

Adriane Melo de Castro Menezes
Rodrigo Mesquita
(Organizadores)

Introdução aos Estudos sobre Surdez e Libras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

REITOR

Jefferson Fernandes do Nascimento

VICE-REITOR

Américo Alves de Lyra Júnior

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Cezário Paulino B. de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev

Edlauva Oliveira dos Santos

Cássio Sanguini Sérgio

Guido Nunes Lopes

Gustavo Vargas Cohen

Lourival Novais Néto

Luis Felipe Paes de Almeida

Madalena V. M. do C. Borges

Marisa Barbosa Araújo

Rileuda de Sena Rebouças

Silvana Túlio Fortes

Teresa Cristina E. dos Anjos

Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.310-000. Boa Vista - RR - Brasil
e-mail: editora@ufr.br / editoraufrr@gmail.com

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Introdução aos Estudos sobre Surdez e Libras

Adriane Melo de Castro Menezes
Rodrigo Mesquita
Organizadores



UFRR
EDUFRR

Boa Vista - RR
2018

Copyright © 2018
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Revisão Ortográfica

Autores

Projeto Gráfico

Derick Lucas B. Figueiredo

Diagramação

Derick Lucas B. Figueiredo

Capa

Cleane da Silva Nascimento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

I61 Introdução aos Estudos sobre Surdez e Libras / Adriane Melo de Castro Menezes, Rodrigo Mesquita. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

141 p. : il.

ISBN: 978-85-8288-164-4

Inclui bibliografia.

1 - Educação especial. 2 - Deficientes auditivos. 3 - Linguagem por sinais. I - Título. II - Menezes, Adriane Melo de Castro (org.). III - Mesquita, Rodrigo (org.).

CDU - 376.33

Bibliotecária responsável: Shirdoill Batalha de Souza CRB11-573

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores

SUMÁRIO

| | |
|---|-------------------------------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 7 |
| | Adriane Menezes Rodrigo Mesquita |
| PREFÁCIO..... | 9 |
| | Paulo Jeferson Pilar Araújo |
| Capítulo 1 - Deficiência auditiva e Surdez..... | 11 |
| | Lara Ferreira dos Santos |
| Introdução..... | 11 |
| 1.1 O que é surdez? E deficiência auditiva?..... | 11 |
| 1.2 Tipos e graus de perdas auditivas | 13 |
| 1.3 Causas mais comuns..... | 15 |
| 1.4 Deficiência auditiva e surdez: existe alguma diferença?..... | 17 |
| 1.5 Diagnóstico..... | 18 |
| 1.6 Atendimento clínico e educacional..... | 22 |
| Reflexões finais..... | 26 |
| Referências bibliográficas..... | 27 |
| Capítulo 2 - Estudos sobre Línguas de Sinais..... | 29 |
| | Neiva de Aquino Albres |
| 2.1 Percurso histórico nos estudos das línguas de sinais..... | 29 |
| 2.2 Aspectos dos estudos linguísticos da Libras..... | 38 |
| 2.2.1 Fonética e fonologia..... | 39 |
| 2.2.2 Morfologia..... | 43 |
| 2.2.3 Sintaxe..... | 44 |
| 2.2.4 Questões de semântica e pragmática..... | 46 |
| 2.2.5 A construção do discurso em Libras..... | 48 |
| 2.3 Queda de mitos sobre línguas de sinais..... | 53 |

| | |
|---------------------------------|----|
| Reflexões finais..... | 56 |
| Referências bibliográficas..... | 56 |

Capítulo 3 - Surdez e Educação..... 61

Adriane Melo de Castro Menezes

Rodrigo Mesquita

| | |
|--|----------------|
| Introdução..... | 61 |
| 3.1 Processo histórico e tendências atuais para o atendimento educacional de pessoas surdas..... | 62 |
| 3.2 O início de uma política linguística de promoção e valorização da Libras e a favor de uma educação bilíngue para surdos..... | 72 |
| 3.3 Bilinguismo e seus conflitos diante da política nacional de educação inclusiva..... | 75 |
| 3.4 Questões de Bilinguismo: proposições e demandas... Reflexões finais..... Referências bibliográficas..... | 79 96 97 |

Capítulo 4 - Ensino de Libras.....102

Alessandra Pedrozo da Cruz

Uiara Vaz Jordão

| | |
|---|-------------------|
| 4.1 O Ensino e a Aprendizagem da Libras..... | 102 |
| 4.2 A Busca pela Qualificação e o Aperfeiçoamento da Libras..... | 111 |
| 4.3 Materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de Libras..... Reflexões Finais..... Referências bibliográficas..... | 116 128 129 |

APRESENTAÇÃO

Caros Leitores,

Este e-book nasce do desejo de apresentar a vocês elementos básicos sobre as questões relacionadas à surdez e deficiência auditiva, através de uma abordagem de caráter introdutório, voltado para cursos de graduação e outros de nível básico.

Em diálogo com outras autoras, procuramos reunir em cada capítulo, discussões e reflexões que abrangem aspectos diferentes e importantes à formação dos que atuam ou desejam atuar na educação de surdos.

De modo geral, vocês observarão que o e-book contempla desde definições clínicas sobre surdez; tópicos sobre a língua(gem) e sua importância para o desenvolvimento humano; cultura surda; história da educação de surdos e atuais tendências para a escolarização destes indivíduos, além de estudos e conhecimentos básicos da Libras. Para tanto, a obra está organizada em quatro capítulos.

No capítulo 1, Lara Ferreira dos Santos aborda questões clínicas da Surdez, num viés informativo e esclarecedor dos diferentes perfis dos sujeitos surdos e deficientes auditivos.

No capítulo 2, Neiva Aquino Albres faz discussões dos aspectos gramaticais e discursivos da Língua Brasileira de Sinais. O capítulo inclui também um mapeamento dos estudos linguísticos sobre a Libras e discute a desmistificação e valorização da língua.

No capítulo 3, nós, Adriane Menezes e Rodrigo Mesquita, traçamos uma breve visão histórica da surdez, em

seus aspectos sociais e educacionais. Discutimos ainda sobre a importância das línguas para o desenvolvimento da pessoa surda, além de assuntos relacionados à cultura surda, legislação e as atuais perspectivas pedagógicas para o atendimento de alunos surdos.

No quarto e último capítulo, Alessandra Pedrozo da Cruz e Uiara Jordão levantam questões acerca do ensino de Língua Brasileira de Sinais no Brasil e, no intuito de estimular o aprendizado da Libras e sobre a Libras, apresentam sugestões bibliográficas, de materiais didáticos, softwares e sites para consultas aos que se interessam por esta área.

É importante ressaltar que a motivação principal desta iniciativa foi a criação de um material instrucional, didático e acessível aos que querem saber sobre surdez, deficiência auditiva e Libras, que atuam e/ou querem atuar na educação de pessoas surdas. Para tanto, os capítulos apresentam ilustrações, notas, diálogos com o interlocutor (leitor) e outros recursos discursivos que tornam a leitura leve e convidativa à reflexão, incitando posicionamentos críticos e autônomos dos interlocutores/leitores.

Boa Leitura!

Adriane Menezes
Rodrigo Mesquita

PREFÁCIO

Conhecer as particularidades da cultura Surda e das comunidades Surdas pode ser uma aventura nem sempre fácil, principalmente quando os primeiros contatos com as temáticas sobre surdez e as línguas de sinais se dão apenas em ambientes formais (universidades, centros de apoio, etc.) e sem muito contato com os próprios surdos. Essa foi uma das impressões de Oliver Sacks ao adentrar no universo da Língua Americana de Sinais (*American Sign Language-ASL*) e nas questões referentes à surdez, bem descritas no seu livro *Vendo Vozes* (Companhia das Letras, 1998). O autor ficou pasmo de como desconhecia tanto dessa outra cultura ao mesmo tempo próxima e distante.

Pode-se comparar a inserção na cultura Surda como uma viagem cheia de aventuras, mas como em quase toda aventura, a experiência é construída em um contínuo de erros e acertos até que o caminho esteja bem traçado para uma caminhada mais segura. Para os aventureiros mais precavidos, todas as informações possíveis sobre determinado itinerário ou lugar são coletadas antes de se lançarem à empreitada da viagem, e para isso são pesquisados os melhores preços, as dicas e opiniões dos viajantes que já fizeram o percurso, a data mais apropriada para viajar, o que levar de necessário, os melhores guias, por fim, uma boa viagem para ser bem proveitosa deve ser planejada detalhe por detalhe.

Assim vejo o e-book que vem a juntar-se ao rol de pequenos mapas para os aventureiros de “primeira via-

gem” que buscam conhecer a cultura Surda. Um pequeno mapa, mas com informações preciosas de onde partir para itinerários mais ambiciosos nos estudos sobre a surdez e a Língua Brasileira de Sinais-Libras, a língua das Comunidades Surdas no Brasil. Os capítulos são bem concisos, por um lado, mas bem ilustrativos, por outro lado, permitindo uma certa filtragem do mundo de informações que circulam sobre as palavras-chave de cada capítulo: surdez e deficiência auditiva, Linguística da Libras, educação de surdos e ensino de Libras.

A linguagem acadêmica, mas não academicista desta “Introdução aos Estudos sobre Surdez e Libras” é um convite para aqueles que por questões profissionais ou apenas de interesse pessoal almejam uma fotografia das paisagens que poderão ser desbravadas em uma viagem sobre a surdez e a Libras. Fazendo, assim, deste pequeno “mapa” de cerca de cem páginas um prenúncio de álbuns de viagem ou livros de memórias infundáveis nos quais a Libras e a cultura Surda se tornarão um cantinho seguro para outras viagens mais longas e inesquecíveis.

Paulo Jeferson Pilar Araújo

Laboratório de Pesquisas em Línguas Orais e Sinalizadas-LaPLOS
Curso de Letras-Libras Bacharelado-UFRR



Capítulo 1

Deficiência auditiva e Surdez

Lara Ferreira dos Santos

Introdução

Para compreender e acolher as diversas dimensões do universo cultural e linguístico dos sujeitos surdos é necessário, primeiramente, conhecer conceitos primários como deficiência auditiva e surdez, desde seus aspectos biológicos, até seus desdobramentos socioculturais, políticos e ideológicos.

Neste sentido, este capítulo pretende oferecer informações básicas, conhecimentos sobre as causas e diagnóstico, para sabermos como lidar com os desafios que a surdez apresenta para a sociedade e, principalmente, para a desconstrução dos muitos preconceitos instituídos historicamente e que são prejudiciais ao exercício pleno de cidadania destes sujeitos. Então vamos lá...

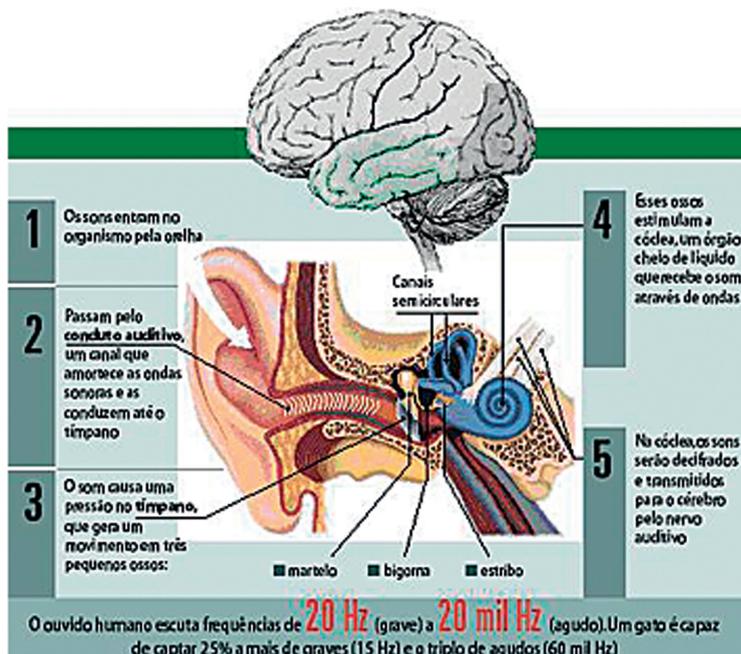
1.1 O que é surdez? E deficiência auditiva?

De acordo com Marchesi (2004), o diagnóstico da surdez tem como base a capacidade dos indivíduos de percepção dos sons, que deve ser considerada normal de acordo com os padrões estabelecidos do *American Nacional Standards Institute* - ANSI. Segundo o autor, tais padrões definem o indivíduo como surdo (com incapacidade au-

ditiva) aquele cuja percepção dos sons não são funcionais para a vida cotidiana. Já os indivíduos que apresentam comprometimento auditivo, sem perda da funcionalidade, com ou sem uso de aparelhos auditivos, são denominados deficientes auditivos.

Pode-se dizer ainda que deficiência auditiva é considerada genericamente como a diferença existente entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora - de acordo com padrões estabelecidos pela American National Standards Institute (ANSI-1989).

Figura 1 – A audição humana



Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/5sentidos/te3004200328.shtml>

Conforme a ilustração acima, a orelha se divide em três partes: orelha externa, orelha média e orelha interna, que trabalham de maneira integrada para que ocorra o processo auditivo. Este processo se dá mediante as seguintes etapas: captação da vibração dos sons pela orelha externa; os sons passam pelo pavilhão e canal auditivo, para então chegarem à membrana timpânica ou tímpano, que vibra ao receber as ondas sonoras. Na orelha média, a membrana faz vibrar três ossículos (martelo, bigorna e estribo), que fazem a ampliação e intensificam as vibrações, até chegarem à orelha interna.

Na orelha interna o processo ocorre em um complexo sistema de canais que contêm um líquido aquoso que, com as vibrações da orelha média, se movem até as extremidades dos nervos sensitivos, onde esses movimentos são convertidos em sinais elétricos. Por fim, estes sinais elétricos são enviados ao cérebro, através do nervo auditivo, produzindo a audição.

1.2 Tipos e graus de perdas auditivas

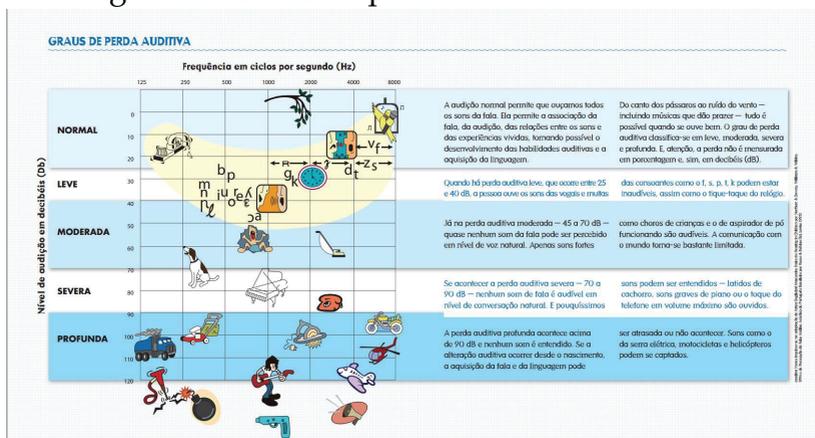
Estudos realizados pelo ANSI demonstram que existem basicamente dois tipos essenciais de perda de audição. A primeira delas ocorre na orelha externa, atingindo alguma(s) das estruturas e provocando a deficiência auditiva; é chamada *perda auditiva condutiva* e normalmente tem caráter provisório, sendo possível curar-se a partir de tratamentos, medicamentos ou cirurgias, conforme a necessidade e gravidade do caso. O segundo tipo ocorre na orelha interna, normalmente envolvendo a cóclea ou ner-

vo auditivo; é denominada de *perda auditiva neurosensorial* e normalmente não há cura, apenas acompanhamento clínico e/ou terapêutico. Há ainda um terceiro tipo que é menos comum: *perda auditiva mista*, que envolve ambos componentes, tanto de condução como neurosensorial.

