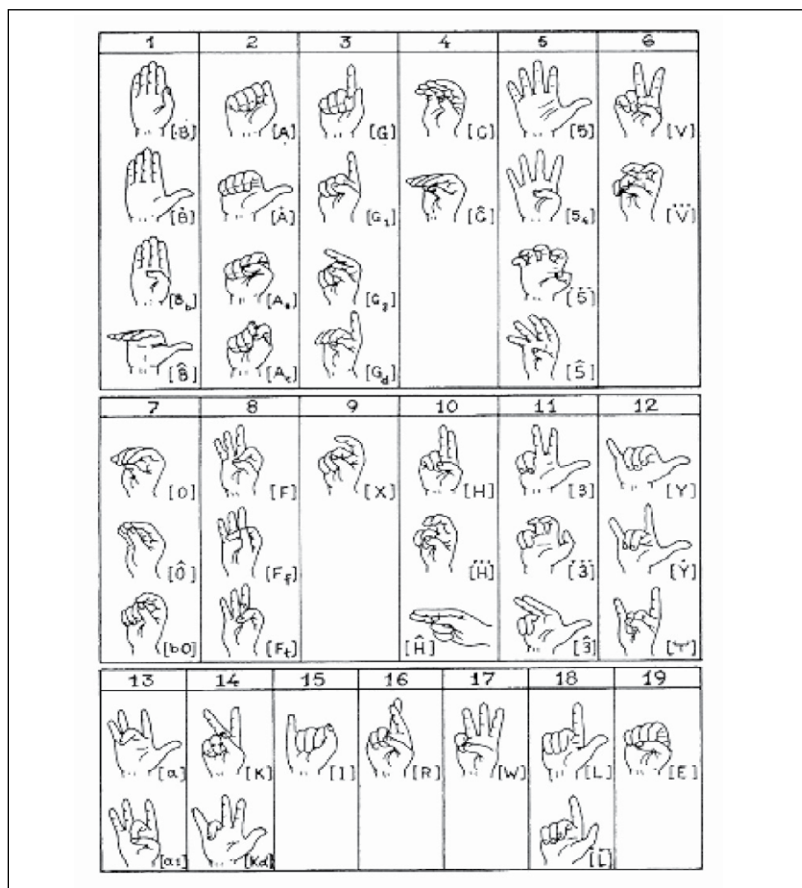
**Figura 3:** As 64 Configurações de Mão da Libras



Fonte: Felipe (2007, p. 28)



Figura 4: As 46 Configurações de Mão da Libras



Fonte: Ferreira Brito e Langevin(1995)

Usamos o alfabeto manual da LP para digitar palavras através das mãos. A datilologia é utilizada para soletrar nomes de pessoas, ruas, objetos ou palavras que não possuem ainda sinais específicos por palavras separando letra por letra com um hífen. Exemplos: R-I-T-A, o sinal soletrado, ou seja, uma palavra da LP que, por empréstimo, passou a

pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto como uma incorporação de movimento próprio dessa língua que está sendo representado pela datilologia do sinal em itálico. Outro exemplo: N-U-N-C-A. Já o sinal "ovo" possui duas variantes, sendo uma variante composta por duas CMs e outra variante consta na produção das CMs O-V-O. Sinais como O-V-O ou N-U-N-C-A, Felipe e Monteiro (2005) denominam de sinal soletrado ou soletração rítmica.

A fim de esclarecer as possibilidades de formação da configuração de mão de sinal, existe sinal que se realiza com apenas uma configuração, produzido com qualquer uma das mãos, pois o seu sentido não será alterado.

Existe sinal que se realiza com apenas uma configuração produzido com qualquer uma das mãos, pois o seu sentido não será alterado. Realiza-se com o dedo médio tocando rapidamente no canto da testa.

Nas línguas orais do mundo existem as classificações que podem mostrar-se de inúmeras formas. Assim, essas classificações podem ser: uma desinência, como em português, que qualifica os substantivos e os adjetivos em masculino e feminino, por exemplo, menina / menino, ou um fragmento que se aloca entre as palavras/verbo para formar concordância.

Segundo Felipe (2002, p. 13) "na Libras, os classificadores são formas representadas por configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância". Assim, os classificadores são formas que tanto podem vir junto ao verbo para qualificar o sujeito ou quanto ao objeto que está ligado à ação do verbo. Segundo Pizzio et al (2009):

O classificador é um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixado a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico). (PIZZIO et al, 2009, p. 14)



De acordo com Felipe (2002) os classificadores na Libras são marcadores de concordância de gênero. PESSOA e ANIMAL podem ter plural que é marcado ao se representar duas pessoas ou animais simultaneamente com as duas mãos ou fazendo um movimento repetido em relação ao número. COISA representa através da concordância, uma característica dessa coisa que está sendo o objeto da ação verbal. EXEMPLOS: 1- MESA COLOCAR (copo, prato, talher...) 2- CARRO (mover um atrás do outro) 3- M-A-R-I-A; A-L-E-X (passar um pelo outro).

Pizzio et al (2009) diz que na Libras podemos encontrar dez tipos de classificadores, os quais veremos a seguir: Classificador Descritivo: (CL-D); Classificador que especifica: CL-ESP; Classificador de uma Parte do Corpo: CL-PC; Classificador Locativo: CL-L; Classificador Semântico: CL-S; Classificador Instrumental: CL-I; Classificador do Corpo: CL-C; Classificador do Plural: CL-P; Classificador de Elemento: CL-E; Classificar de Nome e Número: CL-NOME e CL-Nº.

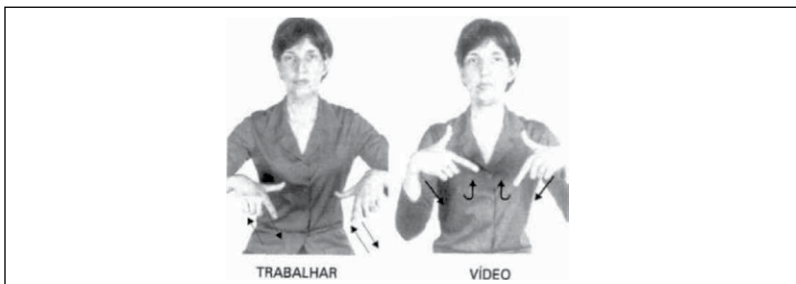
## 1.2. Segundo Parâmetro Ponto de Articulação (PA)

O ponto de articulação (PA) é a área no corpo em que o sinal é articulado. Os sinais referentes a sábadu e aprender mostram o contraste do ponto de articulação, caracterizando que cada (PA) tem um valor também diferente e de uma importância nas atribuições de significados; localizando-se um no espaço em frente ao corpo, e o outro em uma região de contato do próprio corpo. Segundo Brito:

Os sinais realizados em contato ou próximos a determinadas partes do corpo pertencem, muitas vezes, a um campo semântico específico, organizados a partir de características icônicas. O que se refere à visão é realizado perto dos olhos; o que se refere à alimentação, perto da boca; o que se refere a sentimentos, perto do coração; o que se refere a raciocínio, perto da cabeça (BRITO, 2010, p. 38).



**Figura 5:** Exemplo de ponto de articulação



Fonte: Quadros e Karnopp, 2004, p. 52

Quadros e Karnopp citam os principais Pontos de Articulação:

Na Cabeça (Topo da cabeça: REI, CULPA; Rosto inteiro: BONITO; Parte superior do rosto: FEBRE; Testa: PESSOA; Olho: VER, ESPANHOL; Orelha: OUVIR; Bochecha: BALA; Parte inferior do rosto: PAI; Nariz: CHEIRO, ACHAR, PARECER; Queixo: VELHO, QUEIJO, OPORTUNIDADE; Boca: LARANJA, ORAL, OPINIÃO, FALAR). No Tronco (Pescoço: VONTADE, CRISE FINANCEIRA; Busto: AMAMENTAR, FILHO; Estômago: FOME; Cintura: primo; OMBRO: PASSEAR); Na mão (Palma: COMPROMISSO, NADA, ERRADO; Costas: CONVERSAR, PEDRA; Lado do indicador: MÊS, TAMBÉM, BORRACHA; Lado do mínimo: FOFOCA, SEMELHANÇA; Dedos: atrapalhar, confusão, briga Ponta dos dedos: manicure; Junto dos dedos próximos ao pulso: ÔNIBUS, ARROZ; Dedo mínimo: PAQUERAR, APROVEITAR; Dedo anular: CASAR; Dedo médio: NAMORAR; Dedo indicador: BANANA, MÊS; Polegar: IDENTIDADE, TROCAR; Interstício entre polegar e indicador: PROBLEMA, DIVISÃO). No espaço neutro (Lado direito: SINAL; Lado esquerdo: OESTE; Meio ou centro: AQUI; Parte interna: DENTRO DE MIM; Parte externa: CORPO; Lado: CARONA; Em frente: PROVA; Atrás: PASSADO); No braço (Parte superior do braço: 1ª A 8ª SÉRIES; Antebraço: BRANCO, BANHEIRO; Cotovelo: CIÚME, ESQUINA; Pulso: RELÓGIO, HORA). (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.19)



### 1.3. Terceiro Parâmetro Movimento (M)

É o deslocamento da mão no espaço, durante a realização do sinal. Ferreira Brito (1990) fala que o movimento pode está na mão, no pulso e no antebraço. Vemos que esses movimentos podem ser do tipo sinuoso, semicircular, circular, retilíneo, helicoidal e angular, podendo ser feitos de forma unidirecional, bidirecional ou multidirecional. Além disso, eles podem ser produzidos com diferentes tensões, velocidades e frequência.

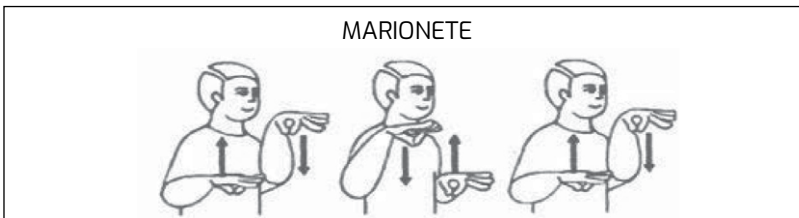
O movimento, segundo Brito (2010), é um parâmetro complexo, um modo inalterável para constituir espaços digitais visando provocar a interação e composição entre esses elementos em tempo real, a um exemplo que comprove contraste desse parâmetro em um sinal, dando-lhe significado diferente. Há uma diferença nos sinais para trabalho e vídeo no contraste de uma unidade mínima do parâmetro de movimento e os sinais apresentados.

**Figura 6:** Movimento



Fonte: Capovilla & Raphael (2001, p. 791)

**Figura 7:** Movimento



Fonte: Capovilla & Raphael (2001, p. 791)





Nas pesquisas das autoras Quadros e Karnopp (2004) encontram-se as Categorias do parâmetro Movimento na Libras de Ferreira Brito (2010) realizado em 1990 que são os seguintes:

#### TIPO

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, curvas e dobramento (simultâneo/ gradativo)

#### DIRECIONALIDADE

##### Direcional

Unidirecional: para cima, para baixo, para direita, para esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para lateral inferior esquerda, para lateral inferior direita, para lateral superior esquerda, para lateral superior direita, para específico ponto referencial;

- Bidirecional: para cima e baixo, para esquerda e direita, para dentro e fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda;

Não direcional

#### MANEIRA

Qualidade, tensão e velocidade.

- contínuo;

- de retenção;

- refreado.



### FREQÜÊNCIA

#### Repetição

- simples;
- repetido. (QUADROS e KARNOPP, 2004. p.56)

Segundo Felipe (2007, p. 22) "os sinais podem ter um movimento ou não; os sinais citados acima têm movimento, como também os sinais RIR, CHORAR e CONHECER, mas AJOELHAR e EM-PÉ não têm movimento."

**Figura 6:** Sinais com movimento e sem movimento



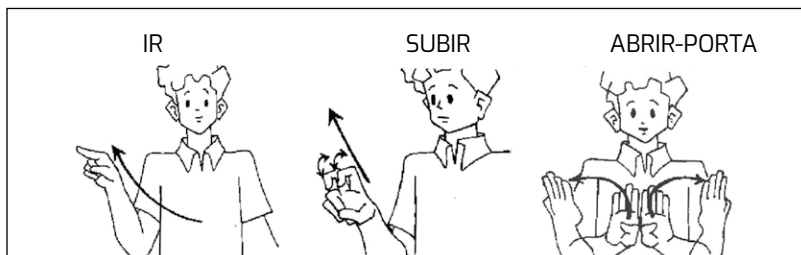
Fonte: Felipe (2007, p. 22)

## 4. QUARTO PARÂMETRO ORIENTAÇÃO DA MÃO (O)

Os sinais podem ter uma direção e a inversão dessa pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal, como os sinais. Segundo Felipe (2007, p.23) "orientação/direcionalidade: os sinais têm uma direcionalidade com relação aos parâmetros acima. Assim, os verbos IR e VIR opõem-se em relação à direcionalidade, como os verbos SUBIR e DESCER, ACENDER e APAGAR, ABRIR-PORTA e FECHAR-PORTA.



**Figura 7:** Orientação de mãos



Fonte: Felipe (2007, p. 23)

Segundo Felipe (2002) o "O" faz parte do sistema de concordância verbal, ou seja, o verbo tem concordância número-pessoal. Temos como exemplo a concordância do verbo:

**1s AVISAR 2s que simboliza Eu o avisei.**

## 5. QUINTO PARÂMETRO EXPRESSÃO NÃO-MANUAL

Ferreira Brito (1995) identifica as expressões não manuais da Libras da seguinte forma: são encontradas no rosto, na cabeça e no tronco. Deve-se salientar que duas expressões não manuais podem ocorrer simultaneamente, por exemplo, as marcas de interrogação e negação.

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. (FERREIRA-BRITO, 1995, p. 02)

Expressões faciais são formas de comunicar algo, um sinal pode mudar completamente seu significado em função da expressão facial utiliza-



da. Quadros e Pimenta (2006) explicam que existem dois tipos diferentes de expressões faciais: as afetivas e as gramaticais (lexicais e sentenciais).

As afetivas são as expressões ligadas a sentimentos / emoções, (figura Expressão na Libras). Já as expressões faciais gramaticais lexicais estão ligadas ao grau dos adjetivos.

Os parâmetros da Língua de Sinais funcionam como as unidades mínimas da língua portuguesa e serve de base para sua estrutura que de acordo com sua articulação movimento, configuração, expressão facial e corporal, e orientação, realizam-se um sinal que faça sentido no contexto da língua de sinais.

É importante mencionar que a língua de sinais não acontece de forma aleatória, ela tem os parâmetros justamente para controlar os sinais, para que seja um sistema organizado e que faça sentido. Portanto, a Libras possui todos os quesitos de análise exigidos pela Linguística, ao analisar a Língua Portuguesa.

Dessa forma, percebe-se que a Língua Brasileira de Sinais atinge todos os quesitos de uma língua natural, mas com sua própria modalidade e gramática. Os pesquisadores adotaram uma linha de pesquisa baseada nos parâmetros que não são carregados de significado, portanto, esses parâmetros são as unidades mínimas (fonemas) que estruturam a gramática nos diferentes níveis linguísticos. Como todas as línguas, a Libras tem seu léxico criado a partir das unidades mínimas, as quais se juntam aos outros parâmetros e formam seus sinais, o vocabulário.

A Libras tem conseguido muitos avanços, a exemplo de inovações dos sinais em decorrência das mudanças culturais e tecnológicas. E o melhor de tudo isso é a aproximação de uma educação de qualidade graças a Língua Brasileira de Sinais, facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes e os enriquecendo com conhecimentos que estão em Língua Portuguesa, mas já podem ser transmitidos através da Libras. Portanto, sem esses parâmetros, alguém que deseja aprender Libras, não conseguirá realizar um sinal corretamente, por isso que eles são de grande importância na estrutura gramatical dessa Língua.





SEIS



## LIBRAS - POR QUE NÃO NA BASE COMUM?

A educação especial tem sido bastante debatida em todo mundo. Secularmente a as pessoas com deficiência eram discriminadas e impedidas de exercerem seus papéis de cidadãos, além de serem consideradas incapazes de aprenderem. Contudo, podemos afirmar que, de modo geral, não existia nenhum tipo de educação voltada para pessoas com deficiência.

Aos poucos o cenário foi mudando, e a princípio a educação de pessoas com deficiência era através de instituições filantrópicas, as quais eram compostas em sua maioria por religiosos que acreditavam que seriam recompensados pelos atos de caridade, e também, por famílias que tinham algum ente com alguma deficiência.

Essa educação ocorreu um tanto quanto conturbada, visto que não se conhecia muito sobre a surdez e os métodos utilizados eram variados. Tinham aqueles que defendiam o oralismo, os que acreditavam na escrita como melhor forma de educar e ainda aqueles que defendiam a combinação dos métodos.

É comum pensarmos que a surdez é causada por um único motivo. No entanto, há vários tipos de surdez, e podem ser classificadas em: condutiva, neurossensorial, mista ou central. A especificação dependerá do local afetado: ouvido externo, médio ou interno; podendo variar de leve a profunda, dependendo do grau de surdez identificado.

Diante disso, quando investigamos a educação dos surdos, descobrimos que ela passou por várias etapas, e muitos estudiosos contribuíram para a transformação dos métodos de ensino da pessoa surda. Dentre esses especialistas em surdez é importante citar a contribuição de Charles-Michel de L'Épée, educador francês do século XVIII que utilizava como método o uso de gestos e sinais. Com esse pensamento, o pesquisador acreditava que os surdos deveriam ser ensinados através da visão. L'Épée foi o responsável por criar a primeira escola de surdos do mundo em Paris.

No Brasil, os primeiros ensinamentos da Língua Brasileira de Sinais foram ministrados por um professor francês chamado Emet Huet, que veio ao país a pedido do imperador Dom Pedro II. Em 26 de setembro de 1857 foi criado o Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, com o objetivo de apoiar as ideias do então professor francês.

No estado de Sergipe, segundo Souza (2010) a educação para os surdos começa de forma pública e privada. O pioneirismo nesse atendimento começa com a iniciativa da igreja católica em 1950. Após 10 anos, a secretaria de educação envia professores para estudarem no INES passando por capacitação ao atendimento do surdo. Naquela época, a metodologia do oralismo era muito forte entre os professores.

