



# **SURDEZ & LIBRAS**

*Rita de Cácia Santos Souza  
Josilene Souza Lima Barbosa*  
Organizadoras



**Criação** Editora

**Título:**

Surdez e Libras

**Organizadores:**

Rita de Cácia Santos Souza  
Josilene Souza Lima Barbosa

**ISBN:**

978-65-88593-08-0



---

**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)

Rita de Cácia Santos Souza  
Josilene Souza Lima Barbosa  
ORGANIZADORAS

# Surdez & Libras

Adriana Alves Novais Souza  
Alda Valéria Santos de Melo  
Alzenira Aquino de Oliveira  
Anderson Francisco Vitorino  
Cleide Emília Faye Pedrosa  
Cristiane Ribeiro Batista Matos  
Daniel Renno Dias de Brito  
Eduardo Monteiro de Lima  
Elione Maria Nogueira Diógenes  
Genivaldo Oliveira Santos Filho  
João Paulo Lima Cunha  
Josilene Souza Lima Barbosa  
Juliane Costa de França Santos

Lauanda Vieira dos Santos  
Maiane Vasconcelos de Brito  
Maria Conceição Almeida Vasconcelos  
Mário André de Freitas Farias  
Miriam Santos Prescinca Correia  
Mônica de Gois Silva Barbosa  
Rita de Cácia Santos Souza  
Rozilda Ramos dos Santos Oliveira  
Scheilla Conceição Rocha  
Veleida Anahí da Silva  
Verônica Fortuna Santos  
Wesley Gonçalves dos Santos



**Criação** Editora  
Aracaju | 2020

Copyright 2020 by organizadores

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 do autor, 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.

Projeto Gráfico e capa: Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
TuxpedBiblio (São Paulo - SP)

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

S729s Souza, Rita de Cácia Santos (org.)  
Surdez e Libras / Organizadoras: Rita de Cácia Santos Souza e Josilene Souza Lima Barbosa -- 1. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora, 2020.  
216 p.; il.; fotografias.  
E-Book: 2 Mb; PDF  
Inclui bibliografia  
ISBN: 978-65-88593-08-0

1. Deficiência Auditiva. 2. Educação. 3. Prática Pedagógica. 4. Surdez. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras. IV. Autores.

CDD 371.93  
CDU 373.33

#### **ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO**

1. Educação Especial; Didática - Métodos de ensino instrução e estudo- Pedagogia.
2. Educação Especial: Educação de surdos.

#### **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

SOUZA, Rita de Cácia Santos; BARBOSA, Josilene Souza Lima (org.). Surdez e Libras. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020. EBook (PDF, 2 Mb). ISBN 978-65-88593-08-0.

# SURDEZ E LIBRAS

A educação de surdos passou por diversas dificuldades e avanços ao longo dos séculos. É bom ressaltar, a importância de médicos e religiosos a partir do século XV para que a sociedade de cada marco temporal pudesse enxergar e entender o sujeito surdo como capaz de aprender e participar ativamente da sociedade. Exemplos marcantes dessas conquistas: o médico Gerolamo Cardano que a partir dos seus estudos apontou os diferentes tipos de surdez, defendeu que os surdos poderiam expressar seu pensamento através da escrita, em uma época, onde se acreditava que eles não pensavam por não poderem ouvir e desta forma estavam impedidos de adquirir o conhecimento. Os religiosos que se destacaram na luta pelo direito à educação foram Pedro Ponce de Leon que através do método da oralização fez com que vários surdos tivessem acesso ao conhecimento e por fim, Charles L'Pee, considerado o pai das línguas de sinais. Ele, certamente, foi o precursor da defesa de uma língua gestual-visual para o desenvolvimento da aprendizagem e para o empoderamento do sujeito surdo.

O reconhecimento das línguas de sinais de cada país passou por diversos processos. Aqui no Brasil não foi diferente. O reconhecimento da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, através do decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, foi uma conquista histórica fruto da luta das associações de surdos e de ouvintes que apoiam a cultura surda. A partir do decreto citado, a Libras passou a ganhar visibilidade na sociedade; ser disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia; a presença dos intérpretes nas escolas e repartições públicas um direito da comunidade surda; o decreto traz ainda qual a formação necessária tanto para os professores de Libras quanto para os intérpretes.

O breve relato sobre a história da educação dos surdos é para ilustrar que essa temática traz um universo de possibilidades de pesquisas e

reflexões seja para pesquisadores experientes ou para aqueles que estão iniciando. A coletânea **SURDEZ E LIBRAS** é a décima sexta coletânea do Projeto Educare e tem como objetivo levar os leitores a conhecer ou aprofundar os estudos sobre essa temática tão importante.

A obra está organizada em dez capítulos: 1- Língua brasileira de sinais e língua portuguesa no processo educacional do aluno surdo; 2- Cidadania de resistência: os estudos críticos do discurso e a educação de surdos; 3- A pessoa surda, as políticas públicas e o serviço social: apontando alguns desafios. 4- A Libras além das fronteiras da escola; 5- A formação docente: atuação continuada do professor na sala de recurso multifuncional com alunos surdos; 6- Contribuições do sociointeracionismo de Vygotsky para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno surdo; 7- Políticas públicas de educação: inclusão das pessoas surdas na sociedade; 8- A Libras como instrumento de inclusão e a cultura e identidade surda sergipana: a luz da abordagem histórico-cultural; 9- Reflexões sobre a inclusão e a Libras no universo surdo; 10- A justiça surda: como fazê-la ouvir?

6

O leitor poderá ter acesso a diversos contextos desse universo surdo por se tratar de pesquisas voltadas para a Libras, educação, serviço social, formação de professores, políticas públicas de inclusão, cultura e identidades surdas. Os textos são oriundos de pesquisas bibliográficas, estudos de caso e relatos de experiências de profissionais da área.

Esperamos que através da leitura dos textos possamos deixar a semente da inclusão social do surdo plantada, regada e cultivada pelos leitores dessa obra tão importante e significativa no ano em que o decreto completará quinze anos e que através dele os surdos vêm ganhando autonomia e notoriedade no nosso país.

Façam uma fantástica viagem aos diversos contextos desse encantador universo!

Organizadoras:

*Rita de Cácia Santos Souza*

*Josilene Souza Lima Barbosa*

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA O PROCESSO EDUCACIONAL DO ALUNO SURDO	9
<i>Mônica de Gois Silva Barbosa</i> <i>Rita de Cácia Santos Souza</i> <i>Alzenira Aquino de Oliveira</i> <i>Mário André de Freitas Farias</i> <i>Juliane Costa de França Santos</i> <i>Scheilla Conceição Rocha</i>	
CIDADANIA DE RESISTÊNCIA: OS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS	31
<i>Cleide Emília Faye Pedrosa</i> <i>João Paulo Lima Cunha</i> <i>Maiane Vasconcelos de Brito</i>	
A PESSOA SURDA, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O SERVIÇO SOCIAL: APONTANDO ALGUNS DESAFIOS	57
<i>Miriam Santos Prescinca Correia</i> <i>Maria Conceição Almeida Vasconcelos</i>	
A LIBRAS ALÉM DAS FRONTEIRAS DA ESCOLA	73
<i>Josilene Souza Lima Barbosa</i>	
A FORMAÇÃO DOCENTE: ATUAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL COM ALUNOS SURDOS	95
<i>Anderson Francisco Vitorino</i>	

CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO	115
<i>Adriana Alves Novais Souza</i> <i>Verônica Fortuna Santos</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NA SOCIEDADE	139
<i>Eduardo Monteiro de Lima</i> <i>Elione Maria Nogueira Diógenes</i> <i>Veleida Anahí da Silva</i> <i>Yan Wagner Cápua da Silva Charlot</i>	
A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E A CULTURA E IDENTIDADE SURDA SERGIPANA: A LUZ DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	161
<i>Genivaldo Oliveira Santos Filho</i> <i>Daniel Renno Dias de Brito</i> <i>Rozilda Ramos dos Santos Oliveira</i> <i>Rita de Cacia Santos Souza</i>	
REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E A LIBRAS NO UNIVERSO SURDO	179
<i>Josilene Souza Lima Barbosa</i> <i>Lauanda Vieira dos Santos</i> <i>Wesley Gonçalves dos Santos</i>	
A JUSTIÇA SURDA: COMO FAZÊ-LA OUVIR?	197
<i>Cristiane Ribeiro Batista Matos</i> <i>Alda Valéria Santos de Melo</i>	



# LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO EDUCACIONAL DO ALUNO SURDO

---

*Mônica de Gois Silva Barbosa*

*Rita de Cácia Santos Souza*

*Alzenira Aquino de Oliveira*

*Mário André de Freitas Farias*

*Juliane Costa de França Santos*

*Scheilla Conceição Rocha*

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o indivíduo surdo sofreu discriminação devido aos conceitos e representações alicerçadas oriundas da surdez, e assim arcando com o estigma da deficiência e da incapacidade. Convivendo numa sociedade letrada, torna-se fundamental dominar o código linguístico com o intuito de obter lazer, ter acesso a eventos sócio-culturais e econômicos. Além disso, por intermédio do Bilinguismo, é esperado que o sujeito surdo exerça uma comunicação fluente na sua primeira língua (língua de sinais) e na língua oficial de seu país – modalidade escrita, e por meio desta, oportunize-se o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilitando assim o processo de aprendizagem, servindo de apoio para a leitura e compreensão do mundo.

10

Hoje muito se discute sobre a importância da LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais e do ensino da Língua Portuguesa (doravante LP) no processo educacional da criança surda. Muitos teóricos defendem que é essencial, primeiro, a aquisição da primeira língua da criança surda, a LIBRAS, para depois ensinar a LP. Muitos educadores discutem sobre o assunto diante dos vários questionamentos de professores que lidam diariamente com crianças surdas em turmas inclusivas, e explanar sobre a questão do bilinguismo nas escolas ainda ocasiona muita polêmica, porque no que se remete a uma escola bilíngue nosso sistema educacional ainda não está devidamente preparado.

Em decorrência desse fato, como destaca Kubaski & Moraes (2009), atentar para certas divergências relacionadas à inclusão dos alunos surdos, torna-se necessário, em virtude que, para alguns, a escola especial é segregadora, pois os alunos isolam-se cada vez mais, e os resultados obtidos não são os esperados. Enquanto que, para outros, essa escola enaltece a comunidade surda, sua cultura

e sua identidade, destacando que esse espaço de aquisição de uma língua efetiva viabiliza o desenvolvimento cognitivo da criança.

São muitas as dúvidas sobre o assunto, porém, é válido reconhecer que para o desenvolvimento crítico de uma criança, seja ela surda ou não, é necessário está exposta às mais variadas culturas e estilos de vida, visto que nossa sociedade é rica culturalmente, destacando que o valor fundamental da linguagem está na comunicação social, no momento em que as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilhando experiências emocionais e intelectuais, e planejando a condução de suas vidas e a de sua comunidade.

Assim, diante da relevância do tema, neste capítulo se fará algumas considerações sobre o papel de cada uma dessas línguas e sua importância para o desenvolvimento do aluno surdo, visto que nos últimos anos, com as transformações na sociedade e as mudanças na própria legislação, permitiu-se criar a oportunidade da inclusão de pessoas com deficiência.

Para um melhor entendimento do assunto, faz-se necessário refletir sobre pontos relevantes como língua/linguagem, surdez, bilinguismo<sup>1</sup>, importância da LIBRAS para o desenvolvimento do aluno surdo, produção escrita de surdos e o aprendizado<sup>2</sup> da LP com metodologia de segunda língua<sup>3</sup> no processo educacional, com a convicção, baseada nos estudiosos sobre o assunto de que a educação da língua de sinais possibilita um melhor desenvolvimento linguístico do surdo e permite um melhor aprendizado da segunda língua.

---

1 Neste capítulo ao empregarmos esse termo para pessoa surda considera-se que ela deve aprender a língua oficial de um país através da escrita e não para fins auditivos.

2 Aprendizagem refere-se a uma situação formal e consciente de aprender, contrário à aquisição da linguagem, que é o modo natural como as habilidades linguísticas são internalizadas, sendo um processo subconsciente. (YOKOTA, 2005 *apud* KRASHEN, 1977).

3 Aqui, compreende-se que segunda língua (L2) é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que circula(m) setorialmente ou com restrições. (ALMEIDA FILHO, 2009).

## 2 BILINGUISMO E SURDEZ: ALGUMAS REFLEXÕES

Inicialmente, devem-se esclarecer as concepções entre língua e linguagem para melhor compreender porque as línguas de sinais se classificam como línguas naturais humanas. A palavra linguagem é usada com referência à linguagem em geral, aplica-se a uma série de sistemas de comunicação, notação ou cálculo, que são sistemas artificiais ou naturais, humanos ou não. Portanto, linguagem é um termo mais abrangente que o vocábulo língua.

A palavra língua refere-se aos sistemas naturais de comunicação quando se tratam de um sistema de símbolos flexíveis, adaptáveis, de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos. Sobre isso, Quadros e Karnopp (2004, p. 28) afirmam:

Assim sendo, a língua é um sistema padronizado de sinais/símbolos arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural. Isso é verdade para todas as línguas no mundo, que são reconhecidamente semelhantes em seus traços principais.

As pesquisas linguísticas de Stokoe, na década de 1960, constataram que as línguas de modalidade visuoespacial representava um sistema linguístico legítimo e não se tratava de uma patologia da linguagem. Ele comprovou que a língua de sinais apresentava os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar infinitas sentenças. (QUADROS E KARNOPP, 2004).

Portanto, as línguas de sinais são línguas naturais e não são universais. Cada país apresenta as suas línguas, que se originaram naturalmente a partir do contato surdo-surdo, surdo-ouvinte. Deve-se frisar também que a LIBRAS não apresenta uma unidade no Brasil. Da mesma forma que os ouvintes não falam o mesmo portu-

guês, os surdos não falam a mesma LIBRAS. Há variedades linguísticas de sinais que devem ser aceitas sem preconceito. Sobre isso, Gesser (2009) assegura:

A língua de sinais, ao passar, literalmente, “de mão em mão”, adquire novos ‘sotaques’, empresta e incorpora novos sinais, mescla-se com outras línguas em contato, adquire novas roupagens. O fenômeno da variação e da diversidade está presente em todas as línguas vivas, em movimento. (GESSER, 2009, p. 40-41).

A língua de sinais, há pouco tempo, deixou de ser considerada uma língua ágrafa. A escrita da língua de sinais, denominada de *signwriting*, ainda é pouco divulgada no Brasil e, no momento, passa por um processo de padronização. No país, o sistema de escrita ainda é incipiente, estando em fase de experimentação. (GESSER, 2009).

Além dessa reflexão sobre língua, deve-se esclarecer que, historicamente, constituíram-se duas concepções da surdez. Em uma delas a surdez se define como deficiência, trata-se de uma visão patológica, fruto da tradição médica que vê o surdo como portador de uma deficiência, precisando ser “normalizado”, ou seja, tornar-se ouvinte.

Na outra concepção, de viés cultural, a surdez é vista como diferença, há aceitação e valorização das línguas de sinais como também há o reconhecimento de que a pessoa surda pertence a uma comunidade com cultura própria. Nesse trabalho, adota-se uma postura contrária ao viés patológico. Aqui, a surdez é vista como uma diferença<sup>4</sup>. Assim, corrobora-se com o pensamento de Sá (2002), Skliar (2010), Gesser (2009) e Fernandes (2009):

---

<sup>4</sup> Nessa pesquisa não se tem a intenção de entrar em aspectos políticos e ideológicos, nem mesmo se aprofundar em questões específicas dos estudos culturais.

Muito além da dimensão biológica e limitada da surdez encarada como “deficiência auditiva”, “limitação fisiológica” ou “patologia”, que os bancos escolares edificam sob a égide da cientificidade, está a dimensão sócio-histórico-cultural que a caracteriza como diferença construída historicamente e, portanto, geradora de identidades múltiplas e multifacetadas. (FERNANDES, p. 59 apud SKLIAR, 2009, p. 59).

É importante frisar que, ainda hoje, o discurso construído e aceito pela maioria das pessoas gera concepções equivocadas de surdez, línguas de sinais e pessoa surda, como também empregos de termos inadequados como surdo-mudo, mudinho, entre outros. Silva (2005, p. 43 apud FERNANDES, 2005), ao explanar sobre isso, afirma:

As referências às pessoas surdas vão do termo surdo-mudo, como se todos os surdos fossem mudos, ao reducionismo de se achar que o surdo é apenas alguém que não ouve ou a quem só falta falar. Assim sendo, é fundamental que se entenda como se formam as representações sociais para que, através deste conhecimento, se possa compreender melhor o cotidiano escolar e, a partir dessa consciência, se desenvolvam estratégias pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. (SILVA, p. 43 apud FERNANDES, 2005, 43).

Essas concepções pautadas na medicalização têm gerado falhas no processo educacional das pessoas surdas. Apesar de as práticas educativas das últimas décadas terem gerado novos discursos em relação à surdez e à pessoa surda, ainda se percebe que as ideias dominantes de séculos, de que ser surdo é uma pessoa incompleta, falha e defeituosa, encontram-se disfarçadas em métodos equivocados, na tentativa de normalizar a pessoa surda. Skliar (2010) discorre sobre isso e assegura:

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias.(SKLIAR, 2010, p.7).

Apesar da vigência de práticas pautadas no oralismo, como afirma o autor, há, no momento, um discurso a favor do bilinguismo. Entretanto, faz-se necessário que a criança surda se reconheça como parte de uma comunidade surda. (QUADROS, 1997). Considerar que essa situação é essencial, visto que a maioria das crianças surdas que chegam à escola são filhas de pais ouvintes que desconhecem a LIBRAS, utilizando em seus lares formas gestuais criadas para estabelecer a comunicação. Assim, para que a LIBRAS seja uma das línguas de uma criança surda, é necessário o contato com surdos adultos para garantir sua aquisição. A autora ainda alega que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. (QUADROS, 1997, p. 27).

Das palavras acima, advém a confirmação de que propiciar à criança surda a exposição a LIBRAS, o mais cedo possível, é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la disso é desrespeitar um direito que lhe assiste, pois, de acordo com documentos legais, como o decreto n°. 5.626/2002, a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, como destacado no capítulo IV, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino de língua portuguesa

como segunda língua, na modalidade escrita.

Para tanto, no seu quarto capítulo se lê: “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”. Desse modo, verifica-se que a educação bilíngue para pessoas surdas já é um direito garantido em Lei. Por isso, faz-se necessário repensar as práticas atuais para que tal ensino seja efetivado e proporcionado aos estudantes surdos.

É sabido que a educação para os surdos, durante muitos anos, reduziu o ensino de LP a treinamento articulatório para o desenvolvimento da língua, na modalidade oral. Atualmente, tem-se o bilinguismo como uma nova proposta de ensino, tendo como uma de suas premissas a presença da língua de sinais no contexto educacional. Obrigatoriamente, desde a educação infantil, entretanto, será que nos espaços escolares a LIBRAS tem sido, de fato, aceita como língua da comunidade surda? Quadros (2005, p.31 apud FERNANDES, 2005), ao refletir sobre isso, assegura:

...as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. (QUADROS, 2005, p. 31 apud FERNANDES, 2005, p. 31).

A LIBRAS, além de precisar ser entendida como língua da comunidade surda brasileira, necessita ocupar seu espaço linguístico no ambiente educacional. Não basta admiti-la como uma língua que servirá como uma opção, um instrumento, caso o aluno surdo não



seja oralizado, ou não saiba se comunicar pela escrita da LP. A propósito disso, Skliar (2010) adverte:

Também sabemos que determinadas representações sobre a educação bilíngue - e não somente no que se refere ao caso dos surdos - podem se constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo: utilizar a primeira língua do aluno para “acabar” rapidamente com ela, com o objetivo de “alcançar” a língua oficial. (SKLIAR, 2010, p. 10).

Essa suposta prática bilíngue não proporciona a inclusão da pessoa surda no processo educacional. Por isso, Quadros (2005, p. 31 apud FERNANDES, 2005) alega que “A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão.” (QUADROS 2005, p. 31 apud FERNANDES, 2005, p. 31).

Portanto, torna-se urgente que os profissionais envolvidos com a educação de surdos entendam que promover o bilinguismo envolve considerar não somente a necessidade de duas línguas, mas dar espaço privilegiado à língua natural dos surdos, como também considerar a identidade e a cultura surda como eixo fundamental. (SÁ, 2010, 183-184 apud SKLIAR, 2010, 183-184).

Definitivamente, a LIBRAS não pode ser vista como língua secundária, visto que se a LIBRAS ocupar seu espaço linguístico como a língua institucionalizada da comunidade surda, a LP ocupará seu lugar de L2. Essa problemática é discutida por Faria (2001, p. 04), ao afirmar que “o ensino de LP para surdo, necessariamente, precisa de metodologia de ensino de segunda língua, a preocupação não está na adaptação curricular, mas na substituição da disciplina de LP como LM pela de LP como L2.” Sobre isso, ainda assegura:

A disciplina de língua portuguesa deve ser ministrada em turma distinta daquela dos alunos ouvintes, pois a referida disciplina é ministrada como língua materna para os ouvintes e como segunda língua para os surdos. A metodologia de ensino de uma e outra é bastante diferente, sendo impossível, portanto, conciliá-las numa mesma disciplina. (FARIA, 2002, p. 77).

Essas representações ouvintistas<sup>5</sup> sobre surdez e sobre pessoa surda têm levado ao fracasso a educação de tais sujeitos. A relação de poder dos ouvintes sobre os surdos tem resultado em falhas que geram consequências na vida do sujeito surdo. Profissionais da PUC do Paraná publicaram, em 1986, um resultado que se verificou que 74% dos surdos não chegam a concluir o ensino médio. De acordo com o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), em 1995, constatou-se que o Brasil tinha apenas 5% das pessoas surdas estudando em universidades e a maioria era incapaz de lidar com o português escrito. (SALES, 2004, p. 57). Ao observarmos a realidade atual, percebemos que discentes surdos ficam anos no ensino regular e não são capazes de ler textos curtos ou escrever simples cartas. Sobre isso Salles (2004) garante:

Essa realidade de fracasso é enfim o resultado de uma gama complexa de representações sociais, sejam históricas, culturais, linguísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas em que o surdo é condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se iguais aos demais. (2004, p. 57).

---

5 De acordo com Skliar (2010), representações ouvintistas tratam-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. É nesse olhar-se e narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Hocervaret al (2009, p. 87 apud SKLIAR, 2009) também afirmam que:

Los datos estadísticos demuestran que son pocos los sordos que han hecho suya la lectura y la escritura, como para poder aprovecharlas en todas sus dimensiones; no son lectores ni escritores competentes. Generalmente tienen grandes dificultades para comprender los textos escritos y su escritura está alejada de la convencional a pesar de los años de escolarización obligatoria. (HOCERVAR et al, 2009, p. 87 apud SKLIAR, 2009, p. 87).<sup>6</sup>

Muitos professores ainda não aceitam os alunos surdos como capazes, ou não reconhecem a LIBRAS como a língua institucionalizada da comunidade surda. Diante disso, Silva (2005, p. 47, apud FERNANDES 2005) assegura que “é fundamental que o surdo seja aceito como uma pessoa que tem capacidade para construir uma outra linguagem. E isso só acontece quando sua língua, a língua de sinais, for de fato, respeitada.” (SILVA 2005, p. 47, apud FERNANDES 2005, p. 47). Gesueli (2003, p. 147 apud SILVA et al, 2003) também reflete sobre isso ao garantir que:

A Língua de Sinais ainda é utilizada como instrumento para se atingir a oralização ou a língua escrita na tentativa de transformar o surdo em ouvinte, o que, em geral, é sinônimo de fracasso. Os ouvintes ainda não entenderam que aceitar a Língua de Sinais é também aceitar a surdez como diferença. (GESUELI 2003, p. 147 apud SILVA et al, 2003, p. 147).

---

6 Tradução nossa: Os dados estatísticos demonstram que são poucos os surdos que têm feito suas leituras e escritas como se aprende em todas as dimensões; não são leitores nem escritores competentes. Normalmente, têm grandes dificuldades para compreender os textos escritos e sua escrita é distante da convencional apesar dos anos de escolaridade obrigatórios.

A LIBRAS precisa ser difundida nos lares de pais ouvintes que têm filhos surdos e nas escolas, pois percebe-se que comunicações gestuais criadas pela família ou professores ainda se fazem presente no dia-a-dia da pessoa surda, tornando-se a primeira forma de comunicação desses indivíduos. Entretanto, como a LIBRAS é reconhecida legalmente como a língua da comunidade surda, faz-se necessário oportunizar aos surdos o conhecimento dessa língua.

Diante disso, torna-se pertinente esclarecer alguns pontos relevantes sobre a produção escrita da LP pelos surdos, para melhor compreender a interlíngua presente nessa produção. Tal reflexão será feita na próxima seção.

### **3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDO**

20

Como está evidenciado pela literatura (QUADROS, 2006; SALLES, 2004; FARIA, 2001; SAMPAIO, 2007; BROCHADO, 2003; MEIRELLES, 2004; SILVA, 1999; entre outros), as crianças ou jovens surdos apresentam diferenças no que diz respeito ao seu processo de desenvolvimento da escrita em LP. Em suas pesquisas, os autores chamam a atenção para a interferência da LIBRAS na escrita da LP por sujeitos surdos.

Nesses estudos, constata-se que, a LIBRAS repercute diretamente na aprendizagem escrita da LP. Isso ocorre porque a articulação das propriedades da LIBRAS e da língua alvo dá origem à interlíngua.

De acordo com Yocata (2005), o termo interlíngua foi consagrado por Selinker, em 1972. É uma denominação utilizada para designar a língua de um falante não nativo. No caso da pessoa surda, trata-se de um texto cuja estrutura linguística mescla a estrutura da Língua Portuguesa com a da LIBRAS ou outras formas de sinalização.

Essa transferência de estruturas de uma língua materna para o aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira trata-se de um processo natural de aprendizagem de línguas. Sobre isso, é bastante salutar frisar o que Lado (1972) menciona sobre o assunto:

Sabemos, pela observação de muitos casos, que a estrutura gramatical da língua nativa tende a ser transferida para a língua estrangeira. O aluno tende a transferir as formas das frases, os dispositivos de modificação, os padrões de números, gêneros e caso da sua língua nativa. Sabemos que essa transferência ocorre muito sutilmente, de modo que o aprendiz nem mesmo a percebe, a menos que se chame a sua atenção para casos específicos. E, sabemos que, mesmo assim, ele subestimarà a força desses hábitos transferidos, que, suspeitamos, podem ser tão difíceis de mudar quando transferidos como quando operam na língua nativa. (LADO, 1972, p. 82).

Desse modo, qualquer pessoa que aprende uma segunda língua transferirá, de forma espontânea, aspectos gramaticais de sua língua materna para a língua estrangeira. Isso ocorre no aprendizado de LP pelos surdos, em que as marcas de transferência vão estar presentes na sua escrita, originando a interlíngua. Sobre isso a autora Fernandes discorre:

Nesse sentido, defendemos a ideia de que a interlíngua produzida pelos surdos não seja ignorada em seu processo de aprendizagem do português, mas, sim, considerada como parte de um percurso de aquisição de uma segunda língua que tem no ponto de partida sua língua natural. (FERNANDES 2009, p. 76 apud SKLIAR 2009, p. 76).

Vale aqui refletir sobre as considerações que Sanches (2009, p. 41 apud SKLIAR, 2009) faz sobre o aprendizado de leitura e de escrita para surdos:

Para que cualquier ser humano aprenda a leer y a escribir bien, es decir, para que llegue a ser un usuario competente de una segunda lengua, de un registro particular, como es la lengua escrita, hacen falta tres condiciones básicas, que en el caso de los sordos, reiteremos, no se cumplen. Para adquirir la lengua escrita hace falta: a) un desarrollo normal del lenguaje; b) un desarrollo normal de la inteligencia; y c) una “inmersión” del “aprendiz” en la práctica social de la lengua escrita. (SÁNCHEZ 2009, p. 41 apud SKLIAR, 2009, p. 41).<sup>7</sup>

Para que a primeira e a segunda condição básica citada pelo autor se desenvolvam naturalmente na pessoa surda, é imprescindível a língua de sinais, pois é através dela que se dá o desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. Dessa forma, os surdos que ainda não têm conhecimento da LIBRAS e que se comunicam por outras formas de sinalizações, precisam ter essa oportunidade. Por isso, Faria (2003, p. 177) reforça que “... se o surdo adquirir a LS como L1 ele terá uma interação comunicativa maior nos diversos domínios sociais onde está ou possa vir a estar inserido”. Portanto, ao oportunizar ao surdo acesso à língua de sinais se pratica uma atitude inclusiva.

Em relação à terceira condição que se refere à imersão na prática social da escrita, percebe-se que o ensino não considera tal aspecto, professores reduzem o ensino da leitura e escrita a regras de gramática e codificação/decodificação. Isso ocorre nas aulas de LP para ouvintes e para surdos, em que professores limitam o ensino da LP a explicações de normas gramaticais.

---

<sup>7</sup> Para que qualquer ser humano aprenda a ler e a escrever bem, ou seja, para que chegue a ser um usuário competente de uma segunda língua, de um registro específico, como é a língua escrita, fazem-se necessários três condições básicas, que no caso dos surdos, reiteremos, não se cumprem. Para adquirir a língua escrita é necessário: a) um desenvolvimento normal da linguagem; b) um desenvolvimento normal da inteligência; c) uma “imersão” do “aprendiz” na prática social da língua escrita.

Considerar a língua de sinais no aprendizado da LP deve ser o primeiro passo de uma série de mudanças que precisam ser feitas para o benefício da educação de surdos. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita de um surdo não pode ser considerado o mesmo do ouvinte. Sanchez (2009, p.39 apud SKLIAR, 2009) afirma:

Entre las cosas que más preocupan en la educación de los sordos está la enseñanza de la lengua escrita. Los sordos no saben leer bien, y los maestros siguen intentando metodologías y estrategias de muy distinto corte, algunas sencillamente disparatadas, otras con ciertos teóricos, pero todas guiadas por la preocupación de que los sordos aprendan a leer, porque así se supone que lo hacen los oyentes. (SÁNCHEZ, 2009, p. 39 apud SKLIAR, 2009, p. 39).<sup>8</sup>

A escrita é um processo que exige muito do escritor. É um processo que requer estratégias que vão além do reconhecimento de palavras e sequências de frases. Isso se torna mais complexo quando se trata do aprendizado da escrita de segunda língua. Nesse caso, não considerar a língua de sinais é não compreender que ela é a língua de instrução necessária nesse processo. Por isso, Hocervar et al (2009, p. 89 apud SKLIAR, 2009) afirmam que “En síntesis, se puede apreciar a través de las investigaciones de los últimos años, que el instrumento de mediación semiótica más fuerte para facilitar el acceso a la escritura de las personas sordas, es la lengua de señas.”<sup>9</sup> (HOCERVAR et al, 2009, p. 89 apud SKLIAR, 2009, p. 89).

---

8 Entre as coisas que mais preocupam na educação dos surdos está o ensino da língua escrita. Os surdos não sabem ler bem, e os professores seguem tentando metodologias e estratégias muito diferentes, algumas simplesmente sem sentido, outras com certo cunho teórico, mas todas guiadas pela preocupação de que os surdos aprendam a ler, porque assim se supõe que fazem os ouvintes.

9 Em síntese, pode-se apreciar através das investigações dos últimos anos, que o instrumento de mediação semiótica mais forte para facilitar o acesso à escrita das pessoas surdas, é a língua de sinais.

A apropriação de conhecimento será realizada através da língua de sinais que serve como suporte cognitivo para o aprendizado da escrita, possibilitando à pessoa surda, que desconhece o valor sonoro das palavras, apropriar-se dessa escrita. Portanto, a língua de sinais é essencial para a organização das ideias do surdo, tendo sua estrutura morfosintática refletida nas atividades escritas, produzindo uma escrita distante da tida como padrão de *normalidade*. (FERNANDES, 2009, p. 67 apud SKLIAR, 2009).

Assim, mesmo desconhecendo a sonoridade das palavras, o surdo aprende a modalidade escrita. Refletindo sobre o assunto, Fernandes (2009, p. 96 apud SKLIAR, 2009) afirma:

É evidente que nossa cultura está habituada a supor que o processo de entrada de regras gramaticais de uma língua para o indivíduo se dá através da exposição ao mundo da modalidade oral desta língua. Embora este seja o processo natural para o mundo dos ouvintes, isto não quer dizer, obrigatoriamente, que deve ser o processo natural para o mundo dos surdos. (FERNANDES 2009, p. 96 apud SKLIAR, 2009, p. 96).

Pautados em práticas oralistas, educadores se preocupavam em fazer com que o surdo aprendesse o som das palavras para decodificá-las no momento da leitura. Por isso, muitas vezes, os surdos decodificam os símbolos escritos e não compreendem o seu sentido. Ou ainda, decodificam as palavras de uma determinada sequência e não as interpretam. Isso ocorre porque o que está escrito não tem sentido presente em uma tradução palavra por palavra.

Esse fato também ocorre nas interpretações de uma língua para outra, visto que determinadas construções frasais de uma língua não podem ser traduzidas para outra se levando em consideração apenas a ordem das palavras. Ler não significa codificar e decodificar palavras, é estabelecer sentido para o que se lê. O ensino,



ao qual estão submetidos, faz estudar vocabulários soltos e estudar palavras fora de contextos.

Educadores ainda questionam sobre como ensinar aos surdos, pelo fato de estes não conhecerem o som.

Até hoje educadores nos questionam como é possível *dar independência* de leitura a uma criança surda *que não tem consciência de como juntar, sonoramente, letras e sílabas para construir novas palavras e percebê-las*, como se letras e sílabas pudessem dar autonomia suficiente a um falante da língua; como se letras e sílabas trouxessem, em seu bojo, automaticamente, a consciência de significados; como se letras e sílabas fossem as unidades básicas de uma língua ou justificassem a formação das palavras, frases e contextos. Enfim, como se letras e sílabas fossem o verdadeiro e único ponto de partida desse processo ou chegada ao letramento. (FERNANDES 2009, p. 96 apud SKLIAR, 2009, p. 96).

Levando em consideração os aspectos sonoros, professores desconsideram que o pensamento visual da escrita é um dos aspectos de que o surdo se serve constantemente. Além disso, eles não podem exigir do surdo uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte. (PERLIN 2010, p. 57 apud SKLIAR, 2010, p. 57).

A língua de sinais, as experiências escolares e seu histórico de vida, mergulhados em diferentes interações e relações de poder, sinalizam para a constituição da diferença na construção do objeto escrita, pelos surdos. (FERNANDES 2009, p. 63 apud SKLIAR 2009, p. 63). Dessa forma, o capítulo, que aqui se apresenta, considera a LIBRAS como uma língua que serve de referência para a escrita da LP pelos surdos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou e discutiu o papel da LIBRAS no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para a comunidade surda, destacando a importância do bilinguismo para o acesso à educação e à imersão social. Destaca-se a necessidade de que a LIBRAS seja respeitada em suas diferenças com relação à LP, pressuposto básico para tentar reduzir as dificuldades na trajetória escolar de alunos surdos.

São observadas situações em que estudantes surdos ficam retidos por anos no ensino regular e têm limitações para ler e escrever pequenos textos em LP. A defasagem de aprendizado dessa língua dificulta o processo de formação integrada dos estudantes, impactando no acesso a várias dimensões, como por exemplo, a dimensão do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Destarte, a educação bilíngue para pessoas surdas, direito assegurado por lei, é compreendida como necessária para garantir a inclusão social dessas pessoas.

Assim como no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, os surdos acabam transcrevendo para o Português os aspectos formais da sua língua materna. Nesse contexto, não se pode ignorar que a interlíngua produzida pelos surdos seja considerada na estratégia pedagógica adotada para o processo de ensino-aprendizagem de LP.

É fundamental que professores entendam que o protagonismo da língua de sinais é essencial durante todo esse percurso de aquisição da LP como L2. Não é razoável pensar que os mesmos desenhos didáticos aplicados em aulas de LP para ouvintes sejam os mesmos, sem considerar a língua natural dos surdos, a identidade e a cultura surda como eixo fundamental.