Para identificarmos a perda auditiva, em seus diversos níveis (leve, moderada ou profunda) é necessário fazer um exame audiológico. Este exame identifica os graus de perda auditiva a partir de frequências equivalentes a 500 Hz, 1000 Hz e 2000 Hz. O diagnóstico tem como parâmetros a seguinte escala: percepção de sons entre 0 a 25 dB N.A - audição normal; entre 25 a 40 dB N.A - perda auditiva leve; entre 41 a 70 dB N.A - perda moderada; entre 71 a 90 dB N.A - perda severa; enquanto a percepção restrita a níveis acima de 90 dB N.A é considera perda auditiva profunda.

O quadro a seguir ilustra os sons que a audição humana pode captar nas frequências avaliadas por meio de exame:

Figura 2 – Graus de perda auditiva



Fonte: <http://portalotorrinolaringologia.com.br/surdez.php>

Para informações mais aprofundadas a respeito de tipos e graus de perdas auditivas, exames de audição e avaliação fonoaudiológica, consulte: http://www.crfa6r.org.br/noticias/GUIA_CFFa_AUDIOLOGIA_FINAL.pdf

Segundo Fernandes et al. (2011), conforme o grau da audição, existe um prejuízo maior ou menor no desenvolvimento da fala/oralidade:

- Perda auditiva leve: linguagem e fala levemente prejudicadas;
- Perda auditiva moderada: fala e linguagem atrasadas; omissão de consoantes;
- Perda auditiva severa: raramente há desenvolvimento de fala (só com treino); linguagem severamente prejudicada;
- Perda auditiva profunda: fala tende a ser pobre (mesmo com treino) e linguagem severamente prejudicada.

1.3 Causas mais comuns

Em relação às suas causas, a surdez pode ser identificada ou classificada como *congênita* ou *adquirida*. De acordo com estudos de Russo e Santos (1993 apud ROSSI; LIMA, 2002), um percentual de 6:100 nascimentos são casos de surdez congênita, também tratados como natissurdos, enquanto 20:1000 foram identificados como casos de surdez adquirida.

As principais causas da surdez congênita estão geralmente relacionadas à hereditariedade; viroses maternas como rubéola e sarampo; ou ainda por doenças adquiridas

pela gestante como sífilis, citomegalovírus e toxoplasmose. Outro fator que traz grande risco é a ingestão de remédios ototóxicos, ou seja, que podem lesar o nervo auditivo durante a gravidez.

Em relação às causas de surdez adquirida após o nascimento, ou simplesmente *adquirida*, podem estar relacionadas a diferentes fatores e níveis. Exemplos: por predisposição genética, como a otosclerose; por doenças como a meningite (podendo destruir o nervo auditivo); por situações de exposição a sons muito altos ou impacantes, tais como explosões, etc. Agrega-se ainda, a surdez relacionada à idade, conhecida por presbiacusia, além de causas não identificadas (ROSSI; LIMA, 2002).

Segundo Godinho et al. (2003, p. 101),

a perda auditiva (pa) é o déficit mais comum e resulta na restrição das habilidades de se comunicar pela linguagem falada. Uma em cada mil crianças nascem surdas ou se tornarão portadoras de surdez profunda ou severa antes que a linguagem seja adquirida (período pré-lingual). Outras 2 ou 4 crianças em cada 1000 se tornarão surdas ou portadoras de deficiência auditiva antes da vida adulta .

A seguir alguns exemplos de possíveis causas da perda de audição:

- Perda auditiva condutiva

Cerume ou corpos estranhos do conduto auditivo externo, malformação, Otite externa ou Otite média, Inflamações ou Perfurações da membrana timpânica, obs-

trução da tuba auditiva, Fissuras Palatinas, Otosclerose (Imobilização de um ou mais dos ossículos).

- Perda auditiva neurossensorial:

Presbiacusia, PAIR, trauma acústico, hereditariedade, neurinoma, Distúrbios Vasculares (AVC, trombose etc.), Vírus (Rubéola, herpes etc.), Meningites (bacterianas), Doenças infecciosas (febre tifóide, escarlatina, tuberculose etc.), Ototóxicos (remédios, álcool, drogas etc.).

1.4 Deficiência auditiva e surdez: existe alguma diferença?

De acordo com Gesser (2009), os termos deficiência auditiva e surdez não são determinados pelo grau de audição do sujeito, mas marcados por uma diversidade cultural. Em geral, observa-se que as pessoas que se identificam como deficientes auditivos não são usuários de Libras; buscam e utilizam aparelhos auditivos; optam por conviver e se relacionar com grupos de pessoas ouvintes. Além de não participarem de associações de surdos, nem aceitam ser chamados de surdos. Enquanto pessoas surdas são usuárias de Libras; se mobilizam na Luta pelo cumprimento dos direitos das pessoas surdas e na defesa da Libras – o que inclui a atuação dos TILSP, bem como de uma cultura e identidade(s) surda(s), buscando o seu reconhecimento como minoria sociolinguística.

É claro que estas características não definem todos os indivíduos, como se fossem grupos homogêneos. São aspectos que, em geral, compõem em seus comportamentos, mas não podemos esquecer que somos sujeitos

histórico-sociais e nos constituímos nas relações com as pessoas. Somos marcados por nossas experiências sociais, afetivas e emocionais. Deste modo, cada surdo e cada deficiente auditivo terá seu jeito singular de ser, de modo que

(...) a perspectiva orgânica não é a única que existe. Uma compreensão da surdez baseada em uma perspectiva histórica e cultural enfatiza diferentes modos de vivenciar as diferenças de audição. Os surdos, ou Surdos com letra maiúscula, como proposto por alguns autores, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda (BISOL, 2011, p. 01).

Mas... então, como detectar a perda auditiva?

1.5 Diagnóstico

- Triagem auditiva neonatal

O diagnóstico precoce da perda auditiva em neonatos constitui-se em estratégia fundamental para prevenção, bem como permite uma intervenção/introdução de medidas terapêuticas, a fim de promover melhoria da qualidade de vida. O teste, também chamado de “teste da orelhinha”, é realizado ainda na maternidade, logo após o nascimento da criança.

As Emissões Otoacústicas (EOA), ou Teste da Orelhinha, são energias sonoras de fraca intensidade que são amplificadas pela contração das células ciliadas externas, na cóclea, podendo ser captadas no meato acústico externo (na orelha externa). Trata-se, simplificadamente, da produção de

um estímulo sonoro e captação de seu retorno, a fim de se observar se a cóclea está realizando ou não suas funções. O método das EOA é simples: são colocados eletrodos para realizar o exame, que é de rápida realização e pode ser aplicado durante o sono fisiológico, não necessitando de sedação.

De acordo com Borges et al. (2006) a Triagem Auditiva Neonatal utilizando o aparelho de EOA não apresenta nenhum risco à criança, bem como prejuízo à saúde física, mental e social dela e de seus responsáveis. Os benefícios incluem a possibilidade de um diagnóstico e tratamento precoces, trazendo assim um melhor prognóstico para o paciente, pois diminui a possibilidade do acarretamento de prejuízo na aquisição da linguagem pelo neonato. Isso possibilita uma melhor garantia à cidadania, uma vez que melhora a inserção social da criança.

Figura 3 – Causas da surdez

CAUSAS DA SURDEZ

■ **Fatores pré e peri-natais**

- História familiar de perda auditiva na infância;
- Nascimento prematuro ou um parto complicado;
- Infeções durante a gestação (toxoplasmose, rubéola, herpes citomegalovírus);
- Malformação de cabeça e pescoço

■ **Fatores Pós-natais**

- Infeções bacterianas (meningite, pneumonia, otite média)
- Infeções virais (caxumba, sarampo)
- traumatismo na região da cabeça;
- uso de medicamentos ototóxicos (que prejudiquem o sistema auditivo)

O TESTE DA ORELHINHA

Também chamado de emissão otoacústica, o exame permite avaliar, ainda na maternidade, a audição do recém-nascidos. O ideal é que o bebê passe pelos exames nas primeiras 48 horas de vida. Caso o hospital não ofereça o serviço, o exame pode ser realizado até o terceiro mês de vida

COMO É FEITO O TESTE

Uma sonda que envia e recebe sons é colocada no ouvido do recém-nascido

Sonda emitindo som → cóclea → Timpano

Estimulada, a cóclea vibra. O som faz o caminho de volta e o microfone capta a vibração. O bebê não tem problemas

Se a sonda não capta a vibração de retorno, existe alteração auditiva e o bebê precisará fazer outros exames

Cóclea não responde ao estímulo

A falta de vibração de retorno indica problema auditivo

O som emitido (semelhante a um clique) vibra no timpano, passando pelo ouvido médio até chegar à orelha interna (cóclea).

Fonte: www.neoclinicajau.com.br/exames_otoemissoes.php

Para saber mais a respeito da surdez infantil, consulte o artigo de OLIVEIRA; CASTRO; RIBEIRO (2002) no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992002000300019

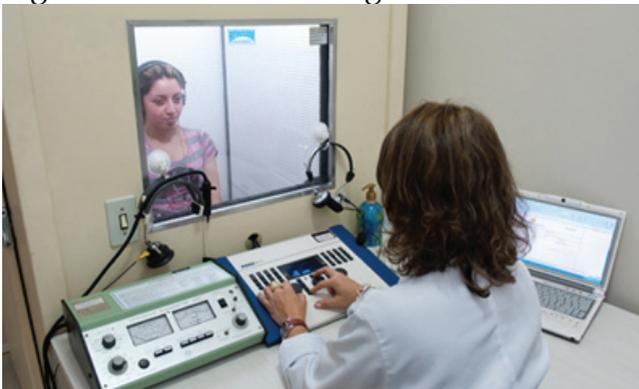
- *Exame médico: otorrinolaringologista*

Sempre que houver suspeita de alguma alteração na audição deve-se procurar um médico Otorrinolaringologista, que é o profissional responsável pela avaliação das estruturas do ouvido, nariz, faringe, laringe, cabeça e pescoço.

- *Exame audiológico*

Este exame é realizado por profissional capacitado - fonoaudiólogo - e tem por objetivo avaliar a capacidade auditiva do paciente/indivíduo. É realizado dentro de uma cabine, isolada acusticamente, fazendo-se uso de um aparelho chamado audiômetro; este, a partir de diversos testes, possibilita ao profissional uma avaliação precisa do grau de audição.

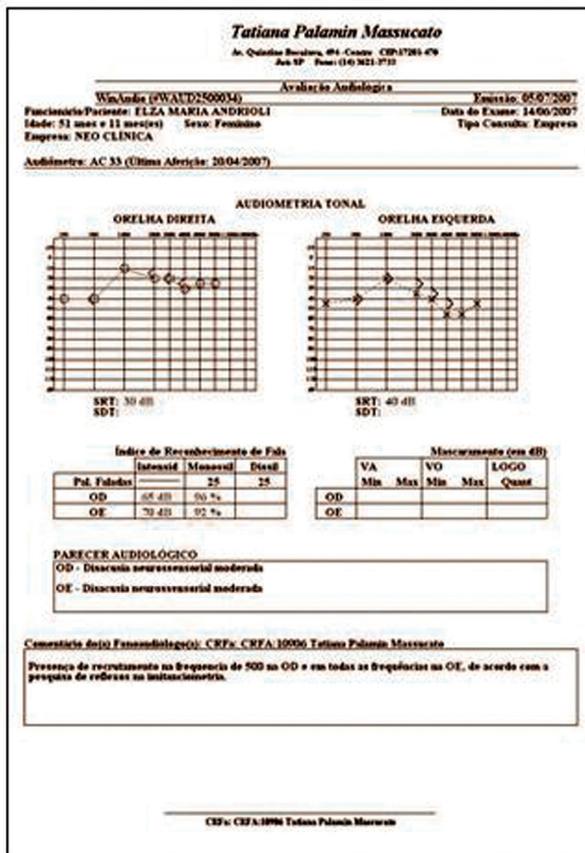
Figura 4 - Exame audiológico



Fonte: www.i-exames.com.br/?modulo=textos&id=18

O resultado é expresso por meio de um gráfico chamado audiograma, apresentado anteriormente para demonstrar os sons captados pela audição humana. A figura abaixo mostra o exemplo de resultado de um exame:

Figura 5 – Audiograma



Fonte: www.neoclinicajau.com.br/exames_audiometria.php

Em agosto de 2010, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 12.303, que tornou obrigatória a

realização do exame denominado “Emissões Otoacústicas Evocadas”, cujo intuito é o diagnóstico precoce da surdez, ainda nos hospitais e maternidades. Entretanto, ressaltamos que além de uma política eficiente, em âmbito nacional, para os testes diagnósticos, a questão da surdez não se encerra na constatação. Na verdade, ela começa. É fundamental que, após os exames, os profissionais (médicos pediatras, otorrinolaringologistas e fonoaudiólogos) estejam preparados para comunicar e orientar pais e familiares sobre as alternativas de encaminhamento e intervenção, sem limitar-se à indicação de procedimentos médicos de reabilitação, isto é, que indiquem, também, que eles procurem conhecer comunidades surdas, a língua de sinais, antes de optarem pelo uso de aparelhos e/ou cirurgia.

1.6 Atendimento clínico e educacional

a) Atendimento Clínico:

A terapia oralista foi uma das principais formas de tratamento dada ao sujeito surdo, e até hoje tem adeptos. Oralismo é o nome dado à abordagem que enfatiza a fala e a amplificação da audição e que rejeita, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. Nesse tipo de abordagem existe uma concepção de deficiência baseada em uma visão médica, que se preocupa com a ausência de uma capacidade e busca a recuperação/reabilitação do sujeito.

Assim, a comunicação por meio da linguagem oral, única e exclusivamente, era tida como a única capaz de promover o desenvolvimento do sujeito surdo, bem como sua inserção social. Para tal, os surdos tinham de realizar

treinos para desenvolver o resíduo auditivo, leitura labial, além do incentivo ao uso da fala para comunicação. Também nesse tipo de terapia, a intervenção precoce de próteses auditivas é fundamental para um trabalho de “desmutização” do indivíduo.