Um dos grandes avanços para a educação dos surdos foi o reconhecimento da Libras como língua materna das pessoas com deficiência auditiva. Após algumas determinações legais, os surdos ganharam mais espaço em meio à sociedade. No entanto, é questionável se há garantia de permanência nas escolas do ensino regular e também quanto ao direito ao mercado de trabalho; questionamos se os surdos são incluídos de forma igualitária como os cidadãos ouvintes.

Em vista disso, levantamos duas questões: será que a pessoa surda consegue manter uma comunicação eficaz com os ouvintes? Por que não incluir a Libras nos currículos da base comum, ou ao menos da base diversificada, como ocorre com outras disciplinas de línguas? Nesse con-



texto, deve-se repensar e reavaliar os currículos, para que seja possível atender as necessidades.

Diante do exposto, buscamos promover discussão sobre o ensino da Libras na educação básica, elegendo-se como público alvo professores especializados na Língua Brasileira de Sinais. O objetivo foi verificar a importância do uso da Libras na vida em sociedade, além de discutir conceitos de inclusão no que tange à comunicação social; e justamente por o nosso país ser bilíngue, a política educacional deve atuar não apenas no campo de ensino, mas em todas as áreas possíveis da sociedade. Citamos como exemplo a área jurídica, a policial e a médica, nas quais o surdo precisa comunicar-se para obter e acrescentar informações.

Porém, antes de discutirmos os aspectos sobre a inserção da Libras nos currículos escolares e os outros tópicos citados, falaremos um pouco mais a respeito dos tipos de surdez e a que grau ela pode variar. Veremos ainda, a história da educação dos surdos e a importância da língua de sinais para a comunicação dessas pessoas. É preciso acima de tudo entender o conceito de currículo, o que ele traz em sua estrutura, além de compreender a sua aplicabilidade.

## **1. A SURDEZ: CONSTRUÇÃO DA IDEOLOGIA**

A trajetória das pessoas com deficiência foi marcada por muitas dores. Durante muito tempo elas foram vítimas de preconceito e discriminação, considerando que o homem, visto como imagem e semelhança de Deus, era considerado perfeito. E por não atingirem esses padrões, os deficientes eram excluídos da sociedade, considerados incapazes de aprender e por isso eram impedidos de exercerem sua cidadania.

Mazzota (2005, p.16) afirma que as coisas e situações desconhecidas causam temor; a falta de conhecimento sobre as deficiências, muito contribuiu para que o a pessoa com deficiência, por 'ser diferente' fosse marginalizada e ignorada. Diante disso, enfatizamos que existia uma concepção idônea sobre as causas da surdez. Acreditava-se que os motivos



estavam intimamente ligados às maldições familiares; por isso muitos foram exterminados e/ou abandonados à própria sorte.

Hoje, estudos apontam que a surdez é causada por diversos motivos que podem ser divididas em dois grupos: as Endógenas (relacionada à hereditariedade e/ou doenças adquiridas na gestação); e as Exógenas (refere-se a doenças adquiridas após o nascimento, a ruído, trauma acústico e trauma craniano).

Nessa perspectiva, a perda auditiva pode variar de acordo com o grau de dificuldade que ela apresenta, a qual é medida por decibéis, podendo ser classificada como: LEVE que vai de 26-40 dB, geralmente a pessoa tem dificuldade para identificar sons baixos e suaves, como um sussurro; a perda MODERADA varia de 41-55 dB, nesse caso, a pessoa não consegue compreender fala de intensidade normal em locais fechados; já a perda auditiva MODERADA SEVERA vai de 56-70 dB, e a dificuldade está em conseguir compreender conversas do dia a dia; a SEVERA varia de 71-90 dB, o indivíduo só consegue ouvir sons muito altos como: buzinas, fala alta, portas batendo, etc, e por fim a PERDA PROFUNDA que corresponde a mais de 90 dB, a pessoa tem problemas para identificar barulho de motor e estrondos.

Vale dizer, que existe uma diferença nos termos 'deficiente auditivo' e 'surdo'. O primeiro corresponde à diminuição na percepção dos sons, ou seja, o indivíduo ouve, mas com dificuldade. Já o surdo, não consegue ouvir.

Continuemos, abordando sobre a Língua Brasileira de Sinais.

## **2. O SURDO E A LIBRAS: DISCURSO E CONVICÇÕES**

A história da Língua Brasileira de Sinais se confunde com a história dos surdos. Foi ainda no período imperial que ela começou, quando o Imperador D. Pedro II preocupado com a quantidade de surdos no país, convidou Ernet Huet – professor francês – para dá os primeiros ensinamentos de língua de sinais para os surdos brasileiros, como já vimos.





Anos mais tarde respaldado por algumas leis da época, D. Pedro II com a ajuda do professor francês funda o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, que passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Sobre esse aspecto Mazzota relata:

Foi ainda D. Pedro II que, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857 [...], fundou também no Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. [...] Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3198 de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. (MAZZOTA, 2005, p.16)

Com isso, podemos afirmar que a Língua Brasileira de Sinais foi desenvolvida através da Língua de Sinais Francesa. No início, a educação dos surdos era baseada na escrita, nos gestos, no oralismo para àqueles que tinham habilidades em desenvolver a linguagem oral, e/ou em métodos combinados que se utilizava de vários métodos ao mesmo tempo.

Porém, é preciso entender que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua como todas as outras, ou seja, ela tem estruturas gramaticais, fonológica, morfológica e lexical próprias; embora seja importante salientar que a língua dos surdos não é universal, "dado que não funciona como 'decalque' ou 'rótulo' que possam ser colocados e utilizados por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influência de uso", conforme Gesser (2009, p. 12). Destaquemos ainda, que a Libras não são gestos feitos aleatórios, quer dizer, existe uma estrutura chamada de parâmetros, tais como: configuração de mão, pontos de articulação, orientação, movimento e expressão facial e/ou corporal.

A trajetória dos surdos não foi fácil, aos poucos eles foram ganhando espaço na sociedade, e assim começaram a desenvolver pequenos papéis, passando a exercer sua cidadania.

Uma das grandes conquistas da pessoa com surdez foi à promulgação da lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como a língua materna do



surdo. Esse reconhecimento foi extremamente importante, visto que eles passaram a ter uma língua própria e, sobretudo passaram a se comunicar. No entanto, o reconhecimento unicamente não garante o suporte necessário no que tange a educação escolar.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5626/2005 que regulamenta a lei supracitada, refere-se sobre a inserção da Libras nos currículos dos cursos de professores, a formação de professores de Libras e instrutores, além de abordar sobre a formação de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa. A comunicação é a essência da interação entre estes dois mundos, porém não basta apenas a inserção da Libras no currículo acadêmico, ela deve fazer com que o professor tenha o interesse na educação do surdos, em uma educação igualitária para todos, servindo, essa, como mais uma ferramenta educacional para o docente.

A partir da determinação dessa lei citada, os surdos passaram a ser ativos no processo ensino-aprendizagem, o qual se faz eficaz, pois o aluno é capaz de corresponder aos estímulos propostos pelo sistema educacional, o qual visa atingir as metas pré-determinadas. Entretanto, é questionável se mesmo com essas determinações legais, o surdo consegue manter uma comunicação eficaz com o cidadão ouvinte, já que as leis garantem o acesso e a permanência deles nas escolas de ensino regular e não abrange o que se fomenta na vida social do surdo. Para tal, a sociedade precisa entender a inclusão, pois quem busca esses caminhos de compreensão ainda são os educadores. Então seria preciso incentivar a aprendizagem dessa língua, para que qualquer pessoa da nação, pudesse comunicar-se com os surdos.

Diante disso, como exercer dignamente seus direitos de cidadão se em meio à comunidade ouvinte o deficiente auditivo não é compreendido? Será que incluir os surdos nas salas de aula do ensino regular é o bastante?

Abre-se uma lacuna, entre o ensino regular e o surdo, por saber que a comunicação principal é a ouvinte, então, percebe-se um vazio quanto a comunicação entres dois sujeitos, ou seja, o surdo e o ouvinte. Trazemos,



como exemplo, a hora do intervalo ou recreio na escola de ensino regular, momento no qual o surdo por muitas vezes sente-se isolado por não ter com quem conversar, interagir e dialogar. Já entre os ouvintes há o feedback e troca de respostas momentâneas. Dessa situação surge uma indagação: o aluno surdo está realmente incluído?

Diante desse contexto, é relevante pensarmos na inclusão da Libras no currículo da base comum, pois no censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os surdos representavam 9,8 milhões da população brasileira.

Para compreendermos a inserção da Libras no currículo da base comum, falaremos, a princípio, sobre o que é currículo, quais as funções que ele desempenha e sua importância.

### **3. CURRÍCULO X CURRÍCULO FUNCIONAL**

#### **3. 1. Currículo**

A importância do currículo no processo de aprendizagem deve-se ao fato dele nortear professores e funcionários da educação (porteiros, merendeiras, faxineiras, etc.) sobre processos e métodos educativos. Além disso, existem outros pontos relevantes dentro da estrutura curricular, tal como prever a formação tanto inicial, quanto permanente dos docentes; dos aspectos importantes podemos citar a confecção de materiais didáticos, etc.

O currículo pode ser visto também como um projeto que gerencia as atividades educativas, e que define as intenções dessas; serve ainda como um guia para os professores, já que traz em sua estrutura aspectos norteadores, a exemplo de: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando avaliar. Além disso, Coll (1999, p. 34) define currículo como um "elo entre a declaração dos princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica entre o planejamento e a ação, entre o que é preciso e o que realmente sucede nas salas de aula".



O primeiro tópico (o que ensinar) traça a formulação dos objetivos, ou seja, as intenções educativas. Dentre essas pretensões, podem-se destacar as disciplinas que serão trabalhadas, os resultados almejados e os métodos que serão utilizados. Ressaltamos a importância dessas disciplinas na vida dos alunos, levando em consideração suas culturas e o meio social. Também, é preciso realizar uma análise das atividades e dos conteúdos para em seguida saber a que nível escolar esses deverão ser aplicados, e ainda quando poderão ser ensinados.

Além disso, o currículo deve trazer sugestões de como os conteúdos podem ser trabalhados, não podendo trazer um método fixo, considerando que as salas de aula são núcleos heterogêneos e a eficácia dos métodos pode variar de comunidade para comunidade. Por isso, a assessoria pedagógica é de extrema importância para que os discentes construam seu próprio conhecimento.

Outro aspecto é como e quando avaliar. Afirma Coll (2000, p. 53) que "a avaliação é um elemento indispensável que assegura se a ação pedagógica responde adequadamente às mesmas e introduz as correções oportunas em caso contrário". Contudo, não existe um modelo exato de currículo, pois, podemos destacar pelo menos dois, os fechados e os abertos.

No currículo fechado seus "objetivos, conteúdos e estratégias são previamente determinados, de maneira que o ensino é idêntico para todos os alunos e as variações em função do contexto são mínimas", afirma Coll (2000, p.61). Podemos comparar o currículo fechado com a educação bancária, na qual o que importa é a quantidade de conteúdos que o aluno consegue memorizar; os métodos utilizados nem sempre condiz com a realidade, com a cultura e/ou com o grupo social no qual o aluno está inserido. Dessa forma, não se permite muitas alterações nas estruturas curriculares, já que muitas vezes o mesmo é considerado eficaz. Esse tipo de currículo pode oferecer certa comodidade por parte dos professores, já que bastam seguir suas instruções.

O oposto ocorre no currículo do tipo aberto, no qual as individualidades dos alunos são respeitadas, assim como, a sua cultura e o con-



texto social que estão inseridos. Esse tipo de currículo preocupa-se com as influências externas, sem falar que é possível uma reorganização do mesmo sempre que necessário. Portanto, nesse modelo de currículo os resultados não são relevantes e sim o processo no qual os obteve.

### 3.2. Currículo Funcional Natural

Quando nos referimos a educação de pessoas com deficiência é comum questionarmos o que deve ser ensinado, qual a melhor maneira de trabalhar os conteúdos, etc. No entanto, existe uma proposta metodológica diferente que pode ser denominada de Currículo Funcional Natural (CFN).

O CFN vem romper com os pensamentos cristalizados que se baseavam nas limitações que os alunos com deficiência apresentavam. Isso não significa que não seja importante conhecer melhor sobre a deficiência do aluno, porém, esse aspecto não deve ser o centro da educação desses alunos, e sim devemos focar nas novas possibilidades de aprendizado.

Suplino (2009, p. 49) define Currículo Funcional Natural como sendo [...] mais que ações isoladas. É um conjunto de instruções e informações que reúnem não apenas uma prática a ser desenvolvida em sala de aula, como também, uma filosofia e um conjunto de procedimentos [...]. A autora ainda explica de forma detalhada o que vem a ser CFN. Essa autora expõe o significado do termo "funcional" dentro dessa nova proposta metodológica, ou seja, tudo que for ensinado para os discentes, tem que fazer sentido em suas vidas, ou seja, os conteúdos precisam ter relação com a realidade e o meio social dos alunos, e a aplicabilidade dos assuntos estudados devem ser constantemente questionados.

É importante ressaltar o que é funcional para uma comunidade não necessariamente é para outra. Ao estabelecer a funcionalidade do ensino é necessário observar a necessidade do aluno, para que se coloque em prática o que foi aprendido e assim facilitar a aceitação da pessoa com deficiência na sociedade.



Quando falamos em natural estamos nos referindo aos métodos e materiais selecionados para trabalhar os conteúdos, ou seja, o professor deve escolher recursos e métodos que façam parte da realidade do aluno, cujo processo simule ações que os alunos tenham que desenvolver em seu dia a dia. Citamos um exemplo: "um aluno chega a escola às oito com seu rosto lavado e dentes escovados. A professora, porém tem em seu planejamento que às oito e meia deverá ensinar a escovar os dentes e assim procede" (Suplino, 2009).

A autora questiona o momento em que esse ensinamento será aplicado e relata que a professora deveria fazê-lo no momento mais natural possível, quer dizer, o ensinamento poderia ser aplicado após o lanche, pois essa seria uma situação natural, uma vez que, depois das refeições é preciso escovar os dentes para manter uma boa higiene bucal. Enfim, o Currículo Funcional Natural é desenvolvido baseado nas necessidades educacionais e comportamentais do discente, dando ênfase a sua atuação em meio à sociedade.

#### **4. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Conforme mencionamos, este estudo promoveu uma pesquisa de campo visando o ensino da Libras na educação básica. O público alvo foi professores com especialização na Língua Brasileira de Sinais formados pela Faculdade Atlântico.

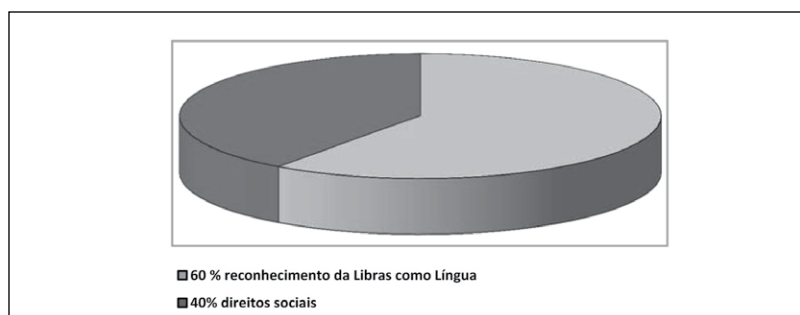
A pesquisa procurou investigar questões sobre os benefícios trazidos com a promulgação da Lei 10.436/2002 (que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras - e dá outras providências). Também, discutiu conceitos de inclusão, além de levantar questionamentos sobre a inserção da Libras na grade curricular. Para isso, foi redigido um questionário composto por quatro questões abertas.

O primeiro questionamento foi sobre os benefícios obtidos pela lei 10.436/2002. Quarenta por cento dos entrevistados responderam que os benefícios deram-se no que diz respeito aos direitos sociais, ou seja, os sur-



dos passaram a ser reconhecidos como seres atuantes na sociedade, além de garantir o atendimento e tratamento adequados aos deficientes auditivos.

Os outros sessenta por cento afirmaram que uma das principais conquistas dessa comunidade foi o reconhecimento da língua como meio legal de comunicação, como afirma o relato de uma das participantes. *“O direito dos surdos opinarem e questionarem de forma natural, em espaços que antes era dos ouvintes.”*



A promulgação da lei 10.436/2002 foi sem dúvidas um avanço significativo ao que se refere à inclusão dessa comunidade na sociedade; isso traz em sua estrutura determinações e reconhecimentos importantes para os surdos, conforme citamos:

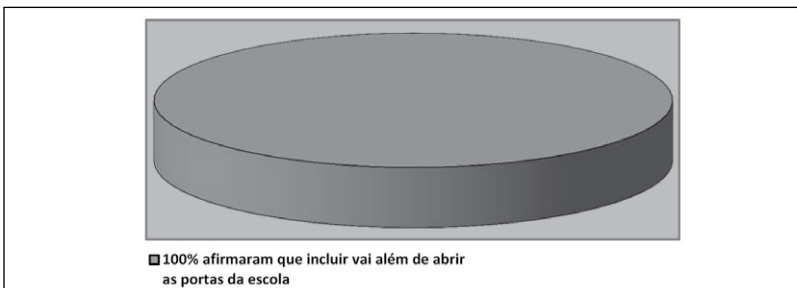
Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. ( BRASIL, 2006, p. 189).

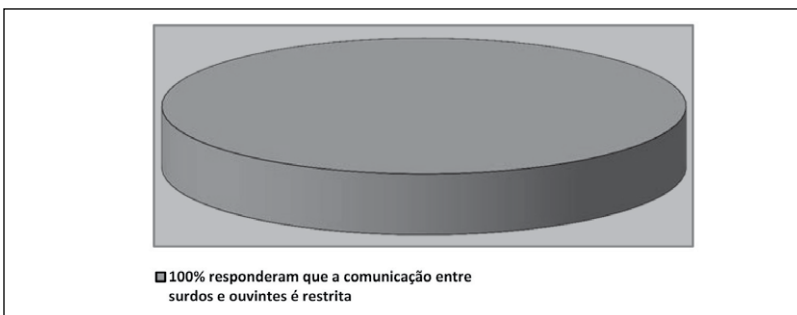
Em seguida, foi questionado a respeito do conceito de inclusão, se incluir significa abrir as portas da escola para o aluno com deficiência,



e todos (cem por cento) dos entrevistados responderam que incluir vai além de abrir além do acesso à escola de ensino regular. Para os professores incluir é saber conviver com as diferenças, é respeitar o próximo, "adaptações e modificações de atitudes que não estão asseguradas em uma lei", conforme afirmou uma das participantes.