Neste sentido, é preciso pensar em metodologias apropriadas que acessibilizem a aprendizagem de LP para surdos, considerando

que a língua de sinais é culturalmente e linguisticamente diferente da língua oralizada. O desenho didático para o ensino de LP deve considerar a LIBRAS como parte da estratégia pedagógica com o objetivo de alcançar o desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. O professor de LP deve, ainda, observar aspectos sociais e culturais da comunidade surda a fim de considerar a imersão do surdo em suas práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: Ensino de línguas e comunicação**. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

BEZERRA, Antônio Ponciano; PEDROSA, Cleide Emília Faye. (orgs) **Língua, Cultura & Ensino**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências**. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 10.436 e o art. 18 da Lei nº 10.098**. Brasília, 2005.

BRASIL. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº555/2007, prorrogado pela portaria nº948/2007, entregue ao Ministro da educação em 7 de janeiro de 2008. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2003. 439 f. Tese (Doutorado) – Área de concentração: Filologia e Linguística Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

ESPAÑA. **Declaración de Salamanca.** Sobre Principios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Assembleia Geral da ONU, 10 de Junho de 1994.

FARIA, Sandra Patrícia de. Interface da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda Língua, para surdos. **Revista Pesquisa Linguística**, Brasília: LIV/UNB, fascículo 6, série 2, 2001. p.iii-xii.

FARIA, Sandra Patrícia de. Cultura Surda e Cidadania Brasileira. In: SALLES, H.M.L. et al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica vol. 1, Brasília: SEESP/MEC, 2002.

FERNANDES, Eulália. (Org.) **Surdez e Bilinguismo.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

GESER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** – Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: parábola editorial. 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 4ªed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da Educação Especial.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1997.

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

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira:** Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROBERTO LADO, **Introdução à linguística aplicada.** Trad. E notas: Vicente Pereira de Souza. 2 ed. Petrópolis: RJ. Editora Vozes LTDA, 1972.

SÁ, Nidia Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Língua portuguesa**

**para surdos – Caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004a. V. 1.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Língua portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004b. V. 2.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. **A construção de textos na escrita de surdos: estratégias do sujeito na transição entre sistemas linguísticos.** João Pessoa: UFPB, 2007. Dissertação (Mestre) – Linguagem e Ensino. Universidade Federal da Paraíba, 2007.

SILVA, Ivana Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades.** 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação Bilíngue para surdo.** Interfaces entre pedagogia e linguística. 3 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 4 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

YOKOTA, Rosa, Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In.: **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática,** BRUNO, Fátima Teves Cabral (org.). São Carlos: Clara luz, 2005.



CIDADANIA DE RESISTÊNCIA:  
OS ESTUDOS CRÍTICOS DO  
DISCURSO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

---

*Cleide Emília Faye Pedrosa*  
*João Paulo Lima Cunha*  
*Maiane Vasconcelos de Brito*

## **REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS**

Com base no antropólogo social Ortúzar (2016), podemos afirmar que toda sociedade produz exclusão. Em outras palavras, tão contundentes quanto: toda ordem social produz suas próprias vítimas. Assim é que este capítulo pretende expor essa situação de grupos vulneráveis a partir da comunidade surda, propondo-se a ter sua aprendizagem cidadã (ESTEBAN, 2006) focada na cidadania de resistência (ALDANA, 2006).

Nosso olhar sobre essa comunidade será com base nas lentes da Análise Crítica do Discurso e seu papel em prol dos grupos minoritários; e dos Estudos Surdos, principalmente, focando suas mobilizações sociais e suas lutas por um ensino de qualidade em que se valorizem língua e cultura. Tudo isso para atingir o objetivo de refletir sobre os processos de mudança social como resultado da cidadania de resistência nos discursos dos atores surdos inseridos na educação bilíngue.

## **1 HISTÓRICO DE RESISTÊNCIA DA COMUNIDADE SURDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Historicamente, a pessoa com surdez enfrenta muitas dificuldades em diversas áreas sociais e no contexto da educação, e, embora haja mudanças bastante evidentes neste cenário, a realidade enfrentada pelo surdo ainda é problemática.

Inicialmente, a educação das pessoas surdas era promovida por instituições religiosas e filantrópicas. No século XVI, os surdos ainda eram considerados deficientes, e por isso Oliveira (2014) afirma que não existiam educação formal e trabalho voltado para esse público, tendo em vista que se acreditava que os surdos não podiam viver socialmente porque eram imperfeitos e não pensantes, uma



vez que não se concebia que o pensamento fosse desenvolvido sem linguagem. Então, como a pessoa surda não obtinha a linguagem oral, era privada de receber ensinamentos, considerando-se que, por meio dessa lógica, ela não pensava.

Com tal visão, o processo de exclusão alcançava as pessoas que não atendiam aos padrões de perfeição e aceitação social, como os pobres, os homossexuais, os surdos, os cegos e as pessoas com doenças mentais ou que tinham um comportamento considerado inadequado. Foucault (2013) descreve essa “limpeza social” no século XVII, na França, através dos internamentos das pessoas com deficiências e com doenças venéreas, visto que, para o pensamento religioso, ambas representavam relação com o pecado.

A partir do século XVIII, segundo Slomski (2012), surgem, sob os ideais iluministas, as primeiras escolas voltadas para o ensino das pessoas surdas. Alguns nomes ganharam destaque na educação dos surdos nesse século, como o alemão Samuel Heinicke, o francês Abade De L'Épée e o inglês Thomas Braidwood, por criarem métodos de ensino e de comunicação focalizada para alunos com surdez. O primeiro desenvolveu o método de leitura orofacial, valorizando a fala no processo comunicativo. O segundo criou o método gestual com base nas línguas de sinais e, por sua vez, o terceiro criou o método combinado, composto por códigos visuais, concebido como método misto.

Essas filosofias geraram alguns conflitos no que diz respeito aos moldes educacionais para surdos, a saber, entre a LS (Língua de Sinais) e o oralismo, na busca de definição de qual delas seria a mais bem aplicável para o ensino da pessoa surda. Em meio a essa disputa, ocorreu um Congresso Internacional de Professores de Surdos, na Itália, para debater as três filosofias existentes: LS, oralista e mista (essa última envolve a filosofia oralista e a LS juntas).

Das três filosofias principais que regem os métodos de ensino-aprendizagem para surdos, o oralismo defende o ensino e o

aprendizado somente da língua oral. Esta filosofia tem como principal objetivo aproximar o modo de comunicação do surdo daquele do modelo ouvinte. Conforme Slomski (2012), o oralismo só se mantém hegemônico até 1960.

A comunicação total surge após o fracasso do oralismo e ganha força entre as décadas de 1970 e 1980 e se caracteriza pelo uso de diversos recursos linguísticos: os sinais, a datilologia, a leitura orofacial, a fala, a leitura escrita, etc. Esta filosofia educacional abriu caminhos para a LS, porém não encontrou força para se consolidar pelo fato da superficialidade, pois não era possível aprofundar-se em uma modalidade apenas.

Com o reconhecimento oficial em alguns países das Línguas de Sinais, o bilinguismo ganhou força. Ele defende o ensino e o aprendizado da língua de sinais como L1 e da língua portuguesa na modalidade escrita como L2, no caso dos brasileiros, pois, dessa forma, se reconhece o surdo na sua especificidade. Trata-se de um modo de possibilitar a comunicação dos surdos com os ouvintes, bem como dos surdos com os seus pares, e de contribuir para o aprendizado dos surdos em diversas áreas e para seu desenvolvimento cognitivo (NOVAES, 2010).

Nesse contexto, o bilinguismo pode ser conceituado como a presença de dois sistemas linguísticos que ocorrem de forma alternativa pelo falante bilíngue, de acordo com o meio em que está inserido ou com as situações específicas. O bilinguismo também pode ser considerado como o uso de duas línguas, com a segunda língua (L2) sendo usada com a mesma fluência que a primeira língua (L1) é usada.

Entre tantas outras definições que o bilinguismo recebe, tomamos o conceito trazido por Kelman (2015), que o considera como a utilização que as pessoas fazem de duas ou mais línguas em diversos contextos de uso e em diversas manifestações linguísticas.

Na perspectiva da educação bilíngue, o aluno surdo precisa dominar a língua que se propõe a ser sua língua materna – no caso, a

língua de sinais –, para garantir, posteriormente, a aprendizagem de uma língua de origem oral/auditiva, na forma escrita, e, dessa maneira, assegurar um bom desempenho acadêmico e, de fato, poder transitar livremente nas duas comunidades.

Sendo a língua de sinais considerada uma língua natural, pela sua estrutura e por ser adquirida como L1 pela comunidade surda, a inserção do bilinguismo busca o direito de o cidadão surdo aprender e interagir na sua língua materna, haja vista que “o bilinguismo busca resgatar o reconhecimento do direito que os surdos têm de serem educados na sua língua natural e deste modo se constituir como sujeitos de direitos, cidadãos ativos e participativos na sociedade” (SLOMSKI, 2012, p. 48).

Portanto, para que haja o bilinguismo, é necessário que o indivíduo obrigatoriamente adquira as duas línguas, no caso do surdo, a Língua de Sinais e a Língua oficial do país na modalidade escrita, de modo que ele tenha a possibilidade de usar a que lhe convém de acordo com o contexto de interlocução.

Apesar de existirem leis e decretos que orientam uma educação bilíngue, essa prática ainda não está consolidada nas salas de aula inclusivas, uma vez que é preciso que haja professores surdos e ouvintes que sejam fluentes em Libras, de maneira que as identidades e a cultura surda sejam respeitadas e solidificadas.

Quando se trata de educação bilíngue para surdos, faz-se relevante conhecer os direitos que eles têm de aprender a sua língua natural (LS) e a língua majoritária (LP) como segunda língua, com a finalidade de se comunicarem de modo oficial/formal através da modalidade escrita, isso porque as línguas orais para os surdos só podem ser aprendidas como L2.

A educação bilíngue, conforme defende Melo (2015), vai além da possibilidade de domínio de duas línguas, ela é uma forma de reconhecimento político da surdez como diferença, sendo, de fato,

a oposição a discursos e práticas hegemônicos. É a cidadania posta em prática como resultado de uma cidadania de resistência pela qual a aprendizagem cidadã da comunidade surda precisou passar através dos movimentos sociais (GARÉ, 2016).

## **2 ESTUDOS CRÍTICOS: VISÃO E POSICIONAMENTO PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE SOLIDARIEDADE COM GRUPOS VULNERÁVEIS**

Não resta dúvida de que vivemos num mundo em que, facilmente, identifica-se que os problemas sociais se tornaram mais graves (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Isso é o que defendem as autoras e o autor. Não vamos negar que já ocorreram avanços por reconhecimento dos direitos de alguns grupos. Contudo, ainda se verifica que muitos outros grupos minoritários continuam lutando pelo reconhecimento social de seus direitos – nomeamos, entre esses grupos, a comunidade surda.

Pontuando sobre a luta por igualdade social, podemos trazer Ottone (2011, p. 65), quando afirma que “a noção de igualdade social [...] tem feito grandes percursos para legitimar-se” e acrescenta que essa noção “deveria ser hoje um valor compartilhado socialmente não somente do ponto de vista ético, mas também por razões de eficiência”. Nesse contexto, a linguística se pronuncia através de algumas propostas críticas, porque entende que não podemos separar os estudos da linguagem de seu uso real nos contextos social e cultural. Senão, vejamos:

A linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na

linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isto acarreta (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125).

No quadro dos posicionamentos críticos em relação à linguagem e à sociedade, na década de 1980 e com consolidação na década de 1990, emerge a Análise Crítica do Discurso (ACD). Em suas primeiras discussões, surgem nomes como van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak (BESSA, 2016). Anuncia-se como teoria e como método e assume fortes compromissos com as minorias, com os grupos vulneráveis, ou seja, com os grupos injustiçados ou discriminados historicamente.

Como diz Caldas-Coulthard (2016, p. 199-200): “analistas críticos/as sentem que faz parte de seu papel profissional, investigar e revelar como valores discriminatórios estão inscritos e são mediados através de sistemas semióticos”. Assim, não podemos desvincular nossas pesquisas acadêmicas dessas questões sociais. O cotidiano deve fazer parte também de nossa vida acadêmica e de nossos compromissos.

Ao falar sobre a proposta de análise crítica desenvolvida por Fairclough, Bessa (2016, p. 126) se pronuncia: “Esse autor [Fairclough] também compreende que o objeto de uma pesquisa social é de uma maneira ampla, dar visibilidade a injustiças, desigualdades, falta de liberdade”. E acrescenta como “dar visibilidade a injustiças” ocorre nas análises: “isso se realiza na análise de suas fontes e causas, observando suas resistências e possibilidades de transformação”.

Para muito além de trabalhar com a identificação desses problemas, o analista crítico, segundo Van Dijk (2008, p. 113), deve “opor-se à desigualdade social”. Mais adiante, ele acrescenta: “para os analistas críticos do discurso, é fundamental a consciência ex-

plícita do seu papel na sociedade” (Idem, p. 114), daí o compromisso do acadêmico. Precisamos pontuar que o discurso acadêmico tem uma relação direta com a estrutura social – é parte inerente a essa estrutura e também é influenciado por essa mesma estrutura (VAN DIJK, 2008). Dito isto, é essencial que os analistas críticos estudem essa relação entre o conhecimento acadêmico e a sociedade e que suas práticas sejam embasadas em tal compreensão.

Como não poderia ser diferente, tanto a formulação quanto a descrição e a explanação das teorias assumidas pela ACD são “sociopoliticamente ‘situados’”. Assim:

A reflexão acerca do papel dos acadêmicos na sociedade e na polis transforma-se em uma parte inerente da tarefa proposta pela análise do discurso. Isso talvez signifique, entre outras coisas, que os analistas do discurso orientam suas pesquisas em solidariedade e cooperação com os grupos dominados (VAN DIJK, 2008, p. 114, grifo do autor).

Diante dessa visão tão ampla de seu compromisso, as análises com o aporte da ACD não se restringem à tessitura textual (análise das unidades linguísticas), porém avançam para alcançar perspectivas discursivas e sociais; para tanto, necessitam de “abordagens multidisciplinares e multimetodológicas” (BESSA, 2016, p. 118). Em face dessa postura, uma autorreflexão política seria mais importante do que aprender categorias e métodos (VAN DIJK, 2008; BESSA, 2016). Com efeito, a ACD funcionaria mais com recursos que norteariam o fazer acadêmico direcionado para a realidade social de grupos vulneráveis.

Pensar em grupos vulneráveis é ao mesmo tempo pensar nos grupos que detêm o poder. Por esse motivo, a ACD busca refletir “sobre a existência de desigualdades analisadas por meio do uso da linguagem de quem está em posições de maior poder”, bem como sobre

o modo “como o discurso (re)produz dominação social”, e também acerca de “como um grupo exerce um abuso de poder sobre outro(s) e como grupos dominados podem discursivamente [e efetivamente] resistir a tal abuso [cidadania de resistência]” (BESSA, 2016, p. 121).

Esse aspecto de resistência é explicitamente também exposto na corrente de Fairclough (já mencionada aqui), cujo centro de suas discussões está no conflito social. Conforme Wodak e Meyer (2009, p. 27, grifo nosso), a corrente dialético-relacional de Fairclough está ligada à “tradição marxista e tenta detectar suas manifestações linguísticas em discursos, em elementos específicos de dominação, diferença e resistência”.

Em seu livro de 2005, Bolívar (2005, p. 353) destaca que os analistas críticos da América Latina tinham um árduo desafio, que era o de “explicar os processos de construção das identidades sociais, políticas e culturais tomando em conta o rol que julgam as grandes desigualdades motivadas pela pobreza, a falta de educação, a corrupção, as injustiças”. A estudiosa se posiciona expondo que deveríamos revisar teorias e mesmo melhorar os métodos, de tal forma que pudéssemos “dar explicações baseadas em dados que sustentem as interpretações com o menor risco possível”.

Direcionando a citação acima em relação à comunidade surda, sabemos o quanto ela foi, em sua trajetória educacional (para não falar em outras trajetórias), prejudicada por uma influência ouvintista (vide tópico anterior).

A propósito de nossa discussão, vêm a calhar, neste tópico, o título e os conteúdos dos capítulos de Aldana (2006), a saber: “Ciudadanías de control y ciudadanías de resistencia: a propósito de las experiencias de formación ciudadana en Bogotá en los gobiernos de Antanas Mockus”, no livro *Estructura tiempo y sujeto*.

Aldana (2006) chama a atenção para a necessidade de que a noção de cidadania seja construída numa relação estreita entre prá-

ticas comunitárias e institucionais, a fim de que se vivencie uma cidadania impregnada do “impulso transformador da sociedade” (Idem, p. 95). Esse posicionamento daria espaço para o

surgimento de uma cultura dos direitos, de exigências que saiam da lógica das meras necessidades materiais e discorram na órbita de uma política ressignificada e de uma cultura de sentido pleno, dotaria de poder a novas forças sociais e contribuiria para pôr limites ao poder estatal e aos desaforados poderes privados que se estendem ao amparo da desnuda lógica de mercado (ALDANA, 2006, p. 97).

Assim, abriríamos espaços para uma “polifonia de propostas” sociais de cidadania, entre elas as reivindicações do povo surdo por sua língua e cultura, logo por sua educação.

Nos próximos tópicos, acompanharemos um pouco orientações sobre como proceder à análise textual na ACD e, logo após, traremos a aplicação através da análise.

### **3 ASPECTOS DA VIDA SOCIAL POR MEIO DE UMA ANÁLISE TEXTUAL**

Toda atividade humana é permeada por diversas práticas, atividades que denominamos práticas sociais. Essas práticas estão no plano das ações físicas, das relações sociais e das atividades mentais cognitivas. Em relação de corroboração dialética, todas essas práticas têm uma simbiose com o que se define como discurso. Ou seja, o discurso é mais uma das práticas sociais que envolvem a vida humana, ou melhor, é um momento da prática social (FAIRCLOUGH, 2003). Ao defendemos conceitualmente isso, estamos confirmando que nenhuma prática existe sem que haja uma parcela semiótica (parte que compõe o discurso). Dito de forma mais simples, não



há atividade humana sem que, em algum momento, não utilizemos a linguagem por meio de algum código comunicacional, seja ele sonoro (sons, fala), gráfico (escrita, imagens, cores) e gestos/sinais (língua de sinais, movimentos), entre outros. Isso porque a linguagem é parte irredutível da vida em sociedade. Falar em questões sociais é tratar de questões de discurso e vice-versa (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Por isso, só chegamos aos sentidos das questões discursivas em nossas análises críticas por meio das materialidades textuais. Só é possível ter acesso ao discurso por meio de textos (semioses). Em acordo com as reflexões de Wodak (2009, p. 10), sabemos que “o poder não deriva da linguagem”, mas a linguagem está no centro das problemáticas sociais de preconceito, abuso de poder, discriminação, opressão, entre outras. Sendo assim, os textos são resultado de práticas discursivas e sociais e, por meio deles, buscamos entender todos os aspectos que envolvem a institucionalização da sociedade – uma análise do discurso textualmente orientada (ADTO).

Logo, para termos acesso aos elementos discursivos por meio de uma análise linguística, recorreremos à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A LSF é uma teoria da linguagem que objetiva entender a construção dos significados. É importante frisarmos que o interesse não é somente quanto à estrutura da língua. Não se trata de uma gramática da norma (do certo e do errado), mas, sim, de uma busca por entender os usos da língua e suas motivações sociais. O principal foco são as funções exercidas pelas categorias léxico-gramaticais, tendo sempre em vista o contexto em que a situação de comunicação foi exercida. Trata-se de uma busca pelos valores semânticos (sentidos). Com isso, a LSF dispõe de um aporte teórico-metodológico capaz de contribuir para entender melhor os processos ideológicos através das realizações textuais. A ACD constrói com a LSF uma relação de complementariedade, visto que, em seu

processo analítico, os estudos críticos se apropriam de algumas categorias, as quais passam a fazer parte de análises. A análise linguística precisa auxiliar na compreensão dos aspectos sociais, já que eles estão dialeticamente relacionados. Diante disso, a LSF é, parafraseando Fairclough (2003), um valioso mecanismo para análises de discursos que se propõem críticas, e muitas das contribuições para a análise crítica do discurso se desenvolveram a partir da LSF (FAIRCLOUGH, 2003). Portanto, a Linguística Sistêmico-Funcional pode ser entendida como precursora dos Estudos Críticos do Discurso (HART; CAP, 2014).

Para analisar os aspectos discursivos e sociais, tomamos o sistema de transitividade proposto por Michael Halliday em diversas publicações. Esse sistema permite entender a forma como os atores sociais experienciam, representam, retratam e expressam o mundo em que vivem, tanto no plano exterior (físico) quanto no interior (mental).

Isso porque a experiência humana é geralmente entendida como um fluxo de eventos ou acontecimentos; atos ligados a agir, dizer, sentir, ser e ter, sendo a transitividade a responsável pela materialização dessas atividades através dos tipos de processos (verbos), cada um deles modelando uma fatia da realidade (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 67).

Como visto, é por meio da transitividade oracional, isto é, processos verbais, que se verificam as ações e atividades humanas que estão nos discursos. Contudo, quando se fala em processo verbal, em gramática sistêmico-funcional, não se está apenas citando o verbo como categoria única detentora de significado. Quando se fala em processo verbal, estão sendo envolvidos, necessariamente, todos os participantes e as circunstâncias que envolvem os processos. Sendo assim, Halliday identificou seis papéis (processos) que mapeiam as

atividades humanas: processo material (*material*), mental (*mental*), relacional (*relational*), verbal (*verbal*), comportamental (*behavioural*) e existencial (*existential*) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Dos seis processos elencados, três são considerados principais (material, relacional e mental) e outros três, secundários ou híbridos (existencial, verbal e comportamental) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; CUNHA; SOUZA, 2011). Os secundários são processos intermediários, possuindo características de outros processos.

A figura abaixo demonstra bem os processos e os sentidos representados para os atores no momento de escolhas linguísticas que fazem.

**Figura 1:** Processos do sistema de transitividade.



Fonte: (CUNHA; SOUZA, 2011 adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

No tópicó analítico a seguir, faremos as observações e os aprofundamentos acerca das questões peculiares quanto ao que cada processo representa no sistema de escolha linguística dos atores.

#### 4 CIDADANIA EM ANÁLISE: PRÁTICAS DISCURSIVO-SOCIAIS DE RESISTÊNCIA DA COMUNIDADE SURDA

Por muitos anos, a comunidade surda sofreu com descasos e atos irracionais provocados pela sociedade, como vimos em resumo no tópico anterior. São violências que vão desde maus-tratos físicos a modelos pedagógicos intoleráveis nos dias atuais, entre outras diversas ações impróprias. Esses atos fizeram com que vários atores surdos se organizassem socialmente em movimentos como parte de um resultado da sua conscientização cidadã. Trata-se de um processo de autoreflexividade. Tal postura crítica permitiu que algumas conquistas fossem alcançadas, principalmente nos últimos anos do século XX e no início do século XXI, provocando, assim, mudanças sociais nas estruturas (GARÉ, 2016).

44

Quando discutimos o processo de mudança nas estruturas, estamos tentando descrever, detalhar e entender, reflexivamente, transformações associadas às esferas econômica, política e cultural. Ou seja, câmbios sociais nas macroestruturas. Assim como, também, evidentemente, câmbios sociais nas microestruturas, que são as estruturas particulares e peculiares (uma família específica, uma empresa, entre outras). Sendo assim, “a mudança vai desde pequenas alterações nas estruturas da sociedade até os câmbios mais radicais de ordem econômica, política e social” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 146). Entendemos, conforme van Dijk, que “o uso da linguagem, o discurso, a interação verbal e a comunicação pertencem ao micronível da ordem social”, isto é, às microestruturas sociais. Por outro lado, “o poder, a dominação e a desigualdade entre grupos sociais são tipicamente termos que pertencem a um macronível de análise”, ou seja, às relações das grandes estruturas (2008, p. 116).

Não obstante algumas teorias marxistas identificarem o poder como uma força da estrutura sobre o indivíduo (capaz de dominá-

-lo, não permitindo que consiga agir por si), acreditamos que os sujeitos possuem uma liberdade relativamente constituída para agir no e sobre o mundo e as coisas. Trata-se assim de um potencial criativo que agencia nossa ação no mundo. Dessa forma, podemos manter relações inovadoras em nossas interações, exercendo criatividade e modificando práticas estabelecidas. Em contrapartida, em oposição à capacidade de criar ações modificadoras da realidade social, de forma semelhante, os atores também podem contribuir para a reprodução de estruturas sociais (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

Sem dúvida, os sujeitos são os principais motivadores de mudanças sociais. São as ações dos agentes que possibilitarão algum tipo de ruptura ou evolução social. Embora haja a possibilidade de a mudança ser motivada por questões tecnológicas, econômicas e culturais, é notório que as transformações dependem de atores agindo socialmente para serem efetivadas (BAJOIT, 2006).

As mudanças, conforme Saco Álvarez (2006), só existem quando as instituições entram em crise; quando, no plano das lutas hegemônicas, há uma instabilidade nas estruturas locais, institucionais e societárias. É importante também destacar que as transformações sociais possuem etapas, momentos, que não são simples de serem percebidas e nem sempre refletimos sobre isso. Há estágios sucessórios no mesmo processo de mudança. Dessa forma, julgamos ser importante considerar e compreender as mudanças em três etapas. São estágios da mudança a **iniciação à mudança** (constatação de um problema social, um modelo antigo da estrutura que precisa se transformar); as **ações orientadas à mudança** (processo intermediário em que cada ação busca provocar a mudança), e a **transferência e consolidação da mudança** (o momento novo, em que a mudança se efetivou) (PEDROSA, 2016). Em fundamentação sobre a temática, Bajoit assevera que

[...] analisar a mudança significa, em primeiro lugar, descobrir a maneira antiga, em seguida, explicar porque e como ele está transformando e, finalmente identificar as práticas que poderiam ser uma nova forma, se a evolução é confirmada [...] (BAJOIT, 2008, p. 48).

No objetivo de refletir sobre os processos de mudança social como resultado da cidadania de resistência nos discursos dos atores surdos inseridos na educação bilíngue, buscamos analisar os discursos de pessoas surdos. A materialidade linguística analisada está em vídeos publicados na plataforma YouTube. Nesses vídeos, os integrantes da comunidade surda tecem comentários sobre a questão da inclusão e sobre a educação bilíngue. Trata-se de avaliações espontâneas e, em alguns casos, de entrevistas motivadas.

Como passo inicial da análise, constatamos que há nos discursos um processo de tomada de consciência em relação aos abusos que envolvem o processo educacional da comunidade surda. Trata-se de uma postura crítica, de uma aprendizagem cidadã: uma autorreflexão crítica sobre a condição social que enfrentam.

O *corpus* utilizado nas análises faz parte de um recorte da dissertação “Discurso do Sujeito Surdo sobre sua Educação: contribuições da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso”, e, para constituí-lo, foram selecionados sete vídeos de entrevistas, institucionais ou caseiros, que tratam de surdez, identidade e cultura surda, além de assuntos relacionados aos modelos educacionais existentes para os surdos, com interesse em abrir espaço para o surdo e analisar seu discurso acerca dessa temática. Os discursos selecionados para essa análise são recortes sobre a avaliação que o surdo faz sobre o ensino bilíngue.

### **Fragmento 1**

“Minha primeira língua é Libras e minha segunda língua é o português e vocês, ouvintes, sua primeira língua é o português, segunda inglês? Não, Libras. Por que não aprendem Libras? Libras não é tão difícil. Inglês é mais difícil do que Libras, é sério! Eu acho Libras maravilhoso”.

As escolhas linguísticas no fragmento acima reforçam a construção da identidade surda do ator (“minha primeira língua é Libras”). Trata-se de um processo identificador do sujeito. Com isso, constrói-se um valor positivo para os envolvidos na comunidade surda. Ao tomar essa identidade como sua, o ator cria uma ação problematizadora, uma forma de pensar de maneira diferente, de instabilizar categorias e/ou estruturas definidas. Há uma reflexão por parte do ator, um questionamento quanto a qualquer surdo, inclusive ele, possuir como segunda língua a Língua Portuguesa e os ouvintes possuírem (ou tentarem possuir) a Língua Inglesa. Ou seja, não fazem questão de adquirir a Língua Brasileira de Sinais. Há um questionamento consciente e racionalizado dos aspectos ideológicos da globalização que o idioma de língua inglesa representa no mundo, em especial no Brasil. Reforçamos, assim, que se instituiu um momento crítico, um ponto significativo, um instante em que as mudanças ocorrem, havendo uma contribuição para dar acesso a domínios frequentemente negados (MAGALHÃES, 2016).

O questionamento “Por que não aprendem Libras?”, caracterizado pelo processo comportamental, evidencia o caráter ilógico que a comunidade surda destaca das ações dos atores ouvintes. Os processos comportamentais se realizam, linguisticamente, quando um sujeito conscientemente realiza uma ação, fato esse que não ocorre com os ouvintes. Ou seja, mesmo em uma sociedade que possui a Libras como língua oficialmente reconhecida, regulamentada pelo decreto 5.626/2005, temos a irracionalidade de não buscar apren-

dê-la. Com efeito, a pergunta evidencia uma necessidade de mudança social, já que se destaca um hiato no entendimento entre as relações de necessidade do surdo e as do ouvinte.

A constatação da necessidade de mudança é o primeiro estágio para qualquer câmbio social; é a verificação de que uma estrutura social e discursiva necessita de mudança (PEDROSA, 2016). Trata-se das relações de tomada de consciência dos atores frente aos casos de abusos de poder, fato esse que ocorre de forma semelhante no fragmento seguinte, no qual verificamos um processo de início à mudança quando se nota a referência ao processo de inclusão educacional.

#### **Fragmento 2**

“Sou professora de português nesta turma de surdos, sou ex-aluna da escola Helen Keller, onde nunca houve inclusão, as aulas sempre foram em libras e mesmo os professores ouvintes usam a libras. Nunca vivenciei a inclusão. Hoje há uma luta do movimento bilíngue, mas percebo que está aumentando a inclusão nas escolas regulares. Isso deixa a comunidade surda muito angustiada (...)”

A avaliação das escolas inclusivas por parte dos atores surdos é negativa. Consequentemente, a apreciação em relação às escolas bilíngues é positiva. A avaliação quanto à escola Helen Keller é destacada, pois se trata de uma escola bilíngue, onde “nunca houve inclusão”. O processo existencial (“nunca houve”) reforça a essência da escola quanto ao uso da Libras como meio de expressão e comunicação do surdo. Em seu fundamento pedagógico, a escola vai além do problema social da comunidade surda, que é a inclusão, conforme os excertos. “Nunca vivenciei a inclusão” é uma escolha que denota a constatação da problemática, reforçada pelo processo mental “percebo”, caracterizando, com isso, um processo de postura crítica, visto que o ator reflete sobre o fato de “deixar” (processo material causador do problema) “a comunidade angustiada”.



Essas posturas críticas dos integrantes da comunidade surda é uma forma de aprendizagem cidadã, pois são práticas interpretativas e identitárias que vão constituindo um ser social, forjando-o em diversos cenários políticos e simbólicos (ESTEBAN, 2006). São processos metacognitivos realizados em sua socialização. Em conformidade com Perlin e Strobel (2009), essa conscientização crítica tem permitido à comunidade surda acordar da situação de “perdedores”, tratados como deficientes, excluídos e menos válidos. Por isso, como exercício de sua cidadania de resistência, é tão importante uma reflexão quanto aos problemas sociais e à necessidade da constatação de mudança.

A partir dessa conscientização reflexiva, há uma responsabilidade em propor uma participação política, ética e social. Esse instante é o fato que podemos destacar como segundo estágio de uma mudança social: a ação orientada à mudança. Ela é a efetivação de ações após a conscientização de que uma estrutura social precisa mudar. Trata-se de formas concretas de promover a mudança, conforme orientação social e política do ator (PEDROSA, 2016). Assim, após encontrarmos um problema em nossa sociedade, precisamos agir, traçar metas, objetivos, entre tantas outras formas de ação, para fazer com que essa estrutura social se modifique. Identificamos como processo de ações à mudança o fragmento abaixo:

### **Fragmento 3**

“A comunidade surda continua se posicionando contrária à educação inclusiva, favorável então a escolas bilíngues. Estamos dispostos a enviar propostas de alteração desses textos de lei organizando encontros explicativos a fim de mostrar os motivos pelo qual defendemos tal política educacional, onde o aluno surdo tenha respeitado o acesso e direito a expressar-se em língua de sinais, inclusive com professores surdos com respeito à cultura surda”.

Já sabemos pelo tópico anterior que a educação inclusiva foi considerada um problema pela iniciação à mudança. No fragmento 3, em análise, percebemos que esse problema social foi identificado e que ocorreu uma iniciação à mudança por meio da postura de enfrentamento da questão por parte de alguns agentes. Confirmamos isso com o processo comportamental “Continuar posicionando contrário”, “organizando encontros explicativos” e “defendemos tal política”. São ações pautadas na reflexividade de alguém consciente de sua posição social (identidade cidadã): posicionar-se contrariamente a algo julgado ruim, organizar e promover eventos de conscientização e defender uma posição mais justa e legitimada pela comunidade. Essas ações são propostas para finalizar um processo de mudança inicializado. Como também é possível avaliar determinada postura crítica com base no processo material “enviar propostas”.

50

A necessidade de mudança do plano educacional, evidenciada pelo processo “continua se posicionando contrária à educação inclusiva”, com o aspecto de ação inconclusa, em andamento, referencia que a luta está ocorrendo em favor da escola bilíngue e contrário à escola inclusiva, como podemos observar também no fragmento a seguir:

**Fragmento 4**

“Conversei com a minha mãe, disse que queria ir para uma escola de surdos com libras, minha mãe foi procurar por uma escola e descobriu a escola Helen Keller. Eu me sinto bem com os surdos e me comunicando em libras. Com a comunicação em libras eu fui aprendendo melhor os conteúdos e me desenvolvendo, aprendendo muitas coisas”.

As ações dos atores – ao perceberem que a escola inclusiva não supria suas necessidades e era excludente quanto ao envolvimento com sua comunidade e sua língua – os aproximam da escola

bilíngue. O processo verbal (“disse”) expressa o desejo do ator, evidenciado pelo processo mental “queria ir para escola de surdos com libras”. Assim, notamos que a consciência de que a inclusão não era o ambiente ideal para o ator o tornou um sujeito atuante perante a sua realidade.

Conforme frase do fragmento dois (“hoje há uma luta”), a comunidade surda percebeu seu espaço dentro da sociedade. Trata-se de um espaço crítico, capaz de criar inteligibilidade diante dos problemas sociais enfrentados pelos surdos, como também provocar mudanças nas pequenas e grandes estruturas. As tomadas de posições dos ouvintes, quando se trata de assuntos que envolvem a comunidade, não podem ser definidas sem que se ouçam a “voz” e as inquietações dos surdos. Muito ainda há por mudar para termos efetivamente a mudança finalizada (terceira e última etapa da mudança) quando se trata de questões sociais amplas. No entanto, não podemos negar que todos os avanços são satisfatórios. Além disso, as ações dos atores surdos suscitarão maiores e melhores condições para se enfrentar a vida, com mais igualdade e autonomia dos envolvidos.