Figura 6 – Atendimento clínico



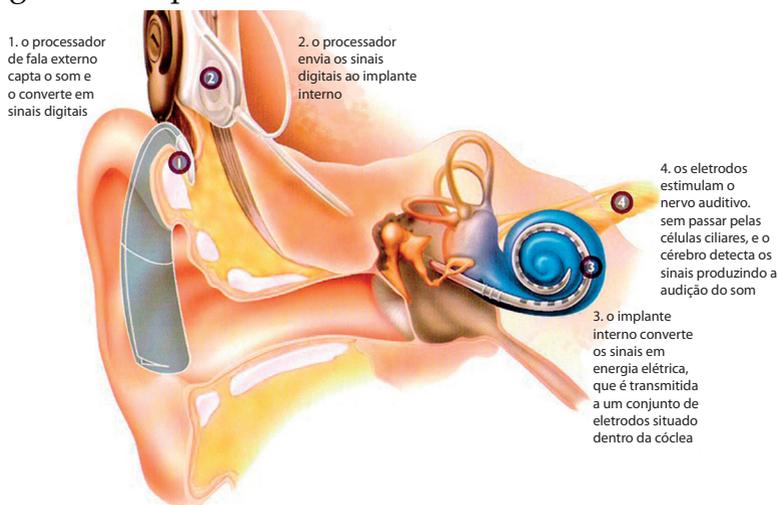
Fonte: aprendolibras.blogspot.com/

Para saber mais a respeito da história da educação dos surdos e diferentes abordagens empregadas consulte o artigo de Lacerda (1998) em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Uma outra forma de intervenção é a realização do Implante Coclear. A função do Implante Coclear é transformar os sons (fala e sons ambientais) em estímulos nervosos, estimulando as fibras do nervo auditivo, ou seja,

substituindo a função da cóclea, especificamente as células ciliadas, tornando possível ouvi-los. O procedimento é realizado por meio de cirurgia. As partes componentes do implante coclear podem ser melhor visualizadas e compreendidas na figura a seguir:

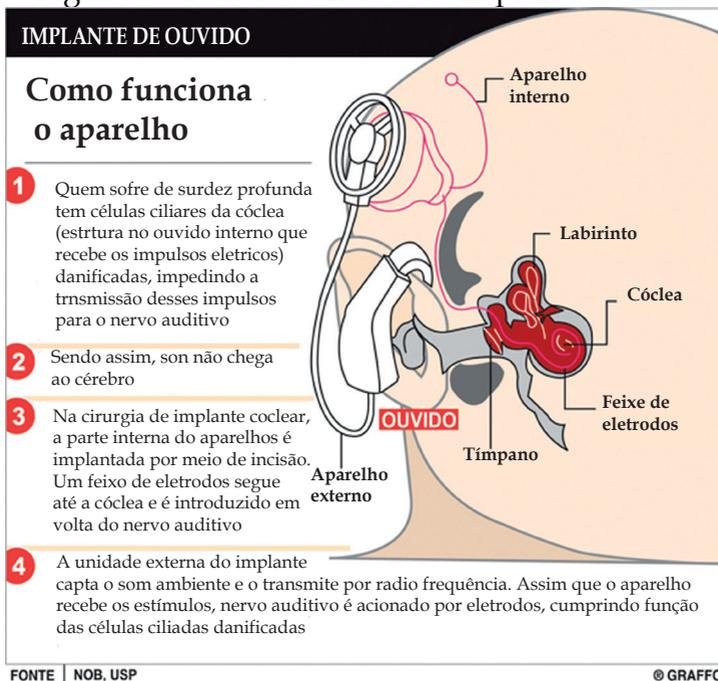
Figura 7 – Implante coclear



Fonte: <http://www.implantecoclearbauru.com.br/site/implante.html>

Após a realização da cirurgia/implante o paciente deve frequentar terapia fonoaudiológica a fim de adquirir habilidades para compreender os estímulos sonoros e produzir uma fala melhor, tendo como base os mesmos princípios do oralismo.

Figura 8 – Funcionamento de implante coclear



Informações completas a respeito do implante coclear podem ser encontradas no site oficial: <http://www.implantecoclear.com.br/>

b) Atendimento Educacional

Em se tratando de escolarização, as maiores dificuldades encontradas na relação com um aluno surdo, quer em escolas especiais, classes especiais ou escolas regulares, são as questões de linguagem e da aquisição/aprendizagem da língua.

Reflexões finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar os estudos na área da fonoaudiologia sobre diagnóstico, causas da surdez e alguns encaminhamentos clínicos e educacionais dentro da abordagem oralista.

No capítulo seguinte, vamos estudar como os estudos da linguística têm contribuído para o conhecimento sobre a Língua de sinais e como têm influenciado para abrir novos caminhos na educação de surdos.

Por fim, para ampliar seus conhecimentos sobre a surdez, recomendamos alguns filmes:

E Seu Nome é Jonas



Título Original: “...And Your Name Is Jonah”

Gênero: Drama

Lançamento: EUA/1979 - Filme produzido para TV

Direção: Richard Michaels

Personagem Destaque: Jonas é um garoto surdo que aprende a Língua de Sinais

Ator Destaque: Jeffrey Bravin ator surdo

Descrição: Um casal descobre que o filho havia sido diagnosticado como deficiente mental. Eles ficam chocados ao descobrir que o diagnóstico estava errado e que seu filho é surdo. Jonas faz amizade com um colega que o ajuda a se adaptar e lidar com a vida, enfim descobre a Língua de Sinais.

Dois Mundos



Título Original: “Dois Mundos”

Gênero: Curta Metragem

Lançamento: Brasil/2009

Direção: Thereza Jessouroun

Personagem Destaque: Surdos que usam aparelhos auditivos e surdos implantados

Descrição: Um documentário sobre a experiência com o mundo sonoro dos surdos que fizeram o implante coclear ou utilizam o aparelho auditivo.

Referências bibliográficas

AMERICAN NATIONAL STANDARD INSTITUTE. **ANSI Z 117.1** - Safety Requirements for Confined Spaces. New York, 1989.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva** - qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011.

BORGES, C. A. B. et al. Triagem Auditiva Neonatal Universal. **Arq. Internacionais de Otorrinolaringologia**, Rio Branco, v. 10, n. 1, p. 28-34, jan./mar. 2006.

FERNANDES, D. M. Z. et al. Acompanhamento do desenvolvimento da linguagem de lactentes de risco para surdez. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 16, n. 1, p. 30-36, 2011.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GODINHO, R.; KEOGH, IJ; EAVEY, R. Perda auditiva genética. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São Paulo-SP, v. 69, n.1, p. 100-104, 2003.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco sobre a história da educação dos surdos. **Cad. Cedes nº 45, Papyrus**, 1998. p. 68-80.

MARCHESI, A. A comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, C.; PÁLACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, 2004. p. 198-214.

ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro. A surdez. In: PALHARES M. S.; MARINS, S. C. F. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: UFSCAR, 2002. p. 113-123.



Capítulo 2

Estudos sobre Línguas de Sinais

Neiva de Aquino Albres

Por muitos anos as línguas de modalidade gestual-visual estiveram excluídas da descrição linguística e, em decorrência desse fato, ainda são pouco conhecidas, principalmente quanto ao seu funcionamento como sistemas linguísticos. Neste sentido, o papel de estudos acadêmicos e científicos, as descrições linguísticas das línguas de sinais são fundamentais para o conhecimento e reconhecimento legal das línguas de sinais.

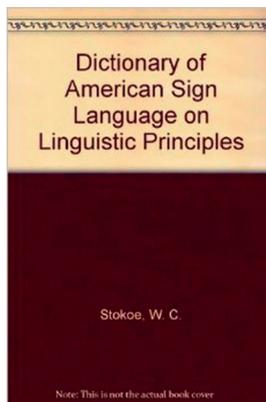
2.1 Percorso histórico nos estudos das línguas de sinais

No início dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais nada se conhecia, e as primeiras descrições gramaticais foram sobre a Língua de Sinais Americana (ASL - *American Sign Language*), através do trabalho pioneiro de Stokoe (1960), que deu origem a publicações que continuam sendo referência para os estudiosos da área da linguística das línguas de sinais.

Figura 1 - Trabalho de William C. Stokoe



William C. Stokoe, Jr. (1919-2000), primeiro cientista a estudar a Língua Americana de Sinais - ASL
Credit: Gallaudet University Press



Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles

Fonte: http://www.nsf.gov/discoveries/disc_images.jsp?cntn_id=100168&org=NSF

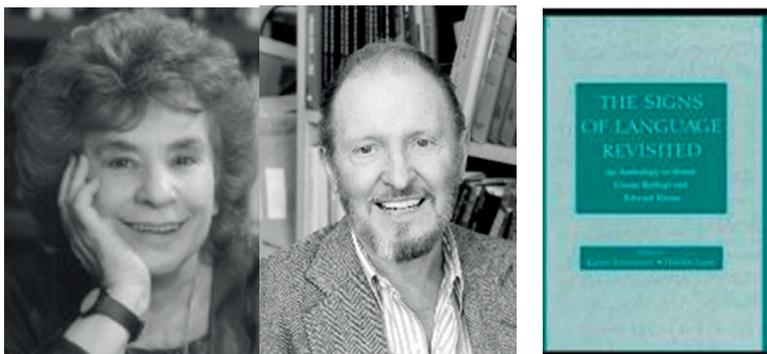
Stokoe (1960) afirmou que uma das propriedades estruturais que as línguas de sinais partilham com as línguas orais é a possibilidade de serem analisadas em unidades menores. O autor propôs

(...) que os sinais, da ASL em particular, poderiam de fato ser analisados em partes. De acordo com Stokoe, as palavras em ASL poderiam ser quebradas em três parâmetros - a configuração de mão, o ponto de articulação e o movimento. Mais tarde, pesquisadores da ASL descreveriam um quarto parâmetro - a orientação da palma das mãos (WILCOX, 2005: p. 57)

Cabe esclarecer que a orientação da palma foi um acréscimo posterior com os estudos de Battison (1978). As unidades que compõem os sinais são finitas, mas, recombina-se, formam todos os sinais da língua. Essas unidades constitutivas dos sinais, assim como nas línguas orais, têm valor distintivo, o que é denominado de par mínimo.

Os linguistas descobriram o fato de que a fonologia das línguas faladas parecia ser caracterizada por um alto grau de linearidade enquanto as línguas sinalizadas pareciam exibir um alto grau de simultaneidade.

Figura 2 - Trabalho de Klima e Bellugi



Ursula Bellugi & Edward S. Klima

Obra realizada em homenagem ao trabalho de Klima e Bellugi (1979)

Fonte:<http://www.edwardsklima.com/>

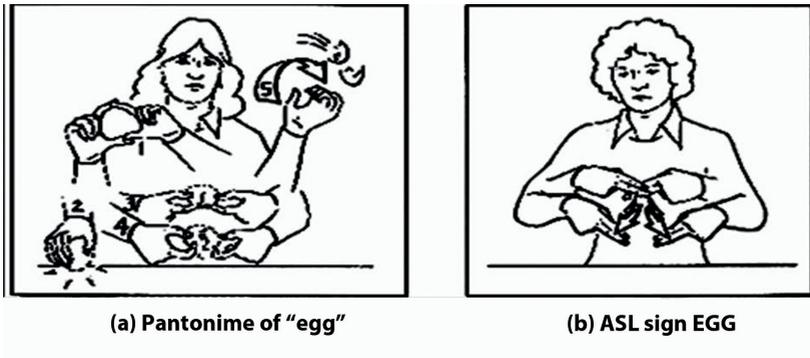
O trabalho descritivo de Klima e Bellugi (1979) denominado *The Signs of Language* revelara tal análise:

os itens lexicais da ASL e de todas as outras línguas de sinais primárias que

nós conhecemos parecem ser constituídos de forma diferente das línguas faladas: a organização dos sinais é principalmente simultânea, ao invés de sequencial. A ASL usa o meio espacial e isso pode ter uma influência crucial na sua organização (KLIMA; BELLUGI, 1979, p.39).

Os autores revelam ainda a distinção entre pantomima e os sinais das línguas de modalidade gestual-visual. Definem que as pantomimas eram significativamente mais longas e muito mais variáveis do que os sinais da ASL para a mesma palavra. Na imagem seguinte, a palavra “ovo” está sendo representada primeiramente por uma pantomima e logo em seguida pelo sinal padronizado da ASL:

Figura 3 - sinal ‘ovo’



Fonte: Klima, E; Bellugi, U. (1979)

Klima e Bellugi (1979) também desenvolveram as primeiras descrições sobre a propriedade de simultaneidade das línguas de sinais. Comparando diferentes línguas de

sinais afirmam que todas elas fazem uso da iconicidade para a produção dos sinais.

Figura 4 – iconicidade em línguas de sinais



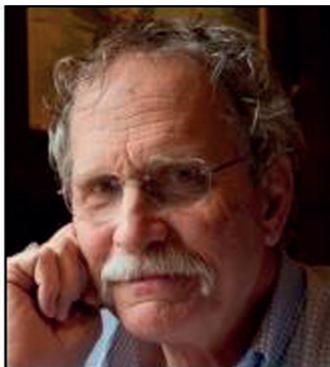
American Sign Language Danish Sign Language Chinese Sign Language

Fonte: Klima, E.; Bellugi, U. (1979)

Embora os sinais de línguas de diferentes nacionalidades sejam distintos para um mesmo referente, como no exemplo acima para “árvore”, todos eles possuem alguma iconicidade. A iconicidade é a propriedade de tomar como base para criação do sinal as características físicas do referente, parte ou todo o referente, ou mesmo a relação que o indivíduo tem com esse referente.

O desafio dos primeiros linguistas foi apontar a existência de elementos diversos aos das línguas até então estudadas, as línguas orais, e afirmar que a simultaneidade e a iconicidade são características linguísticas das línguas gestuais-visuais.

Figura 5 – linguistas dedicados às línguas de sinais



Robert E. Johnson, PhD -
Gallaudet University



Scott K. Liddell, PhD -
Gallaudet University

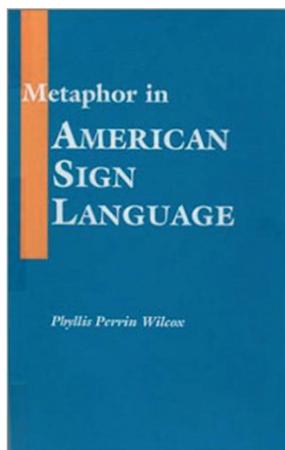
Liddell e Johnson (1989) desenvolveram a análise linear dos sinais. Afirmaram que uma expressão em língua de sinais é caracterizada por períodos de movimento e falta de movimento. Nesse estágio da história da ASL, os linguistas começaram a propor que a sequencialidade dos componentes nas palavras sinalizadas precisava também ser representada na fonologia das línguas sinalizadas. Os momentos em que as mãos se moviam eram chamados de movimentos e os momentos em que permaneciam paradas eram chamados de suspensões (LIDDELL; JOHNSON, 1989).

Os estudos sobre línguas de sinais avançam e essas passam a ser descritas em outros níveis de análise. Dentre eles, o da significação dos sinais. Wilcox (1993) publica seu primeiro estudo sobre metáfora na Língua de Sinais Americana - ASL na década de 1990.