No terceiro ponto, os entrevistados puderam dissertar sobre a eficácia ou não da comunicação entre surdos e ouvintes. As respostas foram unânimes, pois todos afirmaram que a comunicação é restrita, já que a maioria dos ouvintes não conhece a língua e o que ocorre muitas vezes é a execução de gestos na tentativa de manter algum tipo de comunicação com a pessoa surda.

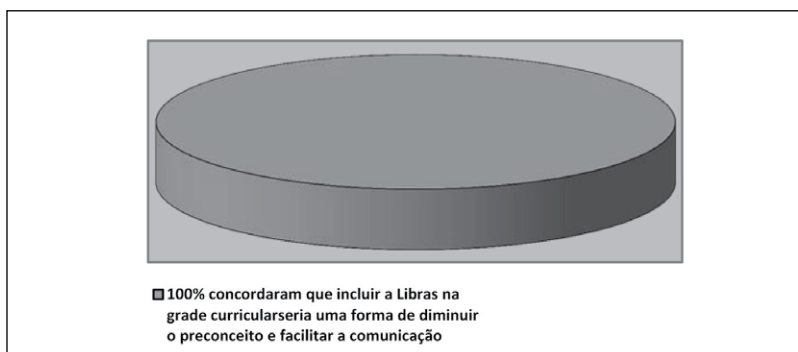


A última pergunta foi a respeito da inserção da LIBRAS na grade curricular, questionou-se sobre essa atitude, se poderia contribuir para a in-





clusão da pessoa surda e ajudá-la no desenvolvimento em sala de aula. Cem por cento dos entrevistados responderam que essa atitude poderia diminuir barreira no que se refere à comunicação entre aluno/professor, professor/aluno e aluno/aluno, além de facilitar a troca de experiência no ambiente escolar.



Ao inserir a Libras nos currículos escolares estaremos dando a oportunidade a pessoa surda e a ouvinte de estreitar laços. A pessoa com surdez será mais ativa no processo ensino/aprendizagem e não precisará deter-se apenas a tradutores/intérpretes para compreender e ser compreendido. Como se observa, a comunicação é fator determinante para a vida em sociedade, para interação social, etc.

Sem dúvida, a trajetória de lutas, dores e conquistas da pessoa surda deve-se a falta de conhecimento das causas da surdez. Essas pessoas eram punidas por serem "diferentes". Mas também, muitas vezes, eram marginalizadas por não atenderem aos padrões exigidos pela sociedade. O diferente, o desconhecido causava temor às pessoas.

Nesses tempos remotos, acreditava-se que a surdez era resultado de maldições familiares, hoje é sabido que as causas da surdez podem ser divididas em dois grupos as endógenas e as exógenas. Além disso, ela pode ser classificada de acordo com o tipo e o grau que apresenta, conforme estudamos.



Com o tempo, a pessoa com surdez foi ganhando espaço na sociedade e o melhor método para ensiná-los era bastante discutido, variava de pensador para pensador. Os métodos foram evoluindo e se transformando até chegar ao método atualmente mais utilizado, o bilinguismo. A educação do surdo passou pela segregação, em seguida pela interação e atualmente a inclusão.

No entanto, o conceito de inclusão vai além de garantir o acesso e a permanência do deficiente nas salas de aula de ensino regular, é fazê-lo ser ativo, é ter em sua estrutura curricular conteúdos que desenvolva e potencialize as habilidades desse alunado, conteúdos esses que o aluno possa aplicar em seu cotidiano.

A inclusão sócio educacional anda a passos lentos, no entanto, uma das grandes conquistas foi a promulgação da lei 10.436 de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação da comunidade surda, além de garantir o atendimento e o tratamento da pessoa surda. É questionável a eficácia da comunicação entre alunos surdos e ouvintes, visto que não existe nenhum incentivo para que os ouvintes aprendam a língua de sinais, essa postura nos remete a constante indagação, no que se diz respeito a interação social, a troca de conhecimento e experiências.

Conforme as informações colhidas na pesquisa de campo foi possível identificar que a inserção da Libras na grade curricular pode ser uma das maneiras para facilitar a comunicação, estreitar laços entre aluno/professor e aluno/aluno, além de quebrar as barreiras do preconceito, visamos que, dessa forma, alunos surdos e ouvintes passariam a fazer parte de um mesmo universo. Ainda existe uma lacuna sobre a Educação Especial e a Inclusiva no que tange o ensino básico, porém não se deve descartar esse ou aquele modelo, pois ainda temos um percurso a caminhar em prol da educação da pessoa com surdez, e sabe-se que o nosso país, por ser bilíngue, já mostra um caminho aberto para a comunicação entre os ouvintes e as pessoas com surdez.





## APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA (LP) PELOS ALUNOS SURDOS

A educação escolar da pessoa surda tem sido marcada por grandes dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), como segunda língua (L2), e isso é consequência das práticas de ensino oferecidas pelas instituições que ainda não estão preparadas para receberem esses alunos. "O fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema, resultado das concepções pedagógicas de educação escolar, adotadas pelas escolas e de suas práticas." (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p.9)

Surda é a pessoa que tem perda total ou parcial da audição. Ela percebe o mundo através das vivências visuais e utiliza a Língua de Sinais (LS) como forma de comunicação, porém precisa da LP, na modalidade escrita, para exercer suas diversas funções como cidadão.

Torna-se urgente refletir sobre o aprendizado da Língua Portuguesa (LP) pelos surdos e quanto ao desenvolvimento de estratégias de ensino com base na contextualização e nas vivências visuais, a fim de garantir o acesso a uma educação de qualidade.

Diante disso, este texto objetiva analisar e discutir a aprendizagem da LP pelos alunos surdos tanto na sala inclusiva como na sala de recursos multifuncionais. Justifica-se o estudo pela falta de material disponível que aborde o assunto numa perspectiva diferenciada para reflexão e mudança na realidade educacional das pessoas com surdez. Sabemos



que os surdos geralmente apresentam muita dificuldade na leitura, interpretação e escrita da LP, fato que os leva a ter baixo rendimento escolar, distanciando da verdadeira série/idade a ser considerada.

A metodologia desenvolvida para esta pesquisa qualitativa foi respaldada pelos estudos de: Mascushi (2008), Quadros & Schimiedt (2006), entre outros; e também entrevista concedida por dois alunos surdos com intuito de responder as questões sobre a aprendizagem da LP. No contexto, o estudo discute as necessidades de aprendizagem da LP pelos surdos. Abaixo será apresentado o perfil dos entrevistados.

**Depoimento 1:** *Aluno A - Eu tenho 24 anos, curso o 2º ano do Ensino Médio numa escola estadual. Fui alfabetizado em escola normal sem serviço especial. Estudei um ano na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Sergipe -APADA, o ensino era todo especializado, aprendi a usar a Libras, mas do 6º até meados do 8º ano estudei sem intérprete. Em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa, eu aprendi muito na APADA, mas fui muito prejudicado ao estudar na escola pública sem os serviços de intérprete e sem o apoio da sala de recursos. Agora, eu tenho os serviços de intérprete, mas não tenho o serviço especializado na sala de recursos. A presença do intérprete ajuda bastante na aprendizagem do Português, porque o ensino é em Libras. Mas, eu não consigo escrever um texto em português, nas provas eu decoro as respostas letra por letra. Sinto que não estou ao nível dos meus colegas, eu não sei escrever um texto em português, tenho muita dificuldade e estou preocupada com a redação do Enem, pois não sei fazê-la. Eu sei ler, difícil é saber usar as palavras no momento certo, entendeu? (Entrevista concedida em LIBRAS e traduzida para Língua Portuguesa, 2013)*

**Depoimento 2:** *Aluno B - Eu tenho 25 anos, parei de estudar em 2012, no 6º ano do Ensino Fundamental, por que não entendia os*



*professores falando. Sempre estudei sempre em escola municipal sem intérprete e sem o apoio da sala de recursos. Não sei muito Libras e não entendo português, só sei escrever meu nome e fazer cópia, não sei o significado das palavras. Português é muito difícil. Na sala de aula, eu fazia as atividades pelo caderno dos meus colegas, mas na hora da prova não fazia nada, tirava nota baixa (0 a 3,0) e eu chorava muito, meus colegas riem de mim. Então, minha mãe resolveu me tirar da escola. (Entrevista concedida em LIBRAS e traduzida para Língua Portuguesa, 2013)*

A partir das considerações desses entrevistados, detectamos que eles mostraram dois lados da aprendizagem da LP; um com o apoio, desfrutado por intervalos, e outro sem apoio nenhum de profissionais especializados. Porém, ambos apresentam um problema em comum: não sabem escrever o português corretamente.

Percebemos que a aprendizagem da LP pelos surdos perpassa por muitos obstáculos, falta de profissionais qualificados, materiais específicos para o ensino, metodologias e estratégias que focalizem a contextualização como ponto basilar para o ensino. Tudo isso é refletido na atual aprendizagem da língua portuguesa, na defasagem da leitura e na interpretação e escrita impossibilitando o sucesso dos alunos em todas as disciplinas escolares.

## **1. BREVE HISTÓRICO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO**

Antes de falarmos, especificamente, da história da aprendizagem dos surdos, torna-se fundamental saber que a aprendizagem é um processo individual e ao mesmo tempo social, que requer atividade e mudanças que não se acabam.

Segundo Silva (1998), a aprendizagem será diferente de uma pessoa para outra porque traz uma combinação única de experiências anteriores, mas algumas são realizadas em grupo e de forma estimulante; aprender





requer o envolvimento ativo tanto em ações como em palavras, assim como, abrir-se para o novo.

Os educadores dos surdos precisam conhecer as possibilidades dos alunos e não estabelecerem estratégias torturantes. Sucessivas tentativas, que não deram certo, marcam a aprendizagem dos surdos. Após preconceitos e sofrimentos os surdos foram adquirindo alguns direitos ainda precários, mas a mudança começou lentamente. Os estudos de Girolamo Cardano (1501- 1576) mostraram, na utilização de sinais e da linguagem escrita, uma nova visão sobre os surdos, naquele momento, ainda considerados incapazes de aprenderem.

O abade Michel de L'Epée percebeu que os sinais e gestos tinham o mesmo papel da língua falada e facilitava a comunicação entre os surdos, criou a primeira escola em Paris, no ano 1760. No Brasil, o professor Ernest Huet inicia a educação de surdos em 1855, no Rio de Janeiro. A educação dos surdos, foi assim iniciada com a chegada do professor francês Ernest, que organizou a escola para educandos surdos, num momento social em que a pessoa surda não era reconhecida como cidadã, conforme Salles (2004, p.55).

Em setembro de 1880, no Congresso de Milão, um grupo de oralistas defendeu a língua oral (LO) como condição básica para o surdo ser aceito e se desenvolver na comunidade ouvinte. "Em Milão, na Itália, em 1880, realiza-se o Congresso Internacional de Surdo Mudez, ficando definido que o Método Oral é o mais adequado na educação do surdo (...) o domínio da língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária." (SALLES, 2004, p.55).

Oralizar os surdos foi tornando-se quase impossível. Sem resultado satisfatório, os estudiosos e pesquisadores discutiram a situação dos surdos na organização que é base para os direitos humanos no mundo: a Declaração de Salamanca (1994). Esse documento norteador da educação inclusiva destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo; a Língua Brasileira de



Sinais é reconhecida como meio de comunicação dos surdos e medidas a serem tomadas para garantir o acesso à educação em LS.

[...] Declaração de Salamanca, de 1994, documento de referência mundial e orientador do processo de inclusão [...] destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo, que lança um novo olhar sobre a inclusão, no sentido de ampliar essa noção [...] A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos [...]. (SALLES, 2004, p.58)

Entretanto, algumas concepções foram criadas na educação dos surdos. A primeira tentativa foi baseada no oralismo. Os surdos eram obrigados a falarem e não aceitava a LS, mas essa concepção não deu certa porque os alunos não conheciam os signos da língua oral e não podiam reproduzir os sons.

As escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo visaram à capacitação da pessoa com surdez para a utilização da língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística o uso da voz e da leitura labial, [...] não conseguiram atingir resultados satisfatórios [...]. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p. 07)

A segunda tentativa foi a Comunicação total, que surge num contexto de dificuldade e sofrimento, propondo um ensino através da LS com a finalidade de desenvolver a linguagem. Não deu certo, porque as pessoas tinham que falar e sinalizar ao mesmo tempo, criando outro tipo de linguagem não aceita, o Português sinalizado.





Depois que essas duas tentativas fracassaram, surge o Bilinguismo, cuja proposta é uma educação representada pelo respeito às questões políticas, sociais e culturais dos surdos; protege um currículo organizado de forma visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares através da Libras, e não dispensa a aprendizagem da LP, como L2. Essa proposta foi adotada pela comunidade surda e pelas instituições de ensino, porque aceita que os surdos têm língua própria e respeita sua cultura, possibilitando-os acesso a um ensino de acordo com sua realidade. Assim,

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p. 07-08)

Os surdos passaram por muitas dificuldades, mas continuam lutando por um ensino apropriado a realidade em que vive e têm conseguido grandes parcerias da comunidade ouvinte. Faz-se necessário conhecer as propostas equivocadas para não serem repetidas, em vez disso, pautar na contextualização e vivências visuais, na noção de que a aprendizagem da pessoa surda acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletiva e contínua. Atualmente, a proposta mais adequada para a realidade dos surdos é o ensino baseado no bilinguismo, ou seja, o uso da Libras e da LP no contexto escolar.





## 2. DISCUSSÃO NA ATUALIDADE: DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS ALUNOS SURDOS

Nos dias atuais, a aprendizagem da LP pelos surdos acontece em dois ambientes diferenciados: a sala inclusiva e a sala de recursos multifuncionais. Esses dois ambientes, segundo a Orientação Curricular (2008), necessitam trabalhar em conjunto para focalizar as necessidades dos discentes surdos e criarem estratégias que colaborem na transformação da realidade educacional problemática vivida pelos surdos.

O primeiro ambiente é a sala inclusiva, na qual o surdo estuda junto com os alunos ouvintes. Todavia, para que o ensino-aprendizagem aconteça, o aluno surdo conta com os serviços de Tradutor Intérprete de LIBRAS (TILIBRAS) cuja função é intermediar, ou seja, traduzir e interpretar da LP para LIBRAS ou vice-versa.

Em concordância com essa possibilidade, o Aluno A entrevistado (depoimento 1) diz: "a presença da intérprete ajuda bastante na aprendizagem do Português, porque o ensino é em Libras". Por isso que, a Libras, conforme Orientações Curriculares (2008, p.42) "contribui para a aquisição da Língua Portuguesa, na medida em que possibilita a ampliação do conhecimento de mundo e de língua, o que constitui o conhecimento prévio, fundamental para a atribuição de sentido na leitura e na escrita."

No desenvolvimento da sala inclusiva a aprendizagem acontece de forma muito lenta, pois o aluno surdo não conhece a LP de forma clara. Assim sendo, a evasão surge como o escape dos surdos, segundo afirmação do Aluno B (depoimento 2): "eu parei de estudar por que não entendia os professores falando, eu fazia as atividades pelo caderno dos colegas e na hora das provas não fazia nada, tirava nota baixa (0 a 3,0) eu chorava muito, todos riam de mim. Então, minha mãe resolveu me tirar da escola".

Em relação aos níveis de leitura, interpretação e escrita na sala inclusiva, os alunos surdos sentem dificuldade, pois ficou claro na fala desse aluno (B) quando disse: "eu não sei ler nem escrever, português é muito difícil". Entendemos que o aluno não teve êxito durante seu estudo na sala





inclusiva, porque faltou a presença do TILIBRAS. O Aluno A, pronunciou que "eu sei usar a Libras, sei ler, interpretar e não escrevo português, não sei usar as palavras no contexto certo". Contudo, o acompanhamento, a presença do TILIBRAS apresenta facilidade para ler e interpretar. Por isso, é possível afirmar que:

A escola tem uma contribuição muito importante na inclusão da pessoa com surdez na sociedade e, nesse sentido, o aprendizado do Português escrito tem a sua parte, por ser mais um instrumento que essa pessoa terá para se integrar à sociedade. O ensino do Português escrito não restringe à alfabetização das pessoas com surdez, portanto, todos os níveis de letramento, desde o início do aprendizado até o ensino superior precisam ser desenvolvidos e, nesse sentido, o AEE para o ensino da língua portuguesa escrita é indispensável. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p. 21)

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos surdos na aprendizagem da LP, percebemos que a importância do ensino de LP deve ser colocada através de vários gêneros textuais, afirma Salles (2004). Ainda, de acordo com Marcuschi (2010) o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia, pois nada do que fizemos linguisticamente está fora de algum gênero.

Os gêneros textuais permitem a contextualização do ensino e dão suporte na leitura, interpretação e escrita, contribuindo para um aprendizado significativo, ou seja, faz sentido para o aluno, além de permitir a vivência do texto de acordo com sua função social.

Nesse contexto, os autores Alvez, Ferreira e Damázio (2010) associam esse enunciado dizendo assim:

A apropriação da língua portuguesa escrita demanda atividades de reflexão voltadas para a observação e a análise de seu uso, para



o conhecimento de sua estrutura e sistema linguístico, funcionamento e variações em contextos de prática, tanto nos processos de leitura como na produção de texto. A reflexão sobre a língua permite ao aluno conhecer e usar a gramática normativa, produzir os vários gêneros textuais e ampliar sua competência e desempenho linguístico. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.19)

Através do relato apresentado pelos alunos surdos, percebemos que sua série/ idade não está compatível e sua principal dificuldade de aprendizagem da LP é a falta de apoio de profissionais qualificados. A raiz do problema de escrita pelos alunos surdos está no desconhecimento do significado das palavras, não permitindo ao aluno saber usá-las no contexto. Afirmou a Aluna A: "eu sei ler, difícil é saber usar as palavras no momento certo, entendeu?" Por isso, é importante do uso da Libras. Citamos então que,

[...] a Língua Brasileira de Sinais é uma disciplina que vai possibilitar aos alunos surdos tanto conhecimento, ampliação e aprofundamento no uso da língua, quanto reflexão sobre a sua gramática e sobre o funcionamento da língua nos diferentes usos: coloquiais, literários, formais e informais, entre outros. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2008, p.11)

Outro aspecto estudado na educação do surdo é a sala inclusiva, que é o local de aprendizagem para todos os discentes surdos interagirem com os demais alunos para que o processo inclusivo não seja pretexto para exclusão. Ressaltamos que o aprendizado da LP será com o apoio integrado dos dois ambientes (sala de recursos multifuncionais e da sala inclusiva); também, os professores da sala regular precisam pesquisar mais sobre o assunto 'ensino para surdos' e assim se prepararem para receber esses alunos; muito embora o ensino não pode se tornar responsabilidade somente de um profissional, pois como o ensino para surdos é algo complexo, precisa também da cooperação da escola e do apoio da família.