## **CONSIDERAÇÕES QUE CONTINUAM...**

Este capítulo refletiu sobre os processos de mudança social como resultado da cidadania de resistência nos discursos dos atores surdos inseridos na educação bilíngue. Iniciamos com a discussão sobre o histórico de resistência da comunidade surda no contexto educacional, passando pela apresentação dos Estudos Críticos como uma visão e um posicionamento acadêmicos, em solidariedade a grupos vulneráveis, capazes de embasar uma análise social. Em continuidade a essa proposta e em diálogo com os estudos críticos, a análise textual foi proposta por meio da Linguística Sistêmi-

co-Funcional e do Sistema de Transitividade. Por fim, propusemos uma análise e discussão com base nos discursos de atores surdos apreciativos sobre a educação bilíngue. Percebemos, com essa estrutura analítica, que as mudanças sociais possuem estágios, momentos: iniciação à mudança (primeira etapa), ações orientadas à mudança (segunda etapa) e consolidação da mudança (terceira etapa). Destacamos, durante a análise, que os atores surdos passaram por um processo de conscientização social, tornando-se ativos ao perceberem como os problemas sociais que envolvem a comunidade surda precisam de solução, havendo, assim, um processo de iniciação à mudança social. Ao passo que o ator constata uma situação de propícia necessidade de transformação de uma determinada realidade, ele provoca essa mudança com ações, conforme identificado nos fragmentos, instaurando, com isso, um segundo processo de câmbio. A solidificação dessas mudanças necessita de maturação, tempo, para sua confirmação completa. Outras pequenas mudanças podem ser suscitadas antes dessa concretização completa. Por fim, precisamos destacar que não só as ações da comunidade surda provocam conscientização e mudança, mas também as pesquisas sociais críticas, assim como esta. Se o discurso (texto) é essencialmente performativo, agimos por meio dele para propiciar reflexões, conscientizações, inquietações e provocações diversas, para que sempre o leitor tome posição em favor dos vulneráveis, neste caso, da comunidade surda.

## REFERÊNCIAS

ALDANA, Oscar Useche. Ciudadanías de control y ciudadanías de resistencia: a propósito de las experiencias de formación ciudadana en Bogotá en los gobiernos de Antanas Mockus. In: ESTEBAN, Jairo Gómez et al. **Estructura tiempo y sujeto**: nuevos recursos para la discusión interdisciplinaria. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006. p. 65-93.

BAJOIT, Guy. **El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas**. Madrid: Siglo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Tudo Muda**: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Tradução de Virgínia Alves Rodrigues. Lisboa, Portugal: Ed. Unijai, 2006.

BESSA, Décio. Análise de discurso crítica: história e perspectivas. In: KALLARRI, Celso; BESSA, Décio; PEREIRA, Aline Santos. **Estudos linguísticos e formação docente**. São Paulo: Pontes, 2016. p.115-142.

BOLIVAR, Adriana. Los estudios del discurso en América Latina Hoy. In: HARVEY, Anamaria (comp.). **En torno al discursso**: contribuciones de América latina. Santiago de Chile: Ed Universidad Catolica de Chile. 2005. p. 347-356.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CALDAS-COULTHARD, Carmem Rosa. Análise do discurso anglo-saxônica e semiótica social crítica. In: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016. p. 199-225.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

COMO É SER SURDO?. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=nWPi4H\\_fITw](https://www.youtube.com/watch?v=nWPi4H_fITw)>. Acesso em: 23 jan. 2017.

CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTEBAN, Jairo Gómez. La formación de sujetos sociales y el aprendizaje ciudadano. In: \_\_\_\_\_ et al. **Estructura tiempo y sujeto**: nuevos recursos para la discusión interdisciplinaria. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006. p. 163-196.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na Idade clássica. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FOWLER, R. Sobre a linguística crítica. In: **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 207-222, 2004. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/296](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/296)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

GARÉ, R. M. R. **Educação formal x educação não formal**: diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas. São Paulo: Gregory, 2016.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HART, C.; CAP, P. Introduction. In: **Contemporary Critical Discourse Studies**. London: Bloomsbury Publishing, 2014. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.academia.edu/8876199/Contemporary\\_Critical\\_Discourse\\_Studies\\_Introduction](http://www.academia.edu/8876199/Contemporary_Critical_Discourse_Studies_Introduction)>. Acesso em: 19 maio 2016.

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO IDEAL? - ORIGINAL [Libras e Legendado Português]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h36z11As4LE>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2015.

MAGALHÃES, I. Crítica Social e Discurso. In: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **Um Mapa da Crítica nos Estudos da Linguagem e do Discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 225-253.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: Educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

OLIVEIRA, Monic Vasconcelos Brito. **LIBRAS – Por que não na base comum?** In: SOUZA, Rita de Cácia Santos [et al.]. **Introdução aos estudos sobre educação de surdos**. Aracaju: Editora Criação, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral; CARVALHO, Marco Antonio Batista. Fairclough. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 281-310.

ORTÚZAR, Pablo. **El poder del poder: repensar la autoridad en tiempos de crisis**. Santiago: Tajamar Editores, 2016.

OTTONE, Ernesto. **Gobernar la globalización**. Santiago de Chile: Edição Universidad Diego Portales, 2011.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso e a proposta da corrente nacional: da abordagem às primeiras pesquisas. In: KALLARRARI, Celso; BESSA, Décio; PEREIRA, Aline Santos (Orgs.). **Estudos linguísticos e formação docente**. São Paulo: Pontes, 2016.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

PORTAL EBC. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/jornalvisual>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SACO ÁLVAREZ, Alberto. **Sociología aplicada al cambio social**. España: Andavira Editora, 2006.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: Concepções e implicações práticas**. 1. ed. 2. reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.

TOKMAN, Víctor E. **Una voz en el camino**. Empleo y equidad en América Latina: 40 años de búsqueda. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2004.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

WODAK, Rute; MEYER, Michael (Orgs.). **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. London: SAGE, 2009.





# A PESSOA SURDA, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O SERVIÇO SOCIAL: APONTANDO ALGUNS DESAFIOS.

---

*Miriam Santos Prescinca Correia*  
*Maria Conceição Almeida Vasconcelos*

## INTRODUÇÃO

Atualmente, em âmbito mundial, cerca de 360 milhões de pessoas são consideradas surdas em algum grau, o que corresponde a cerca de 5% da população. Já no Brasil, o Censo 2010 mostrou que 9,7 milhões de pessoas possuem algum tipo de perda auditiva e 344,2 mil são surdas. Porém, segundo Lobato (2018) estes números podem ser questionados, pois no instrumento utilizado pelo IBGE em 2010 não constava nenhuma pergunta sobre o uso de aparelho auditivo, de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de implante ou do grau de decibéis que ela ouve. O questionário original do IBGE 2010 perguntava apenas: “tem dificuldade permanente de ouvir?” acompanhado com a seguinte orientação entre parênteses: “se utiliza aparelho auditivo faça sua avaliação enquanto estiver utilizando”. As respostas apontavam quatro graus de dificuldade para ouvir, variando entre não conseguir de modo algum e não ter nenhuma dificuldade. Na avaliação de Lobato, a pesquisa não demonstra um real resultado sobre o número de pessoas surdas no Brasil, pois se a pessoa respondeu “tenho grande dificuldade” ou “não ouço de modo algum” ela seria considerada com deficiência auditiva severa. Segundo a autora, a pergunta foi vinculada ao uso de uma tecnologia, por isso “não se pode concluir se a pessoa clinicamente tem uma deficiência auditiva, que tipo de deficiência auditiva, que tipo de tecnologia auditiva ela usa ou se usa Libras [...]”. A única conclusão que podemos tirar é o quanto a pessoa ouvia com o aparelho auditivo (isso se ela possuía um aparelho auditivo)”.

No Brasil, desde a década de 1970 com a grande mobilização dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, o conceito de deficiência tem se modificado. Uma nova abordagem que considera a deficiência não só a partir de um diagnóstico médico, mas também a partir das limitações ambientais e vulnerabilidades so-

ciais a qual a pessoa deficiente está sujeita, tem ganhado forças. Em 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) adotou esta abordagem, que conforme Santos (2010, p. 215) pode ser denominada de biopsicossocial e que passou a utilizar “o termo ‘incapacidade’ para designar um fenómeno multidimensional que resulta da interação entre as pessoas e o seu ambiente físico e social”. Porém é importante ressaltar que:

a CIF não é, de forma alguma, uma classificação de pessoas. Ela é uma classificação das características de saúde das pessoas dentro do contexto das situações individuais de vida e dos impactos ambientais. **A interação das características de saúde com os factores contextuais é que produz a incapacidade.** Assim, os indivíduos não devem ser reduzidos ou caracterizados apenas em termos das suas deficiências, limitações da actividade, ou restrições na participação (CIF, 2004, p.215, grifo nosso).

Desta maneira, pode-se compreender que uma pessoa que possua qualquer tipo de “incapacidade” (segundo o conceito da CIF), como a de ouvir, por exemplo, não é necessariamente alguém deficiente, uma vez que leva-se em consideração não apenas a característica física, mas também o contexto social no qual está inserida, a maneira como ela se relaciona com os indivíduos a sua volta e, sobretudo, se ela está ou não tendo acesso aos seus direitos fundamentais como: saúde, educação, moradia, lazer, trabalho, entre outros.

Neste sentido, a comunidade surda vem traçando uma árdua trajetória em prol do reconhecimento da sua cultura e identidade. No âmbito da educação, por exemplo, a luta vem sendo travada há muito tempo, sendo uma das grandes conquistas a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais em 2012. Porém, mesmo com toda legislação e conquista de direitos alcançados até aqui, a pessoa surda ainda sofre com o preconceito e a privação de direitos em muitos espaços pú-

blicos e sociais onde está presente. Nesse sentido, a importância de trazer para o debate alguns desses elementos e adentrar no campo do Serviço Social, uma vez que enquanto profissão tem como atuação as políticas sociais e, conseqüentemente, o atendimento da pessoa surda, a viabilização dos seus direitos, o reconhecimento da identidade e a cultura deste público. Assim, elencam-se alguns apontamentos acerca dos principais desafios para a atuação do assistente social perante a demanda da inclusão da cultura surda.

## **1 SURDOS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO SOBRE O ACESSO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Dentre os direitos sociais que foram sendo garantidos ao cidadão surdo, a política de educação foi a primeira a avançar no sentido da socialização da pessoa surda. Mesmo quando ainda não existiam políticas públicas específicas voltadas para este público, algumas ações no campo educacional foram pensadas na tentativa de incluir a pessoa surda. No decorrer dos anos outras políticas públicas a exemplo da saúde e da assistência social foram se somando à educação neste processo de inclusão.

A educação dos surdos no Brasil tem início no ano em 1857, dois anos após a chegada do professor francês Ernest Huet, que veio ao país a convite do então imperador Dom Pedro II com o intuito de fundar uma escola para pessoas surdas. Precisamente em 26 de setembro de 1857, foi assinado o decreto que fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que inicialmente também servia como um asilo para meninos surdos de todo o país. Em 2017 o INES celebrou 160 anos de fundação quando foi lançado, por meio do Jornal Primeira Mão, um aplicativo em LIBRAS para uso no celular, através do qual a comunidade surda passou a ser informada sobre as principais notícias do país e do mundo. Segundo o Ministério

da Educação (MEC) esta “é uma inovação que traz para o universo dos equipamentos móveis uma ferramenta de comunicação visual, factual e informativa” (BRASIL, 2017, n.p.).

Maria (2010), afirma que a criação do INES foi a primeira intervenção pública como forma de política social para os surdos no Brasil, pois estes passaram a ser pessoas com acesso à educação e socialização. É importante ressaltar que quando da criação do referido Instituto as mulheres ainda não tinham acesso a direitos sociais, logo, apenas os surdos homens puderam usufruir dos serviços por ele ofertados. À medida em que o cenário político-social mudou, tornou-se necessária a formação de trabalhadores em concordância com o processo de industrialização da época, bem como o início da participação feminina no cenário político-econômico. Dessa forma, em 1925 o INES passa a ser um estabelecimento de ensino profissionalizante e em 1931 foi criado o externato feminino de bordado e costura.

A autora coloca ainda que “é só em 1883 – 26 anos após a criação do Instituto Imperial dos Surdos Mudos –, durante o Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, que se fala pela primeira vez na importância de oferecer ao surdo, instrução para torná-los economicamente produtivos e socialmente viáveis.” (MARIA, 2010, p. 2)

Neste período, tinha-se a ideia de que a surdez era ocasionada por castigo divino e os atos de caridade eram o único tratamento dispensado aos surdos. Aos poucos essa compreensão foi sendo substituída para atender as necessidades econômicas e sociais da sociedade. Embora existisse um Instituto nacional que garantia a educação de alguns surdos e estes já estivessem se firmando como mão-de-obra para o mercado, o Código Civil de 1916 considerava o surdo-mudo (como eram chamados) como incapaz. Assim, “[...] já no início do atendimento ao surdo pela política de educação, a questão da ordem, da propriedade, da manutenção do *status quo* já

vem sendo definido [...]”, uma vez que era importante para atender “às necessidades do capital [...] possibilitando o acesso de uma parcela da população “incapaz” a um espaço de socialização e início de construção da cidadania”. (MARIA, 2010, p.2)

Ao longo do tempo, o Instituto enfrenta algumas crises. Uma delas ocorre durante a ditadura de Getúlio Vargas, sendo considerado por alguns jornais da época como um “desperdício de dinheiro público” (MARIA, 2010, p.3). Nesse período, as políticas públicas para os surdos em todo o país estavam vinculadas ao Instituto e somente após a Segunda Guerra (1939-1945) ocorreram algumas mudanças. Em 1948 foi criada a Fundação Pestalozzi de Niterói, instituição que inicialmente oferecia serviços de assistência médico-social e assistência educacional aos portadores de deficiência; e no ano de 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, uma organização social que objetivava promover a atenção integral à pessoa com deficiência, dando prioridade àquela com deficiência intelectual e múltipla (MARIA, 2010). Já em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial que objetivava promover a “expansão e melhoria de atendimento aos excepcionais”, ainda configurada como campanha assistencial.

Como podemos observar não existia uma política pública específica que garantisse o acesso universal à educação para as pessoas com deficiência. Permanecia, então, a existência de ações isoladas do Estado com políticas que atendessem as demandas das pessoas com qualquer tipo de deficiência. Para Maria (2010, p. 4):

As políticas de assistência, educação e saúde nesse período revelam-se, no que tange às pessoas portadoras de deficiência, pontuais e diluídas entre Legião Brasileira de Assistência – LBA, Ministério da Educação, Ministério da Saúde e instituições filantrópicas para os excluídos pela diferença, dentro do sistema de exclusão social pela questão da classe.

Os anos 1970 trouxeram um novo contexto político-social, podendo-se destacar a luta de alguns movimentos sociais que incluíram em suas pautas reivindicações em prol das pessoas “portadoras de necessidades especiais”, como eram chamadas, e que acabaram culminando em algumas conquistas na Constituição de 1988. A Carta magna é considerada um marco na política para pessoas surdas ou com qualquer outro tipo de deficiência, pois garante enfim, o acesso e a inclusão das mesmas no contexto social, econômico e cultural do país. Em seu Art. 208, por exemplo, estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino (MARGAREZI, 2010).

De acordo com Maria (2010, p.4), no que diz respeito à **saúde** a nova Constituição garante:

[...] a proteção à vida e saúde; assistência à saúde; prevenção às deficiências; atendimento prioritário nos serviços de saúde; diagnóstico precoce; doação de próteses (A.A.S.I.); tratamento e reabilitação nos serviços de saúde; orientação aos pais/familiares; profissional capacitado em LIBRAS e/ou intérprete de LIBRAS nos serviços de saúde; municipalização do atendimento; controle social; inclusão social.

Ainda segundo a autora, na área da **assistência social** alguns programas de Renda Mínima foram instituídos (Bolsa-Família, Benefício de Prestação Continuada), além de constar a existência de profissional capacitado em LIBRAS e/ou intérprete de LIBRAS nos atendimentos sociais, a municipalização do atendimento, o controle social e a inclusão social (MARIA, 2010).

Sobre a política de **educação**, a autora pontua que:

A educação, política fundamental que tem em seu bojo a produção e reprodução das relações sociais, preconiza, para os portadores de deficiência, recorte à questão da surdez: igualdade de acesso e

permanência na escola; escola próxima à residência; atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento com programa complementar de material didático de acordo com as necessidades do aluno; mecanismos de articulação, acompanhamento e atendimento de crianças de 0 a 3 anos (saúde, educação e assistência); serviço de estimulação precoce; ensino de LIBRAS para alunos, familiares e profissionais de educação; professores bilíngues de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino para alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ou Educação Profissional com a presença de tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa; atendimento educacional especializado em turno diferencial do atendimento; controle social; inclusão social. (MARIA, 2010, p. 5).

Outro marco importante a ser considerado é a aprovação, em 6 de julho de 2015, da Lei nº 13.146 de Inclusão da Pessoa com Deficiência também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”. Esta lei tem como base a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência promulgada pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009. Em seu capítulo IV “Do direito à Educação”, no inciso 27, a lei assegura:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, **segundo suas características**, interesses e **necessidades** de aprendizagem (*grifo nosso*). (BRASIL, 2015, n.p.)

Já no Artigo 28, inciso IV a lei prevê “a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da lín-



gua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. (BRASIL, 2015, n.p.) Mas para além da educação, a lei veio também garantir à pessoa com deficiência o direito à saúde, à moradia, à assistência, ao trabalho, à participação na vida pública e política, dentre outros.

## 2 IDENTIDADE E CULTURA SURDA: CONHECER PARA INCLUIR

Para entender melhor a comunidade dos surdos é preciso saber que há várias identidades surdas. De acordo com Silva (2010) a construção da identidade surda sempre impera a identidade cultural, ou seja, é como um ponto de partida. Vejamos os tipos de identidade:

- a) Híbrida: Identidade composta pelos surdos que nasceram ouvintes e se tornaram surdos, conhecendo o português falado.
- b) Flutuante: É aquela a qual pertencem os surdos que tem ou não consciência de sua surdez, ficando entre as duas comunidades: surda e ouvinte.
- c) Embaçada: O indivíduo surdo está completamente inserido na comunidade ouvinte, tendo sua vida e comportamentos influenciados pela cultura falada, desconhecendo a LIBRAS.
- d) Transição: Nesta os surdos fazem parte da comunidade ouvinte e conhecem a comunidade surda tardiamente, sendo necessário passar por um processo de “desovintização” e aprendizagem na cultura surda.
- e) Intermediária: Composta por aqueles que apresentam surdez em menor grau, fazem uso de aparelhos auditivos, não utilizam LIBRAS e necessitam de intérpretes. Este grupo também não se identifica com seus pares ou com a cultura surda.

Para Sá (2002, p. 83) na perspectiva dos Estudos Culturais “a cultura dos surdos é entendida como um campo de luta entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social global”. Nesta cultura, vivenciada pelos surdos, enquanto minoria, o principal fator de integração é o uso da língua de sinais e as interações sociais que ocorrem nos espaços definidos pelo grupo. Assim a autora considera a LIBRAS ou a “língua de sinais brasileira”, como prefere chamar, como uma “evidência básica” para o pertencimento à comunidade surda. Neste sentido, ela afirma que “a língua de sinais faz parte da experiência vivida da comunidade surda, ela como artefato cultural, também é submetida à significação social” (SÁ, 2010, p. 86).

O não reconhecimento da cultura surda se dá pelo fato de que majoritariamente as pessoas costumam olhar para o outro procurando encaixá-lo nos padrões da normalidade. Logo, se um indivíduo é surdo, ele precisa ouvir. Essa é a lógica de pensamento da cultura ouvinte, que resulta inclusive da concepção clínica sobre a deficiência, que vigorou nos países por longas décadas. Vejamos o que diz Araújo (2017, p. 19) a este respeito:

A cultura ouvinte tende a apreender, que o surdo deve realizar um tratamento a fim de se tornar (e se adaptar) ao mundo dos ouvintes, este considerado como padrão da normalidade. Muitas vezes, isso significa uma atenção apenas na questão fisiológica do sujeito em questão, como se seu único problema fosse a perda auditiva (em seus diferentes graus), tornando está uma questão a ser tratada de forma imediata, através de tratamentos e processos cirúrgicos.

Além disso, cabe ressaltar, que durante muito tempo essa visão acerca surdez vigorou no país devido à prevalência do conceito biomédico de deficiência. Conforme aponta Santos (2008), que há

duas concepções de deficiência, a biomédica e a social, uma que considera a deficiência a partir de uma visão patológica ou clínica e outra que considera o corpo como uma expressão da diversidade humana, que deve ser valorizado e ter seus direitos sociais garantidos. O autor coloca ainda que:

Impedimentos corporais não levam automaticamente à deficiência; mas a depender do contexto social que privilegia algumas práticas sociais e pelos ambientes sociais não serem sensíveis à diversidade corporal, limitações corporais, pode resultar em situações de tratamento discriminatório às pessoas com deficiência (SANTOS, 2008, p.86).

Ou seja, uma pessoa surda não é necessariamente uma pessoa deficiente. O conceito de deficiência tem sido problematizado, sobretudo depois da emergência do modelo social. Santos (2010) considera que as limitações em virtude do corpo com impedimentos irá depender do contexto social a qual ele está inserido e as políticas a qual esse indivíduo terá acesso. Vejamos um exemplo: “uma pessoa surda prestes a cursar o ensino superior terá sua restrição cognitiva transformada em desigualdade e opressão social, caso a universidade não ofereça alternativas inclusivas para as atividades diárias do estudante, como a possibilidade de as aulas serem pelo método bilíngue” (SANTOS, 2010, p. 86).

No próximo tópico apontaremos alguns desafios para o Serviço Social na perspectiva de promover a inclusão da pessoa surda, bem como intervir nos contextos sociais a fim de a desigualdade e a opressão não excluam os direitos dos surdos. Mas sim, promovendo a sua cultura, enquanto parte da diversidade, e viabilizando o acesso as políticas sociais.

### 3 DESAFIOS DA INCLUSÃO DA PESSOA SURDA PARA O SERVIÇO SOCIAL

O Serviço Social no Brasil inicia sua trajetória histórica no contexto da década de 1930, tendo a primeira Escola de Serviço Social inaugurada em 1936, em São Paulo, porém a profissão só foi regulamentada em 1957 pela lei 3252 em 27 de agosto. O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em cartilha lançada em 2011, que estabelece os “Parâmetros para atuação do Assistente Social na política de Assistência Social”, sobre a profissão nos diz que:

O Serviço Social como profissão, em sete décadas de existência no Brasil e no mundo, ampliou e vem ampliando o seu raio ocupacional para todos os espaços e recantos onde a questão social explode com repercussões no campo dos direitos, no universo da família, do trabalho e do “não trabalho”, da saúde, da educação, dos(as) idosos(as), da criança e dos(as) adolescentes, de **grupos étnicos que enfrentam a investida avassaladora do preconceito**, da expropriação da terra, das questões ambientais resultantes da socialização do ônus do setor produtivo, da discriminação de gênero, raça, etnia, entre outras formas de violação dos direitos. (CEFSS, 2011, p. 10, grifo nosso).

Desta maneira, entendemos que a atuação do assistente social, frente à questão da inclusão do sujeito surdo é uma demanda importante não só no âmbito da garantia do direito ao acesso das políticas, mas também no combate ao preconceito e outras formas de opressão que este público venha a sofrer, como a própria violência física, verbal, psicológica ou ainda estrutural, caracterizada pela privação dos seus direitos.

O Código de Ética Profissional do Serviço Social, instituído pela Resolução CFESS nº 273/93, é o documento que apresenta os princípios fundamentais para a atuação profissional do assistente social,

dentre eles destacam-se: a) Reconhecimento da **liberdade como valor ético** central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; b) Posicionamento em favor da **equidade e justiça social**, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; c) Empenho na **eliminação de todas as formas de preconceito**, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; d) Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma **nova ordem societária**, sem dominação exploração de classe, etnia e gênero; e) Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; f) Exercício do Serviço Social **sem ser discriminado, nem discriminar**, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CFESS, 2011, p. 23-24).

O profissional de Serviço Social deve ter suas ações pautadas no Código de Ética e nos princípios mencionados acima como forma de contribuir para “a consolidação do Estado democrático de direitos, a universalização da seguridade social e das políticas públicas e o fortalecimento dos espaços de controle social democrático” (CFESS, 2011, p.4). Dessa forma, enquanto executor de políticas públicas o assistente social vivencia cotidianamente diferentes situações que exigem posicionamentos e ações que levem a reafirmação dos direitos sociais.

A busca pela inclusão de pessoas surdas nos vários âmbitos da sociedade, sem ferir os princípios éticos que regem a profissão nem a dignidade do usuário é um dos grandes desafios enfrentados pelos assistentes sociais. Para tanto, como aponta Iamamoto (2005, p.20) é preciso “desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano”.

Desta forma, decifrar a realidade vivenciada pelo sujeito surdo a fim de efetivar os direitos que lhes são negados, perante as demandas do seu cotidiano, se constitui em um grande desafio para o profissional de Serviço Social na atualidade. Isso exige, entre outros, um processo de capacitação permanente, o envolvimento com os movimentos sociais, a compreensão das particularidades da pessoa surda, o reconhecimento como sujeito de direitos que deve ser valorizado e respeitado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa vimos que na trajetória de conquista dos direitos sociais das pessoas surdas, a Educação teve primazia, sendo a primeira política pública a iniciar o debate da inclusão. Em seguida, as políticas de Saúde e Assistência Social também ampliaram os direitos da pessoa surda, garantindo-lhe mais cidadania. Aponta-se ainda que o reconhecimento das identidades surdas, bem como da cultura surda, através do principal fator de integração dessa comunidade, que é a LIBRAS, bem como a oficialização dessa língua, também são colocados como importantes conquistas nesse contexto.

Como exposto, a trajetória do povo surdo é marcada por lutas dentro de uma realidade repleta de expressões da questão social, como a negação de direitos, a discriminação e o preconceito. Por isso, entende-se que o profissional de Serviço Social, tendo a luta contra qualquer tipo de preconceito e o posicionamento em favor da equidade e justiça social, como parte dos princípios básicos da sua profissão, na condição de agente viabilizador do acesso aos direitos e políticas públicas, lhe cabe engajar-se na luta pela inclusão dos surdos e de todos aqueles que se encontram marginalizados pelo sistema excludente vigente na nossa sociedade.

Assim, conhecer a cultura surda, a LIBRAS e a população surda, sejam alguns dos principais desafios para o assistente social, frente à demanda de incluir e viabilizar direitos aos sujeitos surdos, nos seus campos de trabalho inerentes às políticas sociais. Desafios que devem ser enfrentados de maneira coletiva, através de mobilizações dos movimentos sociais e sindicais, de órgãos representantes da categoria e da própria população surda.

Na expectativa de que os apontamentos desse texto contribuam para reflexão e o debate da inclusão dos surdos nos espaços públicos e no acesso às políticas públicas, fica aberta a possibilidade de aprofundamento desta temática, sobretudo no que diz respeito à atuação do Serviço Social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vanessa Priscila Vasconcelos de. **O Serviço Social na garantia de direitos das pessoas surdas: Desafios e Possibilidades**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

BARROS, Jozibel Pereira; HORA, Mariana Marques. **Pessoas surdas: direitos, políticas sociais e Serviço Social**. Recife: UFPE, 2009.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Aplicativo de Jornal para os surdos é lançado pela TV Ines**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/56961-aplicativo-de-jornal-para-os-surdos-e-lancado-pela-tv-ines>. Acesso em: 05 jul. 2018.

CFESS. **Código de Ética Profissional do/a Assistentes Sociais**. Aprovado em 15 de março de 1993 – com as alterações introduzidas pelas resoluções CFESS nº 290/94 e 293/94.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social**. Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: CFESS, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IBGE. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>  
Acesso em: 21 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Censo Demográfico 2010: Características Gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)  
Acesso em: 21 jul 2018.

LOBATO, Lak. **Afinal, quantos surdos existem no Brasil?** (spoiler ninguém sabe). 2018. Disponível em: <https://desculpenaouvi.com.br/afinal-quantos-surdos-existem-no-brasil-spoiler-ninguem-sabe/>

MARGAREZI, Andreia Leticia. **Educação inclusiva e as possibilidades de intervenção para o assistente social**. In: Curso de Especialização em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília, 2010.

MARIA, Rosana. **O trabalho do assistente social na área de educação especial**. 2010.

72

NASCIMENTO, Rafael Teixeira; INOUE, Marileia Franco Marinho. **A Prática Profissional do Assistente Social no Contexto da Educação Especial**. Publicado no ETIC - Encontro de Iniciação Científica. Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo. São Paulo.

SÁ, Nídia Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Paulinas. São Paulo, 2006.

SANTOS. Wederson Rufino dos. Assistência social e deficiência no Brasil: o reflexo do debate internacional dos direitos das pessoas com deficiência. *SERV. SOC. REV.*, V. 13, N.1, P. 80-101. Londrina, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria**. Brasília, 2008.

SILVA, Maria do Socorro E. da. **Um olhar sobre a identidade surda**. Fórum Nacional de Crítica Cultural 2. Educação Básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos. 2010.

UNIÃO AZUL. Os números e causas da surdez no Brasil. Projeto Setembro Azul. Universidade de Sorocaba. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://uniaozul.wordpress.com/2016/09/06/os-numeros-e-causas-da-surdez-no-brasil/> Acesso em: 05 jul. 2018.



# A LIBRAS ALÉM DAS FRONTEIRAS DA ESCOLA

*Josilene Souza Lima Barbosa*

## INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficializada a partir do decreto n.5626/2005, com o intuito de fazer valer o direito dos surdos de se comunicarem através da sua língua materna e ter o português como segunda língua. A Libras foi reconhecida e oficializada como a segunda língua a ser utilizada no Brasil pelas comunidades ouvintes, no entanto, a maioria da população brasileira desconhece essa informação.

Os surdos, assim como as demais pessoas com deficiência, ao longo dos séculos enfrentaram muitos preconceitos e obstáculos para terem os seus direitos respeitados. É bom ressaltar, que a história traz relatos de que essas pessoas não tinham o direito de permanecerem vivas, ou de conviverem em sociedade.

Barbosa (2011) ressalta que o Congresso de Milão em 1880 contribuiu muito para que a Libras não fosse valorizada, já que os responsáveis por esse evento, simplesmente proibiram o uso das línguas de sinais entre os surdos. A justificativa era de que os surdos deveriam ser oralizados para terem um melhor desenvolvimento cognitivo e social. O interessante é que os defensores do oralismo eram ouvintes e em nenhum momento os surdos foram consultados sobre qual a melhor forma de comunicação entre eles.

Cabe ressaltar que, a educação dos surdos caminhava muito bem através do ensino em língua de sinais. Silva (2006) informa que os objetivos do congresso de Milão, era discutir também a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados: por meio da linguagem oral ou gestual. O autor enfoca que o motivo da mudança não se justificava, porque o processo pedagógico daquela época não estava com problemas. Ele afirma que na escola pública para surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, os surdos

dominavam a língua francesa de sinais, o francês escrito e o latim. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, bem como artes de ofício e atividades físicas. Esse autor, embasado em Skliar, afirma que as razões dessa posição estavam vinculadas às questões políticas, filosóficas e religiosas.

Sacks (2010) cita que uma das consequências do oralismo é que os surdos passaram a ser ensinados por professores ouvintes. Ele complementa: “Nada disso teria importância se o oralismo funcionasse. Mas o efeito foi contrário ao desejado, pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala” (SACKS, 2010, p.35). Ele relata que em 1850 os alunos que passaram pelas instituições de surdos tinham um alto nível de alfabetização e não se diferenciavam dos ouvintes em relação ao grau de instrução.

Os estudiosos citados ao longo do texto afirmam que os surdos, mesmo sendo obrigados ao método oralista, continuavam, às escondidas, comunicando-se através das línguas de sinais e se reuniam para discutir assuntos diversos. Diante do retrocesso na educação dos surdos depois do oralismo, foram surgindo outras filosofias como a Comunicação Total, Bimodalismo e o Bilinguismo.

A Comunicação Total consistia no uso de todo e qualquer recursos possível de comunicação (oralização, sinais, mímica, teatro dentre outros). O bilinguismo consiste no uso de duas línguas em momentos distintos, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa e a Libras. No entanto, por falta de profissionais qualificados para o ensino e uso da Libras, e o incentivo por parte das autoridades, no Brasil, ainda é freqüente ver a utilização da comunicação total nos diversos seguimentos da sociedade.

Diante do contexto apresentado o texto justifica-se diante da carência de socialização de experiências envolvendo a Libras como segunda língua para os ouvintes.

O texto é um relato de experiência cujo objetivo era oportunizar o aprendizado da Libras para a comunidade escolar, partindo da hipótese de que o ensino da Libras promove um melhor desenvolvimento dos alunos e, principalmente, a interação entre surdos e ouvintes na comunidade escolar. Contudo, diante da experiência vivenciada constatou-se que a interação social ultrapassou as fronteiras da escola.

## 1. LIBRAS: AFINAL QUE LÍNGUA É ESSA?

A Libras, assim como as línguas orais, possui regras gramaticais próprias e não se resume ao alfabeto manual. É originária da França e foi implantada no Brasil pelo professor francês Ernest Huet, apoiado pelo imperador D. Pedro II. O alfabeto manual é composto por 27 configurações de mão, incluindo o “ç”, que equivalem as letras do alfabeto do português brasileiro. As configurações de mão que dão origem aos sinais totalizam 64.

A Libras é a língua materna dos surdos, e segundo Felipe (1997), é tão complexa quanto qualquer língua oral. Segundo a autora, apesar das diferenças peculiares de cada língua, todas as línguas têm alguma semelhança que as identificam como língua e não linguagem. Explica também que a Libras, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza como canal ou meio de comunicação os movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos através da visão. Já a língua portuguesa é de modalidade oral-auditiva e tem como meio de comunicação sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Porém, a diferença entre essas duas línguas não é apenas a utilização de canais diferentes, mas a sua estrutura gramatical.

As línguas de sinais não são universais; cada língua de sinais tem a sua estrutura própria. Felipe (1997), ressalta ainda que estas

línguas são diferentes umas das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas pelo país de origem da comunidade surda . O Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, mas as línguas de sinais desses países são diferentes. O mesmo acontece com os Estados Unidos e a Inglaterra. Também pode ocorrer que a mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais americana, que é usada pelos surdos dos Estados Unidos e Canadá.

Conforme Gesser (2009) a variação ocorre nos níveis fonológico (pronúncia), morfológico (estrutura e forma) e sintático (sentenças) e estão ligadas aos fatores sociais de idade, gênero, raça, educação e situação geográfica. Cabe informar que, a Libras está estruturada a partir de parâmetros, são eles: Configuração de mão , Orientação da palma da mão, Ponto de articulação, Movimento e Expressão Facial. Os parâmetros precisam está articulados entre si para que o sinal não saia distorcido, dificultando assim a comunicação entre os usuários desta língua. A autora informa que o sinal pode ser feito com uma ou duas mãos.

Barbosa (2011) ressalta um fato importante, aprender e ensinar Libras consiste em uma árdua tarefa tanto para ouvintes como para surdos. É bom esclarecer que, não é porque o sujeito nasce surdo que ele terá aptidão ou habilidade para o aprendizado desta língua. Há muitos surdos que desconhecem a existência desta língua e há àqueles que não a aceitam como sendo a sua língua materna. O caso descrito é comum entre os surdos com cultura ouvintista. Estes devem ser respeitados, assim como, os surdos que adotam e seguem a cultura surda.

A Libras passou a ser obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior, nos cursos de fonoaudiologia e optativa nos demais cursos de graduação através do decreto n.5626/2005.

O professor para apto para ensinar Libras deverá ter sido aprovado no exame de proficiência em Libras, (Prolibras) ter cursado Letras Libras ou ser pós-graduado em Libras. O docente deverá focar também em assuntos relacionados à cultura surda, a aquisição da língua portuguesa e estimular os alunos a se aprofundar no aprendizado da Libras. A inclusão desta disciplina nos cursos citados foi um marco importante, porém, é insuficiente para que os futuros profissionais possam estabelecer uma comunicação com a comunidade surda.

É bom ressaltar que, a Libras passa por diversos níveis no processo de aprendizagem e servirá de subsídio para a aprendizagem da língua portuguesa. Salles *et al* (2002) afirmam que as características e os estágios da aquisição da língua de sinais por surdos podem ser comparados aos da aquisição da língua oral por ouvintes. Assevera que é importante que o surdo aprenda a língua oral da comunidade em que vive, porém adverte que esta língua oral será adquirida como segunda língua (L2) na modalidade escrita. Farias (2006) explica que uma criança em processo de aquisição de sua língua nativa não consegue naturalizar os possíveis sentidos que as palavras assumem em diferentes contextos e não consegue interpretar o discurso. A autora relata que à medida que os adultos falam, cenas são construídas na mente da criança e traz exemplos dessas construções.