Figura 6 - Trabalho de Phyllis Perrin Wilcox



Phyllis Perrin Wilcox, PhD –
University of New Mexico



Fonte: <http://www.unm.edu/~pwilcox/endowment.htm>

Estes são alguns dos achados pioneiros sobre línguas de sinais no Mundo e que foram fundamentais para dar início a esse rico campo de pesquisa.

Reflexão:

Apresentamos os primeiros linguistas americanos que procuraram descrever a ASL e as análises iniciais. Como, por exemplo, a comprovação de que os sinais poderiam ser divididos em unidades mínimas, como proposto por Stokoe (1960).

Verificamos que conceitos como iconicidade e simultaneidade que antes pouco ou nada eram vistos em línguas orais, agora com o olhar sobre as línguas de sinais e pela sua diversa modalidade gestual-visual, se fizeram construir em detalhadas análises. Os estudos sobre ASL abriram novos campos de estudos para outras línguas de

sinais usadas no mundo. A comprovação de que línguas de sinais eram línguas naturais instigou linguistas para a tomada dos fenômenos em diferentes níveis de análise (fonologia, morfologia, sintaxe, etc.) como objeto de estudo.

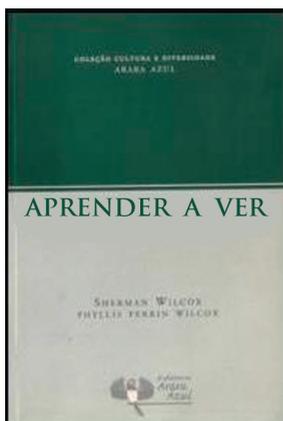
Em se tratando de pesquisas referentes à Libras, a produção acadêmica tem crescido bastante nos últimos anos, com trabalhos de descrição linguística, além de materiais didáticos voltados para o ensino da língua. Entre os primeiros estudos linguísticos sobre a Libras, destacam-se Felipe (1993), Ferreira-Britto (1995 e 1988), Faria (1995) e Quadros (1997). Com a publicação de “Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos”, Quadros e Karnopp (2004) tornam-se referência primordial para o estudo de aspectos fonético-fonológicos, morfológicos e sintáticos da Libras. A partir da primeira década do século XXI, uma profusão de trabalhos, em sua grande maioria teses, dissertações e artigos, surgem como resultado da visibilidade que a Libras recebeu após a promulgação de leis referentes ao estatuto dessa língua. Dentre os trabalhos voltados para a linguística da Libras citam-se os de Viotti (2006), McCleary e Viotti (2007), Xavier (2006, 2014), Moreira (2007), Leite (2008), Xavier e Albres (2012), Xavier e Barbosa (2014a, 2014b), Xavier e Wilcox (2014) entre outros. Apesar de todos esses estudos, não é raro encontrar pessoas que ainda se surpreendem quando ouvem que a Libras é uma língua natural ou mesmo que confundam línguas de sinais com simples gestos.

Diante dessa realidade, o desafio que se coloca é o de divulgar para um público mais amplo os resultados que

aqueles estudos linguísticos têm atingido, confirmando o estatuto das línguas de sinais como línguas plenas.

Leitura recomendada:

Para o entendimento das pesquisas sobre Línguas de sinais recomendamos a seguinte leitura complementar:



A pesquisa dos Wilcox, publicada pela Gallaudet University Press em 1997, já circulava desde 1991, em edição do Center of Applied Linguistics (Wilcox & Wilcox 1991a, 1991b). Ou seja, o livro foi escrito na crista da onda da expansão da demanda pelo ensino da ASL - língua de sinais americana - que aconteceu nos anos 80.

O que o livro nos traz é uma sintética discussão em torno da natureza das línguas sinalizadas, uma instigante introdução sobre as diferenças culturais e cultura surda e uma série de reflexões sobre o desenvolvimento de programas de ensino de línguas de sinais, baseadas na experiência norte-americana.

Uma das informações que mais se destaca na discussão dos Wilcox sobre as línguas sinalizadas é o cuidadoso tratamento dado aos “códigos manuais” para o inglês (os vários sistemas de inglês sinalizado) e sua relação com a

ASL, dentro de um complexo quadro de bilinguismo e de variação linguística na comunidade surda. Essa discussão coloca em relevo não só as diferenças e as interações entre as línguas orais e sinalizadas, como também as relações entre essas duas modalidades e uma terceira: a modalidade escrita.

O texto acima é parte do prefácio de Leland McCleary para a obra: WILCOX, Sherman, WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a ver**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005. (Coleção Cultura e Diversidade)

A tradução de “Aprender a Ver: o ensino da língua de sinais americana com segunda língua” foi feita por Tarcísio de Arantes Leite como parte de uma Iniciação Científica na Universidade de São Paulo-USP e foi publicada pela editora Arara Azul para downloads gratuito. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/Livros.php>

2.2 Aspectos dos estudos linguísticos da Libras

As línguas podem ser estudadas tomando como base alguns princípios de análise, entre eles: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e discurso. A seguir, vamos estudar esses níveis mostrando o que já foi descrito da Libras e compreender que a língua de sinais é um fenômeno complexo. Hoje o estudo científico e difusão da Libras são pauta de projetos políticos e ponto principal da luta das comunidades surdas brasileiras.

2.2.1 Fonética e fonologia

A fonética trabalha com a produção das menores unidades das línguas, como são percebidos e que aspectos físicos estão envolvidos em sua produção. A fonologia opera com a função de organização dessas menores unidades em sistemas e seu papel distintivo na língua.

Na descrição das línguas de sinais já haviam sido citadas as unidades mínimas, conforme estudos de Stokoe (1960), para a ASL. Os estudos iniciais da Libras buscaram comprovar a existência dos mesmos aspectos apontados por Stokoe. Brito (1990, 1995) procurou estabelecer as unidades (parâmetros) dos sinais da Libras. Atualmente, os parâmetros das línguas de sinais são os seguintes:

Unidades mínimas da Libras

Configuração de mão (CM)

Ponto de articulação (PA)

Movimento (Mov.)

Orientação da mão (Or.)

Expressões faciais (Exp.)

Cada um desses parâmetros apresenta uma complexidade significativa, não perdendo para nenhuma língua oral. A exemplo, veja-se uma das primeiras propostas (FERREIRA-BRITO, 1995) para um inventário de configuração de mão para a Libras:

Figura 6 – As 46 configurações de mão Libras



Fonte: Brito e Langevin (1988 apud KARNOPP, 2007)

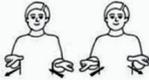
Conforme Brito, a Libras apresenta 46 CMs – configurações de mão – (ver quadro acima), um sistema bem próximo ao da ASL, embora nem todas as línguas de sinais partilhem o mesmo inventário de CMs.

Xavier (2006) realizou trabalho com o objetivo de dar um primeiro passo em direção a uma descrição das unidades do nível fonético-fonológico da Libras. Para isso, ele se baseou no modelo de análise sublexical proposto por Liddell (1984) e desenvolvido por Liddell & Johnson (2000 [1989]), segundo o qual, os sinais das línguas sinalizadas, assim como as palavras das línguas faladas, são constituídos por segmentos. Desta forma, Xavier (2006) oferece uma análise segmental dos sinais, capaz de capturar os contrastes sequenciais também possíveis nessas línguas, além de apresentar uma descrição detalhada dos traços que caracterizam cada um de seus segmentos. Por conta disso, alguns desses traços articulatórios foram identificados como tendo um valor distintivo na fonologia da Libras, formando os pares mínimos.

Para Xavier (2006), a Libras, assim como na ASL, apresenta a formação de sinais pela junção dos segmentos, e podemos analisá-los pela construção do par mínimo. Como exemplo, o autor apresenta os sinais de TELEVISÃO e TRABALHAR, retirados do Dicionário Trilíngue da Edusp (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Dentre os cinco parâmetros distintivos, em apenas um deles, ou seja, por uma mínima distinção se constrói um outro significado.

Veja o quadro abaixo que apresenta uma análise detalhada do exemplo acima citado.

| | | |
|--|--|--|
| <p>Unidades mínimas da Libras</p> |  <p>TELEVISÃO Figura (28) Capovilla & Raphael (2001:1238)</p> |  <p>TRABALHAR Figura (29) Capovilla & Raphael (2001:1263)</p> |
| <p>Configuração de mão (CM)</p> | <p>Mesma CM</p> | <p>Mesma CM</p> |
| <p>Ponto de articulação (PA)</p> | <p>Mesmo PA – espaço neutro em frente ao sinalizador</p> | <p>Mesmo PA – espaço neutro em frente ao sinalizador</p> |
| <p>Movimento (Mov.)</p> | <p>Mesmo Mov. – alternado</p> | <p>Mesmo Mov. – alternado</p> |
| <p>Orientação da mão (Or.)</p> | <p>Diferente orientação Palma da mão voltada para frente</p> | <p>Diferente orientação Palma da mão voltada para baixo</p> |
| <p>Expressões faciais (Exp.)</p> | <p>Mesma Exp. – neutra</p> | <p>Mesma Exp. - neutra</p> |

Dessa forma, TELEVISÃO e TRABALHAR diferem em apenas um dos parâmetros por isso formam um par mínimo, em decorrência disso são diferentes também os significados.

Em sua tese, Xavier (2014) investigou um dos parâmetros articulatórios dos sinais da Libras: o número de mãos. O autor observou a ocorrência de dois processos envolvendo tal parâmetro: um morfológico e outro fonético-fonológico. No primeiro caso, Xavier registra a realização

com duas mãos de sinais tipicamente feitos com uma, para a expressão de pluralidade e intensidade. No segundo, ele aponta uma série de fatores extra e intra-linguísticos que podem levar sinais tipicamente feitos com duas mãos a ser realizados com apenas uma. Entre esses fatores, destacam-se a indisponibilidade de uma das mãos durante a sinalização, a variação livre e o ambiente fonológico.

2.2.2 Morfologia

A morfologia é a área da linguística que estuda a formação das palavras, no caso das línguas de sinais tem-se feito a generalização de que essa área estudaria a formação dos sinais.

Felipe (2006), ao tratar sobre os processos de formação de palavra na Libras, considera que os parâmetros (configuração de mão, direcionalidade, ponto de articulação, movimento, localização, expressões faciais e corporais) também podem ser morfemas, ou seja, unidades mínimas dos signos que já têm significado.

Viotti (2006) atesta que a Libras passa por processos morfológicos os mais diversos, a exemplo de adição a raiz, processo de composição, reduplicação, além de apresentar estruturas particulares denominadas genericamente de classificadores.

Comparando português com Libras, podemos dizer que as duas línguas apresentam o processo morfológico de composição. Por exemplo, em português temos palavras composta como: guarda-roupa, guarda-chuva, beija-flor, que pela junção de itens lexicais que são morfemas

livres, justapõem-se ou aglutinam-se para formarem um novo item lexical. Em Libras, o sinal para ESCOLA precisa ser sinalizado com CASA+ESTUDAR, formado o sinal pela composição.

| | | | |
|----------------------|---|--|---|
| Sinais |  CASA |  ESTUDAR |  CASA + ESTUDAR |
| Processo morfológico | Sinal 1 | Sinal 2 | Junção dos dois sinais forma: “escola” |

Outro processo morfológico (ou morfossintático) bastante comum na Libras é o da incorporação de numerais. Para saber mais sobre esse processo, recomendamos a leitura de Finau e Mazzuchetti (2015), que publicaram recentemente estudos sobre o assunto.

2.2.3 Sintaxe

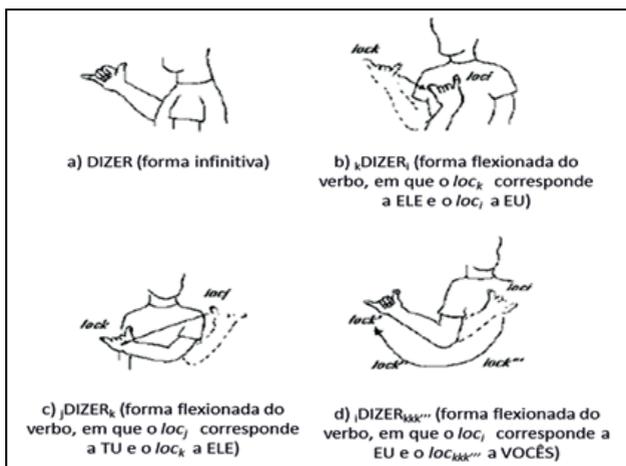
Em todas as línguas, as palavras são combinadas de acordo com regras específicas para formar sentenças. Pesquisadores sabem que, como qualquer outra língua, a Libras possui regras para a formação de sentenças que respeita sua gramática própria.

Quadros (1995) argumenta que para a organização das sentenças em Libras é necessária uma organização sin-

tática espacial, ou seja, a Libras como as demais línguas de sinais faz uso do espaço para estabelecer relações sintáticas, por isso a denominação de sintaxe espacial para essas línguas. A autora discute ainda a classificação de verbos com e sem concordância, a depender do uso do parâmetro M (movimento) na expressão de número e pessoa do sujeito e objeto.

Em Quadros e Karnopp (2004), as autoras afirmam que a ordem básica dos sinais nas sentenças da Libras é SVO (sujeito-verbo-objeto) e que é a própria flexão para pessoa e número que determinam estas relações gramaticais. A frase na Libras pode ainda apresentar outras ordenações, OSV ou SOV como resultado de topicalização, focalização e outras marcas não-manuais. As ordens não canônicas são consideradas como derivadas da ordem canônica SVO, como um deslocamento de constituintes da sentença.

Figura 7 –Verbo DIZER com concordância em Libras



Fonte: Quadros; Karnopp (2004)

2.2.4 Questões de semântica e pragmática

O estudo do significado é feito pela semântica e pela pragmática. Ao compararmos o português e a língua de sinais brasileira, vemos que palavras como abandonar, abdicar, largar (entre outras) correspondem a um único sinal da Libras.

O trabalho de Albres (2006) é um bom exemplo sobre o uso de expressões idiomáticas na Libras. As expressões idiomáticas normalmente têm um significado preciso, o que não ocorre em geral com as metáforas; além disso, para compreender o significado de uma expressão idiomática, normalmente não se tem em conta o significado literal da frase. Na metáfora há uma concepção intuitiva de que se está falando de uma “coisa” como outra “coisa”.

A **Pragmática** teria como objeto o estudo da significação construída a partir do momento em que a língua é posta em uso, ou seja, em uma determinada situação de fala. Para Libras, já existe um estudo de dêixis de pessoa (MOREIRA, 2007). Por exemplo, o uso dos pronomes *eu* e *ocê*. O *eu* é o pronome de 1ª pessoa, ou seja, da pessoa que fala, e *ocê* é o pronome da 2ª pessoa, ou seja, do interlocutor. Objetivo do trabalho de Moreira (2007) foi apresentar uma proposta de descrição da dêixis de pessoa na Libras envolvendo os pronomes pessoais e os verbos indicadores. A autora assume essa nova nomenclatura para o que era chamado de verbos com concordância por entender que o processo que sofrem não é uma flexão ou concordância. Toma como pressupostos teóricos

o trabalho de Liddell (2003) sobre a dêixis e a língua de sinais americana (ASL):

- As entidades a que se faz referência são representadas no espaço ao redor do sinalizador;
- Os referentes desses sinais sempre podem ser literalmente apontados;
- Os sinais de apontamento são formados por duas partes:
 - Invariável: gramatical;
 - Variável: “gesto de apontamento”, que depende da situação discursiva;
- A referência de pessoa feita pelos pronomes pessoais e pelos verbos indicadores: verbos indicadores são verbos que são realizados e localizados no espaço físico e podem apontar para um local nesse espaço que está associado a uma representação mental do referente de seus argumentos.