O outro ambiente é a sala de recursos multifuncionais, cuja proposta corresponde ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Alves et al (2006), as salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para todos os diferentes, através do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; centrando-se em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

O atendimento da sala de recursos multifuncionais acontece em três fases distintas: o ensino em Libras, o ensino de Libras e o ensino de LP. A língua natural da comunidade surda é a Libras, ou seja, a língua aprendida espontaneamente, e a Língua Portuguesa funciona como segunda língua na modalidade escrita. Contudo, precisamos esclarecer que lei 10. 436, de 24 de abril de 2002 regulamenta a LIBRAS, e no parágrafo único enfatiza que a Libras não substitui a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Essa aprendizagem já colocada na sala de recursos precisa ser respeitada, pois é um direito do aluno surdo. Segundo os autores Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 22) "o respeito e o oferecimento do atendimento educacional especializado para pessoa com surdez é direito do aluno com surdez e como tal não deve ser questionado, pois é a aceitação de sua diferença que assegurará a sua aprendizagem". Como também, facilita o avanço na sala inclusiva, uma vez que as estratégias de ensino estão direcionadas para suprirem as necessidades do aluno; trata-se de um ensino complementar regular.

Nesse contexto, segundo Alves (2006), o professor bilíngue da sala de recursos possibilita a complementação dos estudos da sala inclusiva, promove o ingresso a todos os conteúdos curriculares, como também o aprendizado da Libras, e uso das tecnologias de informação e comunicação para o aprendizado da Libras e da LP; desenvolve atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação e aprofunda o português na modalidade escrita fazendo um comparativo com LS.



Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita, os alunos surdos devem ser apresentados ao maior número possível de textos, por meio de narrações repetidas e traduções. Além de traduzir os textos para a língua de sinais, o professor deverá explicar o seu conteúdo e características das duas línguas por meio da comparação. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2008, p.30)

Um grande problema na aprendizagem de LP pelo surdo é a falta de metodologias contextualizadas que o ajude a compreender a L2. Como em todo aprendizado de línguas, o aluno precisa de uma língua base, nesse caso é a língua de sinais. O surdo passará pelo processo de interlíngua, ou seja, a mistura da Libras com a LP até chegar a compreensão e ao uso do português escrito. Segundo Salles:

[...] vem-se, há anos, no Brasil, alfabetizando surdos em língua portuguesa e reforçando a Escrita Surda numa interlíngua que apresenta, geralmente, a estrutura da língua de sinais com vocabulário de língua portuguesa [...]entretanto, que a alfabetização destes deva se realizar, inicialmente, em língua de sinais. (SALLES, 2004, p.49)

No processo de ensino para surdos da LP, surge um processo denominado de interlíngua, em cujo desenvolvimento da fase acontece a mistura da LS e LP, até chegar na escrita satisfatória. A interlíngua não é uma forma desorganizada, trata-se de um caminho em direção à compreensão da L2. De acordo com Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 20) “[...] é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao o professor mediar o processo de modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente desse uso”. Entretanto, o surdo alfabetizado na Libras aprenderá a LP na sala de recursos como promulga a lei, no horário contrário ao do ensino regular.

Há a complexidade na aprendizagem da LP pelos alunos surdos, partindo da ideia que todo falante da língua domina as regras. Segundo Mar-





cuschi (2008, p. 56) "se alguém é falante de uma língua, ele domina as regras dessa língua". O surdo não usa a LP, exceto na forma escrita como L2: ele precisa conhecer de forma clara a regra e o significado dessa língua. Por isso, ouvimos muitos surdos falarem da maneira dita pelo Aluno B: "eu não sei muito Libras e não entendo português, só sei escrever meu nome e fazer cópia, não sei o significado das palavras. Português é muito difícil". Diante do exposto, compreendemos que o processo de aprendizagem dos alunos surdos desenvolve-se por meio da utilização do campo visual, utilizando a Libras como principal meio de comunicação e a LP na modalidade escrita.

O processo de construção do conhecimento é focado nas experiências, com leitura, figuras, vocabulário, conversação, entre outros; numa perspectiva que essas experiências possam contribuir na aquisição da segunda língua.

O ensino da LS é prioridade na educação do surdo, porque é através dela que ele vai adquirir conhecimentos, comunicar-se e perceber o mundo nas suas diversas formas. Então, a LP é apresentada na modalidade escrita para completar sua formação enquanto cidadão. De acordo com as Orientações Curriculares (2008):

[...] a língua de sinais é considerada o meio de aquisição de conhecimento e comunicação e permite ao aluno surdo desenvolver-se social e emocionalmente. Na mesma proposta, a língua majoritária é introduzida quando as crianças surdas já tiverem adquirido a língua de sinais." (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2008, p.28).

A importância de se aprender LP vai além de exercer seu papel enquanto cidadão, pois é através dela que o conhecimento expande-se tanto na esfera da comunidade surda quanto na comunicação com os ouvintes. Poderão usar a tecnologia, a exemplo de torpedo, chat, e-mail, MSN, etc. Por isso, as autoras Quadros e Schmiedt (2006) dizem:



O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e e-mails. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 23)

Segundo Alvez, Ferreira, Damázio (2010), o ensino da Língua Portuguesa por escrito é de extrema importância tanto para o desenvolvimento quanto para aprendizagem do aluno surdo em sala de aula comum e na vida social. Fazendo assim, o aluno poderá participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de concursos públicos. Mas, mesmo com os serviços de TILIBRAS, é obrigatório conhecer a LP, embora os surdos já estejam lutando através de manifestações como o "Acorda Aracaju Surdo", reivindicando provas de concursos em Libras, intérpretes em repartições públicas e escolas bilíngues.

Muitos alunos surdos terminam o ensino médio sem saberem escrever português e isso gera fracasso na redação do exame para ingresso no nível superior. Fazendo uma reflexão sobre a situação da educação dos surdos, percebe-se que o problema de leitura e produção textual vem das séries iniciais, pois eles não tiveram o acompanhamento necessário que, muitas vezes, tem serviço de intérprete na sala inclusiva e não tem o apoio da sala de recursos ou vice-versa. Esse apoio fragmentado não faz muita diferença, pois precisa ser integrado. Segundo Lima (2009) o "Documento Norteador da Política Estadual de Educação Especial (2006)" relata:

O preparo das escolas e dos professores para trabalhar com os alunos com Necessidades Especiais (NEEs) mostra-se claramente inadequado. A maioria das escolas encontra-se em desconformi-





dade arquitetônica, material e técnica, em relação às necessidades educacionais com que se deparam. A assistência pedagógica aos professores e alunos é absolutamente precária, e a formação docente, não obstante os pequenos avanços que se têm conseguido, ainda, é limitada em relação às exigências da realidade. (FERREIRA; VIEIRA, 2006, p. 12 apud LIMA, 2009, p. 12).

Em decorrência do despreparo da escola e dos profissionais, os alunos surdos ficam prejudicados. Nesse seguimento o Aluno A disse: "eu não consigo escrever um texto em português, nas provas eu decoro as respostas letra por letra [...] Eu estou preocupada com a redação do Enem [...] aprender Português é difícil". Diante disso, notamos que o aluno surdo esforça-se, mas devido a sua estrutura pormenorizada e a falta de metodologia específica há dificuldade na aprendizagem da língua pelo aluno surdo. Por isso, "aprender não é tarefa fácil, assim como a tarefa de ensinar também é bastante complexa, pois depende do ambiente, das ferramentas adequadas e certamente das características referentes às experiências pessoais daquele que está na condição de aprendiz." (SOUZA, 2009, p.64-66)

A importância da aprendizagem da LP pelo aluno surdo está diretamente ligada à acessibilidade de fatores de ordem social, política e econômica. "Essa realidade de fracasso é enfim o resultado de uma gama complexa de representações sociais, sejam históricas, culturais, linguísticas, políticas, todas respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas em que o surdo é condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se igual aos demais." (SALLES, 2004, p.57)

Sem dúvida, o aluno surdo passa por inúmeras dificuldades e perdas de oportunidades por não dominar a LP na sua modalidade escrita como, por exemplo, passar numa prova de vestibular ou concurso público sabendo que as vagas para deficientes não chegam a ser preenchidas porque os candidatos com deficiência não conseguem a pontuação mínima. Esse problema poderia ser resolvido se houvesse um acompanhamento





maior das séries iniciais até a conclusão dos estudos. Portanto, a importância da aprendizagem do português pelo surdo está focada, principalmente, na garantia de direitos de ordem social, política e econômica.

A dificuldade da aprendizagem da LP pelas pessoas surdas ocorre muitas vezes pela falta de estratégias e de práticas de ensino adequadas para ensinar o português a essa comunidade.

Em relação ao ensino fragmentado, contar com serviços de TILIBRAS e da sala de recursos multifuncionais num dado momento e outro, não implica que as escolas não estão preparadas para receberem esses alunos e, por isso, medidas precisam ser tomadas. Nesse contexto, o aluno é aprovado sem a preparação necessária para enfrentar novos desafios. Essa falta de acompanhamento por profissionais especializados causa o ensino visto na atualidade, no qual muitos surdos saem do ensino médio sem saberem escrever e, na maioria das vezes, também não sabem ler, ou seja, não aprendem a Língua Portuguesa e outra parte desiste de estudar.

A aprendizagem da LP pelo aluno surdo precisa acontecer na sala inclusiva, e contar com o apoio de intérpretes e da sala de recursos de forma integrada, para que o ensino seja efetivado com sucesso. Contudo, nota-se que esse é o ensino desejado, mas os surdos ainda não contam com essa prática educativa, por isso manifestações estão acontecendo para reivindicarem esses direitos.

Percebe-se, ainda, que a importância da aprendizagem do Português pelo aluno surdo é possibilitar um melhor desenvolvimento na escola e fora dela, ou seja, perpassa por fatores de ordem histórica, política, social, educacional e econômica. Portanto, torna-se urgente pensar em novas práticas contextualizadas, baseadas nos gêneros textuais que estão totalmente integrados com a língua em suas diferentes situações de uso.

Este estudo analisou e discutiu a aprendizagem da LP pelos alunos surdos e percebeu que a grande dificuldade de escrita e leitura ocorre pela falta de profissionais especializados para acompanharem esses alunos das séries iniciais, até a conclusão do ensino médio, mostrando as





particularidades da língua, e fazendo um comparativo com a língua de sinais e a língua base para a aprendizagem de outras línguas. Por conseguinte, o ensino através dos gêneros textuais contribui para a aquisição da Língua Portuguesa buscando a resolução na raiz do problema, porém, o desconhecimento da palavra dificulta a produção de texto, por não saberem colocá-las no contexto de forma adequada, e por isso há a dificuldade do trabalho com essa língua em sua totalidade.





## ENSINO DA LIBRAS COMO L2: RECURSOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS

Nos últimos anos a Língua Brasileira de Sinais vem crescendo em diversos segmentos na área da educação, pois aprender LIBRAS no momento encontra-se em destaque na sociedade, tanto pela necessidade para o processo de inclusão dos indivíduos surdos, quanto para atuação em um mercado de trabalho que está expandindo a cada dia. A necessidade de Tradutores/intérpretes da Libras (TILIBRAS) e instrutores de Língua de Sinais (LS) hoje é uma realidade que não temos mais como negar. Com base nessas necessidades é que objetivamos discutir a importância da LS em diversos contextos, também, refletir sobre as questões culturais que envolvem a comunicação entre pessoas surdas, a estruturação da LIBRAS e a prática do ensino de LIBRAS enquanto segunda língua (L2).

Aprender uma L2 é uma prática bem intensa. Ao iniciar um curso de línguas, por exemplo, o inglês, o aluno sabe que encontrará com novos meios de se comunicar, de pensar, isto é, terá uma necessidade de ser inserido em um novo mundo linguístico com características e organizações gramaticas próprias e exclusivas da língua. Nesse ponto de vista, o indivíduo começa a perceber as diferenças linguísticas entre a primeira e a segunda língua.

Por mais satisfatório e estimulante que seja o aprendizado, é certo que aprender uma L2 não é uma tarefa fácil, porque na realidade aprender outro idioma exige tempo, dedicação, esforço e principalmente, que seja receptivo para conhecer novas formas de pensar o mundo e de se

comunicar. Muitos outros fatores estão envolvidos no aprendizado de uma língua, e esses devem ser levados em conta e somados ao processo. A LIBRAS, língua de modalidade visual- espacial, constitui-se como uma língua natural, e isso não é por um acaso, como explica Brito (1997)

As Línguas de Sinais são línguas naturais (...) como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. (BRITO, 1997, p. 19).

Para a Libras ser reconhecida enquanto língua levou vários séculos. A língua para o grupo social é a ferramenta de comunicação mais efetiva que existe para a evolução cultural, social e educacional. No caso do indivíduo surdo, a criança nasce em um meio que a Libras é exercida enquanto língua e praticada no seu dia-dia, tornando muito mais fácil a comunicação, a construção de conceitos e a leitura de mundo, já que a Libras é a primeira língua (L1) dos surdos. Por outro lado, para uma criança que é vive e cresce no meio da cultura ouvinte, que tem como base a oralidade, as suas dificuldades tanto de comunicação, quanto de leitura de mundo serão mais complexas e difíceis.

Sabemos que as LS não são universais, ou seja, da mesma forma que o português ou o inglês, por exemplo, não são usados em todos os países. A Libras, portanto, é uma das muitas línguas de sinais existentes. Como qualquer língua, a Libras possui sua complexidade gramatical e carrega marcas da cultura e identidade dos seus usuários, os surdos brasileiros. Ela se difere principalmente das línguas orais por ser uma língua visual-espacial, ou seja, tomado por meio visual e produzida não apenas pelas mãos, mas também, por outras partes do corpo.

## 1. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO RELATIVO À LIBRAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil ainda é considerado um país monolíngue, que tem o português como língua oficial. No entanto, há vários grupos falantes de outras línguas caracterizando-se de fato um país plurilíngue.

No Brasil são faladas cerca de 210 línguas por cerca de um milhão de cidadãos brasileiros que não têm o português como língua materna, e que nem por isso são menos brasileiros. Cerca de 190 línguas são autóctones, isto é, línguas indígenas de vários troncos linguísticos, como o Apurinã, o Xoklêng, o latê, e cerca de 20 são línguas alóctones, isto é, de imigração, que compartilham nosso devir nacional ao lado das línguas indígenas e da língua oficial há 200 anos, como é o caso do alemão, do italiano, do japonês. (OLIVEIRA, 2005).

As associações de surdos, no Brasil, sempre mantiveram intercâmbios possibilitando contatos entre surdos do país inteiro favorecendo a passagem da língua de geração em geração entre os próprios surdos, familiares e amigos de surdos. As festas, os jogos, os campeonatos, os pontos de encontro são formas de interação social e linguística que perpetuam a LIBRAS. De acordo com as autoras Quadros & Karnopp (2004), a Libras é construída na comunidade surda brasileira e tem todos os níveis linguísticos de quaisquer outras Línguas Oraís, ou seja, oferece uma gramática própria com estrutura utilizada por um determinado grupo social.

Essas práticas linguísticas, no entanto, ainda não se refletem na educação de surdos, por representarem movimentos de resistência a um sistema que negou a língua de sinais por muitos anos, conforme Skliar & Quadros (2005).

As escolas brasileiras de surdos, as classes especiais, as escolas regulares com alunos surdos incluídos e seu respectivo atendimento espe-



cializado, por muitos anos não permitiram o uso da LS em sala de aula. O processo educacional era baseado na terapia de fala objetivando o ensino do português. Atualmente, são sentidos reflexos dessas políticas educacionais para surdo nos discursos, nas políticas educacionais, nos professores, nas salas de aulas e nos próprios alunos surdos.

Os surdos sofreram com a falta de entendimento e desinteresse da sociedade por causa de suas limitações. Em virtude disso, foram ignoradas suas capacidades e somente agora, vem resgatando seus direitos. Com a aprovação da Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras enquanto L2 do Brasil, os surdos estão conquistando seu espaço na sociedade, e por esse motivo é importante ressaltar e comemorar toda conquista que, ultimamente, a comunidade surda tem conseguido.

Segundo Calvet (2007), as políticas linguísticas são as grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade, e se tornam inseparáveis do planejamento linguístico, que são as implementações ou aplicações dessas decisões. Ainda, de acordo com Calvet, não existe Letras Libras sem planejamento linguístico e sem um suporte jurídico.

É necessário, portanto, destacar, que a Libras com o seu Decreto 5.626 de 2005, a qual trata sobre a formação dos indivíduos que irão ensinar e atuar como instrutor de LIBRAS, assim, começa a representar um campo importante para a organização das novas políticas linguísticas voltadas as comunidades surdas, já que acaba reconhecendo a necessidade de uma formação e estudo voltado tanto para o ensino quanto para a aprendizagem da Libras.

## 2. O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA SURDA

A relação entre o homem e o mundo acontece mediada pela linguagem, porque permite ao ser humano planejar suas ações, estruturar seu pensamento, registrar o que conhece e se comunicar.

A língua é o principal meio de desenvolvimento do processo cognitivo do pensamento humano. Por isso, a presença de uma língua é considera-



da fator indispensável ao desenvolvimento dos processos mentais. Além disso, é através da linguagem que a criança percebe o mundo e constrói a sua própria concepção.