Nesse momento é preciso explicar em língua de sinais o real sentido da frase e apresentá-la em português. Farias (2006) relata que o fato ocorre porque os surdos têm sido orientados quanto às unidades complexas de sentido, frases cujo sentido não é o somatório de suas unidades. Esses fatores dificultam a identificação da coerência do texto lido e exigem dos surdos o que a autora chama de “malabarismos mentais” para atribuir um sentido às palavras.

Quanto mais cedo a criança surda tiver contato com a sua língua materna, melhor será o seu aprendizado no processo de alfabetização da Língua Portuguesa.

Quadros e Schmiedt (2006) explicam que ensino do português pressupõe a aquisição da língua brasileira de sinais, que apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. Segundo as autoras, 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 apresenta seus papéis e valores sociais representados. As autoras relatam que o ideal é que a criança fosse alfabetizada primeiro na sua própria língua, porém “a realidade em nosso país não é essa, a criança surda brasileira deve ‘pular’ o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido “alfabetizada” na língua de sinais” (QUADROS; SCHMIEDT 2006, p.30). Estas mesmas autoras explicam que os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua. Para elas a aquisição de uma segunda língua é similar à aquisição da primeira língua do ponto de vista cognitivo. Para uma melhor compreensão do português, os surdos precisam da língua de sinais.

Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais. (QUADROS; SCHMIEDT 2006, p.33)

Diante do contexto apresentado percebe-se a urgência e a necessidade dos brasileiros, sejam surdos ou ouvintes, a se apropriarem dos assuntos relacionados às línguas oficiais utilizadas no Brasil, assim, melhorará a comunicação entre as comunidades surdas e ouvintes, e certamente ampliará o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

## 2. A LIBRAS PARA A COMUNIDADE: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

A experiência compartilhada iniciou-se através de um Plano de Ação Individualizada (PAI) para um aluno surdo com 8 anos em fase inicial de alfabetização quando a autora ainda pertencia a rede municipal de ensino na cidade de Tobias Barreto-SE. A mãe procurou os serviços do Atendimento Educacional Especializado em busca de ajuda. Segundo a mesma o filho nunca tinha tido contato com a Libras porque ela impedia, tinha esperança que o implante coclear fosse mais benéfico para o filho, porque poderia fazer com que ele oralizasse e ficasse mais independente. Depois de várias negativas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), ela desistiu da cirurgia e resolveu aceitar a condição do filho de ser surdo. A partir da aceitação, a mãe queria oportunizar a ele o contato e aprendizado da Libras. Convenceu-se que o mais importante era a felicidade do filho em poder se comunicar independentemente de qual língua fosse. Foi um momento deveras marcante porque tratava-se de uma mãe com pouco conhecimento, escolaridade incompleta, mas com sabedoria começou a pesquisar histórias de superação de surdos que se comunicam através das línguas de sinais.

A busca da mãe em prol do desenvolvimento do filho é pertinente e não é sempre que as famílias buscam esse conhecimento. Reis (2006) ressalta que não é porque o sujeito nasce surdo que ele pertence à cultura surda, sabe Libras e se reconhece como surdo. Há surdos que negam a cultura surda ou até mesmo nem a conhecem. Cabe ressaltar que a maioria dos surdos nasce em família de ouvintes e conhecem apenas a cultura do seu meio familiar.

Depois de ouvir atentamente cada detalhe da história de vida daquela família, foi montado o PAI para viabilizar atender às necessidades educacionais e sociais da criança.



Ao perceber o atraso significativo na aprendizagem do aluno pela falta da estimulação precoce, percebeu-se que seria um longo caminho pela frente. Cabe ressaltar que o menino era deveras inteligente, mas foi prejudicado ao longo dos seus primeiros oito anos por falta de acesso a comunicação apropriada. Vygotsky (1989) afirma que o surdo está fisicamente adaptado para conhecer o mundo e participar da vida social. Ele pode exercer qualquer atividade laboral, com exceção dos trabalhos relacionados aos sons, porém o autor lamentava que, geralmente, só são proporcionados aos surdos trabalhos, onde eles não têm a oportunidade de expor as suas reais potencialidades. Lamentavelmente, essa realidade é encontrada não apenas no campo profissional, mas expande-se para as demais áreas.

O PAI elaborado foi elencado o aprendizado da Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. No início, demonstrou resistência por ser algo novo para ele e foi aí que surgiu a ideia de trabalhar o ensino da Libras não apenas no AEE na sala de recursos, mas na sala do ensino regular com os colegas ouvintes. Assim ele aprendia, os colegas e professora também e desta forma ele começou a perceber a funcionalidade dessa língua ainda desconhecida. As aulas começaram a ser ministradas duas vezes por semana no início das manhãs.

**Imagens 1 e 2: Primeiros dias de aula de Libras no ensino regular**



Fonte: Acervo da autora

**Imagem 3: Aula de Libras com surdos e ouvintes na Sala de Recursos**



Fonte: Acervo da autora

Conforme as imagens acima demonstram, os alunos participavam atentamente e os resultados foram surpreendentes, porque as crianças começaram a se comunicar em Libras entre eles e em todos os locais da escola. Esse fato causou uma inquietação nos funcionários que não sabiam se comunicar com os alunos. A partir dessa situação, passaram a reivindicar que fosse ofertado uma turma específica para professores e demais interessados. Nos dias em que as aulas de Libras era ministrada, o tempo das demais aulas era reduzido para que os professores pudessem participar do curso no fim da tarde.

A experiência começou a ser divulgada no município e a comunidade externa começou a cobrar um curso de Libras. Nessa época, como também já pertencia ao quadro de funcionários do Instituto Federal de Sergipe (IFS), o diretor do Campus Tobias Barreto procurou a escola para que fizéssemos uma parceria e foi ofertado o curso Básico de Libras Módulo I para a comunidade externa.

Pode-se perceber que quando se inicia um trabalho por menor que pareça ser a sua contribuição, mas se executado com seriedade e envolvendo a população ele pode ganhar proporções nunca imaginadas.

A partir desse momento, tentar-se-á elencar as experiências mais significativas e marcantes no período entre 2016 e 2017 com a implantação das aulas e dos cursos.

### 3. A SEMENTE...

Na turma do segundo ano do fundamental percebeu-se a união e o espírito de cooperação entre os alunos. Um dia uma aluna foi rapidamente à sala de recursos solicitar ajuda porque não tinha conseguido passar para o colega o surdo o trabalho solicitado pela professora e percebeu segundo ela que o colega estava inquieto e depois ficou triste porque não entendeu o que a professora falou. O aluno surdo não fazia leitura labial e em 2016 não tinha intérprete ou professora auxiliar para dá uma assistência a ele. O que mais emocionou foi a aluna dizer: “A senhora disse para nós que na inclusão todos tem o direito de receber o mesmo trabalho e atenção. E vi que meu colega está triste, tentei, mas não consegui falar o que a professora queria para ele, vim aqui buscar ajuda”. (Aluna ouvinte, 8 anos)

Em outra ocasião, ao chegar na escola um aluno ouvinte ao perceber que já estava na sala de recursos, pediu para falar e ao mesmo tempo disse que era segredo. “ Professora aqui na escola está tendo muita injustiça o povo enjoa o nosso colega surdo e ele se irrita com razão, mas o pior é que o povo da escola acredita que o surdo é culpado. Isso é injustiça por dois motivos: ele não estava fazendo nada e acreditam nos malvados dos ouvintes só porque não entendem o nosso colega falar em Libras. Faça alguma coisa, por favor!” ( Aluno ouvinte, 8 anos)

Nos dois relatos percebeu-se que as aulas iam além da aquisição de uma nova língua, passaram a enxergar o colega e a lutar pelo direito dele. Nascia ali um espírito de solidariedade, de uma geração mais humanizada e exercendo deste cedo a cidadania.

Os pais dos ouvintes procuravam a escola e relatavam que os filhos reproduziam a aula de Libras em casa e a maioria estava aprendendo alguns sinais, inicialmente, como forma de incentivar os filhos e em alguns casos começaram a levar a sério esse aprendizado.

Outro momento marcante, foi em uma das reuniões de pais e mestres. Os pais dos surdos pediram para falar e relataram que nunca viram o filho tão feliz e com vontade de ir à escola, estava muito falante. Um pai de ouvinte interrompeu: “Falando? Ele não é surdo?” O Pai pediu para explicar: “Meu filho é surdo, mas fala de uma forma diferente através das mãos, existe no pais outra língua, a Libras, Então... Ele é falante em Libras!”

O outro pai pediu desculpas e relatou que não sabia da existência da Libras. Ambos se abraçaram e o pai da criança ouvinte relatou que fazia questão que a filha aprendesse essa língua nova. Foi um momento ímpar!!

84

Esse questionamento reforça o que sempre ouve-se no primeiro dia de aula de Libras: “Não sabia que o Brasil tinha duas línguas oficiais professora!” As pessoas ainda se espantam com essa informação, mesmo passados treze anos da regulamentação da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, através do decreto n.5626/2005.

Ver pessoas simples que antes não conheciam e/ou resistiam à Libras e de repente estavam dando “aula” de cidadania, concretiza-se o ensinamento deixado por Mahatma Gandhi quando afirma que de modo suave, podemos sacudir o mundo.

#### **4. DESPETAR ...**

A experiência estava dando tão certo que começou a despertar nos surdos adolescentes a vontade de também em suas respectivas turmas tivesse aula de Libras. O surdo adolescente do oitavo ano questionou o porquê das aulas de Libras não ocorrerem na sua sala e nas demais que tinha surdos matriculados. “Todos temos o mesmo

direito!” Foi explicado que ele estava certo, mas que não tínhamos horários disponíveis para atender à solicitação. Ele disse que entendia, mas saiu da sala de recursos muito triste. Cabe salientar que atendíamos outras deficiências e a fila de espera era enorme em busca de uma vaga no AEE.

A imagem daquele jovem saindo com uma tristeza profunda no olhar, causou uma inquietação enorme e foi pensado como poderia atender aquela solicitação justa e tão necessária quanto nas séries iniciais.

Neste período tinha um aluno autista que estava sem frequentar devido a problemas sérios de saúde e a mãe foi consultada sobre a possibilidade de ceder o horário para que pudéssemos montar uma turma de Libras para os adolescentes da escola. A mãe de pronto cedeu o horário, já que o seu filho não tinha previsão de retorno.

Foi montada uma turma de Curso Básico de Libras, exclusivamente, para os adolescentes surdos e ouvintes da escola. Desta forma, atendemos à solicitação do jovem surdo e foi possível fazer valer a igualdade de direitos. A interação entre os surdos e ouvintes melhorou significativamente, os ouvintes começaram a convidar os surdos a frequentarem a sua casa para estudar, a fazer passeios juntos e a se preocupar com o aprendizado dos colegas. No ensino fundamental maior havia intérpretes e essas profissionais começaram a serem procuradas pelos demais alunos para aprimorar o conhecimento em Libras.

Essa experiência abriu portas para que os jovens tornassem conhecidos na comunidade. Foram convidados a participar de uma peça de teatro em um evento que acontece anualmente na cidade, conforme imagem quatro; começaram a participar ativamente dos cursos e eventos da escola. Os surdos passaram a reivindicar seus direitos; a opinar durante as aulas e atividades extraclasse; e a participar de forma crítica e prazerosa no processo de ensino e

aprendizagem. A participação e a interação desses jovens despertou o interesse dos surdos que estavam em outras escolas da rede estadual e privada a buscarem vagas nos cursos para participarem de forma efetiva da comunidade surda. Conforme Vygotsky (1989) o educador precisa promover situações para o desenvolvimento cultural da criança para proporcionar situações novas de aprendizagem e inculcar algo novo na sua cultura.

**Imagem 4: Participação no TOBIART 2016**



Fonte: Acevo da autora.

No final do ano de 2016 conseguimos reunir as três turmas de Libras para a confraternização natalina, onde foi produzida uma peça de teatro em Libras intitulada: “O verdadeiro sentido natal”. Peça produzida pelo professor de teatro do município e também aluno de uma das turmas de Libras, com o apoio das intérpretes que atuavam no ensino fundamental maior e da professora de Libras, autora deste texto.

O evento fechou com chave- de- ouro um projeto, aparentemente, pequeno que pode despertar na comunidade o desejo de aprender uma nova língua e principalmente, de acolher os surdos e dá a eles o direito de interagir com os demais membros da comunidade. Desta forma, contribuiu-se para atender o que estabelece as diretrizes curriculares nacionais conforme citado a seguir.

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

O educador, segundo (VYGOTSKY, 1989), precisa compreender que tem um papel importante para o desenvolvimento cultural da criança, e quando lhes são proporcionadas situações novas de aprendizagem, as crianças acrescentam algo novo na sua própria cultura.

## **5. O ANO DE 2017**

O projeto do curso de Libras teve continuidade, foi ofertada uma turma, módulo II e duas turmas módulo I. O módulo II era composto pelos adolescentes que fizeram o módulo I e algumas pessoas da comunidade externa. O módulo I foi ofertado em duas turmas, no turno matutino e vespertino. O objetivo inicial era ofertar o curso em quatro módulos.

As aulas no ensino regular com as crianças foram suspensas, temporariamente, porque a autora foi designada para ministrar cursos de formação para diretores, coordenadores, equipe de apoio e assistentes pessoais, afim de, promover uma inclusão com mais qualidade. Foram ofertados vários cursos sobre acessibilidade, terminalidade específica e adaptações curriculares.

O objetivo era que no segundo semestre as aulas no ensino regular retomassem, mesmo porque as crianças cobravam o retorno, no entanto, não foi possível. Chegou o momento de deixar o município para a dedicação, exclusivamente, ao Instituto Federal de Sergipe já que o regime de trabalho foi mudado para atender à demanda da instituição.

Não foi uma decisão fácil, porque trabalhar com a inclusão tornou-se uma bandeira de luta e especificamente nos últimos anos, onde foi oportunizado desenvolver projetos com a participação ativa da comunidade. Concluiu-se a realização de um desejo, buscado ao longo dos 16 anos de luta como pertencente ao quadro dos professores da rede municipal, mas a vida é feita de ciclos e era necessário aproveitar as novas oportunidades profissionais.

Tobias Barreto foi um laboratório incrível, sempre com oportunidades e grandes responsabilidades a serem assumidas e para isso era necessário um embasamento teórico que levava a estudos e pesquisas aprofundadas. Fechou-se um ciclo com a sensação do dever cumprido e com muitas sementes espalhadas. Conforme a imagem abaixo foi possível reunir os surdos da cidade e fortalecer a cultura surda entre eles. Tornaram-se multiplicadores da Libras, da cultura surda e aprenderam a buscar conhecimentos sobre os seus direitos. Estes jovens serão eternamente minha fonte de inspiração para continuar trilhando os árduos caminhos da inclusão.

Imagem 5: Despedida da pesquisadora do município e encerramento dos cursos de Libras 2017.



onte: [www.tobiasbarreto.gov.br](http://www.tobiasbarreto.gov.br)

Infelizmente, os gestores não deram continuidade aos cursos de Libras e tampouco as aulas do ensino regular.



Em 2018, foram aprovados dois projetos pelos editais da PRO-PEX-IFS: “A nova identidade do sujeito surdo” e O universo surdo através da Libras. Sendo que o segundo será desenvolvido em Tobias Barreto com o intuito de formar multiplicadores em prol da inclusão dos surdos no município objetivando capacitar surdos e ouvintes para atuarem na comunidade e quiçá oportunizar o retorno das experiências que deram certo. Em breve, estaremos compartilhando os frutos desses novos projetos de pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo foi proposto socializar as contribuições do ensino da Libras para a interação entre surdos e ouvintes em uma escola pública municipal na cidade de Tobias Barreto-SE.

Desenvolveu-se inicialmente, a partir de um plano de atendimento individualizado (PAI) para um aluno surdo e que foi expandido para a comunidade externa. O estudo foi realizado na perspectiva de análise qualitativa, tendo como aporte teórico os estudos de Vygotsky e renomados autores na área da Educação de Surdos.

Diante da experiência apresentada foi possível constatar no decorrer dos anos de 2016 e 2017 que a introdução do ensino de Libras contribui, maximiza e enriquece o processo de aprendizagem e a interação entre os surdos e ouvintes no contexto educacional e social.

Para se chegar a esse resultado foi preciso trilhar pelo processo de sensibilização na comunidade escolar em busca de atingir os objetivos traçados. Após o início das aulas de Libras no terceiro ano do ensino fundamental a experiência começou a fluir e a romper as fronteiras da escola.

Em relação ao nível de aprendizagem os alunos envolvidos neste estudo, ainda não conheciam a Libras, apenas os alunos surdos adolescentes tinham a fluência da língua. Cabe ressaltar que no

grupo dos adolescentes havia alguns surdos que sabiam ou conheciam poucos sinais. O que se confirma a urgência e a necessidade da inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nas séries iniciais para o aprendizado da segunda língua oficial brasileira. No decorrer da coleta de dados surgiu uma inquietação, procurar de alguma forma fazer com que as pessoas que estavam participando dos cursos se tornassem multiplicadoras no município. Infelizmente, como não se deu continuidade aos cursos devido ao desligamento da pesquisadora do quadro funcional, essa meta não foi posta em prática naquele momento.

Através da implantação das aulas e, posteriormente, dos cursos de Libras, pode-se perceber que os alunos demonstraram interesse, se sentiram desafiados e participaram das atividades com motivação e com o desejo de prosseguir com os estudos. Cabe ressaltar que há um índice elevado de evasão escolar por parte dos surdos.

O ideal seria que o município introduzisse a Libras como componente curricular e disponibilizasse professores e instrutores de Libras, preferencialmente surdo, para ministrar aulas para àqueles alunos, o que seria positivo, porque eles estariam aprendendo e aperfeiçoando a sua língua materna, tendo contato com um surdo adulto fluente em Libras. Este profissional passaria a ser também um modelo de surdo que ascendeu e que valoriza a cultura surda. Diante do referencial teórico e da prática no cotidiano da educação de surdos, esta pesquisadora pode afirmar que os resultados com a presença deste profissional são surpreendentes. Os alunos surdos passam a ter mais motivação para ler histórias infantis, histórias em quadrinhos, alguns começam a produzir seus próprios textos a partir do que é ensinado na aula de Libras, despertam para os assuntos relacionados à sua cultura se ajudam entre em si.

Em nenhum momento, neste estudo, objetivou-se endeusar a Libras e achar que esta será a solução dos problemas educacionais

e mais especificamente os voltados à educação de alunos com surdez, mas mostrar que através desta língua estamos garantindo aos surdos, o que é previsto no Decreto N.5626/2005. A Libras pode ser introduzida no cotidiano escolar e promover a aprendizagem, a interação e a comunicação em qualquer nível de ensino.

Quanto à hipótese levantada nesta pesquisa pode-se afirmar que a experiência vivenciada pelos participantes do projeto tornou-se mediadora não só para a interação como também no processo do desenvolvimento social dos envolvidos. Para isso, o professor precisa conhecer o contexto educacional no qual o aluno está inserido, selecionar e aplicar as atividades mais propícias sempre respeitando os níveis de aprendizagem dos alunos, mas buscando desafiá-los a avançar nas zonas do desenvolvimento propostas por Vygotsky. É bom ressaltar que a análise, a discussão e a socialização dos resultados obtidos são importantes para divulgar as contribuições da Libras para o fortalecimento da cultura surda.

Acredita-se que é necessário mais incentivo por parte dos órgãos competentes para que haja mais pesquisas voltadas para esta temática, porque estudos nesta área, ainda são escassos no Brasil.

Os resultados aqui apresentados foram o ponto de partida para a elaboração de dois projetos aprovados recentemente pelos editais da PROPEX\_IFS. Como se pôde perceber o aprendizado não se esgota aqui e se continuará a busca constante em prol de promover aos alunos com surdez melhores condições de acesso ao conhecimento e com menos entraves na interação social.

Enfim, pôde-se constatar na prática que os estímulos e desafios são necessários para o aprendizado e, assim como Vygotsky(1989), acredita-se que o desenvolvimento fica impedido de acontecer se não houver as situações propícias para o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Josilene Souza Lima. **A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Sergipe. São Cristovão, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei da Língua Brasileira de Sinais n.10.436.** Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação. Decreto n. **5626.** Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9.394.** Brasília, 1996.

FARIAS, Sandra Patrícia. Ao pé da Letra não! Mitos que permeiam o ensino e a leitura para os surdos. In. QUADROS, Ronice Muller de. (Org.) **Estudos Surdos I**, Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FELLIPE, Tanya. Introdução à gramática da Libras. In. BRITO et al Especial. **Língua Brasileira de Sinais.** Brasília: SEESP, 1997.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de; Schmiedt, Magali. **Idéias para ensinar português para surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e o Congresso de Milão, 1880. In. QUADROS, Ronice Muller de. (org)

**Estudos Surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

STROBEL, Karin Lilian. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In QUADROS, Ronice Muller de; Perlin Gladis. **Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.**

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Tomo Cinco: fundamentos de defectología;** trad. Carmen Ponce Fernández. – Madri, Espanha: Pueblo y Educación, 1989.





A FORMAÇÃO DOCENTE: ATUAÇÃO  
CONTINUADA DO PROFESSOR NA SALA  
DE RECURSO MULTIFUNCIONAL COM  
ALUNOS SURDOS

*Anderson Francisco Vitorino*

## 1 A FORMAÇÃO EDUCACIONAL CONTRIBUINDO PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS

O artigo faz um breve resgate histórico da trajetória das pessoas surdas com intuito de compreender como a inclusão dos surdos veio aos poucos sendo inserida na sociedade. Aborda, também, a importância da legislação que garantem a inclusão das pessoas com deficiência em sala de aula regular, e evidencia a importância da adaptação curricular e da formação do professor no tocante a pessoa com deficiência, como também, analisa a relevância da sala de recurso multifuncional como parâmetro funcional pedagógico do saber no processo de ensino e aprendizagem.

Ao se tratar de inclusão, surge sempre a ideia de inserção de algo ou alguém novo ou diferente, a um processo em andamento. Não se deve esquecer que a inclusão de pessoas com deficiência perpassa por direito (legislação) garantido para todos, de modo que todos sejam respeitados, valorizados e correspondidos no processo de inclusão educacional.

Uma pessoa surda numa turma de ouvintes está fisicamente na sala, mas o acesso à informação e a todas as aprendizagens que se fazem em sala de aula é muito limitado. Isto, normalmente, acontece porque a comunicação entre estudantes surdos e professores de sala de aula regular se dá através da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como primeira língua (L1). O surdo não ouve, logo não tem acesso às aprendizagens como acontecem com os outros colegas ouvintes. Os surdos são vistos como tendo um acesso diferente ao mundo, o que implica em diferenças em relação aos ouvintes. Pelo fato de não ouvirem, os surdos constituem seu conhecimento de mundo através do canal visual-espacial, adquirem a língua de sinais sem dificuldade, que possibilita o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e linguístico.



A inclusão assume uma importância no contexto educacional dentro de uma perspectiva de atender as exigências de uma sociedade em processo de renovação e busca pela ampliação da democracia. Possivelmente, será alcançada quando todas as pessoas que sofrem rejeição tiverem acessibilidade da informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

Dessa maneira compreende-se à necessidade de cidadãos, sabedores e conscientes de seus valores, direitos e deveres. Portanto, faz-se necessário a inserção de todos numa proposta educacional de ensino flexível que possa abranger uma diversidade de estudantes e oferecer uma matriz curricular sem perda da qualidade de ensino e aprendizagem.

## **2 - AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

A trajetória social das pessoas surdas implica com a concepção de homem e cidadania ao longo do tempo. Não há como falar da inclusão sem fazer um breve relato histórico sobre as pessoas com deficiência e a importância da busca de equidade. Até o século XV, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram consideradas deformadas e jogadas nos esgotos da Antiga Roma. Esses indivíduos eram tidos como “castigo” (maldição), por isso eram banidos da sociedade. Segundo Bianchetti e Freire (2002), a crença do corpo de uma pessoa com deficiência era denominada de “Oficina do Diabo” que precisava ser exorcizado para se fazer valer diante da sociedade. Com isso, muitos surdos por não passarem por esta prática do exorcismo, eram jogados e queimados na fogueira com a proposta de purificação de suas almas.

Na Idade Média as pessoas com deficiência não eram mais sacrificadas ou mortas, porém, continuavam banidas de qualquer convívio social. Por influência da igreja, eram consideradas produto

do pecado e do demônio. Afirmação que, assume proporções mais expressivas ao enunciar que:

As pessoas surdas foram excluídas da sociedade e muitos tiveram sua sobrevivência prejudicada. Existiam leis que proibiam o surdo de possuir ou herdar propriedades, casar-se, votar como os demais cidadãos. (FELIPE, 2001, p.120).

Na Idade Moderna, foram criadas instituições para cuidar e abrigar as pessoas com deficiência nas quais eram trancafiadas nos asilos, conventos ou albergues. O primeiro hospital psiquiátrico surgiu na Europa, mas as instituições da época não passava de uma espécie de prisão, sem tratamento especializado ou programas educativos. Como destaca Veloso e Maia Filho (2009, p. 23),

Aos surdos era proibido receber a comunhão por serem considerados incapazes de confessar seus pecados. Também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas, só sendo permitido aqueles que recebiam autorização do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos receber heranças e votar e, enfim, de todos os direitos de cidadãos. (VELOSO e MAIA FILHO, 2009, p. 23).

Segundo Bueno (1993), a história da educação especial mundial considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação das crianças surdas. Este período é denominado como uma época de precursores como o monge beneditino Pedro Ponce, em 1541, na Espanha, que deu início com crianças surdas. Para Gomes (2008, p.9), afirma que “Dessa forma, com o alfabeto bi-manual o estudante aprendia a soletrar, letra por letra, qualquer palavra, mas não a se comunicar”.

Embora o sistema de preceptores fosse sendo substituído ainda nos meados do século XVII e início do XVIII, era uma prática muito comum. Para a criança ouvinte, nesta época, o ensino constituía-

-se em aprender a leitura e a gramática para os alunos surdos. Isso, restringiam-se as técnicas de substituição da fala por gestos.

Nesta época, surgem os primeiros educadores de surdos: o alemão Samuel Heineck (1729-1970); o Abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789). Ele foi o professor que mais contribuiu para o desenvolvimento da Língua de Sinais Brasileira. Diante do exposto, corroboro com uma das falas, Felipe, (PASSIM, 2001, p. 121), “porque foi de seu Instituto na França, que veio para o Brasil, o padre Huet, um professor surdo, que, à convite de D. Pedro II, trouxe este método combinado”, criado por L'Épée, para trabalhar com os surdos no Brasil. E, por extensão o inglês Thomas Braidwood (1715 – 1806), fundou a primeira escola privada na Gra-Bretanha, e ainda, desenvolveu metodologia (palavras escritas, seu significado, sua pronúncia, e a leitura orafacial, além do alfabeto digital) de ensino para a educação da pessoa surda. Em 1755, em Paris, o Abade L'Épée funda a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda. Na França, o português Jacob Rodrigues Pereira desenvolve o método de ensino da fala e exercício auditivos com reconhecido sucesso.

Na Itália, em Milão, em 1880, realiza-se o Congresso Internacional de Surdo Mudez, ficando definido que o método Oral é o mais adequado na educação do surdo. Nesse congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social. Desse modo, o domínio na língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária.

De acordo com Goldfeld (2002), este método oralista compreende o modelo clínico do sujeito surdo que deveria aprender a falar por meio de reabilitação da fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade. A autora destaca ainda que,

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa esti-

mulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade 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).

Sendo assim, essa metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido e recuperado. Reportando-se ainda, ao método oralista, o caráter decisivo do Congresso de Milão, em que diretores renomados de escolas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e priorizar a palavra viva.

Para Skliar (1997, p.50), as razões que sustentavam a aprovação do método oral, eliminando a utilização da língua de sinais, estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas.

Diante do exposto, fica evidenciado que as conseqüências da filosofia educacional, o oralismo, podem ser observados por meio dos resultados de pesquisas e do esmagador fracasso acadêmicos em que o surdo está inserido. De acordo com Sacks (1990, p. 45) “o oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deteriorização dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”. Posteriormente, ao longo da história, surgiram outras filosofias educacionais tais como: A Comunicação Total e o Bilinguismo.

A Comunicação Total surge com a finalidade de que os surdos entendiam que poderiam utilizar a língua de sinais como resgate da comunicação entre eles. Essa filosofia tinha como proposta de utilizar a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial e outros recursos que colaborassem com a língua oral. Segundo Ciccone (1996, p.6-8),

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

Percebemos que essa concepção filosófica não condizia com que os surdos acreditavam que poderia utilizar a língua de sinais em processo de aprendizagem. O que se analisava era a camuflagem da concepção filosófica do Oralismo, como afirma Marchesi, (1995, p. 59), “[...] a Comunicação Total não está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar”

Na seqüência histórica surge a concepção do Bilinguismo que acredita que a criança surda seja educação por intermédio da Língua de Sinais e Língua Portuguesa (escrita). Com a chegada do Bilinguismo, a língua de sinais passa a ter a sua devida importância, pois possibilita um domínio linguístico e a garantia de conseguir expressar-se com mais segurança.

A educação bilíngüe nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, con-

siderando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Dessa forma, a proposta bilíngüe busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida.

Diante dessas concepções filosóficas apresentadas podemos relatar que no Brasil, foi constatado que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização, não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal. Inegavelmente, fica evidenciada pelos fatos mencionados anteriormente, a decadência do método oralista.

No ano de 1851, iniciou a instalação de cursos especializados para formação de professores promovidos pelo MEC, fato que resultou uma grande divulgação da educação para os surdos. Um outro fato marcante considerado no Brasil, na cidade de Rio de Janeiro, em 1857, foi a fundação da primeira escola para surdos, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, atualmente é conhecido por INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

Outra conquista histórica é a Libras, Língua Brasileira de Sinais, é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural e de expressão usada pela comunidade surda brasileira, como afirma Felipe (2001, p. 38),

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que mora em uma localização particular, compartilha as metas comuns de seus membros e, de vários modos, trabalha para alcançar estas metas. Portanto, nessa comunidade pode ter também ouvintes e surdos que não são culturalmente surdos.

De acordo com que foi citado acima, fica evidenciado que a língua padrão utilizada pela comunidade surda é a língua de sinais.

Outra importante conquista histórica considerada são os surgimentos dos profissionais intérpretes de Libras<sup>1</sup> e Instrutores de Libras<sup>2</sup>.

### 3. A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INTEGRAÇÃO E/OU INCLUSÃO

Os fatos históricos mencionados no tocante a educação dos surdos, pode-se mencionar a Educação Especial. Segundo Mendes (2001), tornou-se oficializada a partir da década de 70, um discurso intensamente marcado pela filosofia da normalização e integração. Desde então surgiram várias leis que visam assegurar os direitos das pessoas com deficiência.

Conforme a Constituição Brasileira, Capítulo III, Seção I, Art. 205 “A Educação, direto de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, e no Art. 208, III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, referencialmente na rede regular do ensino”.

Em 1989, a Lei Federal 7.853/89, no item dedicado à Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e adverte como crime punível de reclusão de um a quatro anos e multa os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem, ou suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno em virtude de sua deficiência.

---

1 Intérprete de Libras: os Intérpretes é a pessoa que sendo fluente em língua de sinais, também possui a capacidade de traduzir, verter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de tempo (interpretação consecutiva), em uma língua sinalizada para uma língua oral ou vice-versa; ou então para outra língua sinalizada.

2 Instrutor de Libras: O Instrutor/professor de LIBRAS, é aquele que ocupa a função pública estadual de Instrutor de libras, tendo como função primordial o ensino da Língua Brasileira de SINAIS, no contexto escolar tanto para alunos surdos, quanto para alunos ouvintes.

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien na Tailândia, discute: a) a oferta de atendimento às necessidades educacionais básicas para todos; b) a universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.

Já em 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394/96 aponta que a Educação Especial deve se dar preferencialmente no ensino regular, conforme já previa a Constituição Federal de 1988. Na atualidade, é possível perceber a quebra de muitos paradigmas e segundo Mendes (2001, p.18)

No Brasil o debate sobre a educação inclusiva vem provocando polêmica, estridência e polarização no país, principalmente pela falta de uma definição entre essas duas tendências (integração e/ou inclusão), e seu maior impacto tem incidido na questão da Educação Especial.

Apesar dessa discussão entre integrar ou incluir, a constante luta das pessoas com deficiência é a luta pela sobrevivência e a possibilidade de poder fazer coisas “normais” sem ter que serem colocadas em situações indelicadas.

Em 24 de abril de 2002, foi instituída a Lei n.º 10.436, que dispõe sobre a Libras, e decreta a inclusão da Libras como componente curricular, fica evidente no Art. 1º que a Libras será um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino. Assim, o acesso à escola é decisivo na constituição da cidadania, como afirma (BUENO, 1993, p.141).

É preciso se integrar na luta pela extensão e qualificação da escola pública, única forma para se encaminhar, de fato, o



problema do acesso ao conhecimento daquela parcela da população que, em razão de uma política que, embora sustentada por um discurso democratizante, tem concretamente obstaculizado esse acesso aos membros das camadas populares, quer sejam eles normais ou excepcionais.

As críticas à inclusão situam-se nas relações entre a condição social das pessoas com deficiência e o processo atual de globalização econômica caracterizada pelo incremento da competitividade. A competitividade atualmente valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir.

O processo de aprendizagem deve responder aos desafios das diferenças. Só o ensino que leva em conta essas condições é que pode de fato responder à realidade social. Neste sentido pode perceber que a educação inclusiva não é tarefa fácil de resolver na prática, embora educadores, familiares e comunidade em geral, busquem uma escola de melhor qualidade para todos. Ainda que haja muita resistência por parte de muitas pessoas, é necessário que haja uma nova postura pedagógica frente à relação aprendizagem e desenvolvimento.

A nosso ver, já não pode mais negar que o direito de toda criança à educação, desde que proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e confirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, não se pode mais restringir às pequenas parcelas da população, ou à maioria dita “normal” e sim a todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e até idosos, quer sejam pessoas com deficiência ou não.

O desafio posto à escola inclusiva, diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na pessoa, capaz de educá-las, incluindo aquelas que possuam desvantagens. Assim, qualquer pessoa com deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação.

#### 4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE!

Antes de ser um profissional o professor é uma pessoa, um ser humano, e por este motivo necessita passar por um momento de auto-reflexão para compreender quem é ele, quais os seus anseios, quais as suas limitações e os seus desígnios. O professor deve-se perceber que a busca incessante do saber está na competência profissional como afirma (FREIRE, 1997: 102-103):

A segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional nenhuma autoridade docente exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

A partir de 1990, quando a discussão sobre a inclusão dos discentes com deficiência nas salas regulares, se acirrou no Brasil, as reações de muitos professores foram de aflição. Os docentes só haviam concluído o Magistério, as classes eram lotadas, não havia preparo pedagógico, as barreiras arquitetônicas; atitudinais e comunicacional estavam muito evidentes. Os professores frente aos estudantes surdos em sala de aula regular percebem-se a necessidade de buscar parâmetros didático-pedagógicos que possam subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem com qualidade para estudantes sem ou com deficiência.

O direito à matrícula da pessoa com deficiência não garante o direito aprendizagem. A falta de qualificação de alguns profissionais na área de educação especial perante aos desafios de trabalhar com estudantes surdos inseridos na escola regular compromete a proposta da inclusão que diz que os estudantes surdos devem possuir adaptação curricular inseridos no contexto escolar.

Essa busca não deve ser solitária, a escola deve se envolver como um todo, ressaltando que os professores da sala de recurso multifuncional, os professores de sala de aula regular, os intérpretes de Libras, os coordenadores e a equipe interdisciplinar devem viabilizar métodos didático-pedagógico que atenda as pessoas surdas.