Moreira (2007) revela que a direção do movimento do sinal indica seu sujeito e seu objeto, que os pontos de articulação inicial e final dependem do local associado à representação mental de seus argumentos, os verbos indicadores são lexicalmente especificados para a altura de sua articulação. Como exemplo apresenta o verbo:

Figura 8 – Sinal VER



Fonte: autora

2.2.5 A construção do discurso em Libras

De forma bem genérica, a análise do discurso vai além da dimensão da palavra ou da frase e se preocupa com a organização global do texto; examina as relações entre enunciação e o discurso enunciado e entre o discurso enunciado e os fatores sócio-históricos que o constroem.

São pouquíssimas as pesquisas sobre língua de sinais nesse nível de análise. Apresentaremos nesse subtópico os estudos de Moreira (2007) e Leite (2008), respectivamente.

Moreira (2007) revela que o discurso em Libras é construído com base em espaços mentais. Há uma distinção entre:

- a) Espaço mental real
- b) Espaço mental token
- c) Espaço mental Subrogado

Apresentamos a seguir o conceito e exemplos de aplicação desses espaços no discurso.

- *Espaço mental real*

O espaço real é a sinalização com base nos espaços físicos visíveis e sempre na perspectiva do sinalizador. Não está relacionado apenas às pessoas presentes ao redor do sinalizador e pode ser construído com coisas ou pessoas ausentes também. Vejam exemplo:

Figura 9 – Espaço real



Fonte: autora

Primeiramente, precisamos entender que todos os espaços mentais são integrados. Então, o espaço mental real de um tempo atrás pode permanecer na mente (cabeça) dos interlocutores em outro momento de conversação.

Na descrição de Liddell (2003), o espaço real é um mapeamento cognitivo do espaço físico que rodeia o sinalizador. E segundo Moreira (2007),

Em alguns casos, eles apontam para pontos específicos do espaço real (em frente ou ao redor do seu corpo) que não correspondem a pessoas ou coisas efetivamente presentes no ambiente físico de sinalização. O espaço mental real usado nas sinalizações abarca também entidades de outros espaços mentais. Uma característica importante dessa representação espacial de entidades de diferentes espaços mentais é o fato de as entidades as quais se quer referir estarem sempre, de alguma maneira, presentificadas e poderem ser apontadas por sinais como os pronomes (MOREIRA, 2007. p. 46).

- *Espaço mental token*

O espaço mental *token* é um espaço integrado, em que as coisas das quais se quer falar são representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico. As entidades *tokens* são invisíveis (apenas pontos associados a alguma representação mental) e são integradas ao espaço mental real (MOREIRA, 2007, p. 47).

Figura 10 – Espaço Token



Fonte: autora

O espaço mental token se dá pela associação de locais diferentes no espaço.

- *Espaço mental subrogado*

Dando continuidade a nossa discussão sobre espaços mentais, falaremos sobre o espaço subrogado. Segundo Liddell (2003:159), os sinalizadores podem assumir o papel de qualquer participante da situação narrada e sinalizar como se fossem eles. Essas entidades criadas pelo sinalizador são entidades sub-rogadas, ou seja, são representações mentais em tamanho natural, que assumem posições realistas, por serem incorporadas pelo próprio sinalizador.

Figura 11 – Espaço Subrogado



Fonte: autora

Leite (2008) teve como objetivo desenvolver critérios para a segmentação do discurso na língua de sinais brasileira (Libras) em unidades gramaticais. Duas linhas teóricas contribuíram para a pesquisa dele: a análise da conversa de base etnometodológica e a gramática baseada no uso (linguística cognitiva).

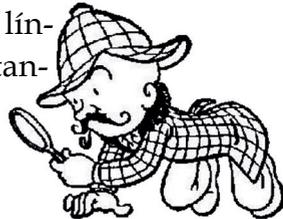
As principais contribuições do trabalho de Leite (2008) foram: a) um repertório sistematizado de recursos manuais e não-manuais da Libras que pode servir como ponto de referência inicial para a segmentação do discurso espontâneo em unidades gramaticais; e b) uma abordagem para a segmentação do discurso que, em futuras investigações, poderá permitir um maior aprofundamento de nosso conhecimento acerca dos recursos prosódicos da Libras.

Leitura recomendada:

Xavier e Albres (2012) apresentam uma obra organizada, na qual reúnem pesquisas sobre diferentes aspectos linguísticos da Libras. A obra conta com o trabalho dos próprios organizadores: o de Xavier sobre a aplicação de um modelo fonético-fonológico desenvolvido para a ASL aos sinais da Libras e o de Albres sobre metáforas nas línguas de sinais na perspectiva da linguística cognitiva. Além desses, figura um trabalho sobre estrutura narrativa em Libras (DIGIAMPIETRI, 2012), incorporação de numeral (DEDINO, 2012) e topônimos da Libras (AGUIAR, 2012).

2.3 Queda de mitos sobre línguas de sinais

Para abordar mitos sobre as línguas de sinais, vimos como é importante esclarecer qual a base conceitual de nossa compreensão sobre o que é um mito...



No contexto das discussões apresentadas aqui, Mito seria uma espécie de conjunto de ideias (pré)conceituosas e crenças reproduzidas sem fundamento, atribuídas a um grupo específico e em determinada condição. Um mito pode ser descrito de várias maneiras: uma lenda, um conto de fadas ou folclores. De modo geral, eles são contos tradicionais, frequentemente de natureza simbólica, sobre pessoa(s) ou lugar(es). Suas origens são de tempos passados e eles podem evoluir e/ou serem alterados de geração para geração.

Partindo do pressuposto de que os mitos não são verdadeiros, é importante destacar que eles contribuem para a disseminação de muitas ideias errôneas sobre os surdos e sobre a língua de sinais. Vejamos alguns exemplos de mitos mais recorrentes e discutidos por Quadros e Karnopp (2004):

1 A língua de sinais é uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos ?

NÃO!! Os sinais são arbitrários, apesar de haver os icônicos e representacionais dos referentes. Toda arbitrariedade é convencional.

Ex.: NÃO (LIBRAS) é ONDE (Língua de sinais Americana)

“O equívoco desta concepção é entender sinais como gestos. Na verdade, os sinais são palavras, apesar de não serem orais-auditivas. Os sinais são tão arbitrários quanto às palavras” (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 12)

2 Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas?

NÃO!! Cada país tem uma língua de sinais própria. Por exemplo: no Brasil usamos a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais; nos Estados Unidos a ASL - Língua Americana de Sinais; no Japão tem a 日本手話 (nihon shuwa) - Língua Japo

nessa de Sinais. Cada uma tem sua história e suas convenções, visto que toda língua, o que inclui as línguas de sinais, se constituem imersas nos universos culturais de seus falantes.

Assim como as línguas faladas, temos línguas de sinais que pertencem a troncos diferentes. Temos pelo menos dois troncos identificados, as línguas de origem francesa e as línguas de origem inglesa. Provavelmente, nossa língua de sinais pertence ao tronco das línguas de sinais que se originaram na língua de sinais francesa (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 12).

3 A Língua de sinais é pobre e inferior as línguas orais.

NÃO!! As línguas orais e as sinalizadas são diferentes, o que não implica dizermos que existem línguas superiores, nem inferiores. É importante destacar que elas são de modalidades diferentes e que esta diferença é determinante no uso de mecanismos sintáticos, que são bastante específicos nas suas particularidades

Elas são autônomas e apresentam o mesmo estatuto lingüístico identificado nas línguas faladas, ou seja, dispõem dos mesmos níveis lingüísticos de análise e são tão complexas quanto às línguas faladas (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 13).

3 As línguas de sinais usam os mesmos gestos que os ouvintes.

NÃO!! Gestos são uma forma de linguagem, de expressão, enquanto as Línguas de Sinais são línguas, ou seja, sistemas mais complexos, que têm estruturas e modos de funcionamento próprios. Além de um vocabulário amplo e capaz de tratar/abordar conceitos complexos e abstratos

A comunicação gestual usada exclusivamente é extremamente limitada [...]você estará limitado à identificação direta entre o gesto e sua intenção, sem poder entrar em níveis de detalhamento necessário para transcorrer sobre um determinado assunto (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 14).

Reflexões finais

Esta unidade teve como objetivo apresentar as contribuições significativas para a compreensão das características linguísticas da Libras. Os resultados obtidos pelos pesquisadores abarcam algumas das dimensões mais significativas para o reconhecimento da língua, entre eles se destacam: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e discurso.

Referências bibliográficas

ALBRES, N. de A.; XAVIER, A. N. (Org.). **Libras em estudo: descrição e análise**. 1. ed. São Paulo: FENEIS, 2012. 145p .

ALBRES, N. de A. Tenha “olho caro”: a interpretação de expressões idiomáticas da língua de sinais brasileira. **Anais do 2o encontro de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: APILMS, 2006. p.178-198.

BATTISON, R. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, MD: Linstok, 1978.

BRITTO, L. F. O signo gestual-visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

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

CAPOVILLA, F. C.; RAFHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. Vol 2- São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

FARIA, C. V. **Atos de fala: o pedido em Libras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

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

FELIPE, T. A. Por uma tipologia dos verbos da LSCB. **Anais dos VII Encontro Nacional da ANPOLL**. Goiânia: ANPOLL, 1993. p. 724-743.

KARNOPP, L. B. **Linguística Geral**. Material didático da disciplina de “Fonética e Fonologia” Capítulo 4. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LEITE, T. A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIDDELL, S. K.; R. E. JOHNSON. “*American Sign Language: The Phonological Base*”. In: VALLI, C.; C. LUCAS (org.). **Linguistics of American Sign Language: an introduction**. Washington, D.C.: Clerc Books/Gallaudet University Press, 2000 [1989].

LIDDELL, S. K. “*THINK and BELIEVE: Sequentiality in American Sign Language signs*”. **Language**, vol. 2, n. 60, p. 372-399, 1984.

LIDDELL, S. K. **Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de língua sinalizada: Um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira. In: H. Salles (Ed.). **Bilinguismo e surdez: questões linguísticas e educacionais**. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2007. p. 73-96.

MOREIRA, R. L. **Uma descrição de dêixis de pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

QUADROS, R. M. de **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira**. *Dissertação de Mestrado*. PUCRS, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed. 2004.

STOKOE, W. **Sign and Culture**: A Reader for Students of American Sign Language. Listok Press: Silver Spring, MD, 1960.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, n. 8, University of Buffalo, 1960.

STOKOE, W.C.; CASTERLINE D. ; CRONEBERG C. **A dictionary of American Sign Language on linguistic principles**. Washington, D.C.: Gallaudet College Press. 1965.

VIOTTI, E. Cap 4 **Linguística Geral**. Material didático da disciplina de "Introdução à linguística". UFSC; SEED/MEC. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras. 2006. Disponível: <<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

WILCOX, P. P. **A cognitive Key**: Metonymic and metaphorical mappings in ASL. *Cognitive Linguistics*, 2004. Disponível em: <http://www.unm.edu/~pwilcox/PWilcox_Key.pdf> Acesso em: 18 mar. 2009.

WILCOX, P. P. **Signe Language Studies**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005.

XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira (LSB/libras)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

XAVIER, A. N. **Uma ou duas? Eis a questão!** Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras). 2014. 146 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. **Varição livre na libras: a realização com uma mão de sinais canonicamente feitos com duas**. Contextos Linguísticos, v. 8, p. 6-24, 2014a.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, Plinio Almeida . **Diferentes pronúncias em uma língua não sonora?** Um estudo da variação na produção de sinais da libras. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 2, p. 371-413, 2014b.

XAVIER, A. N.; WILCOX, S. Necessity and possibility modals in Brazilian Sign Language (Libras). **Linguistic Typology**, v. 18, p. 449-488, 2014.



Capítulo 3

Surdez e Educação

Adriane Melo de Castro Menezes

Rodrigo Mesquita

Introdução

Este capítulo se propõe a uma abordagem mais centrada nas questões da educação e nas complexidades da oferta de uma educação bilíngue voltada para estes alunos.

Estamos vivendo um momento histórico muito importante em relação ao atendimento educacional de alunos surdos e às políticas que envolvem a língua de sinais brasileira. Os avanços legais dos últimos vinte anos abrem um espaço para as discussões relativas à manutenção e implantação de políticas educacionais inclusivas, onde vários discursos são construídos e instituídos. Neste sentido, a escola e o currículo precisam ser vistos como espaços pedagógicos, e também, como territórios políticos, socio-culturais e ideológicos.

É importante que nossas escolhas teóricas estejam orientadas de acordo com nossas convicções, mas isto não indica que haja um único caminho ou modo de ver e significar este campo de estudos. As discussões a seguir, em verdade, expressam algumas alternativas e direções para a prática de educadores envolvidos com a questão da surdez.

3.1 Processo histórico e tendências atuais para o atendimento educacional de pessoas surdas

Bem, para que possamos entender uma determinada abordagem, faz-se importante percebermos a relação entre os fatos sócio-políticos, culturais e seus desdobramentos, em cada lugar e momento histórico. Dentre as diversas possibilidades de leituras destes processos, faremos uma abordagem sócio-antropológica, a partir dos sujeitos, como indivíduos social e historicamente situados.

No quadro abaixo, destacamos cinco das principais concepções acerca dos indivíduos com deficiência auditiva/surdez e suas implicações nos cenários sociais e âmbito educacional desde a idade antiga até os tempos atuais.

Quadro 1 – Concepções de DA, de surdez, e seus desdobramentos

| Período ¹ | DA ² /Surdez | Surdos e/ou PDA ³ | Práticas Sociais | Perspectiva |
|---------------------------------|-------------------------|------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Até o final da Idade Média | Incapacidade | Ineducáveis | Expurgo | Ostracismo |
| Início do Século XVI/séc. XVII | Deficiência | capazes/educáveis | Médica ⁴ | Segregação |
| Século XVIII | Deficiência | cristãos/educáveis | Religiosa ⁵ | Segregação |
| Século XVIII e XIX | Deficiência | Deficientes | Clínica/terapêutica | Normalização ⁶ /integração |
| Final do século XX e século XXI | Diversidade | “Diferentes” | Proposição Bilíngue ⁷ | Inclusão educacional/Social |

Fonte: autores

¹ Não temos como estabelecer marcações temporais precisas, desta maneira, utilizamos como referência as perspectivas mais marcantes em cada período, desconsiderando, então, fatos isolados.

² DA – Deficiência Auditiva.

³ PDA – Pessoas com Deficiência Auditiva.