Nesse sentido, sabemos que os surdos possuem desenvolvimento cognitivo compatível para aprender como qualquer ouvinte, no entanto, os surdos que não adquirem uma língua têm dificuldade de perceberem as relações e o contexto mais amplo das atividades nas quais estão inseridos, e por isso o seu desenvolvimento e aprendizagem ficam fragmentados.


Quando uma criança surda tem acesso a sua língua natural, ou seja, a LS, ela se desenvolve completamente, pois não apresenta nenhum atraso no processo cognitivo e os meios de aprender são diferentes. Assim como entre os ouvintes, a única situação desfavorecida pelo surdo é no processo de comunicação, pois devido à necessidade educacional especializada, cria-se uma exigência diferente apenas na forma de como aprendem nessa circunstância.

Os surdos necessitam de recursos pedagógicos que destaquem e enfatizem a proposta de uma metodologia voltada para a área visual e não oral-auditiva. Como sabemos é no âmbito familiar que a criança começa a desenvolver os seus processos e meios de comunicação; no entanto, a maioria das crianças surdas vem de famílias ouvintes que não dominam a língua de sinais. Diante dessa situação o processo de comunicação fica prejudicado, e muitas vezes essas crianças ou indivíduos são excluídos pela falta de conhecimento dentro da própria família sobre suas necessidades.

### **3. O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA APRENDIZAGEM DE L2.**

Aprendizagem da L2 por crianças, em termos cognitivos e linguísticos, ocorre da mesma forma que o processo de aprendizagem, e nesses casos, evidencia-se que não há interferências de erros da primeira língua (L1), que possa comprometer a aprendizagem da L2 (Brown, 2000). Por





outro lado, no caso de adultos, os efeitos da L1 sobre a L2 são mais aparentes, principalmente com aqueles que estão iniciando o aprendizado. Além de fundamentar suas formulações linguísticas a partir da informação advinda do professor, do grupo, e do aprendiz adulto iniciante, assume que a língua alvo funciona da mesma forma que a sua língua primeira. A literatura especializada prega que a interferência da Língua Materna (LM) pode acelerar o aprendizado se for considerado que os "erros" sinalizam o entendimento que o aprendiz tem sobre o sistema que está em LIBRAS como L2.

A língua materna no papel do processo de aprendizagem de L2/Língua Estrangeira (LE), torna-se imprescindível sobre o uso discriminado dela no ensino, significando, por exemplo, momentos de explicações breves sobre algum mal entendido, ou sobre algum aspecto gramatical, cultural ou de procedimentos de avaliação. Assim, poder-se-ia dizer que o bom uso da língua materna seria aquele que "conduz as práticas mais eficientes e intensivas na língua estrangeira" ao passo que um mau uso é aquele que "conduz os alunos a se distanciarem da língua alvo ou que tende torná-los passivos" (GRITTNER, 1977 apud COGEN & PHILIP, 1982, p. 151).

A partir desse método, e pensando que o contexto do ensino de Libras conta também com professores surdos, pode-se recorrer a LM dos alunos na versão escrita, através de uso de transparências (retroprojeter), explicações no quadro ou ainda, materiais escritos. Em alguns momentos, o português escrito pode ter um papel de facilitar na aprendizagem dos ouvintes; cabe ao professor considerar o uso dentro da sala de aula e lembrar que todos os alunos que aprendem uma L2 recorrem à primeira, fazendo transferências, generalizações e lançando mão de estratégias comunicativas.

Ainda que o uso do português em aulas de Libras seja mal visto por alguns membros da comunidade surda, pois remete à língua do opressor, do colonizador, é importante reforçar que em termos de aprendizagem, a LM do aprendiz ouvinte será o sistema linguístico de referência, e proibi-la pode significar criar barreiras emocionais (frustração, medo, ansieda-





de, etc.) na relação que o aprendiz estabelecerá com a língua alvo (pense, por exemplo, na relação inversa, o quanto a Libras é importante para o surdo aprender o português).

#### **4. AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA OU SEGUNDA LÍNGUA**

Vygotsky teve uma formação ampla na área da literatura, filosofia e medicina, não sendo, contudo, um linguística, mas ele se dedicou ao estudo da linguagem e obteve papel essencial na formação dos processos humanos, tendo dado especial atenção às relações de mútua dependência entre pensamento e linguagem e à formação da consciência. Sua produção situa-se no campo da Psicologia e em seus estudos explorou interfaces com outros campos como a Semiótica e a Antropologia.


Além disso, foi um pensador constantemente preocupado com questões da Educação, tendo estudado temas como o processo ensino-aprendizagem, a formação de conceitos escolares e o papel da instituição escolar no desenvolvimento do sujeito.

A teoria histórico-cultural serve como base sólida para as recentes tendências na linguística aplicada em direção a metodologias de ensino de línguas estrangeiras, menos gramaticais, sem foco na memorização de estruturas sintáticas mais naturais, interativas e comunicativas e com foco nas experiências vividas.

Há o jogo discursivo na aula de leitura: LM e LE. Em vista disso, utilizaremos no decorrer desse capítulo "língua estrangeira / segunda língua", uma vez que aproximaremos os conceitos da teoria de Vygotsky, do processo de ensino de LIBRAS, que é uma língua oficialmente reconhecida no Brasil. O ensino da Língua Brasileira de Sinais para ouvintes deve ser entendido como ensino de uma L2 ou de uma LE; embora exista uma diferença entre esses termos, e neste estudo eles são usados indistintamente.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky também é conhecida na literatura nacional como sócio interacionista, sócio histórica ou sociocultural.





Tal teoria tem como objetivo explicar o desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano. Os autores que se preocupam em salientar as duas grandes categorias que caracterizam a matriz de pensamento assumida por Vygotsky – a história e a vida social humana, isto é, a cultura – tendem a usar o qualificativo "histórico-cultural", expressão que é mantida nesse texto. Na concepção vygotskiana, o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações dialéticas entre o indivíduo e o social, sendo que "nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e desenvolve sua consciência". (VYGOTSKY, 1998, p. 80)

Além disso, Vygotsky foi um pensador constantemente preocupado com questões da Educação, tendo estudado temas como o processo ensino-aprendizagem, a formação de conceitos escolares e o papel da instituição escolar no desenvolvimento do sujeito.

Em decorrência dessas contribuições, autores do campo da pedagogia e didática têm se fundamentado em princípios de sua teoria para entender o processo ensino-aprendizagem. Mais recentemente, essas mesmas áreas têm recorrido a esse teórico para fundamentar também os processos de ensino de línguas estrangeiras / segunda língua L2.

O Ministério da Educação quando lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, destinou em seu caderno de ensino de línguas estrangeiras um capítulo especial para discutir as concepções teóricas do processo ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Como se pode depreender do texto, essas concepções têm como fundamento os princípios da abordagem histórico-cultural.

Percebe-se que a expressão corporal e facial no processo de interação com as pessoas surdas fazem-se necessárias, pelo simples motivo de tornar a comunicação melhor. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos que formam as palavras e essas formam as frases em um contexto. Para conversar em qualquer língua, não basta conhecer as palavras, é preciso aprender as regras de combinação delas em frases.



Porém, ressaltamos que nem todos os sinais da Libras serão contemplados com os cinco parâmetros, existem sinais que só tem dois, três ou quatro parâmetros, sendo assim, da mesma forma como esquecer de empregar um dos parâmetros pode mudar o sentido e o contexto da mensagem, colocar um a mais também pode desencadear um não entendimento e compreensão do que está sendo expresso.


O papel de mediador da linguagem na aprendizagem é central, tanto que é praxe referir-se a essa mediação como uma força catalisadora. Assim, até entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária (BRASIL, 1998, p.58)

As diretrizes do Ministério da Educação (1998) indicam ao professor de LM / LE a importância da mediação do professor no percurso da aprendizagem. Já em relação ao processo de aprender, concebe-se que ele é uma forma de coparticipação social, na qual a atuação do aluno, professor e colegas é fundamental.

A aprendizagem é então percebida como ocorrendo no que se denomina de zona de desenvolvimento proximal. Este espaço é caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente (BRASIL, 1998, p.58).

Para entender o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal/potencial, é necessário definir o que o mesmo autor designa de nível de desenvolvimento real. O Desenvolvimento Real ou Efetivo diz respeito às habilidades já adquiridas pelo indivíduo, ou seja, àquilo que ele é capaz de realizar de forma independente. Já o Desenvolvimento Proximal/Potencial caracteriza-se pelo que ele pode realizar com a contribui-





ção de outros indivíduos, por meio de diversos recursos, tais como a interação, a imitação, a observação e as pistas que lhe são oferecidas. Para a aprendizagem interessa mais esse momento intermediário do processo de desenvolvimento, ou seja, a Zona de Desenvolvimento Proximal, do que suas aquisições já estabelecidas, como afirma Vygotsky (1998).

No processo de ensino-aprendizagem mediado pela palavra, pelos gestos e pelos contextos construídos nas dinâmicas de sala de aula, o professor pode ir percebendo as possibilidades de desenvolvimento do aluno, atuando na zona de desenvolvimento proximal/potencial; também, ele tem a possibilidade de propor atividades, comentários e ações que promovam a aprendizagem.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal/potencial é de extrema importância para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual de cada aluno. No caso do ensino de línguas estrangeiras, o aprendizado ocorre de forma mais apropriada em ambientes em que a língua e aspectos da cultura estrangeira fazem-se presentes. Sendo assim, o aluno terá a oportunidade de ter uma maior exposição à língua que está aprendendo.

Porém, só a exposição à língua não garante o aprendizado. As estratégias didáticas de um professor são importantes para a realização de aulas significativas em que a interação entre aluno e professor possa se dar de forma a constituir sentidos para os aprendizes. Cada momento da aula precisa ser pensado como um momento de exposição e uso significativo da língua-alvo. Desse modo, mesmo o momento da explicação das atividades ao aluno deve ser visto como um momento para a construção de conceitos e negociação de significados na língua que está aprendendo.

A aprendizagem efetiva é fruto da história da experiência social do indivíduo. O professor de LE / LM deve levar esses aspectos em consideração no processo de preparação de suas aulas, ao traçar seus objetivos e escolher suas estratégias, como atividades adequadas à idade, interesse e condição sócio-cultural dos alunos.



A motivação, bem como a conquista de uma LE / L2, é resultante não apenas do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações implícitas a ele. Em uma situação de ensino-aprendizagem, o sujeito (aluno) está inserido em um mundo social - na instituição em que faz o curso (faculdade, escola, associação de surdos, etc.), em relação ao professor (surdo ou ouvinte) e aos outros alunos. Os processos cognitivos são gerados por meio das interações nesses espaços e com esses interlocutores. Na interação com os colegas e professores, o sujeito vai tomando contato com expressões que ainda não fazem parte de seu repertório na segunda língua; pelos contextos criados na aula vai construindo significados nessa segunda língua que está aprendendo.

Esse é um processo essencialmente dinâmico. E no ensino de língua estrangeira (segunda língua) fica mais evidente a característica fluida dos signos, já que, evidencia-se a construção de sentidos para as novas palavras, nos diferentes contextos.

Vygotsky se inspira na concepção materialista histórico-dialética para desenvolver o conceito de "sentido" em sua obra. Afirma que a consciência deve ser objeto de estudo da psicologia, tendo como princípio explicativo as relações sociais (Vygotsky, 1996).

Descreve Vygotsky (2001, p. 132) que "palavras são microcosmos de consciência humana". As palavras desempenham um papel central não apenas no desenvolvimento mental, mas na forma de conceber o mundo sendo empregada nesse texto no sentido de signo linguístico que instrumentaliza o pensamento do homem. No caso de pessoas surdas o signo linguístico é gestual-visual, ou seja, o sinal. A generalização que propomos é a de que o sinal também desenvolve a função de instrumentalizar o pensamento dos usuários da Libras.

Para o campo da psicologia tradicional vigente na época de Vygotsky "a ligação entre a palavra e o significado é uma simples ligação associativa que se estabelece em função da reiterada coincidência, na consciência, da impressão deixada pela palavra (...)"(VYGOTSKY, 2001, p. 399). Todavia, o autor propõe que o significado da palavra desenvolve-se e sofre modifi-



ações. Para ele, a recíproca composição entre pensamento e linguagem tem como base a premissa de que essa "não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento" (VYGOTSKY, 2001, p.412), e de que o pensamento "não se exprime na palavra, mas nela se realiza" (p. 409).

Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. Por essa razão, a tarefa primordial da análise que deseje estudar a relação do pensamento em direção à palavra é o estudo daquelas fases de que se constitui esse movimento, a discriminação dos vários planos por que passa o pensamento, que se materializa na palavra. (VYGOTSKY, 2001, p. 409 e 410)

É a partir do ponto da dinamicidade do significado, que o conceito de "sentido" é registrado, em "Pensamento e Palavra", como fundamental para a investigação da relação pensamento-linguagem. Por isso, Vygotsky (2001) introduz no debate a questão do "sentido" para firmar em sua tese as especificidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito, comparada à linguagem exterior, já que, sob sua perspectiva, o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma das maiores ilustrações disso. Complexo é também o processo de um sujeito ao pretender expressar algo em uma língua que não a sua língua materna, sem conhecer os sentidos dos sinais, pois as formas de sua expressão serão por vezes sombrias.

"O novo e essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem." (VYGOTSKY, 2001, p. 399). O "sentido" é entendido como acontecimento semântico específico composto através de relações sociais, nas quais os signos são postos em jogo, o que permite o surgi-



mento de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente constituída.

No processo de aprendizagem de uma segunda língua e dos sentidos fluidos e envolvidos nos signos, há a necessidade de uma mediação significativa para que ocorra efetivamente o processo de apropriação dessa língua. O papel do professor em sala de aula é fundamental, porque a ele compete conduzir o encaminhamento das atividades, para que os alunos reflitam, raciocinem, ou ainda, questionem sobre o que não compreendem. Por isso, a linguagem é fundamental nessa relação dialógica. Segundo Fonseca (1997):

A elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) sobre os dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado (...) (FONSECA, 1997, p.122-123).

Um professor, ao utilizar-se da própria LS para ensiná-la como L2 (deliberadamente ou não), apresenta aos alunos significados estáveis e sentidos possíveis do seu grupo social (comunidade surda). É na margem dos sinais do professor que o aluno organiza sua própria elaboração. A mediação do professor, nesse caso, desperta na mente do aluno um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Conhecido como ensino direto na língua alvo, no qual a língua a ser aprendida já é utilizada para as instruções, atividades e comunicação natural em sala de aula. No contexto, a LM não é proibida.

Como processo psicológico historicamente determinado e culturalmente organizado, a elaboração conceitual não se desenvolve naturalmente. Ela é aprendida e objetivada nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas.





Para Vygotsky (1987) a língua é, antes de tudo, constitutiva do sujeito, sendo a comunicação um de seus reflexos. Dessa forma, todo indivíduo tem a habilidade de desenvolver maneiras diferentes de se comunicar. A língua, seja ela na modalidade oral auditiva, seja na modalidade visual-espacial, é uma das manifestações da habilidade humana para a linguagem e um importante instrumento de comunicação com o mundo. A língua, segundo esse autor, nos possibilita o acesso a conceitos que estimulam nosso desenvolvimento. Vygotsky afirma que construímos conceitos ao longo de toda a vida e que os mesmos vão sofrendo transformações. Isso significa dizer que nossa cognição vai se expandindo, e passando por diferentes fases constituídas por diferentes processos mentais.

A capacidade de formar conceitos está relacionada às funções mentais superiores. Nesse processo, os signos são muito importantes, pois é por meio deles, ou seja, através da palavra que o indivíduo poderá focar-se nessa capacidade de conceituar.

## 5. RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS DE SINAIS COMO L2

Conforme explicam Wilcox & Wilcox (2005), o primeiro material didático para o ensino de ASL foi "A Basic Course in American Sign Language" ("Curso Básico de Língua de Sinais Americana") de Humphries, Padden e O'Rourke (1980). De acordo com os mesmos autores, esse livro se caracterizava por focalizar a aprendizagem consciente das estruturas gramaticais da ASL. A obra foi logo substituída por "A Basic Course in Manual Communication" ("Curso básico de comunicação manual"). Esse livro se baseou na abordagem audiolingual.

Uma outra opção em termos de materiais didáticos para o ensino de ASL é a série de livros e vídeos de Fant & Miller (1983), intitulada, "The American signlanguage phrase book". Essa obra apresenta os conteúdos organizados em forma espiral, ou seja, eles vão se complicando à medida que o curso avança.





Na década de 1980, instrutores da Faculdade Comunitária de Vista, na Califórnia, desenvolveram o material didático "Signing Naturally" ("Sinalizando Naturalmente"). Esse material foi desenvolvido porque o grupo de instrutores percebeu que, apesar de os alunos conseguirem aprender as regras gramaticais da ASL, eles não conseguiam conversar fluentemente nessa língua.

Por essa razão, esse material procura destacar os objetivos comunicativos dos atos da fala. Outra inovação desse material é apresentar amostras de língua produzidas por surdos de diferentes faixas etárias.

Embora Wilcox & Wilcox (2005) digam não conhecerem, até aquele momento, materiais de ensino de ASL para ouvintes desenvolvidos com base na abordagem comunicativa, eles acreditam que, de certa forma, essa abordagem venha sendo explorada por alguns instrutores surdos, quando esses trazem para a sala de aula outros surdos, com os quais os alunos têm que interagir.

Já em relação aos materiais didáticos para o ensino de Libras, pode-se citar o livro "LIBRAS em Contexto - Curso Básico" de Felipe (2001), a "Coleção Aprendendo 44 LSB" de Pimenta (2004, 2005, 2006) o "Curso LIBRAS 1 e 2" de Pimenta & Quadros (2008, 2009) e "De Sinal em Sinal: curso básico" de Albres (2008). Dentre eles, o mais usado em todo o Brasil é o 'LIBRAS em Contexto – Curso Básico'.

Segundo Almeida (2010), a primeira edição do livro "Libras em Contexto – Curso Básico" foi publicada em 1997 sob responsabilidade do MEC/SEESP/FNDE. Essa publicação foi financiada pelo Ministério da Justiça/CORDE e usada no primeiro curso de capacitação de instrutores surdos que ocorreu no mesmo ano. A partir disso, o livro "Libras em Contexto – Curso Básico" passou a ser utilizado em cursos para ouvintes realizados pela FENEIS. Atualmente, o livro está em sua sexta edição. A obra constitui-se de dois volumes e dois DVDs. Um dos volumes e um dos DVDs é destinado aos alunos. Já o outro volume e o outro DVD são destinados ao instrutor. Nela estão orientações sobre como usar o material e como conduzir as aulas.