Segundo Carvalho (1993), o espaço escolar pode ser considerado um ambiente em que todos devem trocar experiências/informações entre professores x professores e professores x estudantes no sentido de buscar desdobramento no que tange a proposta da Educação Inclusiva. Essa conscientização leva à necessidade de cursos de formação inicial e continuada de professores, de investimentos na habilitação desses profissionais para que se tornem capazes de atender esta nova demanda.

Nas escolas, neste momento, também há necessidade de que a equipe de gestão esteja envolvida e preocupada com a proposta da inclusão num processo que fará da educação um ato democrático. Segundo MEC; SEESP, p. 32, 2001, são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar e/ou trabalhar com as dificuldades apresentadas por estudantes com deficiência em sala de aula regular.

Estes professores devem definir propostas educativas adaptativas a essas dificuldades dos estudantes. Deve ainda apoiar o professor da sala de aula regular, atuando nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Os professores especializados devem apontar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, práticas pedagógicas, ou seja, alternativas em parceria com o professor de sala regular e intérpretes de Libras.

E ainda, Segundo MEC; SEESP, p. 58, 2001, o currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação, isto possibilita afirmar que a busca da construção curri-

cular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário.

Assim, especificamente as adaptações curriculares para atender às necessidades especiais dos alunos surdos podem ser poucas e não constituir alterações expressivas na programação regular, de tal modo que todos os alunos da turma possam delas se beneficiar. Pode-se também realizar adaptações significativas do currículo regular, para atender a condições específicas necessárias, de modo a obter maior participação do aluno nas atividades curriculares comuns e possibilitar o alcance dos objetivos definidos para cada etapa educativa.

Neste enfoque, destaca-se a figura do pedagogo em sua atuação como organizador do trabalho docente, como membro da equipe técnico-pedagógica, pois ele tem a função de procurar auxílio dos serviços especializados. É ele quem deve estar atento as necessidades da comunidade escolar, identificando às prováveis causas de suas dificuldades, sendo o elo entre professores e profissionais da área específica.

Assim como pedagogo e o professor, todos devem trabalhar no ambiente da escola para que os procedimentos para a inclusão tenham uma abordagem centrada na pessoa, com sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de levar em consideração as diferentes necessidades desses alunos, lembrando, contudo, que o currículo deve ser o mesmo que se trabalha com os demais alunos, ou seja, o currículo regular, e não um currículo diferente. Assim, a preparação de todos os envolvidos no processo escolar constitui-se primordialmente a promoção de escolas inclusivas, já que os alunos com necessidades educacionais especiais auditivas necessitam aprender para superar suas limitações.

## 5. PARA QUE SERVE MESMO A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL?

O Atendimento Educacional Especializado - AEE para pessoa surda ocorre na sala de recursos multifuncionais. O profissional especializado elabora planejamento específico didático-pedagógico com a finalidade de atender o aluno surdo para que seja alfabetizado na Libras, trabalhar o português escrito e pode utilizar equipamentos e materiais tais como: computador, livros, revistas e jogos visuais, lúdicos e interativos.

O profissional da sala de recurso elabora com o titular da sala regular as necessidades dos estudantes surdos. O docente da turma regular percebe que há pouca ou nenhuma evolução, cabendo o professor da sala de recurso modificar o planejamento pedagógico. Outra atitude importante é transmitir o conteúdo das aulas da sala regular à de recursos com antecedência. O profissional que atua na sala de recursos com os estudantes surdos necessita além de habilidades pedagógicas utilizar a Libras, para que a comunicação entre o aluno surdo e o professor da sala de recursos seja estreitada sem nenhuma barreira.

Através do “portal” citado acima, ressalta-se a importância da integração de todos os profissionais inseridos no contexto escolar, e ainda, o empenho e o comprometimento que esses profissionais devem ter para o bom andamento da escola, sendo todos responsáveis pelo o ensino de qualidade para esses estudantes com deficiência. Após a matrícula dos estudantes surdos na classe comum, é estabelecido o horário e os dias de atendimento na sala de recursos, de forma a conciliar a frequência na sala de aula com a sua participação nas atividades extraclasse.

Os estudantes integrados nas escolas de ensino regular devem possuir uma agenda, onde o professor da classe comum anota as dificuldades encontradas, para que o professor da sala de recursos

possa planejar atividades adequadas às necessidades dos educandos. As escolas devem-se oferecer apoios pedagógicos a alunos integrados em classe comum, bem como, manter intercâmbio com a comunidade escolar para um trabalho de conscientização sobre as potencialidades das pessoas surdas, e ainda, atender diariamente, na sala de recursos, estudantes surdos integrados, individualmente ou em pequenos grupos, de no máximo seis estudantes.

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao realizar essa investigação literária acerca da educação dos surdos analisamos que a construção de conhecimento desses sujeitos perpassa por questões histórica, social, cultural e lingüística. De acordo com as leituras realizadas constatamos, que as práticas de inclusão utilizadas pelos professores em sala de aula nas escolas são reflexos das tendências educativas que ocorre(ram) voltadas as pessoas surdas. Essas práticas se devem também pelo que eram entendidos por estudiosos, pesquisadores, educadores que consideravam as práticas educacionais mais adequadas para a construção do conhecimento dos estudantes surdos. É percebido ainda que apesar da legislação esteja pautada no âmbito educativo das pessoas surdas assegurando o direito de educação “para todos”. Os estudantes surdos não têm garantia de que serão ensinados de acordo com suas necessidades provenientes de suas limitações.

Sabemos que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir é fundamental para estudante com deficiência, ou seja, garantir a possibilidade de seu crescimento, mas lembrando que isso só é possível quando há professores e comunidade envolvidos e comprometidos com a educação de qualidade socialmente referenciada. Deixar o estudante em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão. Por isso que os estudantes surdos, especificamente necessi-

tam do Atendimento Educacional Especializado para trabalhar as dificuldades de aprendizagem encontradas na sala regular. A formação do professor de sala de recurso deve ser especializada para trabalhar com as diversidades e as peculiaridades das pessoas com deficiência.

No mesmo encaminhamento percebemos o quanto é preciso um trabalho de parceria com o professor de sala de aula regular, o professor de AEE e os intérpretes de Libras. Esses profissionais são imprescindíveis no desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas, na elaboração de planejamento e na fomentação de currículo adequado para atender as necessidades dos estudantes surdos.

As dificuldades existem e ficam bem claras quando se pára para observar de forma mais crítica. Entre elas estão à falta de infra-estrutura das escolas; o despreparo e desinteresse por parte de alguns professores que não se sentem capazes frente a este novo desafio, mas que também, muitas vezes, não buscam meios para que isso ocorra; as dificuldades no atendimento individualizado por parte do professores por não contarem com uma professora auxiliar, entre outros aspectos.

As problemáticas são muitas, por isso há a necessidade de que toda a comunidade escolar e a sociedade, assim como o poder público – municipal, estadual e federal – encarem a inclusão não como um favor, mas como uma obrigação a ser cumprida, pois inclusão não é favor que se faz a estes alunos, e sim um direito.

A caminhada é árdua e não garante que todos tenham as mesmas oportunidades para estudar, para trabalhar, para o lazer e prática de esportes, enfim, para ter acesso a todos os bens produzidos socialmente. Portanto, nós educadores devemos unir forças para lutar por essas causas que não são minhas, não são deles, são de todos nós que entendemos o quanto é importante possibilitar a construção do conhecimento com qualidade e para todos.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes.** In **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** 5.ed. Papirus Editora, 2002.

BRASIL, Decreto Lei no.8.069, de 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá Providências.** Diário Oficial da União, 26 de Junho de 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** No. 9394, de 20 de Dezembro de 1996.

BUENO, Geraldo Silveira. **Educação Brasileira: integração/segregação do aluno viferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, Rosita Edler. **Família, Escola e Comunidade: alicerces da Educação Especial.** Revista Mensagem da APAE. NO. 60. Abril a Junho. Brasília – DF, 1993.

CICCONE, Marta. **Comunicação total:** introdução, estratégias a pessoa surda. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto:** curso básico, livro do estudante cursista – Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC/SEESP; 164.: il.; Brasília:, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Morgana. **Pedagogia no século XVI: Pedro Ponce de Leon.** Educativa: a Revista do Professor. n.3. Edição Especial. São Paulo: Minuano Cultural, 2008.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas Atuais da Educação Inclusão no Brasil**. Anais do II Encontro de Educação Especial na UEM. Deficiência e Inclusão. Bertoni, 2001.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SKLIAR, C. B. . **Uma perspectiva socio-historica sobre a educação e a psicologia dos surdos**. In: Carlos Skliar. (Org.). Educação & Exclusão.. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997a, v. 1, p. 105-155.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

NAUJORKS, Maria Inês. **Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Texto disponível em: [www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/stresseinclusao.htm](http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/stresseinclusao.htm) acessado em 20/03/2020 modelo de como por o site.

INES. **Instituto Nacional de Educação dos Surdos**. Disponível em: [http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/17/17\\_003.HTM](http://www.ines.gov.br/ines_livros/17/17_003.HTM) Acesso em: 22 de abril de 2020

MEC. **Ministério de Educação e Cultura**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9061](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9061) sala de recursos. Acesso em 07 de março de 2020.

INES. **Instituto Nacional de Educação dos Surdos**. Disponível em: [http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/32/32\\_006.HTM](http://www.ines.gov.br/ines_livros/32/32_006.HTM) sala de recursos. Acesso em: 23 de julho de 2010;

ARARA AZUL. **Revista/Editora Arara Azul**. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/53>. Acesso em: 10 de abril de 2020.



CONTRIBUIÇÕES DO  
SOCIOINTERACIONISMO DE VYGOTSKY  
PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO  
DE APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

*Adriana Alves Novais Souza*  
*Verônica Fortuna Santos*

## INTRODUÇÃO

Historicamente, o olhar da sociedade para as pessoas surdas sempre foi pontuado pelo descaso e desrespeito à sua forma de ver, pensar e se comunicar com o mundo, de natureza visuogestual. Na idade média, surdos não eram sequer considerados humanos, pois lhes faltava o que nos diferencia dos demais animais: a linguagem. Durante muito tempo, ações que intencionavam educar e estabelecer comunicação com surdos pautaram-se no assistencialismo e segregação desses sujeitos, seja da própria família, seja das interações sociais.

Até 1888, duas correntes comunicacionais divergiam quanto à melhor forma de educar as pessoas surdas: se por meio da sinalização ou se pela aquisição da linguagem oral. No Congresso de Milão, a corrente baseada no ensino da língua oral venceu a disputa e os surdos foram então proibidos de utilizar sinais para a comunicação e muitos professores surdos foram impedidos de lecionar.

Somente a partir dos estudos de linguistas e psicólogos, dentre os quais se destacam Lev Vygotsky, é que se pôde compreender que a pessoa com surdez profunda pode se desenvolver e se comunicar tão efetivamente quanto uma pessoa ouvinte, desde que lhe sejam oferecidas oportunidades de desenvolvimento da linguagem mediante uma língua que lhe é natural, a de sinais, de caráter visual gestual.

Foi graças às observações acerca da afasia que Vygotsky (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010) tornou-se convicto do papel da aquisição da linguagem para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Ele classificou a afasia como condição limitante para a atividade cognitiva mediada e, conseqüentemente, associada a danos neurológicos específicos. Ele elaborou, a partir de uma compreensão psicológica histórico-cultural sob o viés do materia-

lismo histórico dialético, uma teoria que se contrapôs a muitos dos pensamentos de psicólogos e pensadores de sua época, partindo da premissa de que o desenvolvimento psicológico infantil está intrinsecamente ligado ao lugar que ela ocupa num determinado meio e às condições sociais a que ela está exposta.

Suas ideias foram revolucionárias à época porque discordavam completamente das teorias da maturação, que partiam da compreensão de que desenvolvimento é uma pré-condição para o aprendizado e não fruto dele. Vygotsky (2007, p. 7) considerava a noção de maturação “um processo passivo” que “não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos”).

Os processos mentais superiores do indivíduo têm origem social e para entender tais processos, é preciso compreender os signos e instrumentos utilizados. Ele se debruçou sobre os signos e instrumentos construídos social e historicamente e sua dupla função: uma social, voltada para a comunicação e compreensão do meio e outra individual, que trata da organização e desenvolvimento interno da pessoa. O contato precoce com esses signos e instrumentos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e, sendo assim, será através da internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente que se dá o desenvolvimento individual do indivíduo.

Dessa forma, desenvolvimento será compreendido como a apropriação de instrumentos e signos proporcionados por agentes culturais de interação, que se manifestarão mediante as formas de pensamento e expressas pela linguagem. A atividade da criança, as primeiras manifestações de fala egocêntrica e daí para a fala organizada, são elementos de atenção quando se trata de compreender o papel da mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento. E quanto mais ricos e interativos os processos formativos do indivíduo, seja na esfera familiar, social ou escolar, maior o desen-

volvimento cognitivo. Nesse aspecto, destaca-se a importância do meio familiar e escolar para a criança, seja ela ouvinte e, ainda mais, se for uma criança surda.

Estudos de Goldfeld (2002) apontam que, para a criança surda, estar inserida em um meio predominantemente ouvinte é a causa de muitos problemas comunicativos e cognitivos que ela enfrenta, pois ela não encontra os estímulos necessários para a internalização, com especialidade, dos signos, que proporcionarão a aquisição da linguagem.

Infelizmente, desde a infância, seja nos lares, seja na escola, a criança surda é ignorada, ela não é contatada espontaneamente por outras crianças nas brincadeiras, não é estimulada a participar das conversações cotidianas pelos familiares, tudo por não se adequar às normas “que situam as capacidades e o ‘ser’ da criança em um espaço localizado fora da razão” (POPKEWITZ, 2001, p. 26). É a construção da própria deficiência a partir da normalização que separa e compara surdos a ouvintes mediante práticas linguísticas.

O objetivo do trabalho é discutir a importância da teoria vygotskyana para a compreensão do processo de aquisição da linguagem e conseqüente aprendizagem do aluno surdo. Trata-se de um estudo bibliográfico, fundamentados nas obras de Vygotsky: *Formação social da mente, Pensamento e linguagem, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem e Fundamentos de defectologia*, bem como outros autores que tratam da surdez nessa perspectiva.

Neste trabalho discutiremos o processo de criação do pensamento e da linguagem como chave para a compreensão da natureza da consciência humana, avançando para a aprendizagem formal escolar e o processo de desenvolvimento, sua implicação no desenvolvimento da linguagem da criança surdar e, por fim, teceremos algumas considerações sobre a temática e suas implicações na aprendizagem e desenvolvimento da pessoa surda.

## **1 GÊNESE DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM**

O desenvolvimento psicológico da criança estará ligado às relações sociais e ao lugar que ela ocupa nesse contexto e, portanto, toda função no desenvolvimento cultural aparece inicialmente no plano social e depois no psicológico, através da mediação. As primeiras relações do indivíduo com o mundo serão sempre mediadas através de instrumentos dos quais se apropria na realização de atividades e dos signos, especificamente a linguagem, condições que são inerentemente humanas.

Para Vygotsky (2007), a linguagem está estritamente relacionada ao pensamento e à consciência e, nessa interlocução, os sentidos podem ser divididos e reorganizados de diferentes formas. É na interação que partilhamos significados e captamos outros, que ecoamos nossas vozes interiores e encontramos a voz do outro.

A linguagem é considerada o mais importante instrumento de comunicação e de interação humana, com função organizacional, promovendo o pensamento verbal, um elemento muito poderoso que integra a estrutura psíquica do indivíduo. É a partir da linguagem que acontece o distanciamento entre um conceito construído a partir do concreto daquele construído por meio das abstrações. Através da linguagem, a criança internaliza um conceito que vai se modificando de modo ampliado e aplicável a situações diferenciadas daquelas apresentadas em um determinado contexto. Isso se dá pela experiência.

O pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Todavia, pensamento e linguagem, segundo Vygotsky (2001), possuem funções diferentes e a relação entre eles passa por muitas alterações, suas trajetórias não são paralelas, elas se cruzam repetidas vezes, caminham lado a lado, até fundem-se em alguns momentos, mas acabam se afastando. O

autor explica que tal processo, no campo biológico, se dá a partir de duas raízes genéticas diferentes: a fase pré-linguística e as raízes pré-intelectuais.

A fase pré-linguística do desenvolvimento do pensamento na infância ocorre no período do décimo primeiro e décimo segundo mês de idade. Nessa fase, de acordo com Buehler, 1927 apud Vygotsky (2001), há a descoberta da independência entre as reações intelectuais rudimentares e a linguagem. Antes da linguagem, ele explica, há o pensamento de compreensão das conexões mecânicas, quando a ação se torna subjetivamente significativa.

Quanto às raízes pré-intelectuais, estas referem-se ao balbucio, ao choro e também às primeiras palavras. Essa fase do desenvolvimento da linguagem nada tem a ver com o desenvolvimento do pensamento, pois são consideradas formas de comportamento predominantemente emocionais. Porém, investigações posteriores mostraram que as primeiras reações das crianças à voz humana evidenciavam a função social existente já durante o primeiro ano de vida, nessa fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem.

É possível perceber nessas fases citadas que as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem estão separadas, mas em um determinado momento, no período dos dois anos de idade, elas se tocam e se fundem, iniciando uma nova forma de comportamento. Esse momento crucial é descrito por Stern, 1905 apud Vygotsky (2001) como momento da descoberta de que todas as coisas têm um nome, no que o autor chama de pensamento verbal e é a partir daí que a linguagem começa a servir ao intelecto e quando os pensamentos começam a serem verbalizados. Trata-se da fase sensível do desenvolvimento da criança, de maior plasticidade cerebral e quando deverá receber o máximo de estímulos possíveis.

Perceptivelmente, a criança ativa a curiosidade pelas palavras, usando a conhecida expressão “o que é isso?”, quando en-



riquece seu vocabulário significativamente muito rápido e passa a aprender os signos relacionados com o objeto, descobrindo a função simbólica das palavras. O que antes apresentava uma fase afetivo-conotativa passa a ser agora o estágio intelectual. Isso só é possível porque foi atingido um nível de desenvolvimento do pensamento e da linguagem relativamente elevado, o que nos permite compreender que a linguagem não pode ser “descoberta” sem o pensamento.

Vygotsky (2001) traz um importante conceito no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o de discurso interior, que se dá em quatro estágios: primitivo ou natural, “psicologia ingênua”, discurso egocêntrico e “crescimento interno”.

Vejamos: O primeiro estágio corresponde ao discurso pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, exatamente como aparecem na sua forma original no estágio primitivo do comportamento. O segundo, que ele chamou de “psicologia ingênua”, é perceptível no desenvolvimento linguístico da criança quando ela utiliza corretamente as formas e estruturas gramaticais antes mesmo de ter a compreensão das operações lógicas que representam.

O terceiro estágio inicia depois de um gradual acúmulo de experiência psicológica ingênua e se distingue por sinais externos e por operações externas. Essas operações são utilizadas como forma de auxílio no processo de solucionar problemas internos, como, por exemplo, quando a criança usa os dedos para contar, que são auxiliares mnemônicos. É a fase do discurso egocêntrico no desenvolvimento linguístico. O desenvolvimento da linguagem no indivíduo se dá na fala social para a fala egocêntrica e desta para a fala interna e esta, por sua vez, reflete uma independência cada vez maior em relação ao contexto extralinguístico que se manifesta por meio da abstração, que leva à conceitualização de objetos e eventos do mundo real (MOREIRA, 1999, p. 115).

E, por fim, o estágio de “crescimento interno”, que é a interiorização das operações externas; quando há uma profunda transformação no percurso desse processo. É quando a criança começa a utilizar a “memória lógica”. Exemplificando: quando ela começa a contar “de cabeça”, ela passa a utilizar signos. A descontextualização assume então grande importância na consolidação e ampliação do conhecimento, pois ao aplicar um conceito em uma nova situação, a aprendizagem se materializa.

Para Vygotsky,

A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. Piaget e outros demonstraram que, antes que o raciocínio ocorra como uma atividade interna, ele é elaborado, num grupo de crianças, como uma discussão que tem por objetivo provar o ponto de vista de cada uma (VYGOTSKY, 2007, p. 102).

E é justamente quando o desenvolvimento se completa que a criança possui a capacidade de formular o seu pensamento e compreender o pensamento dos outros. Dessa forma, a linguagem é, portanto, um importante meio comunicacional entre a criança e o outro, com o mundo à sua volta. Quando ela chega ao estágio de conversão da fala egocêntrica em fala internalizada, significa que conseguiu organizar seu pensamento. E, da mesma forma que as interações sociais da criança desenvolvem sua fala interior e o pensamento reflexivo, elas também promovem o desenvolvimento de suas ações voluntárias. Sendo assim, o discurso interior trata-se da linguagem em toda a sua totalidade, mais completa que a falada,

pois ao pensar o indivíduo engloba tanto a situação quanto o assunto pensado (VYGOTSKY, 2001, p. 99).

Concluindo, a linguagem é, originalmente, o meio de comunicação entre a criança e aqueles que lhe cercam e, posteriormente, será convertida em linguagem interna, quando se transforma em função mental capaz de fornecer os meios fundamentais ao seu pensamento (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010). Quanto mais exposta a signos mediante a interação e quanto melhores forem os estímulos que receber, melhores serão as respostas dadas, ou seja: poucos estímulos receberão respostas simples, mas ao aumentar o número de estímulos, mais complexas serão as respostas. As trocas interativas serão mediadoras no processo de interlocução e compreensão dos sentidos desse sujeito singular com o mundo em que vive.

## **2 DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM AO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ESCOLAR**

A partir de seus estudos e pesquisas, Vygotsky (2007) compreendeu que o desenvolvimento da criança é marcado por alterações radicais em toda a estrutura de seu comportamento. Conforme visto Na seção anterior, a cada etapa, a criança vai não apenas mudando suas respostas aos estímulos como também encontrando novas maneiras de encontrá-las, a partir de atividades mentais em que se apropria dos instrumentos e signos e que geram novos instrumentos de comportamento, “substituindo sua função psicológica por outra” (VYGOTSKY, 2007, p. 80). Isso ocorre porque as operações que eram realizadas por meio de adaptações diretas vão sendo realizadas por meios indiretos. Sendo assim, a “complexidade crescente do comportamento das crianças reflete-se na mudança dos meios que elas usam para realizar novas tarefas e na correspondente reconstrução de seus processos psicológicos” (*idem*).

Discorrer sobre a construção do pensamento e da linguagem foi necessário porque tal compreensão será fundamental para se pensar a aprendizagem escolar, já que cada atividade depende do material com que se opera, dos estímulos e respostas. Aprendizado será, portanto, é a aquisição de muitas capacidades especializadas, para pensar sobre as mais variadas coisas, o que envolve a consciência, que se trata "de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos" (VYGOTSKY, 2007, p. 93), que resultam da relação do indivíduo consigo mesmo. Isso se dá pela reflexão do sujeito e mediante a compreensão dos signos a que está exposto; sem tal estágio não há desenvolvimento da consciência.

Na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky apud Corrêa (2017) evidencia a influência que o desenvolvimento cultural tem sobre os processos biológicos do indivíduo. Aportar numa base psicológica para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento pôs em cheque uma das principais teorias da época, a de Piaget, que considerava desenvolvimento ou maturação a condição prévia para a aprendizagem. Vygotsky inverte essa posição, demonstrando que o indivíduo se desenvolve porque aprende e que, na verdade, o princípio fundamental é a simultaneidade dos dois processos (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização dá aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (*idem*, p. 115).

Isso se dá mediante o desenvolvimento das funções superiores, tais como a atenção voluntária, linguagem, memória e pensamento abstrato, que são de origem fundamentalmente cultural e que ocorrem a partir de mediadores de natureza psicológica (os signos) resultando em ações humanas mais complexas e sofisticadas. “Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (*idem*, p. 116).

No que se refere à aprendizagem, o autor assume que ela inclui relações entre pessoas e que o ser humano, ao contrário dos animais, não nasce acabado. Ele possui um desenvolvimento em potência que vai se atualizando a partir da internalização de instrumentos e signos apreendidos a partir da mediação com outros indivíduos. É nesse ponto que Vygotsky ressalta a dependência que a criança tem em relação aos processos de ensino para o seu desenvolvimento psicológico. Em cada etapa desse desenvolvimento encontra-se uma nova estrutura da idade e também uma nova estrutura central que serve como guia para a criança reorganizar sua personalidade sobre uma base nova.

O autor explica bem esse processo através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), processo de transição da criança de uma fase de desenvolvimento a outra próxima/superior através da interação com um adulto ou outra criança mais capaz. O conceito é importante para se compreender e avaliar o atual estado das funções psicológicas em maturação na criança, especialmente para verificar a capacidade de transição de um nível de desenvolvimento a outro, o que pode ser verificado através da imitação, pois quando as funções são insuficientes, a criança não consegue um desempenho independente, já que funções psicológicas ainda estão ausentes.

O indicativo de que se atingiu o desenvolvimento psicointelectual será a superação, por si só, sem ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstrações. Portanto, o ensino deve estar focado nas funções em desenvolvimento e fazê-las avançar. O professor agirá como mediador em situações de interação que levem a criança a novas e melhores oportunidades de impulsionar seu desenvolvimento, focadas nas suas possibilidades.

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança (VYGOSTKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 112).

O autor considera relevante o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e que esta nunca partirá do zero, pois “toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (*idem*, p. 109). Contudo, no contexto educacional, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento, com a responsabilidade de intervir na ZDP dos alunos observando as peculiaridades para estabelecer estratégias adequadas para a apropriação do conhecimento científico.

Ao expor as crianças a aprendizagens novas e em colaboração com o adulto, oportuniza-se uma dinâmica que coloca a criança diante da possibilidade de ampliação dos seus conhecimentos, o que não seria fácil de se conseguir sem a mediação de um adulto, dado o seu processo de maturação.

Mas e para a pessoa surda, como se dá essa interação linguística, quando não é possível tais trocas simbólicas, seja pela ausência de uma língua comum entre ele e outro mais próximo (família,

colegas de escola ou trabalho)? Como se dão as condições de possibilidades para avançar nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar, sem as devidas trocas simbólicas, mediadas entre professor/colegas ouvintes, sem uma língua de interlocução? É sobre isso que trataremos a seguir.

### **3 PAPEL DA MEDIAÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA PESSOA SURDA**

O trabalho de Vygotsky com crianças afásicas e problemas congênitos levou-o a estudar formas de promover seu desenvolvimento, especialmente as crianças surdas. Em seus estudos dos fenômenos da defectologia, que tratam da criança deficiente, apresentados dos *Fundamentos de defectología* (1997), Tomo V, de suas Obras Escogidas, o autor trouxe à luz, baseado em metodologias eficientes, muitas ideias ainda desconhecidas acerca da aprendizagem, principalmente convidando a um olhar mais qualitativo acerca dos processos que envolvem esse público, explicitando que nenhuma teoria é possível se partir de premissas negativas, bem como uma prática educativa construída sobre tais princípios. Dessa maneira ele inseriu o status da defectologia como ciência, inserida a partir de um objeto específico, metodologicamente delimitado.

De acordo com o autor (1997), a deserção de crianças com deficiência por parte das pessoas foi a causa de seu fracasso educacional. A criança surda vê-se, muitas vezes, desconectado dos laços sociais por não partilhar uma língua comum com as pessoas em seu contexto. Todavia, isso não parte dele, pelo contrário; seu instinto de partilha, de vontade de vida social não se diminui, segue forte o desejo de comunicação, de compreender o mundo. Vygotsky afirma que embora pareça paradoxal, na criança surda, por sua condição física, a vontade de falar é ainda maior do que na criança ouvinte.

E por ignorar isso que muitos pais e educadores deixaram-nas sem quaisquer estímulos linguísticos. “Apesar disso, eles desenvolveram e criaram sua própria linguagem, que cresceu a partir dessa inclinação” (VYGOTSKY, 1997, p. 48, tradução nossa).

Por seu trabalho relevante, suas teorias de aprendizagem têm sido recorrentes em inúmeras pesquisas, conforme levantamento de Cavalcante (2016, p. 98): “aponto que Vygotsky é um autor recorrente nas produções no campo da surdez, seja na educação seja na interface surdez-ensino de língua escrita”. Atestamos o que aponta Cavalcante, através de consulta à Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações<sup>1</sup>, em que realizamos uma busca pelos termos Vygotsky + surdo ou surdez e, refinando a busca às pesquisas sobre a surdez que utilizam Vygotsky como aporte teórico principal, obtivemos um total de 45 trabalhos, sendo 43 dissertações e 2 teses, sendo o primeiro trabalho defendido em 1999.

Conforme discutido na seção anterior, as relações do indivíduo com o mundo são estabelecidas a partir da internalização dos instrumentos e signos construídos histórica e culturalmente. Essas relações são então convertidas em funções mentais superiores, as quais irão promover a interação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Conforme Vygotsky (2007), a linguagem está estritamente relacionada ao pensamento e à consciência e, na interlocução, os sentidos podem ser divididos e reorganizados de diferentes formas. É na interação que partilhamos os significados e captamos outros, que ecoamos nossas vozes interiores e encontramos a voz do outro.

É importante compreender que, ainda mais que a qualquer outro indivíduo, a linguagem, a comunicação, as experiências sociais e o pertencimento a um grupo são imprescindíveis para

---

<sup>1</sup> <http://bdtd.ibict.br/>



o desenvolvimento da pessoa surda. E a ausência do sentido não pode impedir que as trocas simbólicas ocorram. Se é pela linguagem que o pensamento se constitui, mesmo quando ele não pode se comunicar com o outro, ele está se comunicando consigo, ele precisa estabelecer uma linguagem interna para a construção de sua consciência; a linguagem está sempre com ele.

Durante muito tempo, a surdez foi caracterizada de forma discriminatória, pejorativa e limitada, relacionada a um olhar exclusivamente sob o ponto de vista biológico, da falta de um dos sentidos e atrelada à visão de deficiência do sujeito. A percepção do outro como diferente do “eu” é produzida a partir do que falamos e pensamos sobre ele e, geralmente, o olhar da sociedade acerca do surdo não o acolhe em sua diferença, mas colabora para construir ainda mais estereótipos.

Como membro da sociedade, ele também participa e é influenciado por essas relações. Todavia, para a pessoa surda, o que muda é que ao invés do som, sua linguagem se utilizará de sinais e imagens, que funcionarão da mesma forma que a palavra para um ouvinte. Os estudos sociointeracionistas mostram que a escolarização da criança surda deve englobar, além dela mesma, seus interlocutores e as culturas das quais ela faz parte.

Tudo depende de que exigências fazemos da educação da criança surda e quais objetivos que esta educação persegue. Se só exigimos o domínio exterior da linguagem e a adaptação elementar para uma vida independente, então o problema da educação da linguagem se soluciona com relativa facilidade e prosperidade. Se exigimos a ampliação sem limite, como se ampliam em nosso caso, se o objetivo é a aproximação máxima da criança surda, integral em todos os aspectos e que só apresenta como diferença com a criança normal a deficiência auditiva, se nosso objetivo for a aproximação máxima da escola de surdos com a escola de crianças normais, então

percebemos uma divergência tremenda entre o desenvolvimento global da criança surda e o desenvolvimento de sua linguagem (GOLDFELD, 2002, p. 99-100).

Por todas as dificuldades que ele enfrenta, desde o próprio desnorreamento da família diante da descoberta da surdez, ao atraso na aprendizagem de uma língua, aos esforços envidados nas tentativas de aquisição da língua oral, o indivíduo surdo acaba por sofrer atraso de linguagem. Conseqüentemente, conforme estudos de Goldfeld (2002, p. 47), “a criança surda, ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente, terá sempre como consequência deste atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos”.

O desenvolvimento da criança passa sempre por duas etapas: primeiro em nível intersíquico, para depois ser internalizado e vivido intrapsiquicamente. Estas pressuposições são fundamentais para garantir uma visão mais ampla e científica a respeito da criança surda (GOLDFELD, 2002, p. 16).

Sendo assim, a cultura, a linguagem e o diálogo são fundamentais para seu desenvolvimento infantil, o que leva a concluir que a ausência de linguagem não se limitará à comunicação, mas poderá atingir todas as áreas do desenvolvimento da criança.

Goldfeld (2002, p. 81-82), apoiada em Vygotsky, alerta que a ausência e/ou baixa qualidade nas trocas interativas e de como o meio sociocultural reage à surdez são causadores de muitos problemas enfrentados por crianças surdas, ficando “evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência”. A marginalização está situada na sociedade, caracterizada por diferenças culturais.

A criança cega ou surda pode conseguir um desenvolvimento igual ao normal, porém as crianças com deficiência o fazem *de maneira diferente, por um caminho diferente, com outros meios* e para o pedagogo é importante conhecer a *peculiaridade* do caminho pelo qual deve conduzir à criança<sup>2</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 17, tradução nossa, grifos do autor).

O que fica evidente aqui é que a criança com deficiência não é incapaz de se desenvolver como outras crianças ditas normais, mas que ela se desenvolverá de outra forma, seguindo outros caminhos. Todavia, a mediação precisa acontecer de forma efetiva e ao professor faz-se necessário conhecer suas especificidades a fim de ter segurança na condução do processo, já que a aquisição da linguagem partirá do exterior para o interior do indivíduo.

Sendo assim, por que a surdez é capaz de causar tantas consequências, já que o surdo tem a possibilidade de utilizar uma língua visogestual para isso? De acordo com o que discutimos nas seções anteriores, é possível concluir que a falta de contato com uma língua desde os primeiros meses de vida, na fase sensível, e aos baixos estímulos, como ocorre normalmente com ouvintes.

Para Vygotsky (2001), a linguagem está estritamente relacionada ao pensamento e à consciência e, na interlocução, os sentidos podem ser divididos e reorganizados de diferentes formas. Como exemplo, podemos citar a pesquisa de Goldfeld (2002), que estudou o comportamento de uma família com gêmeos, sendo que um deles era surdo e o outro não, em que sinalizou diversas situações de silenciamentos nas interações entre eles e a criança surda.

---

2 El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medias*, y para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir al niño. La clave de la peculiaridad la brinda la ley de transformación del menos del defecto en el más de la compensación.

Na escola, em situação de brincadeiras, a criança surda, Gustavo, não participou de nenhuma brincadeira em conjunto. Houve momentos de interação entre ele e as outras crianças, mas na maior parte reduziram-se a gesto de apontar ou de mostrar objetos. Quando interpelado por outras crianças, Gustavo não demonstrou compreensão, permanecendo isolado, inclusive na hora das refeições. Em nenhum momento as professoras ou outras crianças, incluindo o irmão gêmeo, tentaram lhe explicar as regras das brincadeiras. Ninguém se incomodou com o seu distanciamento, sua atitude de isolamento. A pouca estimulação da criança, tanto em casa quanto na escola provoca muitas dificuldades cognitivas e estas passam despercebidas pelos pais e profissionais da escola comum. Falta consciência dos adultos que lidam com Gustavo da importância de esclarecer todas as situações das quais ele participa.

As crianças surdas, mesmo as que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhuma forma de tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam, pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma forma. A diferença é que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. (GOLDFELD, 2002, p. 62).

Como visto anteriormente, pensamento e linguagem percorrem caminhos dissemelhantes no início da vida da criança, denominados, segundo Vygotsky, de linguagem não intelectual e pensamento não verbal.

Nesse caso o que o bebê, surdo ou ouvinte, apresenta inicialmente reações instintivas, o chorar, balbuciar e apontar para objetos e vão criando significados a partir da relação estabelecida com

a mãe ou cuidador. Todavia, essa construção de significados tem apenas a função comunicativa, que já é o início do processo mais complexo da linguagem. Vale ressaltar que, assim como a comunicação, o início do desenvolvimento cognitivo também precisa ser estimulado pelo adulto. A esse desenvolvimento, Vygotsky caracteriza como intersíquico, em que se faz necessária a relação entre o psiquismo do adulto e da criança para surgir.

Já a fala social com a função comunicativa se inicia por volta dos dois anos de idade e se desenvolve por duas vias, uma pelo aumento da complexidade de estruturas linguísticas utilizadas na comunicação e outra quando a criança passa a substituir por sua própria voz a fala do adulto em forma de auxílio na realização de tarefas, é a internalização.