⁴ Surgem os primeiros relatos de pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica (LACERDA, 1998). Além destes, alguns médicos dedicaram-se a este trabalho, normalmente em regime tutorial, como o caso do “menino de Aveyron” - uma criança selvagem, encontrada na França em 1798, que foi adotada pelo médico francês Jean Marc Gaspard Itard. Infelizmente, ele faleceu antes de Itard conquistar resultados efetivos.

⁵ Na segunda metade do século XVIII, na França, o abade Charles Michel De l'Épée, estabelecendo contato com grupos de surdos que vagavam pelas ruas de Paris, observa e aprende a língua gestual utilizada por eles. Motivado por suas convicções religiosas, pensando nas almas dos surdos-mudos vivendo e morrendo sem absolvição dos pecados e privados das escrituras e da palavra de Deus, fundou em Paris (1870) um asilo de “surdos-mudos” onde passa a utilizar a língua gestual na educação dos surdos. Em função disto, é considerado pioneiro no uso da língua de sinais para a educação de surdos (SACKS, 1998). Neste mesmo período, o Abade Pedro Ponce de Leon da ordem dos Beneditinos, foi para o mosteiro de Omã, na província de burgos, onde se dedicou à educação de uma dezena de Surdos, todos eles filhos de membros da corte espanhola. (SACKS, 1998)

⁶ Em 1854 é fundado pelo imperador o instituto nacional dos cegos e o instituto nacional de educação de surdos (INES).

⁷ Ainda que seja fruto de um processo, utilizaremos como marco da proposição bilíngue a Lei n.º. 10.436/02, aprovada em 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua de Sinais como meio de comunicação e expressão próprio dos surdos. Este referencial é de significativa importância para o respeito e construção das atuais propostas educacionais para os mesmos, tendo em vista que, a partir disto, a “As instituições de ensino público deverão garantir, quando solicitadas, a presença e utilização da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de sistema educacional” (Lei n.º. 10.436/02 - art. 6º).

Sobre esta temática, é importante refletirmos que efervescentes e acalorados debates sobre as questões ligadas à Educação Especial e Inclusão, vivenciados principalmente nos últimos 20 anos, desviam, em muitos aspectos, as atenções e reflexões apenas para o cenário atual, como se esta problemática fosse fruto da sociedade moderna. No entanto, vários autores (MAZZOTTA, 2001; MENDES, 2006; SASSAKI, 1997) colocam o acento da discussão em uma perspectiva histórica, marcada pelo alijamento, pela segregação e desresponsabilização diante das necessidades diferenciadas dos indivíduos com deficiência, em todos os aspectos: sociais, psicoemocionais, educacionais.

Segundo Mazzotta (2001), historicamente, até o século XVII, as pessoas com deficiência não recebiam qualquer atendimento, vivenciavam situações de abandono, perseguição e, em alguns casos, eram eliminadas em razão dos “riscos que representavam à sociedade”, quanto menos, tinham acesso aos processos de educação ou escolarização. Ainda que existissem algumas situações atípicas e particulares – nas quais “médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis” (MENDES, 2006, p. 387), de maneira geral, até este momento, tem-se como marca o paradigma de segregação, em que os indivíduos com deficiência eram excluídos das práticas sociais.

Entre os séculos XVIII e meados do século XIX, os ideais da Revolução Francesa exerceram forte influência sobre as sociedades – não só da França, mas também de

vários países do mundo – em função da difusão de princípios como a igualdade, fraternidade e liberdade, que mobilizaram sociedades do mundo todo ao reconhecimento dos direitos universais de “todos os seres humanos” (MAZZOTTA, 2001). No entanto, as pessoas com deficiência não foram incluídos neste “todos”, pois continuaram expostas à exclusão social e relegadas aos modelos de custódia, institucionalizados em asilos e/ou manicômios onde “receberiam tratamento adequado”, permanecendo “fora” da vida em sociedade (MENDES, 2006).

Já no final do século XIX (até meados do século XX), é possível observar um processo de mudança paradigmática. Com o declínio dos modelos de segregação, tem-se início a caminhada rumo a uma proposta de integração, que emergiu com a idéia/proposição de reversão da realidade de exclusão social vivenciada até aquele momento. Suas premissas estavam baseadas em idéias de inserção geral das pessoas com deficiências nos setores de atividades sociais como a educação, o trabalho, a família e o lazer.

Neste período, iniciaram-se o atendimento dos “deficientes”⁸ desenvolvido nas escolas e/ou classes especiais, instituições especialmente preparadas, caracterizadas por intervenções didático-pedagógicas específicas para lidar com suas limitações. É importante ressaltar que, nessa perspectiva, a integração ainda implica em modelos clínicos da deficiência, no qual era necessário “adequar” as pessoas com deficiência ao meio social - o que subjetivamente indicava que “os desviantes” deveriam adaptar-se para usu-

⁸ Designação utilizada naquele momento histórico.

fruir da integração proposta. Neste sentido, Platt (1999, p. 77), afirma que “recrutavam-se os serviços de profissionais da saúde com a intenção de aproximar os deficientes dos hábitos e da autonomia comuns a qualquer humano”.

Por volta da década de 1970, inicia-se um momento de mudança, demandado pela intensificação e fortalecimento de uma série de movimentos sociais mundiais em prol dos direitos humanos e de acesso à educação para pessoas com deficiências (MENDES, 2006). Este movimento culmina com uma nova mudança nos paradigmas educacionais, motivando reformas na educação que mobiliza países desenvolvidos e/ou em desenvolvimento. Todos em busca de uma transformação, garantidora de respostas eficazes aos desafios postos pelas necessidades especiais que cada pessoa com deficiência apresentasse às escolas e às sociedades. Em outras palavras, o desafio consiste em oferecer uma educação para todos, considerando suas especificidades (BUENO, 1993).

PARA LER COM ATENÇÃO E BUSCAR MAIS INFORMAÇÕES...



Vários movimentos importantes que marcam a evolução dos processos de comunicação entre os surdos e deles com a sociedade:

- A expansão do uso da língua viso-gestual, formação e atuação de professores surdos na Europa e nos Estados Unidos;

- O fortalecimento da corrente oralista que culminou com a proibição do uso da linguagem de sinais no Congresso de Milão em 1880, que Skliar (2005, p. 7) resume como sendo “mais de cem anos de práticas engeguidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional”.

- Nas décadas de 1970 e 1980, principalmente, têm-se um movimento conhecido como “Comunicação Total” que deu origem ao que, hoje, configura-se como um processo alternativo e orientado para uma educação bilíngue (LACERDA, 2000).

Todos esses movimentos sociais que ocorreram pelo mundo influenciam diretamente as políticas educacionais adotadas no Brasil. Vale ressaltar que, por aqui, a educação especial voltada para surdos teve início em 1855, no segundo império, com a chegada do Sr. Hernest Huet à capital brasileira. Em 1857, Huet, professor surdo vindo do Instituto de Paris, criou com o apoio do imperador a primeira escola de surdos brasileira - Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro. Huet deixa o Instituto em 1862. O novo diretor, Dr. Manuel de Magalhães Couto, que não era especialista em surdez, enfrenta momentos de grande instabilidade no atendimento de seus alunos. O risco de fechamento, após uma inspeção do governo que o considerou um asilo de surdos sem proposta educacional, forçou novas mudanças. Tobias Leite assume em 1868 e obriga a aprendizagem da linguagem articulada e da leitura dos lábios (MOURA, LODI e HARRISON, 2013).

O Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) foi transformado em Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no ano de 1957, ao longo da gestão de Ana Rímole, que dirigiu o Instituto de 1951 a 1961 (RODRIGUES; GONTIJO, 2017). Vale destacar que sob sua direção, a instituição vivenciou duas grandes mudanças: a criação e implementação do primeiro Curso Normal para professores de surdos do Brasil e a Campanha “Educação do Surdo Brasileiro (Cesb)”. Segundo os autores:

(...) Ana Rímoli justifica a criação desse curso [Curso Normal para professores de surdos] a partir das estatísticas que indicavam que, em um universo de aproximadamente 40.000 surdos, apenas 1,52% recebia uma educação sistemática. Além disso, acreditava que o número de surdos cresceria numa proporção de 20% em cada década, acenando para a impossibilidade de o Ines atender a todos os alunos surdos espalhados pelo país. Dessa forma, seria necessário expandir o atendimento, por meio de formação de professores que atuariam em suas respectivas cidades [quanto a] Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, [...] teve ampla divulgação nos meios de comunicação e foi parte de um projeto educacional e cultural do governo de Juscelino Kubitschek, em que se anunciava um ousado objetivo: erradicar o analfabetismo entre os estudantes surdos. Criada em 30 de novembro de 1957, pelo Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, e em comemoração ao Centenário da Instituição, a campanha tinha como lema *O surdo não é diferente de você, ajude a educá-lo* (RODRIGUES; GONTIJO, 2017, p. 234).

Em relação ao modelo de educação, o cenário era direcionado a trabalhar na perspectiva oralista, mesmo no INES, visto a decisão do Congresso de Milão, em 1880, que determinou a oralização como único modo de educar pessoas surdas. Deste modo, os surdos, tanto nas escolas comuns quanto em classes especiais, eram treinados e praticavam exercícios de articulação visando desenvolver a fala, enquanto as atividades escolares e currículo geral eram relegados a um segundo plano.

Na década de 1980, a Profa. Ivete Vasconcelos (da Universidade americana de Gallaudet), vem ao Brasil divulgar a filosofia da Comunicação Total. Criaram-se Escolas Especiais Bimodais, as quais tinham os mesmos princípios e objetivos das escolas oralistas, mas aceitavam a presença de sinais, a fim de facilitar a aquisição da escrita e da oralidade. A prioridade era a habilidade comunicativa. Contudo, esta perspectiva não se sustentou por muito tempo, visto que nas interações “valia tudo”, o uso de sinais, gestos, oralização, sem que fosse feito um trabalho mais efetivo para aquisição da língua de sinais ou oral, o que prejudicava, sobremaneira, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Além disso, os sinais eram adaptados à estrutura/gramática da língua portuguesa, como se fosse um “arranjo de português sinalizado”, ou seja, de submissão da língua de sinais ao português (MOURA, LODI e HARRISON, 2013).

Vale destacar que, mesmo com a criação de classes especiais e de escolas especiais bimodais que “aceitavam” a presença da língua de sinais, a maioria dos surdos, nas

décadas de 1980-1990, ainda frequentou escolas especiais, de tradição oralista. Apesar da Comunicação Total romper com quase cem anos de proibição do uso de sinais nos espaços educacionais e dar visibilidade para a importância da língua de sinais para os indivíduos surdos, mesmo assim, era visível que não havia valorização, reconhecimento ou lugar que contemplasse o seu uso nas escolas, tanto nas comuns, quanto nas especializadas. Isso significa dizer que não eram criadas oportunidades para um efetivo desenvolvimento de língua(gem), o que implicava num contínuo do alijamento histórico destes indivíduos nos processos de ensino-aprendizagem.

Já em meados da década de 1990, chegam com mais força as influências e estudos sobre uma nova proposta de atendimento educacional para o surdo: a abordagem bilíngue. Esta perspectiva reconhece a língua de sinais (LS) como língua natural da pessoa surda e visa promover sua aquisição o mais precocemente possível, proporcionando às pessoas surdas um desenvolvimento rico e pleno da língua(gem) e, conseqüentemente, a possibilidade de um desenvolvimento pleno de suas capacidades. Educacionalmente, o bilinguismo propõe o uso da LS como língua de instrução dos alunos surdos e a aprendizagem da língua oral, apenas na modalidade escrita.



Esta mudança de paradigmas tem particular importância, visto o que Lacerda (2000) aponta em relação às

problemáticas da escolarização do surdo, marcadas por um histórico de muitos comprometimentos, desde a educação básica.

Parte significativa dos problemas vivenciados por pessoas surdas ocorre em função de limitações no processo de aquisição da linguagem, que acarreta intensas dificuldades de leitura e escrita. Ao olhar de modo mais amplo para uma questão que tem desdobramentos na escolarização, Lacerda e Lodi (2007) destacam o fato que as crianças surdas, quando filhas de pais ouvintes e, muitas vezes por não partilharem uma língua comum com os pais, quando chegam à escola têm poucos conhecimentos culturais e sociais. Além disso, o precário conhecimento de Libras é motivo de dificuldade também para as crianças que frequentam a educação infantil, conclusão que as autoras chegam ao observar o fato de que as aulas precisam ser interrompidas varias vezes pelos professores, na tentativa de passar os conteúdos desejados.

Segundo as autoras, no ensino fundamental, os alunos têm uma idade e um nível de conhecimento maiores, mas isso não significa menores dificuldades acadêmicas: as crianças precisam de tempo – as vezes muito tempo – para se adaptar à presença e ao papel do interprete; além do mais, os conteúdos são ministrados em português e a tradução destes para a Libras também é complexa (LACERDA; LODI, 2007). Neste sentido, há uma grande necessidade e importância em orientar os professores para a necessidade de se comunicarem com seus alunos surdos; para a importância de que estabeleçam uma relação

direta com seus alunos, sobretudo aprendam Libras, pois um professor que conhece Libras passa a ser, além de um agente de formação, um elemento de mediação, interação e integração entre os alunos.

3.2 O início de uma política linguística de promoção e valorização da Libras e a favor de uma educação bilíngue para surdos

Para uma compreensão mais clara acerca das discussões e direitos a uma educação inclusiva bilíngue, é importante entender algumas questões como, por exemplo, as atuais políticas públicas de educação e inclusão resultantes de, aproximadamente, 30 anos de movimentos mundiais em favor da inclusão e de mobilizações de comunidades surdas, e que vem se fortalecendo cada vez mais. Dentro deste cenário, somando as mobilizações sociais, muitos outros elementos devem ser considerados, como: o aumento crescente de estudos e pesquisas sobre as línguas de sinais e bilinguismo para educação de surdos; avanços normativos que marcam o início de políticas linguísticas de promoção e valorização da Libras; e as políticas públicas que asseguram o dever de oferta de uma educação bilíngue para a comunidade surda brasileira. Deste universo, vamos dar especial destaque para a questão das políticas linguísticas, visto que dão base à implementação de novas práticas sociais e educacionais.

Dentre as leis e decretos relacionados a este temática e que podemos considerar entre os mais importantes promulgados nos últimos anos, estão a Lei 10.436/2002

(BRASIL, 2002) – que legitima a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, reconhecendo-os como minoria sociolinguística – e o Decreto 5.626/2005 (BRASIL,2005) – que regulamenta sobre o direito dos surdos (de qualquer faixa etária) usufruírem de projetos educacionais bilíngues, com professores bilíngues qualificados em todos os níveis de ensino (da educação Infantil à educação superior). O decreto também versa sobre: a obrigatoriedade da oferta de disciplina introdutória de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia; o estabelecimento de diretrizes para formação de educadores bilíngues Libras-Português para a Educação Básica; a formação para professores e de instrutores de Libras; e o direito a tradutores-intérpretes de língua de sinais/português (TILSP) para atendimento da comunidade surda.