Como descreve Gesser (2006), as seis unidades apresentadas nesse livro "LIBRAS em Contexto" (volume do estudante), diferenciam-se do manual do professor por não apresentarem os objetivos gerais e/ou específicos. Mas, da mesma forma que no manual do professor, as unidades estão descritas conforme os temas: Saudações e apresentações; Quando, onde será? Profissões, Família, vamos às compras? E Vamos viajar? Nesses temas, aparece o conteúdo da linguagem a ser apresentado, para então ser praticada e/ou exercitada por meio de textos escritos em Português (no caso de explicações gramaticais e/ou de informações sobre a cultura surda), da transcrição da Libras (no caso de exemplos estruturais) e em forma de desenhos (no caso da demonstração de um sinal/léxico).

Quando falamos de ensino da Libras como L2 tratamos dos ouvintes que desejam aprender a Libras, como também, surdos usuários de outra LS. Então, ensinar uma LS para ouvintes é um trabalho complicado, por isso, certos princípios podem ser adotados para obter melhor ensino-aprendizado. Vejamos:

- a) estimular em seus alunos a segurança em si mesmos, como também simplificar as correções quando eles estiverem tentando comunicar-se;
- b) Assim que for fazer uma atividade individual, solicite primeiro aos alunos mais comunicativos ou aos que estão demonstrando ter compreendido melhor a atividade;
- c) O professor deve incentivar o uso da LIBRAS em todas as situações, tanto dentro da sala de aula como fora dela;
- d) Faça sempre atividades que exercitem a visão, pois não precisam olhar para o material didático. Cada aluno deve chegar em casa e verificar o que aprendeu para praticar mais a LS;
- e) Nunca fale em português junto com a LIBRAS, porque como estas línguas são de modalidades diferentes; uma pode interferir negativamente sobre a outra, já que uma necessita de atenção auditiva e a outra, visual;

- f) Faça o aluno compreender que não deve anotar nas aulas porque isso desvia a atenção visual. A revisão das aulas em casa poderá ser feita através do Livro do Estudante e da fita que acompanha o livro;
- g) Não faça o aluno copiar suas frases ou memorizar listas de palavras, coloque-o sempre em uma situação comunicativa, na qual ele precisará usar um sinal ou uma frase. A tarefa do instrutor de língua é preparar o aluno a ser um bom usuário, isto é, a usar a língua que está aprendendo para poder comunicar-se;
- h) estimular seus alunos a participarem de atividades socioculturais realizadas nas comunidades surdas para que possam se comunicar em língua de sinais brasileira.

Finalizando esse capítulo, relembramos que a Libras foi reconhecida pela lei de nº. 10.436, de 2002, e regulamentada pelo decreto nº. 5.626, de 2005. Essas leis não só reconheceram a Libras como língua oficial brasileira, utilizada principalmente pela comunidade surda no Brasil, mas também, o reconhecimento da Libras acabou suscitando uma necessidade da existência de profissionais que pudessem suprir a carência nessa área. Nesse sentido, podemos destacar a função do intérprete de Libras, que de acordo com a atual legislação, tem que está atuando em diversos locais, serviços públicos, sociais, educacionais e outros, para assim permitir aos surdos brasileiros uma verdadeira participação cidadã.

Sentindo a necessidade de ter profissionais intérpretes de Libras, iniciou-se uma verdadeira corrida por cursos na Língua Brasileira de Sinais. Porém, surge à preocupação sobre como esses conhecimentos estão sendo ministrados, e de que maneira são organizados, já que ensinar adequadamente uma língua de modalidade diferente e de características tão próprias, não se limita a reprodução de sinais, mas, de um estudo profundo, entendendo não somente a estrutura da língua, como também, conhecendo a cultura e identidade desse grupo que a utiliza.



Se pararmos para perceber o ensino de Libras hoje, podemos observar o ensino dessa modalidade, comparada ao ensino da LP que se configura dentro de uma realidade como oral-auditiva, e esse ensino não traz a preocupação com as características próprias da Libras, como por exemplo a importância de se ensinar LS destacando a importância das expressões faciais e corporais que para essa modalidade visual-gestual é a base para se compor uma boa comunicação. Quadros (2004) explica que as expressões não- manuais criam os sentidos da compreensão da LS e também diferenciação dos significados dos sinais.

Sendo assim, a preocupação com o ensino de LIBRAS como L2, necessita de atenção para que essa ação esteja sendo feita corretamente, e respeitando acima de tudo os usuários dessa língua, no caso, a comunidade surda brasileira.

Não podemos desenvolver um ensino de Libras baseado nas metodologias oral-auditiva, já que essa modalidade não contempla as necessidades gramaticais nem os parâmetros que são utilizados durante a comunicação com a LS.

Portanto, a responsabilidade da utilização correta da Libras nos espaços, educacionais, sociais, entre outros, não é somente da comunidade surda, mas de todos aqueles que se envolvem com essa temática e por isso se disponibilizam a estudar, pesquisar e divulgar a Libras enquanto meio de comunicação e expressão. Sendo assim, torna-se de extrema importância a reflexão sobre as metodologias aplicadas no ensino de Libras enquanto L2.

NOVE



## **PEDAGOGIA SURDA: ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA PESSOAS COM SURDEZ NA REDE REGULAR**

Neste capítulo o assunto a ser discutido é a educação do aluno surdo na rede regular de ensino. A importância de investigar como vem sendo realizado o processo educacional dos discentes que possuem surdez, tendo em vista a garantia pela legislação vigente, do direito deles frequentarem a sala de aula da rede regular de ensino da educação infantil até a educação superior. Esse trajeto é oferecido com todos os meios necessários para que os surdos obtenham êxito e ultrapassem os obstáculos apresentados ao longo do processo educacional e, portanto, desempenhem sua cidadania, de acordo com a legislação do nosso país.

É importante o surdo ter o mesmo direito à educação que os alunos ouvintes. Na educação infantil, é essencial que a criança surda tenha a oportunidade de interagir na Língua de Sinais (LS) com o instrutor/professor surdo, pois assim, terá o seu desenvolvimento linguístico de maneira natural. Surge, então, a pedagogia surda com princípio educativo próprio.

Diante disso, percebemos a necessidade de um processo de aprendizagem que se baseie na história da educação de surdos, valorizando sua cultura, identidades e costumes transmitidos pelos surdos adultos, que contribuem para o fortalecimento da forma adequada de ensino-aprendizagem da comunidade surda, promovendo vivências para inclusão de um ensino contextualizado.

Destacamos que isso ainda é um projeto, pois a escola não está preparada para inserir esse ensino, uma vez que a própria comunidade não possui registros culturais escritos, e a escola não conta com um espaço adequado, nem profissionais qualificados.

Atualmente, a educação dos surdos tem acontecido de uma forma fragmentada e geralmente focada na concepção da pedagogia oral-auditiva, que dá ênfase a cultura surda, sem respeitar a identidade surda. Segundo Strobel (2006), o mais adequado seria que o aluno surdo conhecesse primeiramente sua própria história e se reconhecesse como pessoa surda, e depois conhecesse a cultura ouvinte como forma complementar a sua vida cidadã.

Para a autora, a proposta inclusiva é maravilhosa no papel, mas há ainda uma distância de práticas inclusivas reais. Isso nos faz pensar que os alunos surdos (antes excluídos) estão agora sendo destituídos do direito de terem sua língua, em escolas de ouvintes. A proposta, na realidade brasileira, era colocar o surdo na sala de aula, embora nem sempre tivessem a preocupação com a formação dos professores para atuarem na educação da pessoa surda. Essa circunstância muda quando se tem uma proposta de escola bilíngue, pois nela é essencial à presença de professores melhor preparados para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa.

É importante esclarecer também que crianças surdas, muitas vezes, são privadas de atividades que envolvam linguagem, pelo fato delas não possuírem a comunicação oral. Isso explica suas dificuldades na escrita. Realmente, a pedagogia surda está tendo sérias dificuldades dialógicas que envolvem alunos surdos e professores ouvintes. Nota-se, que os professores até procuram utilizar diversos recursos para estabelecer uma comunicação e uma interação com esses alunos, mais nem sempre é possível, fato que torna difícil o trabalho em sala de aula.

É dever da escola sugerir projetos que a Língua de Sinais seja utilizada por toda a comunidade escolar, ou seja, tanto pelos alunos quanto por professores e os funcionários em geral, tornando o ambiente agradável aos alunos surdos. Outra preocupação por parte da escola, é que muitos



alunos surdos chegam a sala de aula sem domínio da Libras, cabendo a escola ensiná-la.

Em muitas situações, a linguagem/comunicação é vista como forma apenas de avaliação de aprendizagem sem focar o real interesse que é a participação na própria construção do conhecimento. Analisa-se que o processo de escrita e leitura de alunos surdos acontece de forma insatisfatória, pois não é por falta de capacidade, devido a deficiência do aluno, mas devido a forma incorreta de como acontece o aprendizado, tornando difícil a compreensão da leitura e escrita dos textos.

Nesse contexto, é de grande importância as escolhas dos métodos adotados pelos professores para a alfabetização dessas crianças. Conforme se observa, são utilizados dois métodos: o oralizado e o não-oralizado.

O oralizado ocorre pelo método analítico representado pela forma oral por meio de uma estrutura de linguagem mais global. Já o não-oral é o método analítico-sintético que é a aprendizagem da leitura e da escrita por meio da concepção visual através de decifração até chegarem à compreensão dos textos. Há uma concepção ativa no processo de aprendizagem.

## **1. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA ESCOLA INCLUSIVA**

A educação é um direito de todos. É garantido também os alunos com deficiência estudarem em classes comuns, recebendo o Atendimento Educacional Especializado. São direitos assegurados pelos artigos 205 e 208, inciso III da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2006). Com a Conferência de Jomtiem, na Tailândia, em 1990, e a Conferência de Salamanca, na Espanha, em 1994, o Brasil assumiu o compromisso de implantar políticas que visam à inclusão de pessoas com deficiência em todos os setores e seguimentos da sociedade.

No que se refere à escola inclusiva, parte-se do princípio de que todos os alunos devem ter igualdade e oportunidades, aprender juntos, independente de suas dificuldades ou diferenças. Para isso, é necessário



que todas as escolas ofereçam a estrutura adequada a todos os alunos; adotar uma pedagogia que leve em consideração as características individuais; que auxilie no processo de aprendizagem e proporcione ações que favoreçam interações sociais, com práticas heterogêneas e inclusivas previamente definidas em seu currículo.

O sistema de ensino deve assegurar aos alunos adaptação curricular e metodológica, técnicas e recursos educativos específicos que atendam às necessidades e características de cada indivíduo. Para que aconteça a verdadeira educação inclusiva, é necessário que ocorram mudanças, não só na estrutura física, organizacional e pedagógica da escola, mas também nas concepções e atitudes dos professores.

Segundo a Resolução 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, "A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão" (BRASIL, 2001). A LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 59, inciso III, enfatiza a importância da formação do professor que pretende atuar em escola inclusiva, seja por meio de capacitação ou especialização, para que este esteja apto a trabalhar com a diversidade de seus alunos.

Os alunos com deficiência auditiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – DNEE (BRASIL, 2001), devem estudar em sala de aula comum, com apoio de professor intérprete de LIBRAS e outros serviços de apoio pedagógico especializado (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) ou em sala de recursos, como complementação curricular. Ainda, a Declaração de Salamanca diz que:

O princípio fundamental da escola inclusiva, consiste em que todas as pessoas devam aprender juntas, onde quer que seja possível, não importam quais as dificuldades ou diferenças elas possam ter [...] Dessa forma, recorre-se a educação inclusiva a fim de educar e socializar todas as pessoas que possuam necessidades educativas especiais. Incluir é preciso para que a escola venha formar gera-





ções preparadas para lidar com as diferenças, sem preconceitos e barreiras. Declaração de Salamanca (BRASIL, 2006, p.332)

Diante da grande procura por novas abordagens educacionais e a reestruturação de programas educacionais para o surdo em todo mundo, tornou-se necessária uma revisão histórica, ainda que rápida, para melhor estabelecer a evolução das abordagens utilizadas com surdos até o momento. Felizmente, percebe-se uma mobilização do sistema educacional brasileiro, pelas iniciativas de capacitação de professores e profissionais da área, procurando um melhor atendimento para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

A escola inclusiva é uma realidade que está sendo construída de forma gradativa. Ainda são poucos os exemplos de sucesso que chega ao conhecimento público, por esse motivo, é necessário que todos abracem essa ideia para torná-la realidade em todo país.

## **2. DISCUSSÕES SOBRE A PEDAGOGIA SURDA X PEDAGOGIA ORAL-AUDITIVA**

Por muito tempo, os surdos vêm quebrando barreiras para terem direito a uma educação inclusiva de qualidade. Um novo caminho para a inclusão de surdos é o respeito das diferenças. Propostas feitas pelas políticas educacionais tiveram início na década de 1990, e a educação das pessoas surdas tem sido motivo de discussões e reformulações de estratégias para resolução dos problemas. A primeira, já concluída, foi à legalização e o reconhecimento da língua de sinais; a segunda é integrar profissionais competentes que possam auxiliar nos espaços escolares; outro aspecto é a questão das diferenças de cultura, considerando que a pessoa surda tem sua própria cultura.

A palavra cultura refere-se aos costumes peculiares que caracterizam um povo, que se comunica de forma mais direta e compartilhada, lutando juntos por causas comuns. Por isso, podemos conceituar a cul-



tura surda, em seus mais diversos aspectos tanto tecnológicos, quanto linguísticos, sendo a língua uma de suas características mais marcantes.

De acordo com Machado (2008)

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a "possibilidade de libertação", é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social. (MACHADO, 2008, p.78).

Hoje, a cultura surda vem ganhando espaço entre ouvintes e surdos, mas com as peculiaridades respeitadas. As pessoas comprometidas com a comunidade surda estão fazendo a diferença de forma ética, auxiliando no combate aos preconceitos, distribuindo conhecimento em relação à comunidade e à cultura surda. Alfabetizar alunos com diferentes culturas é realmente difícil tanto para o professor ouvinte quanto para os alunos surdos, por não entenderem de imediato o complexo linguístico da língua um do outro. (DAMÁZIO, 2007)

Não é suficiente conhecer a Língua Brasileira de Sinais para poder atuar eficazmente na escola com o aluno surdo. É também necessário conhecer a Cultura Surda através da participação e vivência na comunidade surda, e aceitar a diferença. A transformação linguística da comunidade surda está passando por contínuas mudanças e concomitante a ela também mudam as manifestações culturais e históricas. Ao se lembrar dos sinais usados e se verificar os que estão em uso, deparar-se-á com novos sinais. Há um tempo certo para se desenvolver linguisticamente; esse é um processo natural das línguas. Hoje existem os empréstimos tanto do português através do alfabeto manual, quanto de outras línguas de sinais, porém, quando os empréstimos acontecem sem critérios acaba sendo prejudicial.

Nesse sentido, há duas tendências, uma que procura codificar com registros e a outra que procura renovar com influências da língua escrita. Os surdos consideram dois tipos de pedagogia: a pedagogia surda/bilíngue e a pedagogia oral-auditiva. Para entender esses dois tipos de pedagogia, é preciso primeiramente conhecer um pouco da cultura surda.

A cultura surda é aquela que revela os costumes e as características de pessoas que por falta da audição desenvolveram habilidades visuais, manuais, gestuais e corporais para uma socialização com os ouvintes e outros surdos, assim como qualquer outro tipo de cultura.

Já a Pedagogia oral-auditiva também tem a sua importância e o seu papel, mas ela deve ser uma aprendizagem acrescentada e não de substituição. O ensino deve adequar-se a compreensão do aluno surdo. Independente de ser uma escola regular onde o professor explica o assunto utilizando os dois meios de comunicação ou na sala de recursos, na qual o professor, por obrigação, deverá saber a Língua de Sinais e a história da cultura dos surdos. Entretanto, a Pedagogia Surda surge com o intuito de manifestar uma nova porta para a educação do surdo, com uma metodologia que acata de uma maneira suficiente as particularidades do surdo, de forma a ponderar todos os aspectos culturais desse sujeito.

Não adianta insistir no modelo da Pedagogia Oral-auditiva, sem professor para a Pedagogia Surda; é necessário que permita um período de adaptação passando primeiramente pelo conhecimento que os alunos trazem de casa e a participação dos familiares será de grande importância. A referência pedagógica constrói-se através da comunidade em que vive, para aproximação sucessiva das demais realidades, na sala de aula, por exemplo, fazer desenhos, teatro, modelagens para realização de textos na própria língua de sinais e depois na escrita.

É necessário que as aulas sejam antecipadamente planejadas, se tiver dúvida antes de aplicar as atividades, é importante recorrer a um Professor Surdo ou a alguma comunidade surda, caso haja necessidade.



O professor ouvinte pode permitir aos alunos discutir em Língua de Sinais determinado conteúdo até chegar a uma conclusão. Souza e Barbosa (2013) corroboram ao afirmar que:

[...] a ideia não é transferir os conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas deve ser um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresente seus papéis e valores sociais representados. (SOUZA e BARBOSA, 2013, p.55)

A comunidade surda é cercada por duas formas de pedagogia, uma que valoriza a cultura surda e outra a oral-auditiva que preza pela cultura dos ouvintes no ensino aprendizagem dos alunos surdos. É importante mencionar que os surdos precisam das duas formas, porém ele precisa constituir-se primeiro na cultura surda para depois ser inserido, no sentido de conhecer a cultura ouvinte, uma vez que eles vivem numa sociedade de ouvintes. Portanto, a pedagogia surda faz-se necessária na aprendizagem do aluno com surdez. A esse respeito Perlin & Strobel (2006) afirma que,

A virada para a pedagogia do surdo tem sido apresentada como uma ruptura no universo teórico da educação que detém o modelo ouvinte. A transgressão pedagógica que realizamos não nos apavora, mas nos identifica e nos dá a sensação de que é isso que queremos. De fato, alguns aspectos cambiantes fazem desaparecer a pedagogia ouvinte de tal forma presente nos discursos narrativos fruto de agências coloniais. (PERLIN& STROBEL 2006, p. 5)

Neste capítulo, concluímos que o processo de ensino aprendizagem prioritariamente precisa iniciar com a LS, a qual irá integrar o surdo na sua cultura, identidade e costumes. Esse ensino inicial não pode ser interrompido com a língua oral, para que os surdos não misturem sua cultura e torne o processo complexo.