É interessante perceber como a fala egocêntrica se desenvolve, inicialmente sua estrutura gramatical é semelhante à da fala social, mas com o tempo ela vai se diferenciando cada vez mais. Por exemplo, ela se torna abreviada, pois, sendo a criança ela mesma o locutor e interlocutor não há necessidade de contextualizar o conteúdo do discurso. Como também se torna predicativa já que a criança sabe quem ou a que se refere então o sujeito não precisa ser mencionado.

Nessa fase o pensamento é basicamente por meio de conceitos, pois, segundo Goldfeld, a fala interior tem suas próprias leis gramaticais e “sua sintaxe parece desconexa e incompleta se comparada à fala social. A fala interior é basicamente uma cadeia de significados, de generalizações, sua expressão fonética é secundária” (2002, p. 60). Desse modo segue a aquisição da linguagem, Godlfeld (2002) explica que parte do exterior para o interior que posteriormente passa a dominar e orientar o pensamento pela fala egocêntrica que, por fim, se torna a fala interior considerada a principal forma de pensar que também é chamada de pensamento linguístico.

Na criança surda também ocorrem tais mecanismos, desde que a ela sejam oferecidos estímulos para tal. Goldfeld (2002) observou em pesquisa essa ocorrência mesmo entre aquelas que não possuem acesso à língua natural, a língua de sinais, ou à língua oral de alguma forma. Citando Kelman, a autora afirma que foi possível perceber vários sinais que são característicos da linguagem egocêntrica, como por exemplo o tempo de reação, articulação silenciosa dos lábios, mímica orofacial e expressões corporais.

Goldfeld explica que isso se torna possível porque, mesmo sem domínio de língua alguma, o sujeito surdo adquire alguma forma simples de linguagem devido ao convívio social, permitindo-lhe interagir e se comunicar de alguma forma.

[...] a criança surda, que cria um conjunto com sua família alguns signos, os utiliza para a organização de seu pensamento. Ou seja, a linguagem rudimentar que toda criança surda desenvolve pelas interações sociais é utilizada não só para a comunicação, mas também para a organização de seu pensamento (GOLDFELD, 2002 p. 63).

Isso só indica o quanto a teoria de Vygotsky foi assertiva no que se refere ao processo de desenvolvimento a partir das interações sociais. Ele questiona sobre o que esperamos da educação da criança surda, quais os objetivos. Isso significa que se apenas exigimos o domínio da linguagem como comunicação, basta que a língua de sinais seja oferecida posteriormente, sem delimitação de tempo ou idade. Mas se o desejado é que a criança surda possa ter acesso a uma educação integral, ampliadas as esferas cognitivas, que seu desenvolvimento difira do de uma criança ouvinte apenas no quesito da audição, então é preciso investir em formas de estimulação e mediação linguísticas, especialmente nos primeiros anos de vida, o que significa atenção da família em inseri-la nas interlocuções, em

contextualizar o que ela vê e o que acontece, assim como ocorre com um bebê ouvinte. Isso significa contato precoce com sinalizações. Em creches e educação infantil, é imprescindível a utilização de brincadeiras e de exploração da língua de sinais.

Com isso, o processo que vai da compreensão exterior, do mundo à sua volta será, gradativamente, internalizado e somente assim ela poderá avançar da fase da psicologia ingênua, concreta, para o pensamento interior, capaz de pensar abstratamente, expressando por uma fala interior aquilo que percebe nessa relação com o mundo, com o outro e consigo mesma.

Uma criança abandonada a si mesma não poderá evoluir adequadamente para o nível de pensamento abstrato desejável e é, portanto, tarefa concreta da escola envidar esforços para que ela possa ser encaminhada nessa direção, a fim de desenvolver o que lhe falta (VYGOSTKY; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Não podemos ignorar as necessidades da criança nesse período; pelo contrário, é preciso incentivá-la para que entre em ação. Ao incentivar e atentar para as atividades realizadas pela criança, poderemos acompanhar seus avanços de um estágio para outro, já que todo e qualquer avanço estará interligado às mudanças provocadas pelo incentivos, motivações e disposições.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os pressupostos da teoria de Vygotsky que tratam dos processos mentais superiores e da importância da interação social para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem do indivíduo têm pautado as discussões da formação docente em todo o país. Por tratar do processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência, apontando para o descaso da sociedade para com elas como a causa maior de seus problemas e não a deficiência em

si, ele tem se tornado um dos teóricos mais citados em pesquisas que tratam da educação de alunos com deficiência.

Neste artigo, objetivamos discutir a importância da teoria vygotskyana da interação social, especificamente no que se refere à construção do pensamento e da linguagem para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno surdo.

Sendo a linguagem tão estreitamente relacionada ao pensamento e à consciência, consideramos que essa teoria se destaca como chave para a compreensão da natureza da consciência humana e, portanto, de extrema relevância para o campo educacional. Entender como surgem os processos que levam a criança a aprender e se desenvolver pode ser a chave para uma construção teórica que pautar uma prática mais efetiva.

Aqui buscamos ressaltar que a construção de significados está diretamente relacionada às interações humanas e às suas definições compartilhadas. A corrente sociointeracionista compreende a linguagem não apenas como meio comunicativo, mas como essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois atua na constituição do pensamento, que será direcionado pelos estímulos culturais, pelas relações interpessoais a que ela está exposta mediante a linguagem. Sendo assim, não se pode prescindir das trocas interativas, o mais cedo possível, seja na esfera familiar, social ou escolar, a fim de garantir à criança surda um desenvolvimento cognitivo mais efetivo.

Concluindo, compreendemos que o aprendizado escolar precisa estar bem alicerçado nessa compreensão teórica, favorecendo, dessa maneira, a construção de uma prática que considere a importância dos estímulos interativos e linguísticos para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, e que devem ser direcionados pelos estímulos culturais, pelas relações interpessoais, mediante a língua de sinais, o mais cedo possível.



## REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, E. B. **Educação de surdos**: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013. 238 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2016.

CORRÊA, C. R. G. L. **A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem**: perspectivas teóricas. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, número 3, 2017.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MOREIRA, M. A. A teoria da mediação de Vygotsky. In: MOREIRA, Marco Antônio. **Teoria da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999, p.109-122.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª ed. - São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole...[et al.]; Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V: *Fundamentos de defectología*. Madri: VISOR DIS., S. A., 1997.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO:  
INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NA  
SOCIEDADE

*Eduardo Monteiro de Lima*

*Elione Maria Nogueira Diógenes*

*Veleida Anahí da Silva*

*Yan Wagner Cápuia da Silva Charlot*

## 1 SITUAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS NO BRASIL

Apreender e entender, hoje em dia, a situação vivenciada pelas pessoas com surdez na sociedade brasileira, sobretudo, aquelas que convivem nos espaços escolares e outros domínios sociais como supermercados, bibliotecas, cinemas etc., tem levado importantes pesquisadores, estudiosos e políticos dentre outros, interessados na temática volvida para a compreensão do *modus vivendi* da pessoa surda, a buscar informações sobre as políticas públicas basicamente as de educação que venham a favorecer essas pessoas.

Certos estudos buscam saber como as políticas públicas de educação podem facilitar a inclusão de alunos surdos nas redes regulares de ensino e de que forma estão sendo aplicadas. Quais metodologias e/ou processos pedagógicos estão sendo realizados e/ou praticados de modo que o aluno surdo sinta-se em pé de igualdade com alunos ouvintes proporcionando uma educação de igualitarismo, respeitando, nada obstante, a individualidade de cada um dos sujeitos, sejam ouvintes ou não além de desenvolver uma educação voltada para a subjetividade e que supere a prática excludente no ambiente escolar garantindo ao aluno surdo à participação e ação construtiva dentro e fora do espaço escolar.

Pensar a educação como mediação de inserção social e que esta pode oferecer ao aluno surdo novas perspectivas profissionais e sociais é importante, vez que a educação pode ser aprendida como prática libertadora e responsável, certamente, pela inserção das pessoas ao contexto social. Entretanto, caso isso não ocorra a educação permanecerá opressora, daí que é necessário pensar e praticar uma educação como o caminho para a inclusão social, que desenvolva espaços apropriados para o aprendizado do aluno surdo, que prepare o corpo docente para incluir esse aluno por específico, que formule e implante políticas públicas de edu-

cação favoráveis ao aprendizado desses alunos acolhedoras e que os envolvam socialmente.

O processo de inclusão do surdo na educação precisa do apoio familiar através do acompanhamento do aluno dentro e fora do espaço escolar, torna-se imprescindível para o crescimento educacional e social do surdo dado que, a família é avaliada como o primeiro grupo social do qual o aluno tem contato e do qual dependerá para ser exposto e introduzido a outros grupos como os grupos escolares, para que, a partir destes, ele possa se relacionar com outros sujeitos.

Para Quadros (1997) há no Brasil inúmeras crianças surdas desassistidas, isto é, que não tem uma educação especializada levando muitas delas à renúncia escolar contribuindo para o aumento de surdos analfabetos ou com muitos anos fora da escola. O que se percebe é a baixa autoestima das crianças surdas que sentem elas próprias seu baixo rendimento escolar. No sentido de resolver este problema, e incluir educacionalmente essas crianças é preciso que a proposta curricular educacional esteja apoiada em práticas que ajudem no desenvolvimento da identidade dos alunos com perda total ou parcial da audição cuja interação com o meio em que vivem e convivem possam se concretizar, segundo a Lei 5626/05, isso se dá a partir de manifestações visuais.

Em algumas comunidades, a inclusão social do surdo no espaço escolar e as políticas públicas de educação tem se dado de forma efetiva em outras não. O Decreto de nº 6. 949/2009 promulgado na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência que oferece ao surdo o pleno direito à participação dos acontecimentos sociais através da acessibilidade, assim como respeito em todos os aspectos, efetiva participação dos sujeitos deficientes na sociedade, aceitação de pessoas surda, igualdade para todos em todos os aspectos sejam eles sociais, profissionais, educacionais entre outros nem sempre é

respeitado, todavia a luta é permanente e mais e mais pessoas têm se conscientizado da necessidade de se inserir o surdo na sociedade por lei e pelo direito social e humano que lhe é inerente.

As políticas públicas de educação por meio da resolução n/º 2 de setembro de 2000 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica promulgada pela CNE/CEB demonstra preocupação com o desenvolvimento educacional de alunos que possuem algum grau de deficiência auditiva nos espaços do saber a fim de auxiliar o aluno no seu processo de interação social, aprendizado e o contato com os conteúdos escolares. Acreditamos que esse é um importante marco legal para se concretizar políticas públicas de educação que finalmente incluam o sujeito surdo em igualdade de condições com o ouvinte na sociedade brasileira nas diferentes formas societais.

## 2 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS<sup>1</sup>?

(...) A educação é a única coisa deste mundo em que acredito de maneira inabalável. (MEIRELES, 1998, p. 46).

Enquanto tema contemporâneo, as Políticas Públicas consistem em um campo do saber em construção. Esta concepção fundamentou a investigação que foi desenvolvida, nela construí esta parte do trabalho de modo a reconhecer que as mesmas constituem “[...] um campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento [...]” (SILVA, 2001, p. 44). Deste modo, faz-se necessário compreender a dinâmica e os principais determinantes das Políticas Públicas, inclusive, seu desenho conceitual no sentido de facilitar a produção científica nessa temática.

---

<sup>1</sup> Texto feito com base em pesquisa realizada em meu pós-doutoramento na Universidade Federal do Maranhão.

De outro lado, Política Pública pode ser entendida como política estatal de regulação e intervenção social: “Toda política pública é uma forma de regulação e intervenção na sociedade [...]” (SILVA, 2001, p. 37). É deliberação tomada pelo Estado, no qual se revela como a condensação material de uma relação de forças entre classes ou frações de classe.

As Políticas Públicas têm fina articulação com o Estado, que por sua vez tem abrangência histórica articulada com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, e com a sua capacidade de resolver ou não os problemas e os dilemas de sua época.

Inexiste um pensamento consensual quando se trata de definir *Políticas Públicas*. Em primeiro lugar é necessário considerar o lugar de origem dessa temática, isto é:

- 1) Onde surgiu?
- 2) Quem desenvolveu?
- 3) Quais as principais correntes teórico-metodológicas hegemônicas?
- 4) Como os estudiosos nacionais se apropriaram do debate e de que forma o mesmo tem norteado estudos e pesquisas nos diferentes campos de saber?

Estas questões podem servir de norte, com o objetivo de estruturar esta parte do texto. Na tentativa de responder a primeira pergunta, isto é, a questão da origem, recorri ao que já se tornou consenso entre os pesquisadores desse campo, a saber: que o estudo das Políticas Públicas, inicialmente, desenvolveu-se nos Estados Unidos da América nos anos de 1950, praticamente, com a finalidade de se investigar as *ações do governo*.

Pois é como área do conhecimento acadêmico, com ênfase no que os governos fazem ou deixam de fazer, os que ganham ou perdem com as ações de governo, quais os sujeitos, disputas, conflí-

tos, jogos de poder envolvidos, que se desenvolve tal temática no contexto norte-americano. Há uma particularidade neste caso: os estudos não se fundamentam em bases teóricas sobre o papel do Estado. O que equivale dizer que a preocupação central encontra-se em compreender o ciclo da política e os seus meandros.

Também, interessa enfatizar que estudos sobre a temática são encontrados na Europa, cujo epicentro analítico concentrou-se mais na relação Estado (instituições) e sociedade civil e menos no papel do governo no contexto da operacionalização das Políticas Públicas. Desta forma surge como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do estado e do governo.

Ao estudar Políticas Públicas é importante apreender que seu conceito é polifônico, devido a sua própria natureza. Foi possível identificar na literatura estudada características que enfatizam o campo semântico das Políticas Públicas como: relações entre diferentes temas e sistemas, presença institucional, processos de curto, médio e longo prazo, utilização de recursos públicos, processos decisórios e não-decisórios, sujeitos envolvidos, disputas, interesses e relações causais.

Quanto às Políticas Públicas, Secchi (2010, p. 13) admite que “[...] consolidou, nos últimos sessenta anos, um *corpus* teórico próprio, um instrumental analítico útil e um vocabulário voltado para a compreensão de fenômenos de natureza político-administrativa”. Tal assertiva vai de encontro à constatação da maioria dos estudiosos dessa temática, que enfatizam ser esse campo de estudo plural, portanto, transporta alguns desafios.

O principal desafio encontra-se na impossibilidade de *uniformizar as abordagens*. Em outros termos: não há uma forma *unívoca* nos estudos voltados para a investigação de Políticas Públicas. Há nessa área:



- 1) Incipiente produção teórica;
- 2) Insuficiência dialógica entre as ciências que contribuem para oferecer subsídios teórico-metodológicos no que diz respeito à aplicabilidade no âmbito das pesquisas;
- e
- 3) Escassa literatura nacional sobre a temática.

A dificuldade em precisar teoricamente a categoria *Políticas Públicas* encontra-se menos em sua complexidade conceitual, por se tratar de um campo multidisciplinar; e mais pela superficialidade com a qual alguns estudos enfrentam a questão. Como exemplo, destaco a seguinte definição de Políticas Públicas, “As políticas públicas são a concretização da ação governamental” (ANABILE, 2012, p. 390).

O autor não erra quando afirma isto, mas, simplifica demais o conceito de forma que retira a dialeticidade do mesmo e acaba por referendar uma perspectiva positivista do processo. Deste modo, foi elaborado um quadro das principais correntes teórico-metodológicas que fundamentam o estudo das Políticas Públicas para facilitar o entendimento do conceito:

**Quadro 1 – Correntes teórico-metodológicas e modelos hegemônicos**

Correntes teórico-metodológicas	Modelos hegemônicos
Positivismo	<b>Incrementalismo</b> – os autores que discutem esta perspectiva partem do princípio de que as decisões para implantação das Políticas Públicas são determinadas de forma marginal, isto é, pela força dos que detém o poder.
Positivismo	<b>Ciclo da política</b> - os autores que defendem esta perspectiva reconhecem que as Políticas Públicas têm um ciclo de vida, formado por vários estágios, a saber: definição da agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, implementação e avaliação.
Positivismo	<b>Garbage Can</b> - os autores desta perspectiva argumentam que as políticas públicas são feitas com base em escolhas aleatórias, vez que muitos são os problemas e poucas as soluções.

Correntes teórico-metodológicas	Modelos hegemônicos
Funcionalismo	<b>Coalizão de defesa</b> - os autores desta perspectiva argumentam que as políticas públicas são feitas com base nas relações entre os diferentes sujeitos.
Conflitualismo	<b>Arenas sociais</b> - os autores desta perspectiva argumentam que as Políticas Públicas são feitas por iniciativa dos burocratas que se enfrentam no momento de definir qual Política Pública será implantada.
Funcionalismo	<b>Equilíbrio interrompido</b> - os autores desta perspectiva argumentam que as Políticas Públicas mudam conforme as circunstâncias sociais.
Funcionalismo	<b>Gerencialismo</b> público - os autores desta perspectiva argumentam que as Políticas Públicas dependem da situação financeira do Estado. Por isto, o Ajuste Fiscal é fundamental no sentido de garantir a eficiência e eficácia das Políticas Públicas.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (Elione Maria Nogueira Diógenes) com base em: SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007. p. 65-86.

Os tipos de abordagens que dominam o campo de análise das Políticas Públicas estão evidentes. Hegemonicamente, são: o positivismo e o funcionalismo, que fundamentam seus modelos fundantes. De certa forma, tais correntes teórico-metodológicas sobrepõem-se pela força do empirismo que ainda domina as Ciências Sociais, principalmente as que se voltam para a questão da aplicabilidade de seus pressupostos.

O positivismo e seus herdeiros epistemológicos têm, com relativa estabilidade, carregados a investigação sobre as Políticas Públicas porque os estudiosos dessa área valorizam a observação independente na busca de verdades científicas e a verificação objetiva na busca do conhecimento. Isto atende de certa forma aos critérios racionais pautados na eficácia, eficiência e efetividade das Políticas Públicas em seus diferentes desenhos.

Apesar dessa realidade, a teoria social crítica vem se estabelecendo como possibilidade teórico-metodológica concreta no cam-

po das Políticas Públicas. Nisto, seu espaço de investigação diversifica-se quando se trata da produção de conhecimento e do tipo de estudo realizado nessa área. Existem ainda outras tendências que apesar de não se constituírem hegemônicas embasam trabalhos de pesquisa nessa linha.

É importante citar, alternativas influenciadas em grande parte pelo pós-modernismo. Como tenho argumentado, a área de Políticas Públicas é multivocal e em tal sentido é que ressalto a multipluralidade de abordagens que, aos poucos, apropriam-se dessa temática. É bom lembrar os estudos desenvolvidos nos cursos de Pós-Graduação das Ciências Humanas como Educação, Serviço Social, Ciências Sociais, Antropologia e Ciência Política.

Com isto, o campo das Políticas Públicas tem um grande desafio pela frente: aprender a trabalhar com as diferentes abordagens e perspectivas que formam sua base epistemológica devido à interseção de diferentes áreas do saber em composição científica.

O interessante é atentar para a necessidade de um permanente diálogo entre Ciência Política, Serviço Social, Sociologia, Administração Pública, Antropologia, Direito, Psicologia, demografia, História e Relações Internacionais.

São tantos os estudos que construíram uma base conceitual de Políticas Públicas, que se fez necessário à elaboração de um quadro-síntese de modo a compreender como os diferentes conceitos foram elaborados e a que tipo de área científica se refere. Este quadro tem somente como objetivo *explicitar didaticamente as concepções de Políticas Públicas*. Assim, estruturalmente o quadro indica: o conceito, o autor que o elaborou e a área em que o conceito se desenvolveu.

Quadro 2 – Conceitos de Políticas Públicas<sup>2</sup>

Conceito	Autor	Área
“[...] toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade.” (SILVA, 2008, p. 90)	Silva e Silva	Serviço Social
“Qualquer política pública é em grande parte um esforço de coordenação de forças centrífugas que operam no interior da própria máquina estatal e na sociedade.” (ARRETCHÉ, 2001, p. 30)	Marta Arretche	Ciências Sociais
“[...] a capacidade da ação estatal em promover o desenvolvimento social [...]” (DRAIBE, 1997, p. 10).	Sônia Draibe	Ciência Política
“[...] as políticas estatais [...] devem ser compreendidas pela sua dinâmica interna, mas também como resultantes e condicionadas por essas interações.” (HOCHMAN, 2007, p. 370).	Gilberto Hochman	Ciência Política

Fonte: pesquisadora (2014).

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O atual cenário educacional, mais especificamente no que se refere à educação de surdos, tem assentado a necessidade de debates sérios sobre os objetivos das políticas formuladas. Não à toa, educação e inclusão, quando pensadas de forma unívoca, permitem diferentes cortes epistemológicos, corroborando a complexidade de tal reflexão e a exigência de questões críticas das políticas inclusivas.

O presente artigo abre uma possibilidade de refletirmos acerca das políticas públicas de educação inclusivas que abrangem aspectos sociais, culturais, políticos e pedagógicos. Para isso busca articular os principais marcos políticos, a partir de 2002 (com o reconhecimento da língua de sinais) com o conceito de gestão.

<sup>2</sup> Neste quadro, considero os autores que têm escrito substancialmente sobre o tema em foco (Elione Maria Nogueira Diógenes).

Essas interrelações ocorrem a partir da seguinte questão: de que forma as políticas públicas de educação interferem na educação dos surdos? As noções de subjetividade e gestão são essenciais, pois o certo é que queremos entender a constituição da educação para os surdos no Brasil entendendo os eixos das fundamentais políticas públicas e considerar de que maneira tais políticas públicas, percebidas como práticas de Estado, se oferecem como dispositivos ao processo de composição subjetiva dos surdos.

Esses objetivos se edificam e tomam sentido através das leituras e de pesquisas bibliográficas, além de um olhar acautelado sobre o que não é imediatamente perceptível nas aludidas políticas. Junte-se a isso, a imersão na comunidade surda que também aparecer como importante solução metodológico.

A luta das pessoas surdas no Brasil não é de hoje. Sempre foi uma luta solitária e solidária. As famílias que tinham surdos ou os escondiam ou buscam soluções com parentes ou amigos fundando associação educacionais para cuidar de seus filhos, pois o Estado não se responsabilizava pela educação das crianças surdas só mais recentemente é que essa luta ganhou espraiamento por todo o tecido societal.

Somente no século XXI é que podemos afirmar que temos um marco legal universal no Brasil. A lei a que nos referimos é a “Lei da Libras”, a Lei nº 10.436/02, segundo a qual “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art.1º). Posteriormente temos o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a referida Lei e lhe dá outras providências.

O Decreto visa o acesso à escola regular 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 alu-

nos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. O reconhecimento de uma língua e de uma educação bilíngue (sendo que devem ocorrer em escolas inclusivas), a comunidade surda é levada a colaborar com essas políticas e trabalhar no sentido de efetivar a inclusão que a política pública de educação pretende garantir.

Para a política pública de educação por meio desse decreto a educação da pessoa surda é da responsabilidade de todos e não apenas de poucos, desta forma univerlizando e coletivizando a inclusão educacional. Portanto, o interesse é o de compartilhar os saberes como afirma Rose (2011). No capítulo II, do Decreto nº 5.626, ao instituir no Art. 3 que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Podemos entender isto como positivo, pois se os professores aprendem e sabem a língua de sinais vão saber e poder incluir seus alunos surdos no ambiente escolar. Incluir os surdos na sociabilidade escolar sempre foi uma demanda da luta desse segmento que sofreu durante séculos o estigma pela dificuldade de comunicação. A difusão da língua de sinais é imperiosa, por suposto, e condição necessária para inclusão do surdo na sociedade (considerando que os mesmos vivenciaram por muitos anos práticas excludentes, segregacionistas e normalizadoras) e isso consiste em um

ponto positivo da inserção da disciplina, conforme mencionado no capítulo II. É importante, levar em conta que, para o efetivo êxito da política, os professores precisam de fato, assenhorearem-se da língua, não basta uma carga horária mínima de 80h em quatro anos de licenciatura, e sim, pelo menos 160h. Só assim os professores de fato compreenderão os meandros da língua.

No cenário escolar inclusivo pensamos em docentes responsáveis pela educação de seus alunos surdos, que pensem metodologias e práticas de aprendizagem para esses. O Decreto se fortalece mais tarde com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008. Esta é uma Política que compreende entre seus diferentes sujeitos, os surdos, pertencentes ao grupo dos deficientes. Um movimento educacional e político que coloca os surdos em uma Política de Educação Especial, avaliando a surdez como uma necessidade educacional especial, em que é público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Portanto, o olhar para os movimentos políticos e educacionais dos surdos no Brasil, a comunidade surda festeja as conquistas visíveis no mais recente marco político no Brasil. A constituição subjetiva dos surdos que segue e se dá acoplado aos discursos e práticas políticas agora se apreende em um momento delicado. Certamente é decorrência de sua resistência e questionamento às difíceis épocas em que viveram de isolamento e profundo abandono social e estatal.

## 4 CONCLUSÃO

A realidade muda. Mesmo que de forma lenta. Na área da educação, isso é uma realidade. A educação segue o mundo. Não existe transformação no mundo, como compreendemos, que seja cometida da noite para o dia. As amplas conquistas da humanidade, em

qualquer campo do desenvolvimento, demandam tempo e muita disciplina, luta e coragem. Mas são as mutações, por mais complexas que sejam, que nos tornam cada vez repares enquanto seres humanos, enquanto sociedade.

A inclusão educacional, recentemente, não era matéria de Estado. Hoje é, Aliás é assunto estratégico. Muitas são as controvérsias em relação à questão, designadamente quando diz respeito ao acesso das pessoas com surdez à escola comum. Quase como numa guerra, dividindo as pessoas de um lado e, de outro, está quem defende a inclusão, está quem não defende. Nós defendemos.

A educação inclusiva parte da premissa de que a escola comum é o lugar (de direito, do direito humano e social) de todos. **DE TODOS; DE CADA UM (A)**. Na escola, as pessoas devem se desenvolver e aprender juntas, tendo cada uma atendidas suas necessidades particulares. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, está muito vivo com relação à surdez. Por entendermos que essa política pública de educação pode vir a promover a educação inclusiva reproduzimos abaixo a **Nota Técnica 05/2011 – MEC/SECADI/GAB**.

### **Nota Técnica 05/2011 – MEC/SECADI/GAB**

**Data: 19 de maio de 2011**

**Assunto: Implementação da Educação Bilíngue**

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular. Nesse sentido, a Política orienta os siste-



mas de ensino para garantia do ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras.

Com o objetivo de orientar a implementação dessa Política, o Decreto nº. 6.571/2008, no seu art. 6º, institui o financiamento da dupla matrícula de estudantes público alvo da educação especial no âmbito do FUNDEB, matriculados no ensino regular da rede pública e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma concomitante.

Na perspectiva inclusiva as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução no 4 CNE/CEB/2009 define, no artigo 1º, que cabe aos “sistemas de ensino matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE [...]”.

De acordo com essas Diretrizes, o AEE deve integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Para a oferta deste atendimento, deve ser disponibilizado: professor para Atendimento Educacional Especializado, profissional para atuar em atividades de apoio, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, entre outros.

A oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta Lei no. 10.436/2002, construído pelo Ministério da Educação em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e demais órgãos governamentais e não governamentais. De acordo com este Decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado

por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes.

A organização da educação bilíngue está prevista no Decreto nº 5626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II:

I – Escola e classes 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 do ensino regular, abertas aos 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

A educação bilíngue para estudantes com surdez nas escolas comuns visa garantir o pleno acesso à comunicação, à informação e à educação, conforme Art. 15 e 16:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e

II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação,

resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

O domínio da língua portuguesa oral e escrita e da língua de sinais constitui-se instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social. Desta forma, a implementação da educação bilíngue vincula-se a estratégias pedagógicas definidas e aplicadas a partir das especificidades dos estudantes. A educação bilíngue para estudantes com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados a partir da condição de surdez.

Para a efetivação da educação bilíngue, o Ministério da Educação desenvolve programas e ações, em parceria com os sistemas de ensino, dentre os quais se destacam:

1) Formação Inicial de Professores em Letras/Libras: com a finalidade de promover a formação de docentes para o ensino da Libras foi instituído o curso de Letras/Libras, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, envolvendo 18 instituições públicas de educação superior. Em 2006, o curso de graduação em Letras/Libras recebeu 450 matrículas na licenciatura, e, em 2008, mais 900 estudantes, sendo 450 na licenciatura e 450 no bacharelado. Em 2010, dois novos cursos foram instituídos pelas instituições federais de Goiás e Paraíba, nas modalidades, presencial e a distância.

2) Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa – instituída, em 2005, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/RJ, na modalidade presencial, na perspectiva da educação inclusiva, com matrícula de estudantes surdos e ouvintes.

3) Certificação de proficiência em Libras: Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS. Até 2010, foram realizadas quatro edições do exame, em todas as

unidades federadas, certificando 2.401 profissionais para o uso e ensino de Libras e 2.725 profissionais habilitados para os serviços de tradução e interpretação, totalizando 5.126 profissionais certificados. A partir de 2011, os exames do PROLIBRAS serão efetivados pelo INES, Portaria MEC no 20/2010.

4) Interiorizando Libras – Em 2003, o projeto Interiorizando Libras foi implementado em 24 estados, por meio de convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – APADA/DF e a Universidade de Brasília – UnB. Esse programa contemplou 4 áreas distintas: ensino de língua portuguesa para surdos, Formação de Tradutor e Intérprete de Libras /Língua Portuguesa, Formação de Instrutores Surdos, Formação de professores para o uso de Libras. A partir de 2007, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, os sistemas de ensino estadual e Distritos Federal, têm disponibilizado recurso para a organização e oferta dos cursos previstos nesta ação.

5) Formação Continuada de Professores na Educação Especial – UAB – em 2007 o Programa credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição (2008), foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento e na terceira edição (2009), o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição (2010), o Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento.

6) Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS – em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Mu-

nicipios, foram criados, em 2005, 30 CAS com o objetivo de promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE aos estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção materiais acessíveis a estes estudantes.

7) Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – de 2005 a 2010, foram implantadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público alvo da educação especial. As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular.

8) Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras – no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, foram disponibilizados, em 2006, 33.000 exemplares do livro didático de alfabetização, produzido no formato acessível Língua Portuguesa/Libras. Em 2007/2008 foram distribuídos 463.710 exemplares da coleção Pitangua com o mesmo formato (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais de ensino fundamental. Em 2011 estão sendo disponibilizados 254.712 exemplares da coleção Porta Aberta acessível em Libras.

9) Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS: no âmbito do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE foram disponibilizados, em 2005/2006, 15 mil exemplares de obras clássicas da literatura em LIBRAS, para as escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez e 11 mil dicionários enciclopédicos ilustrados trilíngues (português, inglês e Libras), sendo beneficiadas 8.315 escolas do ensino fundamental que atendiam estudantes com surdez severa ou profunda. Em 2007, foi promovida a distribuição de 15.000 exemplares do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Libras, Português e Inglês às escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez. Em 2009, o MEC/FNDE

inicia o processo de aquisição e distribuição de 23.465 exemplares do novo Dicionário Deit – Libras, para disseminação em escolas comuns de ensino regular.

Esse conjunto de ações resultou no crescimento do número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns, que passou de 28%, em 2003, para 69%, em 2010 (taxa de crescimento das matrículas de 146%). De acordo com o Censo Escolar em 2003, eram 13.087 escolas de educação básica com matrículas de estudantes público alvo da educação especial, passando para 85.090 escolas em 2010 (taxa de crescimento de 550%).

De acordo com os dados do Censo escolar MEC/INEP, em 2003, havia 55.024 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva matriculados na educação básica, sendo 19.782 em escolas comuns, representando 36%. Em 2010, foram registradas 70.823 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva, na Educação Básica. Destes, 22.249 estudantes com surdez e 30.251 com deficiência auditiva estão matriculados nas escolas comuns de ensino regular, perfazendo um total de 52.500, o que representa 74%. Entre 2003 e 2010, verifica-se a taxa de crescimento de 105% no número de matrículas desse público nas escolas comuns de ensino regular.

Na educação superior, o número de matrícula de estudante com deficiência auditiva, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP), passa de 665 em 2003, para 4.660 em 2009, significando um crescimento de 600,7%. A partir de 2007, são coletados dados específicos sobre a matrícula de estudantes com surdez, que registra 444 em 2007 e 1.895, em 2009, representando um crescimento de 326,8%. Assim, o total de estudantes com deficiência auditiva e surdez, corresponde a 6.555, perfazendo um crescimento de 885,7%.

Sobre a oferta obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de

licenciatura e de fonoaudiologia, prevista no artigo 3º do Decreto nº. 5626/2005, o Censo da Educação superior/2009 registra sua inserção em 13.617 cursos de educação superior, dentre os 17.769 cursos de licenciatura e de fonoaudiologia credenciados, correspondendo a 76,6%. Este índice traduz o cumprimento do disposto no artigo 9º do Decreto que determina prazos e percentuais para a oferta da disciplina de Libras pelas Instituições de Educação Superior, estabelecendo sua oferta em 60% dos cursos, até 2010.

À luz das deliberações da Conferência Nacional de Educação/2010, a meta 4 do Projeto de Lei nº 8.08.035/2010, que institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, prevê, no item 4.4, “manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e língua brasileira de sinais – Libras”. Também, prevê no item 4.5, “fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas”.

## REFERÊNCIAS

ANABILE, Antonio Eduardo de Noronha. Políticas públicas. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rubia Braga; ANABILE, Antonio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EDUEMG, 2012.

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 2001.

BRASIL, MEC/SEESP. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_, MEC/SEESP. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.**

\_\_\_\_\_, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/SECAD. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_, MEC/SEESP. **Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências.**

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **CONCEPÇÕES E PESQUISAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.** (PÓS-DOCTOR/2013-2014). Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2014.

DRAIBE, Sônia. Uma nova institucionalidade das políticas sociais?: reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 3-15, 1997.

HOCHMAN, Gilberto. Agenda internacional e políticas nacionais: uma comparação histórica entre programas de erradicação da malária e da varíola no Brasil. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artmed, 1997.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs:** Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SECCHI, Leonardo. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais:** teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa avaliativa:** aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras, 2008.



A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE  
INCLUSÃO E A CULTURA E IDENTIDADE  
SURDA SERGIPANA: A LUZ DA  
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

*Genivaldo Oliveira Santos Filho*

*Daniel Renno Dias de Brito*

*Rozilda Ramos dos Santos Oliveira*

*Rita de Cacia Santos Souza*

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, em relação aos estudos na da surdez, debatem-se muito sobre os conceitos cultura, identidade e comunidade surda. Primeiramente, antes de tratar sobre este assunto, é necessário desarmar dos nossos preconceitos e olhar para o sujeito surdo não como uma pessoa incapaz, mas como um indivíduo diferente dos outros. Uma vez que a única diferença entre o surdo e o ouvinte é o fato de o surdo não utilizar o mesmo canal de comunicação, no caso é a audição, contudo essa aparente e pequena diferença desencadeará uma série de fatores, principalmente sobre a cultura e identidade do indivíduo.

Tradicionalmente, temos a concepção de que os conhecimentos são ensinados de geração em geração através da linguagem verbal: nossos valores morais, religiosos, sociais, econômicos e políticos como ocorre na maioria das culturas. A falta de comunicação no convívio social e o desejo do surdo de pertencer a um grupo que compartilhe um mesmo jeito de ser e de se comunicar torna-se a razão pelo qual define para o surgimento da cultura e identidade surda, já que a família dos surdos não usa a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Libras surge como um mecanismo de afirmação da identidade surda, identidade anulada e silenciada durante muito tempo, através da prática da oralização imposta pela sociedade (o surdo era ensinado a “falar” através do método da repetição). Por não dominarem a oralidade, eram recusados e analisados como incapazes de desenvolver qualquer atividade, além de não poder ser dono de si mesmo. Com a oficialização da Libras, em abril de 2002 pela Lei n.10.436 (BRASIL, 2006), começou a conquista do novo segmento.