Contudo, vale destacar que a reflexão sobre as políticas linguísticas não se restringe ao conhecimento dos instrumentos legais. Antes disso, em essência, as tais políticas implicam em um processo simbólico de negociação política, ideológica e sociocultural – decisões determinantes aos lugares (ou funções sociais) a serem ocupados pela língua portuguesa e pela língua de sinais brasileira nos espaços sociais e educacionais. Do ponto de vista ideológico e cultural, lidamos com a significação e os sentidos atribuídos a cada uma das línguas por cada sujeito social, e que refletem as singularidades, ambiguidades e lutas constitutivas dos grupos sociais envolvidos. As diversas concepções de educação bilíngue para surdos no Brasil refletem esses

movimentos. Menezes (2014, p. 106) defende que “para se falar em proposta educacional bilíngue para surdos, é necessária a superação de modelos em que a Libras venha servir à “normalização do surdo””, além de proporcionar um efetivo espaço de circulação da língua de sinais no espaço escolar “com status de permanência e não de concessão, e com status valorizado assumida em sua plenitude como língua que é” (idem).

Numa ótica mais direcionada à questão da educação bilíngue para surdos, estes documentos legais representam um marco político muito importante para a valorização e promoção da Libras na esfera educacional. Eles instauram novas dimensões de discussão e proposições educacionais para um atendimento mais responsável e consequente destes alunos. As concepções teóricas e as práticas que norteiam essa perspectiva bilíngue, apesar de divergentes em alguns fundamentos, apontam como essencial o reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) das pessoas surdas e sua utilização como língua de instrução nas escolas, enquanto a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2), é trabalhada na modalidade escrita.

Menezes (2014) defende que a construção de projetos bilíngues e as reflexões sobre a Libras nestes cenários não podem ocupar espaço apenas nas pautas do currículo básico. As escolas deveriam, sim, oferecer o ensino da Libras para os próprios alunos surdos, para os ouvintes, para toda a equipe escolar, para que esta outra língua circule naturalmente e o constitua como um ambiente verdadeiramente bilíngue, com ampla circulação das duas

línguas. Além disso, para oferecer um ensino que respeite a diferença sociolinguística dos alunos surdos, os professores ouvintes precisariam receber formação adequada e trabalhar em articulação com os TILPS. Pois, conforme Menezes (2014, p. 107),

(...) pensar em projetos educacionais inclusivos bilíngues para surdos implica no reconhecimento do direito que eles têm, como pessoas que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educados na sua língua, sem limitar-se a proposições puramente técnico-pedagógicas, mas sociolinguisticamente justificadas e politicamente responsivas.

Finalmente, concomitante ao reconhecimento e difusão da Libras, o Brasil assumiu politicamente uma proposta de educação inclusiva (BRASIL, 2001) e as escolas, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de “todos os alunos”. É sobre esse contexto que tratamos adiante.

3.3 Bilinguismo e seus conflitos diante da política nacional de educação inclusiva

Conforme o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), no Cap. VI, art. 22, que trata sobre a implementação de projetos educacionais bilíngues, está posto que:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de

educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, [...]; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, [...] cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005) (grifos nossos).

Contudo, para além das dificuldades práticas, esta questão nos remete a uma necessidade de reflexões sobre alguns pontos polêmicos do cenário brasileiro, que são históricas da/na educação de surdos.

Nesse sentido, é importante apontar que as políticas não são apreendidas passivamente pelos sujeitos da educação. Professores e gestores - trabalhadores da educação - imprimem às proposições políticas suas próprias concepções. Isto significa que podem aderir ou não aos projetos, parcialmente ou em sua totalidade (GARCIA, 2008).

No caso da proposição educacional bilíngue, é preciso, antes de discuti-la, que alguns pontos estejam claros, como o fato de a surdez estar associada à experiência da falta, da deficiência. Isto, na verdade, corrobora com a exclusão desses sujeitos. Neste sentido, ressaltamos que a surdez é, prioritariamente, uma diferença a ser politicamente reconhecida.

Percebida e aceita a surdez como diferença, o surdo deve ser compreendido como um sujeito social e historicamente situado, com angústias, expectativas, demandas e especificidades individuais e sociais próprias. Segundo Skliar (2005), o surdo não é diferente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicológicas dife-

rentes dos ouvintes, que são baseadas na linguagem e na experiência visual.

Agrega-se ao desconhecimento das questões que envolvem a surdez a natureza não menos polêmica e conflituosa das questões que envolvem situações de bilinguismo. De acordo com a Professora Ivani Rodrigues da Silva⁹, o bilinguismo de minorias “... é sempre visto como um problema a ser erradicado, enquanto o que envolve línguas de prestígio é sempre visto positivamente [além do mito de que] a língua minoritária vai dificultar ou mesmo impedir a aquisição da língua de maior prestígio”.

No *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, bilinguismo quer dizer “utilização regular de duas línguas por indivíduo, ou comunidade, como resultado de contato linguístico” (FERREIRA, 2004). No entanto, na prática esse e outros conceitos não são simples, nem fáceis de serem implementados. Para Skliar (2005, p. 27), propiciar um ambiente linguístico favorável à aquisição da língua de sinais, convivência numa comunidade de pares, deve ser uma política “a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo” uma vez que “é um direito do surdo, e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas”.

De modo sintético, o objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte.

Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva, do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE) da Faculdade de ciências médicas FCM/UNICAMP. “Fórum Permanente de Desafios do Magistério” – link: <http://www.cori.unicamp.br/foruns/magis/magis17.php#1>.

te, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. Contudo, uma proposta bilíngue não se sustenta apenas em questões didáticas e/ou pedagógicas. Ela começa pelo respeito à especificidade linguística do indivíduo surdo, e com a oferta de todos os elementos necessários para que ele se sinta parte da comunidade escolar, que usufrua de instrumentos favoráveis a sua autonomia, que desfrute de condições favoráveis a sua formação integral, de maneira digna e respeitosa em relação a sua diferença.

Uma proposta bilíngue precisa considerar, portanto, as particularidades, a materialidade das línguas de sinais e os aspectos socioculturais a ela associados. Lodi (2006) nos aponta ainda que as experiências educacionais vivenciadas por surdos (principalmente nas redes regulares de ensino) não atendem as necessidades diferenciadas de ensino que os alunos surdos precisam, e terminam se restringindo a situações de cópia e repetição de informações. Vários outros trabalhos que investigaram experiências educacionais envolvendo alunos surdos chegaram a conclusões semelhantes. Autores e autoras como Góes e Tartuci (2002), Souza e Góes, (1999) e Quadros (1997) abordam realidades muito tensas de contradições entre as políticas públicas gerais de inclusão e as especificidades que uma proposta de educação inclusiva bilíngue para surdos seria e conseqüente requer. A título de exemplo, Lodi (2006) relata e analisa a experiência vivenciada:

Copiar da lousa, do livro, do caderno do colega. Copiar, manter-se em atividade e

mostrar-se presente em sala de aula; dessa forma, o surdo pode ser visto e tratado como ouvinte, na medida em que a diversidade (principalmente lingüística) é mascarada e escondida pela imposição da cultura do silêncio. Nessa busca pela “igualdade de todos”, a escola acaba por olhar para a pluralidade sócio-cultural e lingüística presente nas salas de aula de uma forma perversa: negando-a (LODI, 2006, p. 01).

Conforme Lacerda (2000), pesquisas feitas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos após vários anos de escolarização apresenta competência acadêmica muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes.

**PEN
SE**

Estes dados denunciam a inadequação do sistema de ensino, revelando a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno destas pessoas.

3.4 Questões de Bilinguismo: proposições e demandas

De acordo com Lacerda (1998, 2007), entre outros, de um ponto de vista conceitual, uma proposta educacional bilíngue para surdos requer, de modo prioritário, que a escola seja (venha a ser) um ambiente lingüístico favorável ao acolhimento dos alunos surdos e sua língua natural (no caso dos surdos brasileiros, a Libras); que sejam desenvolvidas estratégias de estímulo à aquisição da Libras

como primeira língua (L1) pelos alunos surdos em fases de desenvolvimento equivalentes ao de crianças ouvintes, enquanto; o ensino de português se dá numa perspectiva de segunda língua (L2) e na modalidade escrita.

Contudo, como já foi dito anteriormente, uma educação bilíngue não se limita ao uso de duas línguas num mesmo espaço. Mais do que uma questão linguística, uma educação bilíngue para surdos envolve questões sociais, “[...] envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua” (LODI, 2013, p. 01). Essa relação, assim, deve se expressar em todo o currículo, no trabalho pedagógico e na avaliação. Construir e implementar projetos educacionais bilíngues para surdos está entrelaçado, portanto, às concepções que se adotem, de língua(gem), de educação e de bilinguismo (MÜLLER; KARNOPP, 2015).

Sugestão de leitura:



“A definição de Bilinguismo não é um consenso aceito por todos. Apresentamos alguns conceitos de Bilinguismo, partindo de definições gerais para definições segundo critérios específicos, combináveis entre si, como “idade de aquisição da segunda língua”, “manutenção de primeira língua”, “status das línguas envolvidas”. [...] cada critério pode estar relacionado a diferen-

tes consequências em contextos específicos. Salientamos a importância de especificar o tipo de Bilinguismo ao se produzir, divulgar e interpretar pesquisas sobre o tema. Um mesmo indivíduo pode ser classificado de acordo com diferentes critérios simultaneamente, e que o Bilinguismo de um sujeito está em constante transformação” (FLORY; SOUZA, 2009, p. 23).

INDICAÇÕES DE LEITURAS DISPONÍVEIS ONLINE:

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. Revista Intercâmbio, v. 19, p. 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

MELLO, Heloísa A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cad. CEDES, ago. 2006, v.26, n.69, p.141-161.

a) Questões de Bilinguismo: demandas profissionais e pedagógicas

Do ponto de vista teórico, estudos apontam o bilinguismo como a modalidade mais adequada na educação escolar de crianças surdas, visto que a língua de sinais é

usada como a primeira língua (L1), e a língua portuguesa como segunda língua (L2), partindo da língua de sinais para a língua portuguesa escrita (QUADROS, 1997; FERREIRA BRITO, 2001; SKLIAR, 2005).

De acordo com estudos desenvolvidos por Bouvet (apud LACERDA, 1998, p. 72) a língua de sinais torna possível “[...] uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social etc. muito mais adequado, compatível com sua faixa etária”. A inclusão educacional do aluno surdo, nessa perspectiva, vai além da acessibilidade da comunicação. É preciso adotar procedimentos metodológicos e um currículo que considere a diversidade sociocultural e linguística em jogo. O uso exclusivo da Libras em sala de aula, nesse sentido, não é o suficiente para o êxito do processo inclusivo (LODI, LUCIANO, 2009; KARNOPP, 2002).



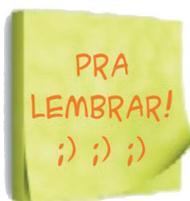
O bilíngue não exhibe comportamentos idênticos nas duas línguas: a surdez tomada como ‘diferença visual’ provoca a emergência de uma escrita qualitativamente diferente daquela a qual estamos habituados e exige de todos nós um distanciamento maior daquela visão grafocêntrica da escrita; A sua competência pode ser modificada a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala (SKLIAR, 2005).

A inserção de alunos surdos no Sistema Regular de Ensino não pode se fazer sem o “reconhecimento de que os alunos necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação e, então, devem ser oferecidos, por exemplo, apoios tecnológicos e humanos.” (LACERDA, 2000, p. 75). Além disto, a autora considera fundamental que se tenha um novo olhar na forma de ensinar. É preciso que o professor regente reveja as estratégias utilizadas em sala de aula.

Neste sentido, torna-se necessário ao trabalho escolar a inserção de novos profissionais que darão suporte ao processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Segundo as políticas públicas de educação e inclusão (BRASIL, 2001, 2005), são eles:

- *Intérpretes de Língua de Sinais (Libras)*: eles entram no contexto escolar com a responsabilidade de atuar junto aos professores, dando suporte à comunicação e interações ocorridas nas salas de aula do ensino fundamental II, médio e superior, dando-lhes a possibilidade de acesso aos conteúdos escolares em Libras. Vale destacar que, a priori, os TILSP não devem atuar nas séries da educação infantil e ensino fundamental I, visto que nestes níveis, conforme o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), a expectativa é de que os alunos surdos possam usufruir do trabalho de professores bilíngues.

- **Professor de Libras ou Instrutor de Libras:** Em relação às funções gerais, as responsabilidades são equivalentes. A diferença está, entretanto, na nomenclatura, o que se define a partir da formação: Professores para os que são licenciados (pedagogia e/ou licenciaturas específicas) e Instrutores, para aqueles que têm formação em nível médio¹⁰. Ambos têm a responsabilidade de ensino da língua de sinais para as crianças surdas¹¹ e ouvintes, professores e demais profissionais da escola.



Segundo Sacks (1998, p. 44), “a língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” [...] no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais”.

¹⁰ Os instrutores irão trabalhar com alunos nos níveis da educação básica e apenas professores de Libras podem atuar no nível superior. Vale destacar que, o Prolibras (apesar de não ser uma formação e sim uma certificação) habilita pessoas ao ensino de Libras e também é utilizado como critério para admissão nas instituições de ensino. Deste modo, a falta de formação não inviabiliza a atuação no mercado de trabalho. Tudo se define a partir das exigências de cada escola/universidade.

¹¹ No caso das crianças surdas, há a preferência por profissionais surdos, o que pode ser importante para ampliar o desenvolvimento linguístico dos alunos, bem como para atuarem como referências identitárias e culturais. O contato com pares surdos e surdos adultos é muito importante para o desenvolvimento de suas potencialidades (SKLIAR, 1998).

Para o autor, o diagnóstico deve ser o mais rapidamente possível e os pais devem proporcionar, o quanto antes, o contato da criança com pessoas fluentes na língua de sinais. Sacks afirma, também, que a partir da aquisição, a criança surda pode apresentar notável fluência até os três anos de idade, o que lhes dará condições de “livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala” (idem).

Diferentemente do que diz o senso comum, para Sacks (1998), não existem indicativos de que a aquisição e uso das línguas de sinais gerem problemas ou inibição no desenvolvimento da fala, pelo contrário, na sua visão a LS pode contribuir para uma possível aquisição de uma segunda língua.