Outro ponto importante é inserir a pedagogia surda no ensino regular para que os alunos surdos estudem sua história como disciplina, porém a principal dificuldade é a falta de material escrito e disponibilidade de um espaço no currículo que enfatize esse aprendizado e também profissionais qualificados na área.

Percebe-se um despreparo muito grande por parte da escola para inserir uma pedagogia condizente com a realidade da comunidade surda. Porém, justifica-se pela complexidade demonstrada nas teorias aqui estudadas. Tanto o professor ouvinte quanto o aluno surdo sentem-se surpresos ao se deparar com duas línguas desconhecidas para ambos, ou seja, a LIBRAS (para o professor ouvinte), e a Língua Portuguesa (para o aluno surdo). O importante é que essas duas línguas sejam incorporadas para ambos ao longo do processo, e cheguem a um diálogo. Para tanto, precisa haver a qualificação por parte do professor.

O professor precisa de formação para acompanhar a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, e caso haja outras necessidades agregadas também, pois muitas vezes, os surdos possuem outro tipo de deficiência a exemplo da visual, a intelectual, a motora, a surdo-cegueira, etc, que precisam de outra forma de acompanhamento pedagógico, ou seja, outras estratégias de ensino, focalizando suas reais necessidades.

A pedagogia oral-auditiva não é totalmente desprezada, uma vez que o surdo vive no mundo dos ouvintes e precisa conhecer a cultura ouvinte também. A discussão gira em torno de uma prioridade de pedagogia que valorize a vivência surda e seja inserida no ensino regular.

Dessa forma, percebe-se que apesar da LS, ser, reconhecidamente, o principal instrumento de identidade da cultura surda, as pessoas com surdez ainda não contam com uma pedagogia condizente com sua realidade, e que valorize sua cultura, seus costumes, e sua identidade como princípio para a aprendizagem e ampliação de conhecimento no ensino regular. Atualmente isso leva a uma reflexão da pedagogia utilizada no ensino aprendizagem dos alunos surdos, e da necessidade de qualificação dos profissionais dessa área para mudar a principal dificuldade dos





surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa que representa um atraso alarmante no processo educacional.

Portanto, as dificuldades de um ensino contextualizado com as vivências da cultura surda, ainda é um ponto a ser pesquisado, principalmente pela falta de materiais e de profissionais qualificados nessa área, para efetuar o método de ensino aprendizagem de forma amplificada.



DEZ



## ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS (ELIS/SW - SIGN WRITING): QUE SISTEMA É ESSE?

O desenvolvimento da escrita acompanhou a evolução da humanidade. Seu surgimento permitiu ao homem documentar os primeiros registros de sua história e perpetuá-los até os dias atuais. Capovilla e Raphael (2001) mencionaram sobre a importância da escrita, pois é através dela que nasce a história. Sendo a escrita também a representação do pensamento, das emoções, da memória de um povo, entendemos a necessidade dos surdos fazerem uso da língua de sinais na forma escrita.

A partir do momento em que a escrita evoluiu, o ser humano conseguiu documentar a história. Sendo assim, segundo Capovilla (2001), enquanto o registro da escrita promove a segurança do contrato social, serve também de base da constituição da cultura e da identidade de um povo. Entretanto, os registros das Línguas orais (LOs) através da escrita, possibilitam novos rumos para as relações e desenvolvimentos da humanidade. Indagamos então como seriam os registros da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na escrita.

Nessa perspectiva, este estudo teve o objetivo de apresentar a história da Escrita de Sinais, conhecida como Sign Writing, mas também, refletir e debater sobre a importância da Escrita de Sinais para as pessoas surdas. Para isso, atribuiu-se uma pesquisa baseada em livros, revistas e outros; sendo estudo bibliográfico do tipo qualitativo, e contamos com os autores: Capovilla (2001); Quadros (2004); Barreto e Barreto (2012); Silva (2009); Silva (2012); Pontin e Silva (2010) e outros.

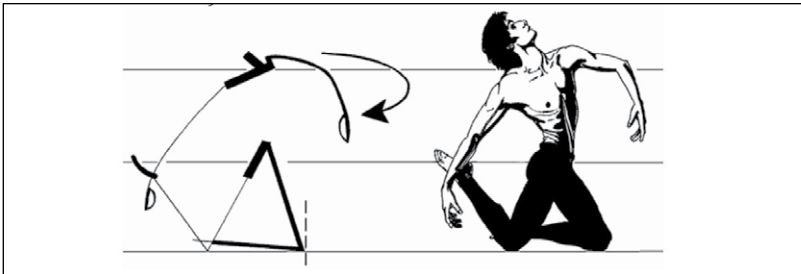


## 1. BREVE HISTÓRICO DO SIGN WRITING – ESCRITA DE SINAIS

Valerie Sutton, dançarina norte-americana, em 1974, criou um sistema de escrita e notação de movimento. Sutton desenha todos os tipos de movimentos da dança, denominada de Dance Writing (QUADROS, 2004), ou seja, é uma forma de ler e escrever todos os tipos de movimentos.

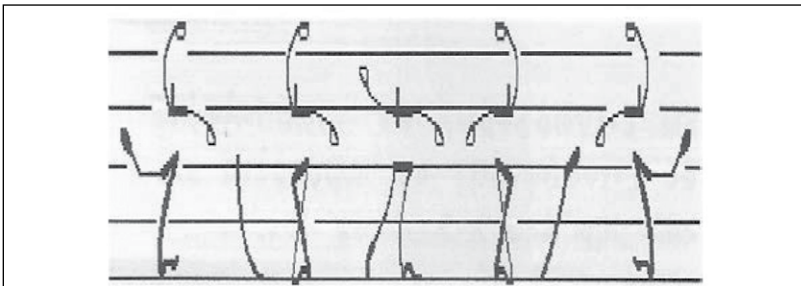
Observe a figura 1 abaixo:

**Figura 1:** Representação escrita dos passos de dança.



Fonte: STUMPF, 2007, p. 30

**Figura 2:** representação da dança



Fonte: STUMPF, 2007, p. 30

Ainda no mesmo ano, de acordo com Stumpf (2005) e Silva (2012), a Universidade de Copenhagen solicitou a Sutton o registro de sinais gravados em vídeo cassete, pois foi esse sistema que deu rumo à Língua





de Sinais (LS). O fato deu início à escrita da LS, chamada de Sign Writing (SW). Esse sistema, SW, além de representar uma forma de registro, descreve os parâmetros da LS (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) e uma estrutura de pontuação, ou seja, representa através dos desenhos as configurações de mãos (CM), ponto de articulação (PA), movimentos (M), Direcionalidade (O/D), Expressão facial e Corporal e pontuação no espaço.

Antes do convite a Sutton, outros sistemas de notação estavam acontecendo: notação de François Neve (1996); Hamburg Notation System – HamNoSys; Sistema D`Sing de Paul Jouison (1990). Contudo, o Stokoe Notation que foi escrito por Stokoe (o primeiro linguístico que iniciou os estudos da LS e apresentou os parâmetros), Stumpf (2005) afirma que de 1919-2000 uma equipe de linguistas da Universidade Gallaudet com Stokoe criaram uma notação que parte de alguns elementos: o lugar correspondendo a 12 posições; as configurações de mãos que são dez; os movimentos indicando ação contendo 22 símbolos; a orientação 04 indicações. Segundo Stumpf (2005), esse sistema foi criado com o intuito de Stokoe estudar as LS, atendendo necessidade particular. Nesse aspecto os estudos de Stokoe são referenciais para alguns pesquisadores das línguas de sinais, conforme Stumpf (2005).

O sistema de notação, das configurações de mãos, está apresentado na figura 3 abaixo:



**Figura 3:** Configurações das Mãos – Stokoe.

	A	Punho fechado		I	Como "I"
	A	Punho fechado, polegar estendido		K	Como "K"
	B	Mão plana		3	Como "3"
	B	Como "B" mas dedos curvos		R	Como "R"
	5	Dedos estendidos como "5"		V	Como "V"
	C	Mão curvada como "C"		W	Como "W"
	E	Mão contraída		X	Índice curvo
	F	Como "F"		Y	Mínimo e indicador estendidos
	G	Indicador aponta		8	Médio e polegar em contato
	H	Indicador e médio apontar (antiga forma do "H")			

Fonte: STUMPF (2005, p. 48)

De acordo com Stumpf (2005), no período de 1986 a 1996 houve transformações que são: o ponto de vista do leitor/escritor e organização dos elementos gráficos dentro de um determinado sinal gestual. Assim, essas evoluções causaram mudanças na leitura do texto apresentada em colunas, começando pela coluna da esquerda.

Segundo Dallan (2010), os estudos feitos na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul introduziram à escrita de sinais no Brasil em 1996. O professor Doutor Antônio Rocha Costa descobriu as possibilidades de uso do Sign Writing no computador, ou seja, uma escrita de sinais que poderia ser usada através dessa máquina. Essa mesma autora relatou que o professor Antônio Rocha formou um grupo com as professoras Márcia Borba e Marianne Stumpf (primeira surda a escrever sobre LIBRAS).

Como registro da LIBRAS há o dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, de autoria dos pesquisadores Fernando Cesar Capovilla e Walkíria Duarte Raphael. Nessa obra, os autores apresentam os sinais desenhados em LIBRAS, como também, os desenhos do SW e uma breve instrução para utilizarmos essa escrita (SW). A partir de então, o SW começou a se desenvolver no Brasil e a Literatura surda cresceu.

## **2. ESTRUTURA DO SISTEMA SW REPRESENTAÇÃO DOS SINAIS DA LS**

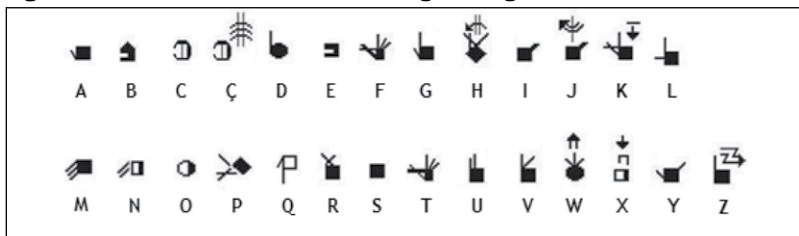
Para o ensino do SW existem dois livros que trazem lições para exercício de ensino/aprendizagem. O primeiro é *Lições de SignWriting* de Valerie Sutton (sd) e outro *Escrita de Sinais sem mistérios*, dos autores Barreto e Barreto (2012). O primeiro estrutura-se em ensinar, ponto de vista expressivo, três configurações básicas de mão; orientação da palma; dez grupos de mãos; seis símbolos de contato; seis símbolos de dedos; o espaço de sinalização; movimento; expressão facial; corpo; classificadores e outras aplicações; e pontuação. O segundo estrutura-se em 14 capítulos, sendo o 1º e 2º informar sobre os conceitos da LIBRAS e do SW e sua importância, do 3º ao 14º capítulos possui uma estrutura de lições dos parâmetros com o intuito de estudos com sequências.

De acordo com os autores Capovilla e Raphael (2001), no SW, o alfabeto tanto pode ser comparado, como também utilizados para escrever a Língua Portuguesa (LP), a Inglesa, a Espanhola, a Francesa, etc. Na figura 4 abaixo, está escrito o alfabeto no SW na LP.





**Figura 4:** Escrita do alfabeto no sistema SignWriting



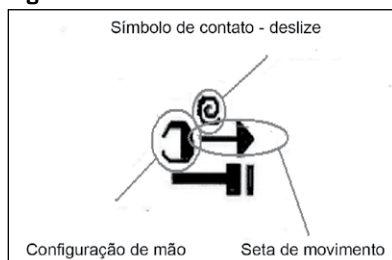
Fonte: <http://www.libras.com.br/signwriting/signwriting-dp1>

Conforme Sutton (sd) e Barreto e Barreto (2012), o SW geralmente é feita através de dois pontos de vista: um é o sinalizador e o outro é o observador. O sinalizador quando lê o que sinalizar é como se o emissor estivesse olhando para sua própria mão. É possível descobrir duas perspectivas na transcrição das LS, a do emissor e a do receptor. Porém, conforme Sutton (sd) e Barreto e Barreto (2012), a forma estandardizada para as publicações em SW é a perspectiva do emissor, que representa aquilo que o sinalizante produz e vê, na sua própria perspectiva. Eles ainda esclarecem que a perspectiva do receptor é empregada ocasionalmente na transcrição do sinal a partir de um vídeo ou quando há necessidade de se fazer um registro rápido que siga o discurso.

Os parâmetros em SW também são visíveis, por exemplo, se fossem descrever o a figura 7 em LS seria: na figura 5 – “mão esquerda horizontal fechada, palma para baixo, apontando para a direita mão direita em C, palma para frente, tocando o dorso da mão, esquerda, mover a mão direita para a direita, duas vezes” (CAPOVILLA, 2001, p. 489). Vejam que no sinal curso, existem duas Configuração das Mãos (CM), o PA (Ponto de Articulação) que é no dorso e Movimento (M); e na figura 6 – “mão verticais abertas, palma a palma, dedos inclinados uns aos outros, tocar as mãos pelas pontas dos dedos (CAPOVILLA, 2001, p. 371)”, com o mesmo raciocínio, CM e são as mesmas, PA ocorre em um espaço neutro, movimento é o toque. Observem em SW como é na figura 5 e 6 apresentadas abaixo:

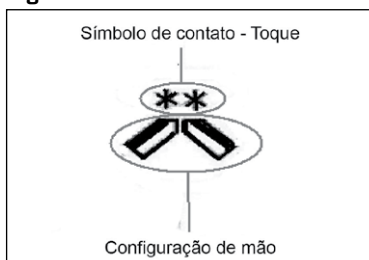


**Figura 5:** O sinal de Curso



Fonte: Silva; Gauto; Silva; Paterno, 2007 p. 34

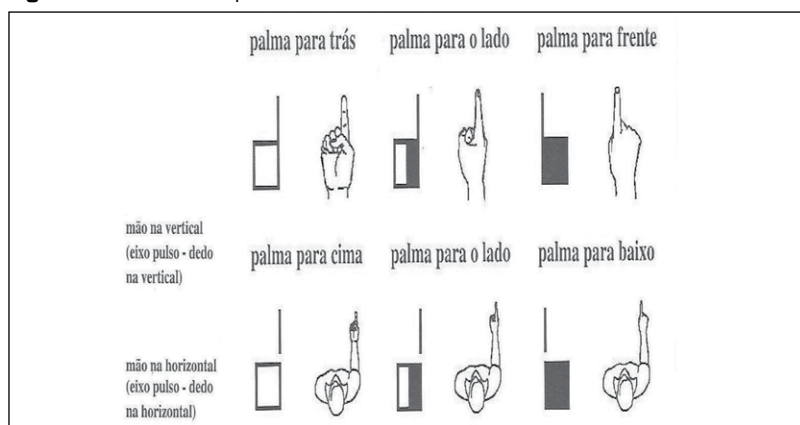
**Figura 6:** O sinal de CASA



Fonte: Silva; Gauto; Silva; Paterno, 2007 p. 34

Segundo os autores – Sutton (sd) e Barreto e Barreto (2012) e Capovilla e Raphael (2001) – a perspectiva do emissor, quando esse vê a palma de sua mão enquanto o sinal (ou palavras, para ouvintes) sendo produzido o símbolo para a palma da mão, será sempre branco ou transparente. Quando o emissor vê o dorso, a parte de trás de sua mão, a símbolo será totalmente preto ou escurecido, se ao sinalizar o emissor vê o lado de sua mão, o símbolo para sua mão será metade preto, metade branco. Conforme a figura 7:

**Figura 7:** escrevendo a palma da mão em 1













Fonte: Capovilla e Raphael, 2001, p. 64





Conforme os autores – Sutton (sd) e Barreto e Barreto (2012) e Capovilla e Raphael (2001) – definem que no SW existem dez (10) configurações básicas de mão, que são agrupadas de acordo com os dedos (quantidade e configuração) que são usados. Sutton (sd) informa que esses dez grupos são o começo da prática do SW, que é a ordem dos símbolos usada para procurar sinais em dicionários escritos em SW. As configurações de mão de todas as línguas de sinais (LSs) estão inclusas. Apresenta-se na figura 8 abaixo:

**Figura 8:** Os dez grupos de símbolos utilizados para as mãos.

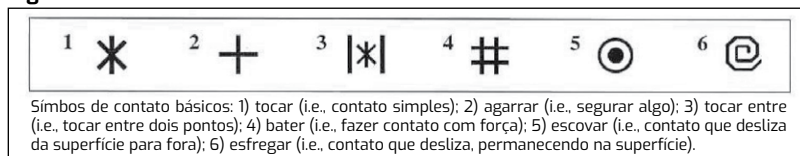
Grupo 1:		Indicador
Grupo 2:		Indicador-Médio
Grupo 3:		Indicador-Médio-Polegar
Grupo 4:		Quatro Dedos
Grupo 5:		Cinco Dedos
Grupo 6:		Dedo Mínimo
Grupo 7:		Dedo Anular
Grupo 8:		Dedo Médio
Grupo 9:		Dedo Indicador-Polegar
Grupo 10:		Polegar

Fonte: Sutton Lição de Sign Writing, sd, p. 40

Nas palavras dos autores – Sutton (sd) e Barreto e Barreto (2012) e Capovilla e Raphael (2001) – existem seis tipos de representar o contato dos símbolos na forma de escrita SW, sendo que o símbolo do contato corresponde ao PA. Esse contato pode ser: tocar, agarrar (pegar), tocar entre, bater, escovar, esfregar; seja mão com mão, mão com corpo, mão com cabeça. Abaixo mostra-se os símbolos.



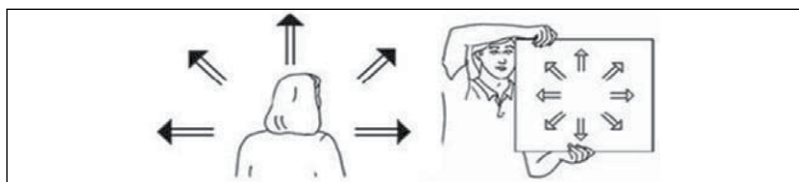
**Figura 9:** Os símbolos de contatos.