Neste texto foi pesquisada a seguinte problemática: como pode se desenvolver um ambiente de cultura e identidade surda na in-

clusão a partir de uma abordagem Histórico-Cultural? O objetivo principal foi compreender como ocorre a utilização do conceito de cultura e identidade surda em ambientes de aprendizagem no contexto da inclusão, a partir de uma abordagem Histórico-Cultural.

É notório que em 2010 no Brasil possuiu uma população é de 190.755.799 habitantes. Dentre estes habitantes possuiu uma parcela de pessoas com deficiência auditiva, estipulada de 9.722.163 (IBGE, 2010 – TEMOTEO, 2012). No entanto, no mesmo ano em Sergipe teve uma população de 2.068.017 habitantes estão incluídas as pessoas com Deficiência Auditiva (DA) num total de 111.762 A partir desses dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indagamos: por que não existe os dados de quantos surdos usuários de Libras?

Como trilha metodológica desta pesquisa foi do tipo qualitativo na abordagem histórico-cultural. Em relação a pesquisa qualitativa, ela é “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010, p.26).

Na abordagem histórico-cultural, em que “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010, p.26), será pela teoria de Vygotsky. Desse modo, a constituição desta abordagem origina do processo de análise e identificação de limitações no século XX realizado por este autor e seus colaboradores.

E ainda, quando se trata de inclusão, de acordo com Padilha (2010, p.19) “neste sentido com base na abordagem referida as idéias de inclusão educacional são defendidas e vem se estruturando e porque não dizermos se reconfigurando como um poderoso bem com margem a rupturas de contradições sociais vividas na sociedade”.

Segundo Rego (1995, p. 26) apregoa que:

[...] O fato de ter sido um intelectual russo, que iniciou sua carreira no auge do período pós-revolucionário, contribuiu para que ele se envolvesse ativamente na construção de uma abordagem transformadora da psicologia e da ciência soviética vigentes até aquele período.

Na abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky cita um conceito o ser humano como sujeito construído socialmente a partir da assimilação da cultura humana. Para ele o ser humano não nasce com o pensamento tipicamente humano, mas é construído por meio dos processos sociais de interação e mediação. No entanto, este movimento dialético dar-se como processo de humanização. Para Vygotsky, humanizar-se é ser parte do gênero humano, apropriando da produção social e cultural do humano, e assim, chegara ao pensamento tipicamente humano.

Ressalvo que Vygotsky (2008, p. 63) defende o princípio de que “a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico”, encontrando no processo da cultura, de certa é parte essencial, na constituição da natureza humana. E assim, permite compreender que o indivíduo como um ser determinado por sua história e pelas situações socioculturais e econômicas de sua época. Aliás, esta abordagem dará o suporte para as análises que nos propomos realizar neste trabalho.

## **2. FRAGMENTOS E SIGNIFICADOS DA CULTURA E IDENTIDADES SURDA**

Afinal, é notório afirmar que o homem é respectivamente fundador e fruto da cultura e identidade, a qual ele pertence. Contudo, a função da educação conduzir essa imagem, estabilizando-a com

o ensino dos conhecimentos e comportamentos. Questionamos: o que é cultura? O que é Identidade? Em relação a cultura é um testemunho da dinâmica dos indivíduos e das comunidades. Segundo Farias (2004) relata que alguns teóricos - como Dominique Júcia, André Cheval, Jean Claude Forquim - refletem sobre a cultura propondo ser exercício, saberes, coordenação que influenciam nas regras ou conjunto de normas e práticas dentro da sociedade.

Entretanto a cultura pode ser considerada uma penetração do indivíduo em um determinado universo imaginário, em que faz a construção de normas e expectativas do seu comportamento. Segundo Terra (2001) a cultura não é um fato acabado, mas uma dinâmica que precisa sempre reconstruir suas respostas demonstrando aos grupos sociais. Para Penãlongo (2003) lembra-se da história de sua colonização multicultural e a problemática da globalização, pois trouxe a questão da cultura na diversidade da América Latina.

Cabe ressaltar que já foram realizados muitos trabalhos, Segundo Perlin (2006), sobre a complexidade e especificidades da cultura surda e alguns autores apresentam. Em relação aos autores, Perlin apresenta os seguintes: Padden e Humphries (1988); Wrigley (1996); Skliar (1998); Quadros (1999); Miranda (2002); Lopes (1998); Thoma (1998); Lunardi (1998); Lulkin (1998); Stumpf (2003); Rangel (2003); Perlin (1998).

A identidade de acordo com Perlim (1998) é algo em debate, em construção; uma construção móvel que frequentemente é modificado ou estar em movimento e empurra o indivíduo em diversa posição. As identidades entendem aspectos relacionais ao mesmo momento que distingue a partir da coexistente necessidade de concernente e autonomia.

Segundo Aurélio (2001) a identidade é o caractere próprio e exclusivo de uma pessoa. Para Skliar (2000) alerta que o discurso sobre deficiência esconde o problema de identidade da diferença e

que em seu texto trata a cultura dos surdos bem representados em sua língua. Comentar sobre a identidade surda, lembramos sobre o processo histórico dos surdos. Para Souza (1998), mesmo os indivíduos surdos oralizados, conseguem a leitura do mundo através da Libras, antes disso eram constante a participação na comunidade ouvinte.

### **3. ENTENDIMENTOS PRODUZIDOS A PARTIR DA VIVÊNCIA DA CULTURA E IDENTIDADE SURDA.**

Na perspectiva histórico-cultural Consideramos que apresentaremos um período histórico estruturado em três momentos, o qual envolve a situação de luta pela cultura e identidade surda. No primeiro momento, parte-se de uma apresentação do projeto por meio do Programa Oi Novos Brasis. O segundo momento se estabelece a partir da expressividade da cultura e identidade surda. O terceiro momento se faz considerando os argumentos e mediações produzidos pelos surdos na vivência da situação cultura e identidade.

#### **3.1 PRIMEIRO MOMENTO**

Na galeria de arte Jenner Augusto na Sociedade Semear houve o lançamento do projeto I-Surdo no dia 05. Este projeto tem como finalidade na “inserção social de jovens com deficiência auditiva através da construção e desenvolvimento de um Portal, auxiliados pelas tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na cidadania” (SERGIPE, 2018, p. 01).

Na abertura do evento estavam presentes: coordenador do projeto Daniel Renno, os colaboradores e facilitadores, o presidente da Sociedade Semear Carlos Britto e a Analista de Relações Institucionais da Oi Futuro Anic Daniele Souza Rios e o vereador Lucas Aribé. Este projeto terá duração de 14 meses e oferecerão ativida-

des de capacitação para o uso das novas tecnologias, criação de um portal Web e retomar uma associação, que já existia, formada pelos participantes surdos. Na Figura 1 demonstra a presença da equipe, desde os colaboradores até a direção da Oi.

**Figura 1. A foto autoridades presentes na abertura do projeto I-Surdo**



Fonte: SERGIPE (2018, p. 01)

No entanto, para que este projeto existisse, houve a abertura das inscrições que seriam realizadas no Sociedade Semear. Para se inscrever o candidato surdo participar do projeto deverá atender aos seguintes pré-requisitos: “a) Ser deficiente auditivo; b) Ter capacitação em informática básica; c) Estar na universidade ou que esteja cursando ou concluído o ensino médio” (SERGIPE, 2013, p. 01). Os candidatos surdos deveram apresentar os seguintes documentos: Carteira de Identidade, CPF, Comprovante de Residência, Comprovante de Escolaridade.

Sendo assim, o projeto intitulado de I-surdo tem como objetivo em:

fomentar e consolidar a cultura surda no estado de Sergipe, através das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), permitindo sua inserção no mercado de trabalho e o seu reconhecimento como portador de direitos, ou seja, criar um espaço de Inclusão, Interação e Informação voltado aos

surdos no estado de Sergipe e, por conseguinte do Brasil, contribuindo com a base do aprendizado multidisciplinar, agregando e disseminando os valores culturais, sociais e políticos pertinentes a este grupo (SERGIPE, 2013, p. 01).

Considerando o pressuposto do objetivo acima, a autora Strobel (2008) expõe a seguinte preocupação: os surdos tem cultura? E afirma que a cultura surda é entendida como o jeito de ser surdo, de entender o mundo, transforma-lo e possui percepção visual para a conciliação com a identidade surda. Com isso, Perlin (2004) afirma que as identidades surdas surgem por intermédio das representações da cultura surda.

Na perspectiva identidade e cultura surda, Strobel (2008) distingue a diferença entre a comunidade surda e povo surdo e é conceitualizado da seguinte forma: o povo surdo é aquele que foca os mesmos objetivos, a mesma língua a mesma cultura; a comunidade surda consiste em lutar pela causa.

### **3.2 SEGUNDO MOMENTO**

A conquista do reconhecimento da Libras junto aos órgãos competentes através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2006) em que foi regulamentada a Libras foi um grande progresso para a inclusão. Assim, os surdos usuários da Libras poderão a cada vez mais encontrar seu lugar na sociedade brasileira e sergipana. E este projeto tem a proporção de além da intenção, também de criar um espaço de inclusão e informação. A figura 2 apresenta o folder do projeto I-Surdo.



Figura 2. Folder da apresentação do projeto I-Surdo



Fonte: Arquivo dos autores

Fica evidente que os surdos procuram seus pares por se comunicarem em Libras. Assim, Oliveira e Oliveira (2009) comentam que as famílias não conseguindo se relacionar com os surdos, em consequência disso os surdos vão à busca de seus pares. Por vezes, as famílias dos surdos tentam com a mímica conduzir alguns conhecimentos que somente funciona quando é algum acontecimento simples para elucidar, porém, argumentos mais complicados certamente ficam sem retorno.

Ainda, ressalto que de acordo com Vigotski o conceito não é uma constituição isolada e definitiva, o mesmo perpetra parte de

todo um processo intelectual intimamente unido com a comunicação e a solução de problemas. Assim, Padilha (2010, p.19) cita que “no campo da Educação para os sujeitos com deficiência, nunca se falou tanto como na atualidade em “possibilidades” dos educandos e juntamente com esta premissa a responsabilidade envolvendo o meio social”.

Padilha (2010, p.19) Torna-se interessante notar que, na presença de uma deficiência fica evidente que o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construído a partir de condições concretas de vida, que não estão pré-definidas no sujeito e nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais.

Vídeo de Hamilton. Esse foi o primeiro vídeo gravado para a apresentação do projeto já selecionado no Rio de Janeiro. Esse vídeo contou com a colaboração do surdo Hamilton do Santos que depois se tornou um dos jovens selecionados para participar do projeto. O objetivo do vídeo era impactar o aos telespectadores, pois o vídeo inicia sua apresentação sem som e com recortes do surdo usando a língua de sinais. Depois deste primeiro momento, o surdo Hamilton faz uma apresentação formal do projeto em Libras, contando com uma descrição do projeto através de legenda, na Língua Portuguesa, para a compreensão do público que assistiram ao referido vídeo. Isso é importante para sinalizar a necessidade de estarmos abertos a uma nova forma de comunicação ou de estarmos abertos a pensar como o outro se sente de não ser compreendido na sua forma de se comunicar. A figura 3 apresenta a introdução do vídeo citado.

**Figura 3: Projeto Oi Surdos**



Fonte: Retirado do TRANSLIGHTPD, 2015, p. 01.

**Figura 4: I-surdo projeto**



Fonte: Retirado do TRANSLIGHTPD, 2013, p. 01.

No entanto, na figura 4 o convite para a comunidade participar do projeto. O vídeo foi gravado pelo surdo Geraldo Filho. No conteúdo deste vídeo apresenta o Geraldo convidando a comunidade surda a conhecer o site criado como fruto do projeto. No entanto, o referido vídeo possui uma característica diferente do outro produzido, pois já traz a maturidade experimentada ao longo dos 14 meses do projeto firmando em Aracaju-SE. Ressalvamos que neste vídeo também faz a apresentação do acesso ao site e contém as informações relacionadas a comunidade Surda.

### 3.3 TERCEIRO MOMENTO

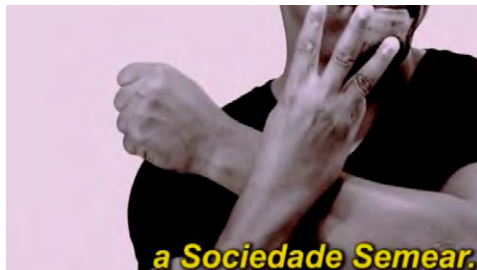
Para Vygotsky (2001) o sentido de uma palavra esta vincula a junção de todos os fatos psicológicos que ela ativa em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma concepção dinâmica, decorre, hermético, contendo várias perímetro de estabilidade mudada. O significado é apenas uma desses perímetros do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso: estabilidade, constante e apropriada.

O sentido real de uma palavra é inconstante, pois, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (Vygotsky, 2001, p.463).

172

A Libras não é uma língua pobre e sim, ao longo do tempo surge novos vocábulo, devido a necessidade de se comunicar. Em relação a criação de sinais para que sejam conhecidos pela comunidade surda, este projeto não foi diferente, pois foi “batizado” pelo sinal. Uma vez que o surgimento do sinal para a Sociedade Semear, assim denominados pelos surdos, comprovam a teoria de Vygostky. Na figura 5 contempla o sinal da Sociedade Semear.

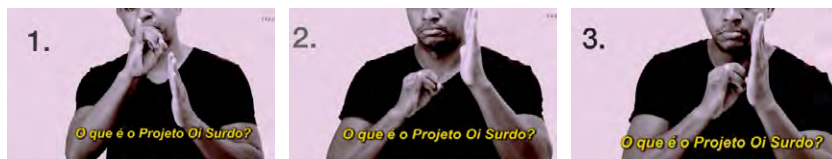
**Figura 5: Mostrar o Sinal da Sociedade Semear.**



Fonte: Retirado do canal do youtube; [https://www.youtube.com/watch?v=HK\\_Q3jQjDO4](https://www.youtube.com/watch?v=HK_Q3jQjDO4).

Como também a criação do sinal o projeto Oi surdos. Apesar de que o nome do projeto seja I-Surdo, mas os surdos criaram o termo Oi Surdos como um elemento da cultura e identidade surda. Na figura 6 mostra o sinal do Projeto.

**Figura 6: Sinal do projeto Oi Surdo.**



Fonte: Retirado do canal do youtube; [https://www.youtube.com/watch?v=HK\\_Q3jQjDO4](https://www.youtube.com/watch?v=HK_Q3jQjDO4).

Neste sentido, o sentido dado para o sinal de a Sociedade Semear/Projeto Oi surdo tem um significado, pois ela foi criada e usada isoladamente, mas serão usados ao longo do tempo pela comunidade. Em suma, a Libras não apenas constrói o meio de comunicação, mas é a língua natural da pessoa surda. Confirma Fernandez (2005) que LS - Língua de Sinais - é uma das marcas da identidade surda, ou seja, é um dos meios pelos quais o surdo irá crescer culturalmente e cognitivamente.

Para comprovar que a Libras é o principal meio de comunicação e compreendem que ela (LIBRAS) é a língua dos surdos, Oliveira e Oliveira (2009) fizeram uma pesquisa questionando como está sendo a reprodução a administração da cultura surda em Aracaju? Na realização de um questionário com 40 (quarenta) surdos residente em Aracaju com na faixa etária de 14 a 30, eles respondem da seguinte forma: a Libras ocupa um lugar de destaque que promove o fortalecimento da cultura e identidade surda por meio de interação na sociedade.

Por fim, como a penúltima etapa do projeto, foi criada a Centro de surdos de Aracaju (Cesaju). Este Centro visa apoiar e incentivar as atividades da comunidade surda em Aracaju-SE e no Brasil.

A mesma funciona na sede da sociedade semear e como contrapartida do desenvolvimento e sucesso das ações realizadas. A figura 7 apresenta a logomarca do Cesaju.

**Figura 7: Logomarca do Cesaju.**



Fonte: No site <http://cesaju.org.br>. Acesso em: 04/07/2018

A última etapa da conclusão do projeto I-Surdo apresenta-se a sociedade brasileira um site contendo a informação, a inclusão da Libras e interação através de diversos mecanismos da informática e proporcionará novos pontos a serem debatidos. Este projeto foi a prova em que poderá existir diálogo entre as diversas culturas existentes em nosso país, ou seja, foi pensado a partir da acessibilidade promovendo os diálogos entre as culturas existentes – Cultura surda e a dos ouvintes. No entanto, não parou, no site foi alimentado com conteúdo em vídeo com legenda e ferramentas de acessibilidade para outras pessoas com deficiência, a saber: pessoas com deficiência visual, pessoas com baixa visão e outros.

Em síntese, a nossa linha de abordagem refere-se ao olhar o outro com respeito e dar credibilidade, devolvendo a comunidade surda no sentido de que os surdos pertencem e devem ser protagonistas de suas histórias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Afinal, o que é ser surdo? O que apresenta a cultura e identidade através da Libras? Vimos que a noção de cultura, tanto em termo de conceito, quanto nas suas aplicações específicas na realidade do mundo dos surdos através da Libras padecem porque a sociedade, ainda caminha na proposta dessa ideologia. Os estudiosos, por mais ilustres que sejam, são capazes de deliberar a cultura dos surdos e a identidade surda, porém pelo preconceito a sociedade rotula os surdos como incapazes. A Libras, pela discrepância entre fala e idioma oficial do povo surdo, cumpre suas funções básicas, ou seja, permite ao povo surda a pensar, expressar-se, integrar-se na sociedade. Nessas condições, o surdo brasileiro seria apenas ser cidadão, ainda que de forma teórica em muitos dos casos. Nas relações sociais onde se aparecem as reproduções de alteridade surda são realmente as relações de poder.

Ser Surdo, europeu, negro, índio, por fim, ser diferente dos demais transformado como normais na concepção da medicina não mais precisa ser pretexto para isolar-se, exclusão social, estigma, preconceito, mas sim, este é o tempo favorável para que advenha uma transformação intensa na visão e costumes dos povos, fazendo com que os sujeitos surdos se fundam ao contexto sócio-histórico e se tornem nada mais e nada menos do que sempre foram não só aos olhos da natureza.

É na concepção de identidade que se situa o sujeito surdo, pois é o mais que se aproxima do conceito indenitário, na pós – modernidade, no nosso ponto de vista, como sendo de identidades múltiplas, plurais, que estão em constantes transformações, não são fixas, imóveis ou imutáveis, que podem ser contraditórias, ou seja, está em construção e movimento, onde levam os cidadãos surdos as diferentes posições.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na Formação de Professores: Percepções de Alunos e da Professora**. 150 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, set./dez. 2016. p. 1020-1042.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. A origem do pensamento e da linguagem no pensamento e linguagem de Piaget e Vygotsky: discussões preliminares. **Revista Educação em Questão**, v. 7, n. 1/2. 1997. p. 15-30.

FERNANDEZ, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H.. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. – Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88p.

OLIVEIRA, D.. M. M. de; OLIVEIRA, D. M. de. Cultura E Identidade Surda De Aracaju. In: **Seminário De Estudos Culturais, Identidades E Relações Interétnicas**. Universidade Federal De Sergipe São Cristóvão, Dias 05, 06 e 07 de Agosto de 2009.

PADILHA, Adriana Cunha. A abordagem histórico-cultural na educação de sujeitos com Deficiência. **Gestão & Tecnologia** - Faculdade Delta. Ano II - Edição V maio/junho 2010.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS/FACED, Porto Alegre: 1998.

PERLIN, Gladis. **A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua De Sinais (ILS)**. In: Processos Tradutórios, Línguas de Sinais e Educação. Grupo de Estudos e Subjetividade. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.136-147, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. 136



PERLIN, G. Identidades surdas. **In: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005. p. 565-582. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02/06/2018.

SERGIPE. Sociedade Semear - LANÇAMENTO DO PROJETO I-SURDO. Disponível em: <<http://www.sociedadesemear.org.br/?pg=noticia&idNoticia=825>>. Acesso em: 02/06/2018.

SERGIPE. Projeto i-surdo abre seleção em Aracaju - Infonet Notícias de Sergipe - Educação. 20/08/2013. Disponível em: <<http://www.infonet.com.br/noticias/educacao//ler.asp?id=148172>>. Acesso em: 02/06/2018.

SILVA, Márcia do Socorro E. da. Um olhar sobre a identidade surda. **In: Fórum Nacional de Crítica Cultural 2. Educação básica e cultura:** diagnósticos, proposições e novos agenciamentos 18 a 21 de novembro de 2010. p. 272-279.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

TEMOTEO, Janice Gonçalves. **Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste** / Janice Gonçalves Temoteo; orientador Fernando César Capovilla. (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo -- São Paulo, 2012.

TRANSLIGHTPD. **I-surdo projeto.** Publicado em 8 de set de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JNVij8p5d7c>>. Acesso em: 04/07/2018

TRANSLIGHTPD. **Projeto Oi Surdo.** Publicado em 3 de ago de 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=HK\\_Q3jQjDO4](https://www.youtube.com/watch?v=HK_Q3jQjDO4)>. Acesso em: 04/07/2018.



# REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E A LIBRAS NO UNIVERSO SURDO

*Josilene Souza Lima Barbosa*

*Lauanda Vieira dos Santos*

*Wesley Gonçalves dos Santos*

## INTRODUÇÃO

A educação dos surdos começa a ser pensada a partir de estudos de médicos e religiosos que perceberam e comprovaram a partir de pesquisas que essas pessoas eram capazes de adquirir conhecimento, pensar e se comunicar através da oralização e/ou língua de sinais. Parece absurdo acreditar que houve época em que as pessoas acreditavam que pelo fato de o surdo não falar, ele não pensava e conseqüentemente era incapaz de adquirir o conhecimento. Atualmente, as lutas são diferentes: busca pela implantação da Libras no currículo das escolas e escolas bilíngües, contratação de intérpretes, adaptações curriculares, dentre outras necessidades.

A inclusão da pessoa com surdez ainda é muito discutida entre os profissionais da área pela falta comunicação entre surdos e ouvintes por falarem línguas diferentes no mesmo ambiente. A lei n. 10.436/2002 foi regulamentada pelo decreto n. 5626/2005, porém mesmo passada mais de uma década é comum encontrar escolas sem intérpretes, sem professores bilíngües e sem atendimento educacional especializado. A ausência desses profissionais no contexto escolar acaba ocasionando sérios problemas educacionais e emocionais para os surdos. É muito comum encontrar surdos que terminam o ensino médio, porém não conseguem ler e interpretar frases simples. Muitos acabam abandonando as escolas, entram em depressão e acabam acreditando que possuem algum problema de aprendizagem sério. Cabe ressaltar que esse público não tem problemas de aprendizagem, o problema é a falta de metodologias apropriadas de ensino desde a tenra idade. Qualquer pessoa pode ter algum déficit de aprendizagem e não necessariamente por ela ser surda. É preciso desmistificar essas afirmativas, parece que culpabilizar a pessoa com deficiência é bem mais cômodo do que se adequar enquanto profissional para as novas demandas educacionais.

O interesse pela temática surgiu há muitos anos por perceber e constatar diante de várias pesquisas realizadas que os avanços nessa área ainda estão em passos lentos. Desta forma, o estudo justifica-se pela carência de projetos e ações que visem contribuir para com os diversos contexto nos quais os surdos estão inseridos.

O estudo apresentado é fruto do projeto de pesquisa “O Universo Surdo Através da Libras” aprovado no edital PROPEX/PIBIC n.9/2017<sup>1</sup>, tendo como início de execução o ano de 2018. Neste texto, será apresentada uma discussão teórica sobre a importância da Libras no processo de inclusão do sujeito surdo.

O trabalho está fundamentado com os teóricos da área tais como: Quadros (2017), e leis que ampararam a educação e os direitos dos surdos. Foram utilizadas ainda as pesquisas realizadas por Barbosa nos anos de 2004, 2011 e 2018. Buscou-se dialogar com as fontes e trazer reflexões pertinentes para essa área do campo educacional.

O texto está dividido em afim de otimizar a leitura, o entendimento sobre reflexões trazidas e objetivando não tornar um texto cansativo e de difícil compreensão.

Nas considerações finais, o propósito é expor algumas reflexões sobre esse tema tão importante e que precisa ser pensado e socializado com mais frequência na sociedade brasileira.

## **1. A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR**

Pensar na inclusão do surdo não é apenas para socializá-lo, mas fazer com que o processo de aquisição de conhecimento seja maximizado para que possa se tornar um sujeito empoderado e que faça a diferença no contexto social no qual está inserido. Em ple-

---

<sup>1</sup> Agradecemos a Propex pelo financiamento do projeto

no século XXI, ainda há pessoas que não concordam com a inclusão desses alunos no ensino regular. Algumas defendem que as escolas especializadas para alunos surdos seriam as mais adequadas, porque nessas instituições esses alunos seriam alfabetizados em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e em português escrito. É preciso, focar no que verdadeiramente é importante, no aprendizado do aluno surdo, independentemente, do tipo de escola que esteja matriculado, haja vista, que desde a implantação da Lei 9394/96 a orientação é que a educação das pessoas com deficiência seja, preferencialmente, nas escolas regulares. Sendo assim, no Brasil existem poucas escolas especializadas para surdos atualmente, devido ao que a referida lei determina. Muitas escolas direcionadas aos surdos foram fechadas ou obrigadas a se adequar a filosofia da inclusão. Em algumas cidades, houve resistência por parte da comunidade surda e permaneceram abertas, sendo essas localizadas nas regiões sul e sudeste do país.

O Decreto n. 5626/2005 determina que sejam criadas escolas bilíngues no Brasil, porém, mesmo depois de dezesseis anos da implantação da lei, pouquíssimas escolas foram implantadas com essa perspectiva, o que seria a ideal para os surdos. As escolas bilíngues são destinadas para surdos e ouvintes, a Libras como primeira língua e o português escrito seria a segunda língua. Cabe uma importante reflexão: será que os ouvintes se matriculariam em uma escola com essa filosofia? Seriam capazes de sair da zona de conforto e se permitirem a aprender a segunda língua oficial do Brasil?

Realizando pesquisas na área da surdez desde 2004, Barbosa percebe uma resistência muito grande para a implantação da Libras no cotidiano das escolas por parte dos professores. Para se implantar escolas bilíngues é preciso que todos os professores dominem e tenham formação em Libras, por esse motivo o crescimento das escolas no Brasil, ainda caminhará em passos lentos por um longo período, infelizmente!

Barbosa (2004) realizou um estudo de caso, onde o objetivo era analisar a aprendizagem e interação dos alunos surdos na fase de alfabetização que estavam matriculados no ensino regular em três municípios sergipanos: Aracaju, Itaporanga e Estância. Os sujeitos da pesquisa frequentavam a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Sergipe (APADA) em busca de orientação pedagógica. Na época, notou-se que os alunos aprendiam e interagiam mais na Apada que nas escolas regulares, as professoras dos municípios citados não sabiam Libras e tampouco tinham interesse em aprender. Alegavam que não tinham tempo ou habilidade para a aquisição de uma nova língua. Observou-se que a maioria dos alunos se mantinham quietos e inibidos em participar das aulas.

No ano de 2009, Barbosa, tinha o objetivo de realizar a pesquisa do mestrado em escolas do ensino regular, cujo foco era analisar uso da Tecnologia Assistiva no processo de alfabetização do aluno com surdez. Para a surpresa da autora, diversas escolas foram visitadas e não permitiram a realização da pesquisa. O caminho encontrado foi adequar a proposta metodológica e desenvolver o estudo em uma escola especial da capital sergipana. Nessa escola, as professoras sabiam Libras, porém desconheciam metodologias inovadoras para a alfabetização dos surdos, e principalmente, as contribuições da Tecnologia Assistiva. A interação entre professoras e alunos era muito boa, mas era preciso inovar para motivar e otimizar a aprendizagem dos alunos em prol do desenvolvimento cognitivo, já que a distorção idade e série era significativa. Ao término do estudo pôde-se comprovar que a tecnologia assistiva aliada a uma proposta metodológica apropriada promove um aprendizado significativo na comunidade escolar. Cabe ressaltar que a pesquisadora na época pretendia fazer apenas um estudo de caso, mas diante da realidade encontrada desenvolveu uma pesquisa participante por aproximadamente três meses com aplicação de tarefas para os alunos e professores.

Ao concluir o mestrado a autora voltou para o seu local de trabalho e reassumiu o posto de sala de recursos e em diversas tentativas procurou através de cursos de Libras, capacitações para os professores, introduzir conteúdos para que os colegas de trabalho pudessem mudar a sua visão em relação aos surdos, mas infelizmente, pouquíssimos professores se dispuseram a participar das atividades propostas, fato que refletia no aprendizado dos alunos.

Sempre em busca de alternativas que visam contribuir para com a educação dos surdos em 2018 foram desenvolvidos dois projetos: um de pesquisa e o outro de extensão. No projeto, “O Universo Surdo Através da Libras”, o foco foi preparar os surdos fluentes em Libras do município de Tobias Barreto para ministrarem oficinas de Libras nas classes regulares para os ouvintes e para tentar despertar nos professores a necessidade de aprender e se dedicar para melhorar a comunicação com os alunos surdos. Novamente, os resultados foram desanimadores. Em alguns depoimentos os surdos relataram: “Quando nós entrávamos na sala para dar aula, a professora saía e ia tomar café” (Depoimento1). O outro relatou: “chegava animado, estudava, me preparava e quando chegava a expressão da professora não era muito boa. Um dia pediu para terminar logo porque estava atrapalhando a aula dela” (Depoimento2). Um terceiro complementa: “Assim que chegávamos na sala, a professora virava de costas e ia corrigir atividades dos alunos” (Depoimento 3). Infelizmente, os depoimentos dos alunos foram confirmados durante as visitas feitas pela pesquisadora e os bolsistas envolvidos.

Os estudos relatados são importantes para repensarmos sobre a formação de professores e a conscientização que esses devem ter perante o seu papel social. Quando se afirmou acima que a implantação das escolas bilingues no Brasil ainda caminhará em passos lentos foi pautada nesses estudos tanto nas escolas regulares quanto na escola especial, e através de outras experiências



relatadas em congressos, cursos e textos de outros autores. Há uma lacuna enorme entre o ideal e o real na formação dos professores. Não é objetivo aqui colocar a responsabilidade na defasagem escolar do surdo sobre os professores, mas chamar à atenção que há algo de errado nesse processo. Muitos alegam que não há capacitação, mas quando é ofertada não participam ou participam e não colocam em prática. Desta forma, deixamos aqui um ponto importante que precisa ser refletido.

Nos estudos apresentados observou-se que tanto em 2004, 2009, 2011 e 2018 os alunos ouvintes se interessavam pelo aprendizado da Libras e relataram que aprender a língua é importante porque podem se comunicar melhor com os colegas surdos da escola. Observou-se que se a disciplina de Libras fosse implantada no currículo escolar a inclusão dos surdos certamente seria bem melhor e menos conflituosa. Percebeu-se que a interação entre surdos e ouvintes melhorou significativamente em todos os ambientes escolares onde as pesquisas foram desenvolvidas ao longo desses dezessete anos dedicados a educação dos surdos.

A maioria das pessoas não compreendem que a Libras e as identidades surdas enriquecem substancialmente a comunidade surda e os ouvintes que nela convive. No Brasil, é comum os surdos aprenderem Libras quando chegam às escolas em contato com outros surdos ou com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com Quadros (2017), apenas 5% dos surdos nascem em famílias com pais surdos, esse tem contato com Libras já na primeira infância. Nesse caso, estes surdos chegam às escolas com vocabulário vasto em Libras, porém se esbarram na problemática da alfabetização em língua portuguesa escrita. A dificuldade consiste na ausência de adaptações curriculares e os alunos são submetidos aos mesmos métodos de alfabetização das crianças ouvintes. Os surdos filhos de pais ouvintes chegam às escolas sem

dominar ou ter o conhecimento da Libras e terão que aprender as duas línguas de forma concomitante.

Os surdos enfrentam muitas dificuldades na aquisição da língua portuguesa e acabam reprovando ou abandonando as escolas. Dentre os problemas metodológicos, há também a ausência de intérpretes nas escolas que influencia sobre maneira na comunicação entre alunos e professores.

No momento que passamos a analisar a educação para surdos é claro que a estrutura de ensino deverá ser totalmente adaptada para esses educandos, e assim, o saber dos conteúdos ministrados não é suficiente para ocorrer uma inclusão eficaz desses discentes.

O que importa é considerar que o surdo difere do ouvinte, não só pela ausência da audição, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais próprias. A limitação auditiva acarreta a necessidade de aquisição de um sistema linguístico próprio, desenvolvendo consequências de ordem social, emocional e psicológica. Por apresentarem uma forma particular de percepção e de interação com o mundo, devem ser identificados e designados segundo uma perspectiva antropológica, como minoria linguística. (BEHARES, 1993 apud OLIVEIRA, 2005, p. 62).

Então, por terem restrições na audição, a comunidade surda demanda de um sistema linguístico próprio, levando em conta seu modo de perceber e interagir com o mundo, e assim dificultando a adesão de novos conhecimentos.

## **2 A INFLUÊNCIA DA LIBRAS PARA O EMPODERAMENTO DO SUJEITO SURDO**

Antigamente, tinha-se uma ideia errônea sobre os surdos, por não conseguirem se comunicar através da língua padrão eles eram considerados loucos, dignos de piedade, abandonados, enfeitiça-

dos e até sacrificados. Aristóteles, antigo filósofo grego, considerava que os surdos eram também mudos e inumanos, pois se a pessoa não fala ela não pensa e se ela não pensa não pode ser considerada humana.

No Brasil a primeira instituição para surdos foi fundada em 1857 no Rio de Janeiro, o INES (Instituto Nacional de Educação para Surdos) que existe até hoje. Foi fundada pelo professor surdo francês Ernest Huet com o apoio de Dom Pedro II. De acordo com o portal do INES, a instituição recebe estudantes de todo o Brasil e de países vizinhos, o que a torna uma instituição de referência da educação, profissionalização e socialização dos surdos.

A língua de sinais teve uma longa trajetória até conseguir as conquistas da atualidade, passou várias lutas e retrocessos. A língua tem uma forte influência francesa devido as contribuições de Léppe e Ponce de Leon considerados os percussores na criação e implementação das línguas de sinais na França e posteriormente, difundidas e estudada por diversos países a exemplo do Brasil. Um momento de retrocesso histórico da educação de surdos foi o um congresso em Milão em 1880. Segundo Barbosa (2011) comitê era constituído apenas por ouvintes e no referido evento, ficou demonstrado que o surdo não tinha problemas fisiológicos com o aparelho vocal, sendo capaz de falar. Partindo dessa premissa foi proibida a Língua de Sinais ou Língua Gestual como conhecida na época, alegando que a oralização era o melhor meio de educação, socialização e aprendizado dos surdos. Por já saberem da importância das línguas de sinais, no final dos anos 1980, os surdos lideraram um movimento que tinha como objetivo principal a oficialização da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Através de vários movimentos e muitas pesquisas na área, a língua de sinais foi legitimada como meio de comunicação e expressão entre os surdos. Em 2003, o projeto de lei entrou na longa batalha pela regulamentação da Libras

no país, e foi com o decreto de n. 5626/2005 que regulamentou a lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Neste documento fica instituído a Libras como língua materna dos surdos e como disciplina obrigatória nos cursos de formação de Educação Especial, Magistério e Fonoaudiologia, em seus níveis médios e superior.

Conforme Brito (2003), uma das razões que levou a comunidade surda a conquistar o reconhecimento e a regulamentação da Lei, foi o fato de essa comunidade ter mantido a Libras como língua viva e em constante atividade.

Além disso, a lei prevê a presença de profissionais capacitados e intérpretes de língua de sinais - português. O ensino de Libras aos ouvintes pode ser visto como o início de uma organização bilíngue das escolas para surdos e ouvintes. A respeito dessa legislação, Quadros (2017) considera: “O dito normal não mais configura a realidade, uma vez que a normalidade passa a ser relativizada perante os diferentes grupos sociais e culturais”.

Com isso, observa-se que a comunidade surda começou a avançar, ser reconhecida e respeitada através da implantação da Libras, primeiramente, seu reconhecimento como língua materna. É através dela que os surdos poderão reivindicar e alcançar o pleno desenvolvimento social, intelectual e cultural. Assim como fazer valer todos os seus direitos enquanto cidadãos.

O empoderamento dos surdos faz com que se dê voz para uma luta de tantos séculos. Eles são capazes de atuar em qualquer área de trabalho de seu interesse, tomar decisões, participar de debates, e se fazer ouvir através da sua língua e cultura.

A inclusão do sujeito surdo na sociedade é marcada por muitos conflitos devido à falta de comunicação entre os surdos e ouvintes. A Libras é a ponte que liga esses dois sujeitos, é a forma de comu-

nicação e expressão do pensamento do surdo para a sociedade. É como diz Sá:

Não há como negar que o uso da Língua de Sinais é um dos principais elementos aglutinantes das comunidades surdas, sendo assim, um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda e nos de identificação dos surdos entre si. (SÁ 2000, p.106)

Quadros (2017) ressalta: “a Libras é a língua de sinais que se constituiu naturalmente na comunidade surda brasileira.” O Surdo, como usuário natural da língua, deve estar presente na comunidade, escola, universidades para que todos possam identificar-se positivamente e desenvolver a utilização da língua de sinais da forma mais natural possível. A autora acrescenta: “As festas, os jogos, os campeonatos, as sedes organizadas por surdos são formas de interação social e linguística, garantiram a formação da comunidade surda brasileira com uma língua própria”.

No ano de 2010, constatou-se mais um avanço para a comunidade surda que foi a implementação da Lei nº 12.319/2010. Ela regulamenta a profissão de Intérprete e Tradutor da Libras. Fazendo com que fosse obrigatório a presença de intérpretes nas salas de aula. Conforme a Lei, a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Com a implementação da nova lei a quantidade de profissionais que atuavam na área se tornou escassa, as pessoas que conviviam com surdos tiveram a oportunidade de se profissionalizar e atuar trabalhando nas áreas de interpretação, tradução e lecio-

nando Libras, após realizarem o exame de proficiência em Libras (ProLibras).

Até o dia 22 de dezembro de 2015 foram realizados exames anuais de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa, onde a banca examinadora de amplo conhecimento dessa função era constituída por docentes surdos, linguistas, tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Observa-se que mesmo depois de tanto tempo em que se oficializou o decreto, ainda não se concretizou na prática o que está estabelecido na lei. Pode-se exemplificar o número insuficiente ou quase inexistentes acerca da implementação da disciplina Libras nas escolas públicas e privadas na formação dos alunos. Nas licenciaturas e cursos de fonoaudiólogos, já se é ministrada a disciplina como parte obrigatória da carga horária. Faz necessário uma reflexão: não seria necessário ser disciplina obrigatória em todos os cursos? Afinal, se um surdo for ao médico por exemplo, ele não terá que ter uma comunicação direta, ou ter um tradutor no ato da consulta? A inclusão vai além de proporcionar atendimento, incluir é buscar meios de interagir com o surdo. Faz-se necessário incluir a Libras em todos os seguimentos da sociedade, proporcionar capacitação dos profissionais e familiares, inserir a Libras (segunda língua oficial do Brasil) no cotidiano de surdos e ouvintes.

Ainda no século XXI podemos observar a necessidade de muitas pessoas em insistir na obrigatoriedade de oralizar o surdo para torná-lo “normal”. Se associa a essa necessidade a burocratização dos avanços sociais da interação do sujeito surdo e ouvinte? O século XIX foi marcado por uma visão biológica do corpo, ou daquilo que seria considerado um corpo normal, produtivo e saudável.

Com essa ideia voltamos a premissa do Congresso em Milão, como citado anteriormente, a proibição das línguas de sinais como principal meio de comunicação. É preciso pensar que essa neces-

cidade de normalização se dá mais pelos ouvintes do que mesmo pelos surdos. No entanto, a implementação da Libras nos contextos sociais nos faz repensar sobre o ouvintismo e oralismo.

O termo passou a ser utilizado no Brasil a partir da tradução feita por Carlos Bernardo Skliar em 1998 quando organizou e publicou o livro, *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Através de publicações como essa e outras, o autor discutiu sobre ouvintismo: O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p. 15)

Perlin (2010) utiliza em sua pesquisa o termo ‘ouvintismo’. Ela argumenta sobre como esse termo se relaciona ao poder, dominação, da normalização, entre outros.

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em forma opositora ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização. (PERLIN, 1998, p. 58)

Hoje, podemos observar que o sujeito surdo não é anormal, não há necessidade de ‘normalizar’. Eles podem pensar, raciocinar,

consolidar relações sociais e todas as relações básicas dos ouvintes. Todos os avanços da comunidade surda tiveram um início notório com a liberação da Libras como língua materna, com o auxílio dos profissionais de Interpretação e o conhecimento dos surdos sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Cabe ressaltar que há surdos com identidades distintas: Pessoas que nasceram ouvintes e ficaram surdas conhecida por Identidades surdas híbridas. Muitos surdos foram submetidos ao oralismo pelos familiares e depois nas fases da adolescência ou adulta passam a ter contato com a Libras e a identidade passa pela fase da transição. A Identidade surda incompleta onde negam a representação surda por vontade própria ou por imposição da família;

A mais conflituosa é a identidade surda flutuante por não estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais. (PERLIN, 2010, p.64-65). Essa identidade é a mais preocupante porque sem conseguir se comunicar em nenhuma língua, muitos surdos entram em depressão e em alguns casos tentam ou cometem o suicídio. Há vários relatos de familiares de surdos que comprovam essa informação, infelizmente.

Conhecer a comunidade surda e as identidades surdas é de suma importância para colaborar com o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do sujeito surdo. É preciso trabalhar diretamente com seus familiares para que possam auxiliar nesse desenvolvimento. O contexto social será determinante nesse processo. Como sabiamente defende Vygotsky não é a deficiência que limita a pessoa, mas o contexto social no qual ela está inserida.

O Universo surdo é deveras amplo e as discussões são inesgotáveis. Cabe ressaltar que dentro das comunidades surdas há também ouvintes que são militantes em prol da inclusão do surdo e do reconhecimento e respeito da Libras como a língua materna dessa



população. Existem os filhos dos surdos que são ouvintes e que se tornam bilíngues desde a tenra idade, são conhecidos como CODA.

Conforme Hoffmeister apud Quadros (2017) os CODAS são novos imigrantes que precisam aprender sobre uma cultura estranha do lado de fora de sua família. A cultura estranha a qual a autora se refere é a cultura ouvinte, já que no seio familiar a cultura transmitida é a cultura surda. No entanto, essa família não é uma família de imigrantes, pois é parte das famílias que estão nessa sociedade há várias gerações. Os filhos de pais surdos aprenderam a lidar com essas culturas, com as duas línguas e com as atitudes de surdos e ouvintes. A autora traz o conceito de Língua de herança, normalmente se refere a imigrantes que usam sua língua em casa e aprendem a língua do novo país nas ruas e nas outras instituições sociais.

Contudo, a necessidade de se discutir esses assuntos nos ambientes escolares, é pertinente e urgente durante a educação básica, ensino superior e cursos de formação continuada para todas as profissões. Espera-se que o século XXI possa contribuir para a mudança de mentalidade das pessoas em relação a Libras e que os governantes incluam essa disciplina o quanto antes como componente curricular obrigatório. Desta forma, o surdo estará verdadeiramente incluído e não apenas integrado na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa apresentada evidencia que apesar de haver muitos estudos voltados para a inclusão dos surdos ao longo dos anos, os problemas são sempre os mesmos. Não se pode permanecer cometendo os mesmos equívocos dos séculos passados, é inadmissível alguns pensamentos cristalizados, atualmente tem-se mais acesso as informações e às capacitações. É preciso que a sociedade cobre dos órgãos competentes o cumprimento das leis exis-

tentes, o Brasil não precisa de novas leis, por ser segundo diversos autores um dos países com legislação mais completa direcionadas à inclusão. O que falta é o cumprimento do que é determinado pelas leis vigentes.

Enquanto a sociedade não se unir e apoiar a comunidade surda pouco se avançará no campo da inclusão seja ela social ou educacional. Existem muitas pessoas surdas com um potencial incrível “presas” nos muros das suas casas ou nas salas de aula por simplesmente, não terem pessoas preparadas para ensiná-las, estimulá-las e apresentá-las ao universo surdo.

Os educadores e futuros profissionais da educação precisam compreender o seu papel social, que não deve ser limitado apenas a ensinar a ler e a escrever, e lamentavelmente, no caso dos surdos nem isso conseguem atingir como profissionais por não saberem se comunicar com o aluno. Como um profissional consegue conviver com a consciência tranquila, sem ter tentado de alguma forma incluir seu aluno independente de ter deficiência ou não no universo do conhecimento? Um professor mesmo sem saber Libras ele pode estabelecer uma comunicação com o aluno surdo dando-lhe atenção, oferecendo um material adaptado, ou através da mediação do intérprete quando houver esse profissional no contexto escolar. A sensibilidade, a mudança atitudinal pode ser até mais importante que saber e dominar a Libras.

Em relação a Libras houve alguns avanços em relação a aceitação e a valorização enquanto língua, tem se promovido cursos e eventos de Libras, a inclusão da disciplina em alguns cursos superiores, mas ainda insuficientes. Contudo, a falta de apoio dos familiares, dos profissionais de outras áreas e dos órgãos competentes, faz com que os surdos não consigam a ascensão profissional por não terem tido acesso a uma educação através da sua língua materna e ser submetido ao que Strobel (2007) denomina

de ‘cativeiro ouvinte’. Termo utilizado para designar que o ouvinte aprisiona ou impõe ao surdo uma cultura de ouvinte que não condiz com a real necessidade dos surdos. O surdo tem que se adaptar ao mundo dos ouvintes por estes serem a maioria na sociedade. É um bom momento para repensar, esse é o modelo ideal de inclusão? Obviamente que não! Incluir é uma mudança de mentalidade da sociedade, onde a pessoa que se diz “normal” é que tem que se preparar e adaptar para atender às necessidades das pessoas com deficiência.

Pode-se afirmar que a convivência com pessoas com deficiência e nesse caso, especificamente com surdos, quem saí enriquecido em conviver com uma nova língua e cultura, são os ouvintes que se permitem aventurar a sair da zona de conforto e passam a adentrar no universo surdo e ver o quão fascinante é conviver e interagir com a diversidade e com uma língua tão rica e complexa quanto a Língua Brasileira de Sinais.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002  
BARBOSA, Josilene Souza Lima. **A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei da Língua Brasileira de Sinais n.10.436**. Brasília, 2002.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

STROBEL, Karin Lilian. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In QUADROS, Ronice Muller de; Perlin Gladis. **Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.**

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Tomo Cinco: fundamentos de defectología**; trad. Carmen Ponce Fernández. – Madri, Espanha: Pueblo y Educación, 1989.

# A JUSTIÇA SURDA: COMO FAZÊ-LA OUVIR?

*Cristiane Ribeiro Batista Matos*

*Alda Valéria Santos de Melo*

## INTRODUÇÃO

Estamos acostumados com a afirmação que diz: “a justiça é cega!”, mas devemos nos deter naquilo que faz parte do nosso cotidiano e procurar observar questionando o que existe por trás das afirmações que permeiam o nosso imaginário. Observou-se que há dois lados nesta afirmação: tanto o oficial que é aceito pela vasta maioria, de que não há ênfase nas diferenças entre os seres e seriam tratados com igualdade de condições, logo podemos inferir que há justiça; quanto o que ocorre na prática nas várias instâncias judiciais espalhadas pelo Estado, mais próximo de nós em toda a capital, em que podemos observar que a justiça não “vê” as diferenças e imputa a alguns outra forma de injustiça por isso.

A fim de não incorrer em “injustiças”, precisamos exemplificar: Se hoje um surdo dirigir-se ao Fórum Gumerindo Bessa desacompanhado e com a finalidade de dar entrada em um processo por ter sido lesado de alguma forma, ele precisará de atendimento especializado. Observe-se que o caminho judicial é dar entrada em uma petição inicial no Fórum por meio de um advogado instituído para tal, mas para que esta informação alcance o surdo do nosso exemplo ele precisaria ser devidamente esclarecido do grupo de servidores que passaram por treinamento em Libras e do qual o Tribunal de Justiça dispõe.

Mas, ainda no campo das ilações, suponhamos que o nosso surdo queira prestar um boletim de ocorrência em qualquer delegacia da capital, será que conseguirá ser entendido? A resposta é não.

Como fazer para que a justiça “ouça” o povo surdo e os ajude a conquistar seus direitos? Infelizmente a acessibilidade na justiça é tão falha quanto o discurso que nos faz acreditar nela. Com este artigo, faremos uma análise de quais formas existem para tornar a justiça acessível ao surdo.

Iremos analisar as formas que o surdo dispõe de alcançar os meios judiciais. Para responder a este interposto traçamos os seguintes objetivos específicos: Observar os mecanismos apresentados aos surdos; e, diante do exposto, propor mecanismos mais eficientes fazendo intervenções práticas e eficientes no existente.

A pesquisa é um estudo com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita através de observações e pesquisa bibliográfica realizadas na instituição. Sua importância justifica-se diante da escassez de estudos na área proposta.

Os instrumentos de coleta de dados foram: a observação espontânea, sistemática e em meios tecnológicos; e entrevistas informais com servidores. Com a observação espontânea vimos que não há acessibilidade efetiva, embora haja o cumprimento fiel ao que preceitua a lei de acessibilidade.

## 1. QUEM SOMOS?

Somos seres que interagem em e com grupos sociais. Esta interação faz de nós o que somos, tece a teia de nosso ser. A afirmação de que o ser humano é um ser social já é disseminada e pacífica na sociedade, pois todo ser humano vive e faz parte do grupo em que aprende e desenvolve seus comportamentos básicos e suas atitudes. Esse grupo termina por formar o ser, moldando-lhe.

Mesmo assim, segundo Nelson Piletti:

Não basta que vários indivíduos estejam lado a lado para que estejam interagindo. É preciso que haja uma ação comum, que os faça conviver, trabalhar juntos. Interação é uma ação coletiva, executada por vários indivíduos, com vistas a objetivos comuns e individuais. (PILETTI, 1985, p. 9).

Se não consegue interagir, infelizmente para alguns indivíduos o caminho é o isolamento social autoimposto, esse isolamento social pode levar a atitudes drásticas como o suicídio, segundo pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo francês Émile Durkheim (1858 – 1917) em seu livro *Regras do método sociológico* (1895). Pois, o ser humano necessita estar inserido no grupo para sentir-se realmente vivo, realmente humano.

Experimentos notórios descrevem a importância da interação social em contraponto ao isolamento social.

Há setecentos anos, Frederico II, Imperador do Sacro Império Romano-Germânico, efetuou um experimento para determinar que língua as crianças falariam quando crescessem, se jamais tivessem ouvido uma única palavra falada. Falariam hebraico – que então se julgava ser a língua mais antiga – ou grego, ou latim, ou a língua dos pais? Deu instruções às mães e mães adotivas para que alimentassem as crianças e lhes dessem banho, mas que sob hipótese nenhuma falassem ou tagarelassem perto delas. O experimento fracassou, porque todas as crianças morreram. (HORTON; HUNT, 1980, p. 77 apud PILETTI, 1985, p. 24).

Ao precisar sair do seu grupo e dirigir-se a outro, o indivíduo enfrenta inúmeros pormenores, os quais precisam ser dirimidos. São várias dificuldades que precisarão de adaptação. E os seres são facilmente adaptáveis desde que sejam providos os meios para isso. Nos problemas diários, em viagens a outros países, em situações cotidianas para as quais ainda não haja uma resposta pronta por ele.

Imagine o que aconteceu, por exemplo, com os índios em seus primeiros contatos com os brancos, com os negros trazidos para o Brasil como escravos, com os imigrantes europeus que vieram para o Brasil nos séculos XIX e XX: inicialmente não conseguiam entender a linguagem uns dos outros, precisa-



vam comunicar-se por gestos; em seguida foram aprendendo aos poucos a língua e os costumes do outro grupo, até conseguirem comunicar-se de forma mais eficiente. Mas dificilmente ocorre a integração cultural completa: os índios procuram preservar suas maneiras de sentir, pensar e agir; os negros ainda hoje conservam costumes e tradições africanos; ainda há descendentes de imigrantes que falam a língua do país de origem dos seus antepassados; etc. (PILETTI, 1985, p. 25).

O contrário disso, dessa interação com os grupos, é o isolamento psíquico, já citado anteriormente. Para o autor supracitado:

Talvez esta forma de isolamento seja mais frequente do que imaginemos. Para Durkheim, seria esse isolamento a principal causa de suicídio. O indivíduo está física e mesmo culturalmente integrado ao grupo, mas sente-se só, não tem ninguém a quem confiar seus problemas, suas dúvidas ou suas alegrias. Não tem amigos. A vida torna-se insuportável. A interação social, para contribuir para a realização humana, precisa ser global, compreendendo tanto os aspectos físicos, quanto os culturais, os psíquicos e outros. (PILETTI, 1985, p. 26).

Ao não ser entendido o ser torna-se segregado. É preciso o pertencer, pertencer ao grupo, pertencer a algo maior que ele mesmo. Assim, ao dirigir-se a qualquer órgão para exigir um direito seu, o surdo precisa sentir-se entendido, precisa saber os passos a tomar, para onde ir com independência. O surdo precisa pertencer ao grupo e sentir que o grupo interage com ele, que se interessa por ele e por seus problemas.

## 2. 1º EU ENQUANTO SURDO: QUEM SOU?

Com a finalidade de comunicar-se o homem desenvolve diferentes tipos de linguagem. Considerando o homem um ser que fala e esta fala é o meio de entrada no mundo humano, o que é a linguagem humana? A linguagem é um sistema de símbolos, sendo que o homem é um dos animais que consegue criar símbolos, muitas vezes arbitrários em relação ao objeto que representam, sendo assim convencionais, pois dependem de aceitação social. A linguagem é um dos principais instrumentos na formação do mundo cultural, pois é aquilo que nos permite transcender a experiência humana. Ao darmos nome a um objeto qualquer da natureza, nós fazemos com que seja único, nós fazemos com que seja diferente de tudo que o cerca. Ao nomear entramos no meio simbólico, pois o nome é símbolo dos objetos que existem no mundo natural e das entidades abstratas, que só existiam em nosso pensamento. Apenas a menção do nome do objeto faz com que ele se torne presente em nossa consciência mesmo que o objeto esteja longe de nós. Isso é a linguagem.

Quem fala, usa a linguagem falada com todos os seus signos e símbolos, mas que dizer dos que não ouvem? Como fazer uso da linguagem?

Na Antiguidade, a educação dos surdos variava de acordo com a concepção que se tinha deles. Gregos e romanos não os consideravam humanos, pois para eles a fala era resultado de um pensamento; logo, se não falavam, não pensavam. Aristóteles propôs que o ouvido era o órgão mais importante para a educação, portanto se o surdo não ouvia era incapaz de aprender. Na Idade Média, a Igreja Católica teve papel fundamental na discriminação das pessoas com deficiência, pois pregava que se o homem era criado “à imagem e semelhança de Deus”, quem não se encaixava neste padrão estava à margem, não era considerado humano.

Já na Idade Moderna começam a surgir os primeiros trabalhos com relação à educação da criança surda e à integração dos surdos na sociedade, mas ainda não há uma inclusão propriamente dita. E até o século XV os surdos tornaram-se alvos da medicina e da religião, uma a fim de desenvolver pesquisas e a outra a fim de promover a caridade, pois a doença representava uma punição. No Ocidente, os primeiros educadores de surdos de que se tem notícia começam a surgir a partir do século XVI. Construiu-se historicamente uma evolução tão sólida e significativa que, ao adentrarmos no campo das leis, obtivemos finalmente o reconhecimento e o arcabouço para aceitação completa do surdo como ser pensante e que possuía raciocínio e cultura próprios. Observamos que a evolução histórica foi demorada e construída século após século, mas a evolução social ocorre definitivamente quando são elaboradas leis que finalmente reconhecem os direitos e deveres de uma classe ou categoria. O surdo é um ser com raciocínio lógico e disposição mental para aprender e apreender; contudo ao elaborarmos leis a inclusão finalmente ocorre, há uma legitimação do ser.

A fala do surdo é por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), esta foi reconhecida como sendo a língua oficial do povo surdo brasileiro. Mas quanto a sua aplicabilidade carecia de um instrumento jurídico, carência solucionada por meio do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. O referido documento disciplinava a aplicabilidade da Lei de inclusão, tratando das questões práticas. Por exemplo, informava quais licenciaturas poderiam ensinar a língua e a tornava optativa para os demais cursos. Observa-se que o curso determinado para este fim foi o de Educação e, baseado no estudo das Leis, este é o meio adequado para ensinarmos a língua que foi uma conquista da cultura surda estimulada por seus educadores. Obter uma língua e aprendê-la faz com que o surdo possa adequar-se ao meio em que vive e faz com que deseje interagir.

O surdo ao desejar interagir precisará dispor do que lhe faça sentir-se integrado. Necessitará de mecanismos diferenciados, mas que não o diferenciem dos grupos, contudo o integrem cada vez mais. Não apenas o ser humano, mas o sentir-se humano o saber-se humano e perceber-se no grupo para o qual se dirige.

Segundo Edgar Morin:

[...] Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [...] “Quem somos?” é inseparável de “Onde estamos?”, “De onde viemos?”, “Para onde vamos?” Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. [...] Abandonamos recentemente a ideia do universo ordenado, perfeito, eterno pelo universo nascido da irradiação, em devenir, disperso, onde atuam, de modo complementar, concorrente e antagônico, a ordem, a desordem e a organização. (MORIN, 2001 p.47-49).

Ainda segundo este autor:

Encontramo-nos no gigantesco cosmos em expansão, constituído de bilhões de galáxias e de bilhões de estrelas. Aprendemos que nossa Terra era um minúsculo pião que gira em torno de um astro errante na periferia de pequena galáxia de subúrbio. As partículas de nossos organismos teriam aparecido desde os primeiros segundos de existência de nosso cosmo há talvez quinze bilhões de anos; nossos átomos de carbono formaram-se em um ou vários sóis anteriores ao nosso; nossas moléculas agruparam-se nos primeiros tempos convulsivos da Terra; estas macromoléculas associaram-se em turbilhões dos quais um, cada vez mais rico em diversidade molecular, se metamorfoseou em organização de novo tipo,

em relação à organização estritamente química: uma auto-organização viva. (MORIN, 2001 p. 49).

O surdo não difere de ninguém em sua essência. É um ser e como tal merece e precisa ser integrado e respeitado. O grupo ao qual se dirigirá necessitará acolhê-lo, entendê-lo e integrá-lo. Esse processo é um caminho que perpassa por várias idiosincrasias, por várias nuances do ser e por indistintos espaços das instituições enquanto meios de atender perfeitamente ao indivíduo.

Morin nos ensina ainda que:

A epopeia cósmica da organização, continuamente sujeita às forças da desorganização e da dispersão, é também a epopeia da religação que, sozinha, impediu que o cosmos se dispersasse ou desvanecesse ao nascer. No seio da aventura cósmica, no ápice do desenvolvimento prodigioso de um ramo singular da auto-organização viva, prosseguimos a aventura à nossa maneira. (MORIN, 2001 p. 49).

E, por fim, ainda segundo o supracitado autor:

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste além que tem lugar a plenitude da humanidade. (MORIN, 2001 p. 51).

Eis que o surdo deverá, portanto, dispor de todas as ferramentas, de todos os mecanismos, de tudo enfim que houver a seu dispor e que sejam para sua completa integralidade do ser.

### 3. E QUE DIREITOS SÃO ESSES? PODE O SURDO RESOLVER SUAS DEMANDAS JUDICIAIS?

Todos os direitos constantes no arcabouço jurídico do ouvinte são extensivos ao surdo. Sempre foram. O surdo é sujeito jurídico dotado de direitos, os quais são inerentes a ele assim que nasce com vida.

Eis que cada um é parte de uma cadeia maior, de uma teia maior. Cada um em suas particularidades poderá sacrificar seu bem pessoal imediato e até sua própria vida a valores morais superiores, contudo o mesmo não é permitido quando se trata de Estado. O homem-Estado não pode fazer o mesmo que o homem indivíduo, sobre o Estado pesa a pressão coletiva, dos direitos de todos, a responsabilidade de suprir os interesses indistintamente. Segundo Fuller:

[...] Quaisquer que sejam os objetivos buscados pelos vários ramos do nosso direito, mostra-nos a reflexão que todos eles estão voltados no sentido de facilitar e melhorar a coexistência dos homens e de regular com justiça e equidade as relações resultantes de sua vida em comum. (FULLER, 1976, p. 13).

Para maior concretude das situações legais encontradas por um surdo no decorrer de sua jornada cotidiana elencaremos algumas situações em que poderia haver a participação do surdo em audiências, por exemplo:

1. Como parte nas audiências realizadas, sendo demandante ou demandado;
2. Como observador ou testemunha.

Nas situações anteriores a presença do intérprete é imprescindível para que se alcance o objetivo final que é o de inclusão do surdo. Mas na primeira situação deveria haver um tradutor/intérprete para garantirmos o total acesso à justiça, do contrário estaremos excluindo o surdo de um direito constitucional dele.

A plenitude do ser é alcançada quando a ele são dadas as condições de alcançar e vencer suas barreiras. Portanto, o Tribunal de Justiça de Sergipe deveria dispor desta possibilidade a fim de cumprir determinação constitucional e legal.

O contrário a isso afronta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que garante ao surdo atendimento igualitário em órgãos do governo. Em seus artigos:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

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, 2002).

E também a Constituição Federal, norma máxima do País que deve ser observada acima das outras leis: “Art. 5º, I. homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Um exemplo de tolhimento de direitos podemos encontrar em Monteiro:

Finalmente, não pode testar surdo-mudo que não saiba exprimir sua vontade. Se ele não recebeu educação adequada está impossibilitado de expressar-se e por isso perde a capacidade testamentária ativa. Contudo, o art. 1.866 preceitua que o indivíduo inteiramente surdo, que saiba ler, lerá seu testamento, e, se não o souber, designará quem o leia em seu lugar, presentes as testemunhas. Tudo dependerá, portanto, do nível de educação e desenvolvimento do surdo e de sua

capacidade de entender e fazer-se entender. (MONTEIRO, 2003, p. 129).

E ainda:

O surdo-mudo pode fazer testamento cerrado, contanto que o escreva todo, e o assine de sua mão, e que, ao entregá-lo ao oficial público, ante as duas testemunhas, escreva na face externa do papel ou do envoltório, que aquele é o seu testamento, cuja aprovação lhe pede (art. 1873). (MONTEIRO, 2003, p. 140).

Infere-se do texto que a responsabilidade por fazer testar sua última vontade encontra-se no próprio surdo, ele precisa, segundo o legislador, fazer-se entender. Contudo, a legislação também garante que o Estado deve prover os meios para que o povo surdo seja incluído. Há no mínimo uma contradição legal.

Além das que já foram citadas, embasa ainda este artigo a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Neste documento são efetivados os primeiros passos para uma sociedade acessível a todos. Os que possuem deficiências em todas as suas especificidades estão representados na medida de sua necessidade na citada lei, a exemplo do artigo:

Art. 2º. Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas [...] (BRASIL, 2000).



Conclui-se que basta aplicar na prática o que o legislador já proveu, este artigo propõe exatamente isso. Com soluções práticas ao verificarmos o problema, deduzindo que assim será finalmente realizada a inclusão do surdo na justiça a fim de que possa, como qualquer cidadão, exigir seus direitos. Afinal, segundo Maquiavel:

[...] Um homem prudente deve assim escolher os caminhos já percorridos pelos grandes homens e imitá-los; assim, mesmo que não seja possível seguir fielmente esse caminho, nem pela imitação alcançar totalmente as virtudes dos grandes, sempre se aproveita muita coisa. (MAQUIAVEL, 1991, p. 23).

#### 4. 2º DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AOS SURDOS

Morin nos ensina que

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. (MORIN, 2001 p. 37).

O todo, Estado, provê as ferramentas necessárias quando disponibiliza treinamento por meio de cursos de qualificação aos seus servidores. Isso é fato consumado. Recepciona o texto legal, o interpreta perfeitamente, o põe em prática de maneira incólume. Contudo, isso não é suficiente para a integração e interação social do surdo. Não apenas por meio de uma parte, o treinamento dos servi-

dores dedicados, ou a dedicação dos magistrados em fazer cumprir as leis ou ainda a sensibilidade dos coordenadores da Escola onde tem sido aplicado o treinamento e a qualificação. Mas por meio de um todo global, maior que o contexto, por meio de um conjunto de todas as partes que dele provêm e que a ele convergem, assim é que se alcançarão os resultados esperados. Afinal, é todo um processo para o povo surdo.

São necessárias divulgações dos cursos na mídia, assim poder-se-á alcançar a todos indistintamente e onde quer que estejam. Afinal, o global prevalece nas relações entre o todo e as partes, sejam elas quais forem. Além disso, a veiculação por meio de palestras de inclusão e interação, a fim de que as partes se identifiquem e se conheçam efetivamente. E ainda identificação nas áreas comuns dos fóruns, dos tribunais, das delegacias especializadas informando que ali haverá atendimento especializado para o surdo e para onde ele deverá dirigir-se para obtê-lo.

Há em Sergipe órgãos como o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE), o qual é uma escola regular especializada em surdos, fundada em dezembro de 2000 por um grupo de pais de crianças e adolescentes surdos. Presta atendimento a alunos da capital e do interior e foi a primeira escola especializada em alunos surdos de Sergipe. Existe também a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (Apada), fundada em 21 de junho de 1991, a qual tem a missão de colaborar para a integração de pessoas surdas à sociedade, para que tenham sua visão de mundo ampliada através dos conhecimentos obtidos, e obtenham a melhor qualidade de vida possível. A APADA oferece atividades esportivas, lúdicas, recreação, cursos de artesanato, orientação para inserção no mercado de trabalho, cursos profissionalizantes, orientação socioassistencial, terapia fonoaudiológica, entre outras. E ainda a Associação de Intérpretes de Libras do Estado de Sergipe (AILES)

e a Associação de Tradutores e Intérpretes de Libras, as quais são instituições não governamentais que prestam todo o apoio especializado ao povo surdo. Sua inserção em todo e qualquer trabalho direcionado ao surdo e ao atendimento especializado deste grupo garante o perfeito andamento das práticas fundamentais à inclusão.

Neste campo não há certezas, mas as incertezas fazem com que o caminho possa ser trilhado de forma mais eficaz, mais concreta. É o medo de errar que mitiga o erro. Sempre com a preservação da identidade de um povo, pois “a identidade de um povo é a alma de sua cultura.” (MELO, 2015).

## CONCLUSÃO

Maquiavel nos ensina que: “[...] Vencidas as dificuldades, comecem a ser venerados os príncipes e exterminados os que invejavam suas qualidades, tornaram-se potentes, seguros, honrados, felizes.” (MAQUIAVEL, 1991, p. 25, grifo nosso). Assim também com tudo aquilo que se inicia, o início rasga a terra, põe fora as ervas daninhas, suporta as intempéries do tempo. Contudo, quem o faz colhe primeiramente os frutos da terra bem semeada.

Por fim, mesmo em que pese acreditar ser tudo o certo pelo caminho, ainda há que se pensar conforme o disse Maquiavel:

Não pense nunca nenhum governo poder tomar decisões absolutamente certas; pense antes em ter que tomá-las sempre incertas, pois isto está na ordem das coisas, que nunca deixa, quando se procura evitar algum inconveniente de incorrer em outro. A prudência está justamente em saber conhecer a natureza dos inconvenientes e adotar o menos prejudicial como sendo bom. (MAQUIAVEL, 1991, p. 95).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 22 de dezembro de 2005.

FULLER, Lon L. O caso dos exploradores de cavernas. Tradução do original inglês e introdução por Plauto Faraco de Azevedo. Porto Alegre, Fabris, 1976.

LOPES E. Fundamentos da linguística contemporânea. São Paulo, Cultrix, 1972.

HONORA, M.; FRIZANCO, M.L.E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo. Ciranda Cultural, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAQUIAVEL, N. O príncipe – escritos políticos; traduções de Lívio Xavier, 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores; 4).

MORIN, Edgar. Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001

MONTEIRO, W. B. **Curso de Direito Civil**, v. 6: Direito das Sucessões. São Paulo: Saraiva, 2003.

PILETTI, N. **Sociologia da educação**. 2. ed. São Paulo. Ática, 1985.

SOUSA, Joana. In: MELO, A.V.S. **Interfaces científicas**, Educação. Aracaju. v. 3, n. 3, 2015, p. 85-91.

## SOBRE OS AUTORES

Adriana Alves Novais Souza

CV: <http://lattes.cnpq.br/6071613239788344>

Alda Valéria Santos de Melo

CV: <http://lattes.cnpq.br/7947085374445979>

Alzenira Aquino de Oliveira

CV: <http://lattes.cnpq.br/5923903102053905>

Anderson Francisco Vitorino

CV: <http://lattes.cnpq.br/0431749235312279>

Cleide Emília Faye Pedrosa

CV: <http://lattes.cnpq.br/0743019098101887>

214

Cristiane Ribeiro Batista Matos

CV: <http://lattes.cnpq.br/0377081706686995>

Daniel Renno Dias de Brito

CV: <http://lattes.cnpq.br/0547675415463816>

Eduardo Monteiro de Lima

CV: <http://lattes.cnpq.br/3961463843392979>

Elione Maria Nogueira Diógenes

CV: <http://lattes.cnpq.br/2352567866641388>

Genivaldo Oliveira Santos Filho

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

João Paulo Lima Cunha

CV: <http://lattes.cnpq.br/6080394973104888>

Josilene Souza Lima Barbosa

CV: <http://lattes.cnpq.br/7703446636994402>

Juliane Costa de França Santos

CV: <http://lattes.cnpq.br/2796949849990339>

Lauanda Vieira dos Santos

CV: <http://lattes.cnpq.br/5384278879551907>

Maiane Vasconcelos de Brito

CV: <http://lattes.cnpq.br/3237265455586872>

Maria Conceição Almeida Vasconcelos

CV: <http://lattes.cnpq.br/4156922324909615>

Mário André de Freitas Farias

CV: <http://lattes.cnpq.br/8650672176979968>

Miriam Santos Prescinca Correia

CV: <http://lattes.cnpq.br/5893425799572168>

Mônica de Gois Silva Barbosa

CV: <http://lattes.cnpq.br/4053462411412764>

Rita de Cácia Santos Souza

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

Rozilda Ramos dos Santos Oliveira

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

Scheilla Conceição Rocha

CV: <http://lattes.cnpq.br/4106540862125998>

Veleida Anahí da Silva

CV: <http://lattes.cnpq.br/2177713463189438>

Verônica Fortuna Santos

CV: <http://lattes.cnpq.br/6105523503250568>

Wesley Gonçalves dos Santos

CV: <http://lattes.cnpq.br/8136570089030064>

Adriana Alves Novais Souza  
Alda Valéria Santos de Melo  
Alzenira Aquino de Oliveira  
Anderson Francisco Vitorino  
Cleide Emília Faye Pedrosa  
Cristiane Ribeiro Batista Matos  
Daniel Renno Dias de Brito  
Eduardo Monteiro de Lima  
Elione Maria Nogueira Diógenes  
Genivaldo Oliveira Santos Filho  
João Paulo Lima Cunha  
Josilene Souza Lima Barbosa  
Juliane Costa de França Santos  
Lauanda Vieira dos Santos  
Maiane Vasconcelos de Brito  
Maria Conceição Almeida Vasconcelos  
Mário André de Freitas Farias  
Miriam Santos Prescinca Correia  
Mônica de Gois Silva Barbosa  
Rita de Cácia Santos Souza  
Rozilda Ramos dos Santos Oliveira  
Scheilla Conceição Rocha  
Veleida Anahí da Silva  
Verônica Fortuna Santos  
Wesley Gonçalves dos Santos