Fonte: Capovilla, 2001, p. 75

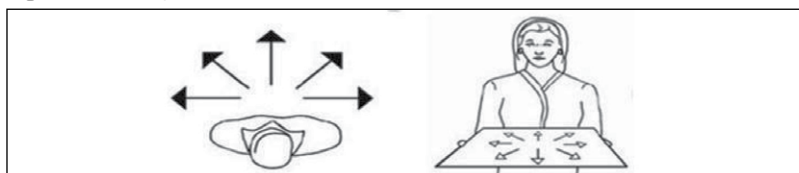
Em SW também apresenta o parâmetro Movimento (M), de acordo com Silva (2012), M pode ser classificado em duas categorias: movimentos de dedos e de mãos. Assim, Sutton (sd) diz que esse movimento acontece num espaço de sinalização, correspondente a área onde os sinais são executados, ou seja, a distância que o braço do sinalizador alcança à frente, acima e abaixo. Os autores – Sutton (sd) e Barreto e Barreto (2012) e Capovilla e Raphael (2001) – afirmam que esse espaço pode estar representado no plano paralelo à parede (vertical), com movimentos para cima e para baixo, escritos com setas duplas, ou ao plano paralelo ao chão (horizontal), com movimentos para frente e para trás, escritos com setas simples.

**Figura 10:** Plano paralelo à parede



Fonte: Silva, 2012, p. 397.

**Figura 11:** Plano paralelo ao chão



Fonte: Silva, 2012, p. 397.





### 3. SW: PROPOSTA DO REGISTRO DA LIBRAS

Incógnita é a leitura dos surdos, e segundo Silva (2009) isso sempre foi e continua sendo um mistério; mesmo com todos os empenhos de estudiosos linguistas, ainda não foi totalmente esclarecido. São muitas dúvidas, principalmente em decorrência da LS, pois não possui, oficialmente, uma escrita que conceba o pensamento visual dos surdos a partir da sua maneira de decodificar a língua. Quando os surdos começam a ler diretamente uma segunda língua – L2 – que é totalmente divergente da LS, Silva (2009) vê uma grande confusão linguística entre entender, exprimir e construir uma língua.

De acordo com Silva (2009), no Brasil o Sign Writing é usado em algumas escolas de surdos e classes bilíngues na disciplina LS. Logo, o estado de Rio Grande do Sul foi o pioneiro em adotar este sistema de escrita, a partir de pesquisas: da Escola de Informática – UCPel Museu de Ciência e Tecnologia – PUCRS, Faculdade de Informática – PUCRS e Unidade de Ensino Especial Concórdia – ULBRA. Capovilla e Raphael (2001, p. 55) afirmam que “quando as convenções ortográficas de uma língua já estão consolidadas, o trabalho de leitura e escrita é imensamente facilitado e as ambiguidades são reduzidas”.

Entretanto, Silva (2012) comenta que “o SW assume-se como um sistema gráfico que ainda é recente e que pode originar algumas dúvidas dada a inexistência de uma convencionalidade no que concerne à língua, em concreto à LGP” (SILVA, 2012, p. 394).

Mencionado acima, os autores Silva (2009) e Capovilla e Raphael (2001) afirmam que as línguas escritas, as Línguas Orais (LOs), foram frutos de uma influência social, ou seja, quando uma sociedade precisou transmitir através do tempo e do espaço e quando necessitou relembrar seu legado de conceitos e informações, idealizou uma língua escrita. Contudo, “o fato é que a língua de sinais não tem sido ensinada na sua modalidade escrita” (SILVA, 2009, p. 53).



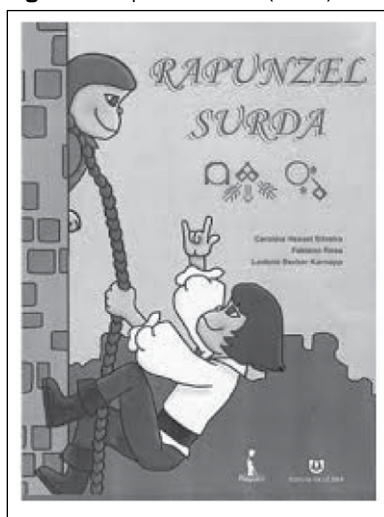


Como registro que o SW traz, segundo Pontin e Silva, (2010) citaram alguns livros de literatura surda apresentando a escrita da LS, a exemplo de "Uma menina chamada Kauana (1997)" – apresentada na figura 12 (abaixo), e Rapunzel Surda (2003) – apresentada na figura 13 (abaixo); também, A cigarra surda e as formigas (2004); O menino, o pastor e o lobo (2006); Cinderela Surda (2007); Feijãozinho Surdo (2009); Manoelito: o palhaço tristonho (2009). A maioria das histórias desses livros foca o público infanto-juvenil.

**Figura 12:** Uma Menina Chamada Kauana **Figura 13:** Rapunzel Surda (2003)



Fonte: <http://www.signwriting.org>



Fonte: <http://encantamentosaliteratura.blogspot.com.br/2011/11/rapunzel-surda-carolina-hessel-fabiano.html>

O SW pode registrar os anseios de uma cultura. Stumpf afirma essa necessidade: os surdos precisam escrever na sua própria LS, do mesmo modo que :

(...) como os ouvintes o fazem utilizando os diferentes alfabetos inventados para as diversas línguas orais. Todos sabem a impor-





tância da invenção da escrita para o desenvolvimento da cultura da humanidade. Os surdos e as comunidades surdas também precisam dar esse salto (STUMPF, 2007, p. 03)

Na prática, esse sistema será um grande avanço social que trará inúmeros benefícios para a cultura e identidade surda. O contato com um sistema de escrita das LS, criará possibilidades aos surdos de se apropriar da sua língua materna, no sentido de conhecê-la melhor linguisticamente, resolvendo as dificuldades de leitura e produção escrita. Stumpf (2005) defende a ideia de que:

a solução proposta para resolver as dificuldades de leitura da coletividade dos cidadãos Surdos, tornando-os capazes e ler habilmente qualquer texto, consiste em fazer com que a decodificação desses textos produza diretamente os sinais lexicais da língua materna com que eles pensam e se comunicam, (...) do mesmo modo, a solução fundamental para resolver as dificuldades da escrita da coletividade dos Surdos, permitindo que eles sejam capazes de escrever habilmente qualquer ideia, consiste em fazer com que os sinais lexicais da língua materna, com que eles pensam e se comunicam sejam conversíveis diretamente em texto (...). Mas tudo isso só é possível pela substituição do código alfabético que mapeia diretamente a fala, por um outro código que mapeie diretamente o sinal (STUMPF, 2005, pp. 46 - 47).

As ideias da autora Silva (2009) vão ao encontro de Stumpf (2005). Ainda, Silva (2009) afirma que em muitos casos, o surdo lê, porém não entende o que está lendo, pois ele não consegue construir o sentido do texto, e se acostuma ler as palavras isoladamente. O fracasso da leitura pela maioria dos surdos pode estar ligado a alguns fatores:

(1) a prática pedagógica em que o professor segue o caminho mais fácil ensinando palavra por palavra e descartando os elementos de



ligação como preposições, conjunções e artigos, pois deduzem que a língua de sinais não possui estes conectores; (2) grande maioria dos professores que ensinam a língua portuguesa para surdos não são fluentes na língua de sinais, o que acarreta um grande barreira na mediação entre professor e aluno, além da descaracterização da Libras como língua efetiva, e, por último, (3) o fato de os surdos estarem diante de textos em português e não em Libras. (SILVA, 2009, p.50).

Entretanto, para Silva (2009, p. 55) "parece mais que urgente que se dê a oportunidade à criança surda de se desenvolver, ter seu pensamento em plena liberdade para criar e inovar". Segundo Boutora, (2003) afirma que o sistema SW, da escrita das LS, satisfaz os critérios do sistema de escrita. Silva (2009) menciona que existe certa resistência até mesmo por parte dos surdos sobre a forma escrita da LS, fato que revela a força do domínio da língua majoritária (LP), a qual ainda tem sido hierarquizada sendo classificada como língua mais importante.

Dessa forma, o fator que contribui para a propriedade em caráter de urgência são pesquisas sobre escrita de SW; não é a visão indiferenciada/homogeneizadora dos governos sobre o surdo, como se formassem um grupo que precisa urgentemente de reparo sensorial, submisso à língua oficial do país, colocando a LIBRAS como segundo plano, mas sim, a construção histórica como povo surdo que possui escrita e leitura visual.

Concluindo este capítulo, afirmamos que o aprender a ler e escrever na LS passa a ser um desafio que se arrasta por anos e anos de escolarização. Muitos acabam tornando-se analfabetos funcionais<sup>1</sup> em sua própria língua. Tendo em vista o processo de criação e transformação do sistema de escrita das LS, é impossível não reconhecer o ganho lin-

---

<sup>1</sup> O conceito de "analfabetismo funcional" foi adotado pela UNESCO em 1978 e se refere aquelas pessoas cujos conhecimentos não lhes permitem uma atuação eficaz em seu grupo, nem podem aplicá-los com fins claros e contextos precisos.





guístico e social causado por esse sistema, assim como foi a invenção da escrita para a humanidade. O uso e a aplicabilidade do SW crescerão ao passo que mais pessoas tomem conhecimento e façam uso dessa valiosa ferramenta.

É nesse cenário de conquista recente dos direitos linguísticos dos surdos brasileiros, de luta pela preservação cultural e fortalecimento político dessa comunidade que os surdos conseguirão registrar sua própria língua. Eles deixarão de ser passivos da ignorância para serem ativos no ato de construir política, cultura e a identidade surda.

Por fim, o SW torna-se necessário para a alfabetização dos alunos surdos, uma vez que a concepção e a construção cognitiva estão adaptadas para avançar tanto nos aspectos escolares quanto pessoais de acordo com esse sistema escrito, além do desenvolvimento cultural e histórico da comunidade surda.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira et al (Org.). **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirle-  
ne Macedo. **Educação Especial Perspectiva da Educação Escolar:** Abor-  
dagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC,  
2010.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Saberes e Práticas da Inclusão:** de-  
senvolvendo competências para o atendimento as necessidades educa-  
cionais de alunos surdos. Brasília: SEESP/ MEC, 2005.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios.**  
Belo Horizonte: Ed. do autor, Vol. 1. 2012.

BARROSO, João. Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão  
exclusiva. In: **RODRIGUES, David (Org.). Perspectivas sobre a inclusão:** da  
educação à sociedade. Porto, Portugal: Editora Porto, 2003, p. 27.

BOUTORA, L. **Étude des systèmes d'écriture des langues vocales et des  
langues signées.** Paris: Mémoire de D.E.A. des Sciences du Langage Uni-  
versité Paris VIII, 2003

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília:  
Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/  
constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 11 de junho de  
2014.



\_\_\_\_\_. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2. ed . – Brasília: MEC, SEESP, 343 p. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – LDB – Lei nº 9.394, de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental:** Libras / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

BRITO, Lucinda Ferreira. Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. In: **BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial.** 1998. v.III ( série Atualidades pedagógicas,n.4). p. 19-64.

BRITO, Lucinda Ferreira. Língua Brasileira de Sinais-Libras. In: **BRASIL, Secretaria de Educação especial.** Brasília: SEESP, 1997.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** San Francisco State University: Longman. 2000.

COGEN, C; PHILIP, M. J. On teaching ASL as a second language: the cognitive method. In **F. Caccamise, M. Garretson, & U. Bellugi (Eds.), Teaching**



**and American Sign Language as a second/foreign language:** Proceedings of the third national. 1982.

COLL, César. A construção do conhecimento na escola: para a elaboração de um marco teórico global de referência à educação escolar. In: **COLL, I. Alemany, E. Martí, T. Majós, M. Mestres, J. Goñi, I. Gallart, & H., Giménez, (Eds). Psicologia do Ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul. 2000

COLL, César. **Psicologia e Currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar; tradução de SCHILLING, Cláudio; revisão técnica de DEHENZELIN, Monique. 4ª ed. ED. Ática, 1999

DALLAN, Maria Salomé Soares. Escrita de LIBRAS (Signwriting): um olhar para o desenvolvimento linguístico do aluno surdo e para a formação do professor de línguas. In: **III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas.** Universidade de Taubaté, São Paulo, Brasil, no período de 04 a 06 de novembro de 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado:** pessoa com surdez / SEESP/SEED/MEC – Brasília/DF – 2007.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto:** Curso Básico : Livro do Estudante / Tanya A. Felipe. 8ª. edição- Rio de Janeiro : WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FELIPE, Tanya A. Os processos de formação de palavras na LIBRAS. In: **ETD – Educação Temática Digital,** Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

FELIPE, Tanya A. Política Inclusiva na Educação Brasileira. In: **Anais do Congresso; educação de surdos: a conquista de novos territórios / [X Congresso Internacional do INES e XVI Seminário Nacional do INES]. – Rio de Janeiro:** INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2011. p. 62 – 71



FELIPE, Tanya A. Sistema de flexão verbal na Libras: os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. **In: Congresso Internacional do INES**, 2002, Rio de Janeiro. Anais do Congresso Internacional do INES, v. 1, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: minidicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos... . 4. Ed. Ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **In: Educação e Pesquisa. Vol. 39 nº. 1 São Paulo Janeiro. / Março de 2013** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100004&script=sci_arttext)>.

MASCUSHI, Luiz Antônio. **Produção Textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, G. M. **"Línguas como Patrimônio Imaterial"**, 05 de março de 2005. Disponível no site [www.ipol.org.br](http://www.ipol.org.br). Acesso dia 02/05/2014





PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lílian. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis. 2006. ISBN: 978-85-60522-02-6

PIZZIO, Aline Lemos et al. **Língua Brasileira de Sinais III**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2009

PONTIN, Bianca Ribeiro; SILVA, Erika Vanessa de Lima. Língua Escrita: Português/Sinais (SW). In: **Anais do IX Encontro do CELSUL** Palhoça, SC Universidade do Sul de Santa Catarina, outubro 2010.

\_\_\_\_\_, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Aspectos da LIBRAS**. Curitiba. IESDE Brasil S.A, 2012.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de Português para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol.2 Brasília: Programa de Apoio à Educação dos surdos, 2004

SÁNCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de lasordera**. Caracas, Venezuela: Impresión Ceprosord, 1990.



SANTOS FILHO, G. O.; OLIVEIRA, R. R. S. Surdez e Educação: Visão Para Mudanças das Práticas de Letramento. **In: II Encontro de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência: Abordagens Metodológicas**. 2010. P. 795-805

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. **In: Libras em estudo: política educacional** / Neiva de Aquino Albres e Sylvania Lia Grespan Neves (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2013. p. 13 - 37

SILVA, Fábio Irineu da. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Signwriting**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Morfologia**. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Comunicação e Expressão. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras. Modalidade à Distância. Florianópolis Abril de 2009.

SILVA, Rafaela Cota da. **SignWriting: um sistema de escrita das línguas gestuais. Aplicação à Língua Gestual Portuguesa**. In: EXEDRA, Revista Científica ESEC. Português: Investigação e Ensino Número temático - dezembro 2012.

SKLIAR, Carlos. Una mirada critica sobre la educacion bilíngue para sordos. Política de las identidades sordas y multiculturalismo. **In: I Seminário Ibero Americano de Educação Bilíngue para Surdos**: Lisboa: 1998.

SOBRAL, Adail. **Insularidad, extraposición, alteridad e identidad: exploraciones especulativas**. La Pagina, 88 (especial: La Fascinación Insular), año XXII, n. 6, p. 95-109, 2010.



SOUZA, Rita de Cácia Santos (org). **Surdez, deficiência auditiva e educação Inclusiva..** Aracaju, SE: Criação, 2013.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do Século XIX ao Início do Século XX:** Cuidar e Educar para Civilizar. São Cristóvão: EdUfs, 2012.

SOUZA, V. R. M. **Gênese da educação de surdos em Aracaju.** Editora-UFS Sergipe, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema de Sign Writing:** língua de sinais no papel e no computador. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

STUMPF, M. R. **Escrita de Sinais I.** Apostila do Curso de Licenciatura Letra/LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, UFSC: 2007.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural:** Guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental - 3ª Edição (Revisada) – Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009. 132 p.: 15 x 21 cm. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



WILCOX, Sherman; WILCOX, Phillis Perrin. **Aprender a ver**. Editora Arara Azul: Rio de Janeiro, 2005. (Coleção Cultura e diversidade).

**Site:** <http://www.libras.com.br/signwriting/signwriting-dp1>. Visitado em 11 de fevereiro de 2014.



## **SOBRE OS AUTORES**

**RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA**

<http://lattes.cnpq.br/5346944386346175>

**ALEX REIS DOS SANTOS**

<http://lattes.cnpq.br/0761503946695186>

**CAMILA SILVA DE FRANÇA**

<http://lattes.cnpq.br/1204371202692074>

**CHARLES GRAZIÊNIO BATISTA NEVES**

<http://lattes.cnpq.br/9376599221800177>

**CLÉCIA SOUZA SANTOS**

<http://lattes.cnpq.br/5555109096843765>

**DANIELLA RAMOS FEITOSA**

<http://lattes.cnpq.br/6071675863663473>

**DANIELLE DE SOUZA SILVA**

<http://lattes.cnpq.br/3505106216924633>

**GENIVALDO OLIVEIRA SANTOS FILHO**

<http://lattes.cnpq.br/6376052851587270>

**GREISSE KELLY SILVA SANTOS**

<http://lattes.cnpq.br/0907916671119979>



**IRANILDE DOS SANTOS ROCHA SOUZA**

<http://lattes.cnpq.br/4654650347867496>

**MONIC VASCONCELOS DE BRITO**

<http://lattes.cnpq.br/0323896250919999>

**RAIMUNDA DOS SANTOS BARBOSA**

<http://lattes.cnpq.br/1447022148739219>

**RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE**

<http://lattes.cnpq.br/0998999924269012>

**ROZILDA RAMOS DOS SANTOS OLIVEIRA**

<http://lattes.cnpq.br/9453948900524268>

**SUZY KELLY BARBOSA LISBOA**

<http://lattes.cnpq.br/5692976589947466>