A Língua Brasileira de Sinais deve ser adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-nas no funcionamento desta língua. Além do mais, a LS tem papel fundamental no aprendizado da Língua Portuguesa, uma vez que possibilita, entre outras coisas, acesso amplo aos conhecimentos de/do mundo. Este trabalho, assim como dos TILSPs terminam gerando outros processos de mudanças, pois podem contribuir para uma compreensão maior dos ouvintes sobre as singularidades das pessoas surdas, trazendo esclarecimentos sobre suas ne-

cessidades no processo de inclusão e quebra de barreiras e preconceitos em relação à Libras e à diferença surda¹².

b) Questões de Bilinguismo: serviços e espaços de atendimento complementar

- *PROFESSOR ITINERANTE*: Professores especialistas; atuam de maneira volante, realizando atividades de apoio aos alunos e à equipe escolar nas instituições onde os alunos estão matriculados. É um trabalho complementar às práticas do professor da sala de aula, e visam orientar o atendimento de alunos com necessidades especiais, possíveis adaptações curriculares, que venham a contribuir para uma inclusão bem sucedida. A existência deste tipo de apoio não é obrigatória em todos os Sistemas de Educação, podem compor as equipes de suporte educacional, conforme as políticas locais dos sistemas estaduais e/ou municipais (BRASIL, 2001).
- *SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS*: Estes espaços compõem uma parte importante das políticas públicas de inclusão educacional em cur-

¹² Diferença surda, diferentemente de uma visão clínica, que vê a diferença de um ponto de vista puramente biológico, esta expressão serve a marcação de que esta diferença se refere a fatores sócio antropológicos, culturais, identitários. Segundo Perlin (2004), esta diferença precisa ser reconhecida como algo que é dos surdos, que envolve desde o modo como se relacionam, a como constroem os sentidos das coisas ao seu redor, e ao jeito como sinalizam.

so (BRASIL, 2001). É um espaço específico, que oferece atendimento especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos (no contra turno escolar). Os alunos podem frequentar as salas multifuncionais que funcionem em sua própria escola ou em outra unidade, conforme a disponibilidade. O AEE¹³ deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. O trabalho desenvolvido neste espaço visa complementar o trabalho pedagógico da escola.



Sobre a organização do trabalho desenvolvido nas Salas de Recurso Multifuncionais, as decisões sobre os procedimentos pedagógicos, avaliação, acompanhamento, a participação dos pais ou responsáveis, ficam a cargo da gestão das redes de ensino, em diálogo com a escola e sua equipe.

- *EQUIPE MULTIDISCIPLINAR*: A avaliação e acompanhamento pedagógico deve ser realizado e coordenado pela equipe escolar, mas pode con-

¹³ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser gratuito e transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Suas atribuições incluem atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos, organizados institucional e continuamente, para complementar à formação de estudantes, dando-lhes melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2009).

tar com as contribuições e apoio de profissionais de outras áreas, como da saúde por exemplo, que atuam em ambientes externos à escola, a depender da necessidade e especificidade de cada aluno.

- *ESCOLAS ESPECIAIS*: Apesar das políticas públicas de inclusão estabelecerem que a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, as escolas especiais são centros de excelência (trabalho especializado) que, hoje, ainda atuam na escolarização. Alguns são, também, núcleos de grande valor no desenvolvimento de práticas, capacitação e treinamento de profissionais que dão suporte a esses alunos. Ademais, possibilitam a articulação política e social, além de estudos e pesquisas. Alguns exemplos de escolas especiais são os Institutos como o Rio Branco, Santa Terezinha, Filipe Smaldone e o INES.

c) Questões de Bilinguismo: Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP)

- *TILSP - atuação*

A presença de um TILSP é muito importante no processo de escolarização de alunos surdos, principalmente, quando estão matriculados na rede regular de ensino. No entanto, eles, sozinhos, não asseguram a inclu-

são em seu sentido pleno, ou seja, acesso, permanência e sucesso do aluno incluído (LACERDA, 2005). O TILSP dá um suporte essencial às interações, comunicação e acesso ao currículo para estes alunos, mas é necessário, como já foi discutido nas seções anteriores, considerarmos as questões metodológicas, os conhecimentos prévios (tanto acadêmicos, quanto de espectro social), adaptações curriculares e outros.

Pesquisas (LACERDA, 2000, 2004, 2007; LACERDA, LODI, 2007; KELMAN, 2005; MENEZES, 2014) destacam a questão da obscuridade no entendimento/definição de papéis do TILSP no espaço e no trabalho de sala de aula. Segundo tais pesquisas, eles assumem uma série de funções que o aproximam muito de um educador: ensino da língua de sinais, atendimento de demandas pessoais do aluno, cuidados com aparelho auditivo, intervenção frente aos comportamentos dos alunos, ter uma postura adequada em sala de aula, atuar diante das dificuldades de aprendizagem do aluno, etc.

Os TILSP que atuam em ambientes escolares têm uma tarefa essencial no espaço escolar. O papel, a atuação desses profissionais, merece e precisa ser refletida, debatida e problematizada. Além de serem responsáveis por versar os conteúdos e interlocuções (o que exige habilidades tanto na lida com a língua de sinais, quanto no processo de dar voz ao aluno surdo), são partícipes das demais práticas educacionais (LACERDA, 2007; MENEZES, 2104), o que não quer dizer que tenha a tarefa de ensinar:

Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo neste espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2009, p. 31).



- **TILSP - Dilemas e complexidades**

As práticas demandadas no espaço escolar levam o TILSP a um distanciamento de seu papel tradicional, o que tem gerado polêmicas nos debates de sua profissionalização e profissionalidade¹⁴.

Outros aspectos que agregam complexidade para a ação do TILSP é a pluralidade de formações, níveis de escolaridade, experiências, condições de trabalho, etc. A atuação do intérprete como mediador nas/das relações

¹⁴ Apoiada em Ramalho, Nuñez e Gauthier, Siems-Marcondes (2009, p. 3), discute profissionalidade como um “conjunto de características de uma dada profissão e que tem como peculiaridades fundamentais o fato de ser um estado e um processo e, como tal, condicionada por fatores políticos, econômicos e sociais do tempo-espaço em que exerça sua profissão”.

da criança surda com seus pares ouvintes pode favorecer ou dificultar os contatos e a integração efetiva do aluno surdo. Assim como sua formação e conhecimentos serão determinantes para os resultados alcançados no ensino-aprendizagem (MENEZES, 2014).

Neste contexto, um intérprete mal formado pode dar ao aluno informações imprecisas causando mais problemas do que o auxiliando. Sua atuação em sala não é avaliada por ninguém e todos os problemas escolares apresentados podem erroneamente ser atribuídos às supostas dificuldades da criança.

- *TILSP - formação*

Pensar sobre a necessidade e importância da formação e conhecimentos dos intérpretes é determinante para os resultados alcançados no processo de ensino-aprendizagem. Essa formação tem considerado as dificuldades enfrentadas por esses profissionais na atualidade.



Dentre as dificuldades relacionadas aos TILSP, Ferreira (2002) destaca:

- a tarefa de posicionar-se entre duas línguas (amplo conhecimento das duas línguas em questão);
- as dificuldades em planejar e definir recursos de ensino que garantam ao aluno acesso à informação,

- dada a imprevisibilidade das situações vivenciadas em sala;
- a falta de conhecimento teórico do intérprete frente a algumas disciplinas (dificulta o trabalho e a aprendizagem dos alunos);

 - aceitação e reconhecimento de seu trabalho, por parte dos alunos surdos;
 - “negociação” frente às situações em que o TILSP se vê como um recurso mecânico de comunicação e auxílio, que “não censura e nem transforma as informações”;

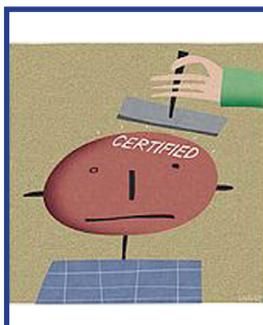
 - postura, ética, dar voz ao outro, etc...

Lacerda (2005) aponta que estudos de Stewart & Kluwin examinaram manuais de orientação utilizados para orientar intérpretes nos Estados Unidos e verificaram que, “na formação de intérpretes pouco é discutido em relação a sua atuação como intérprete educacional. Não se conhece muito sobre o que é feito em sala de aula e quais são os efeitos destas práticas” (LACERDA, 2005, p. 355).

Em estudos realizados no Brasil, Kelman (2005) aponta experiências de sucesso em estudo descrito como “díades de professores”, no qual intérpretes educacionais e professor regente desenvolveram um trabalho em regime de co-ensino, (ambos responsáveis por todos os alunos, sem uma separação clara de funções). Na perspectiva do trabalho colaborativo, os professores planejavam o en-

sino, elaboravam os materiais e criavam estratégias pedagógicas, objetivando juntamente um ambiente propício ao aprendizado e respeitando os limites de todos.

No Brasil, o crescimento das pesquisas sobre TILSP que atuam na área educacional (GURGEL, 2010; KELMAN, 2005; LACERDA, 2000, 2005, 2007, 2009; LACERDA, POLETTI, 2004; MENEZES, 2014; SANTOS, 2014, entre outros), mostram dados suficientes para se apontar a necessidade e urgência de debates, pesquisas e intervenções que possam contribuir para a formação do TILSP/LP. Em função das determinações legais e do aumento exponencial da demanda por intérpretes, encontram-se nesta função um grupo muito variado e diferenciado quanto ao conhecimento da LS e prática de interpretação, aprendizagem da LS, escolaridade e formação.



Em situações mais formais (certos contratos, por exemplo) o fator determinante tem sido a certificação do PRO-LIBRAS, que aferi a proficiência na LS, sem propósitos formativos, nem vinculados às competências e habilidades para o “fazer do intérprete”.

Leituras recomendadas

Livros a respeito dos mais diversos temas relacionados à área da surdez; alguns deles têm introdução e alguns capítulos disponíveis online. É importante dizer que

as leituras a seguir não esgotam a discussão sobre o tema. Pelo contrário, pretender estimular a busca por informação especializada sobre a vasta gama de assuntos abordados neste capítulo, além de outros relacionados.



LACERDA, C. B. F. *Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009.

LODI, A. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. 4a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.



LODI, A. C. B; MELO, A. D.B; FERNANDES, E. (Orgs.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. 1a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Org.) . Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à libras e educação de surdos. 1. ed. São Carlos - SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013. v. 1. 254p .

LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L; TESKE, O. (Org.). Letramento e Minorias. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. 160p.



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

FERNANDES, E. (org). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

QUADROS, R. M.. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



ALBRES, N. A. Surdos & Inclusão Educacional. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010. 1v.

SKLIAR, C. Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ALBRES, N. A. Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

Reflexões finais

Diferentemente das crianças ouvintes, que aprendem a língua majoritária em casa, na interação com a família, a maior parte das crianças surdas chega à escola sem aquisição de uma língua, sendo lá o lugar onde terão esta oportunidade. Por não terem acesso natural à língua oral, geralmente as crianças surdas são privadas de situações que as crianças ouvintes tem, como conversas com a família e contação de história, entre outras, que são fundamentais, não apenas para o seu desenvolvimento cognitivo, mas social, psíquico e afetivo. Neste sentido, a abordagem bi-

língua de educação para surdos deve prever o acesso mais cedo possível à Libras, bem como o acesso ao currículo por meio da sua língua, a Libras.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei de acessibilidade, nº 10.098/2000 e a lei de libras, nº 10.426. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Resolução CNE/CEB 2/2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

FERREIRA BRITO, L. Aquisição do português por surdos sob uma perspectiva semântico-pragmática. In: **Anais do III Congresso da SIPLE - Desafios e respostas para o ensino de português como segunda língua**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 7-24.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, G. E. **O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional**. Dissertação de Mestrado. Unipac, Bom Despacho/MG, 2002

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Rev. Intercâmbio**, n. XIX, p. 23-40, 2009.

GARCIA, R. M. C. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?. In: PERES, E. et al. (Org.). **Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 3. p. 582-594

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 110-119.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba - SP, 2010.

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002. p. 56-61.

KELMAN, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES - Rio de Janeiro, n.24, p. 25-30, jul./dez. 2005.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cad. CEDES**, v. 20, n. 50, p. 70-83, 2000.

LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: **Anais da 27 reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2004.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 5, n. 3, p. 353-367, 2005.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Relatório Científico Final apresentado à FAPESP. Proc. 00443-3/05, 2007.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009. 95p.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilingue para para alunos surdos. In: **Anais da 30 reunião nacional da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p. 1-14.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013.

LODI, A. C. B. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 26, p. 185-204, 2006.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, A. C. B. e LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 33-50.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=ISO>. Acesso em: 02 fev. 2009.

MENEZES, A. M. C. **Diálogos com Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais que atuam no Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B ; HARRISON, K. M. P. O surdo na história - da antiguidade ao século XXI. In: CAMPIOTTO, A. R; LEVY, C. C. A. C; REDONDO, M. C; ANELLI, W. (Org.). **Novo Tratado de Fonoaudiologia**. 3ª. ed. Barueri: Manole, 2013. p. 289-307.

MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. B. Educação Escolar Bilíngue de Surdos. In: Trabalho apresentado no GT 15 Educação Especial. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd 2015**, Florianópolis: Educação Escolar Bilíngue de Surdos, 2015. p. 1-16.

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridades, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

PLATT, A. D. Uma contribuição histórico-filosófica para a análise do conceito de deficiência. **Revista Ponto de Vista: Revista de Educação e processos Inclusivos**, Florianópolis, SC, n. 71 v.1 jul./dez. 1999. Disponível em: <<file:///C:/Users/Adriane/Downloads/platt.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1997.

RODRIGUES, E. G; GONTIJO, C. M. M. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 229-243, mar. 2017

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro, Imago, 1998.

SANTOS, L. F. **O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SIEMS - MARCONDES, M. E. R. Professores da Educação Especial: Profissionalidade Docente e Constituição Identitária. In: **Anais 32 Reunião Anual da ANPEd**, 2009, Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Sociedade, Cultura e educação: novas regulações, 2009. p. 01-19.

SKLIAR, C. **A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-187.



Capítulo 4

Ensino de Libras

Alessandra Pedrozo da Cruz
Uiara Vaz Jordão

4.1 O Ensino e a Aprendizagem da Libras

A construção do conhecimento tem caráter social e está sujeita às condições propícias, à qualidade das interações e às relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos no âmbito da escola. Desse modo, o ambiente escolar deve se organizar da melhor forma para atender seus alunos, oferecendo-lhes oportunidade de desenvolvimento, considerando que cada um interage, aprende e se relaciona a seu modo.

De acordo com Albres (2010), existe no Brasil um movimento crescente de inclusão e que ganha cada vez mais apoio da população devido às mudanças sociais em curso. Sabe-se que as políticas públicas de educação e inclusão (BRASIL, 1996, 2001) estabelecem a matrícula de todos os alunos com necessidades especiais, preferencialmente nas escolas das redes regulares de ensino, que deverão se preparar administrativa e pedagogicamente para que tenham todo suporte necessário ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Considerando os alunos surdos, o desenvolvimento da aprendizagem pode ser mais complexo, pois não compartilham uma língua comum à dos ouvintes; dessa forma, suas experiências sociais tendem a ser limitadas. E

esta questão os afeta tanto social, quanto academicamente, pois fatores como a ausência do domínio efetivo de uma língua (Língua Brasileira de Sinais ou Português) acabam acarretando a eles problemas no processo de aprendizagem (TARTUCI, 2001).

As leis têm avançado bastante em relação aos direitos das PNEE – Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e a preocupação com o ensino e aprendizagem destes alunos deve ser contínua por parte da equipe pedagógica. No caso do sujeito surdo, a língua de sinais é apontada como fundamental para o seu processo de escolarização e inclusão. As escolas regulares precisam fazer um grande investimento para se tornarem bilíngues e inclusivas no atendimento ao aluno surdo. E o que observamos, ainda, é um contexto de desigualdade linguística, que em muitos casos se sustenta apenas na presença de tradutores interpretes de língua de sinais (TILS), o que não é suficiente para que tenham o êxito no que se refere à aprendizagem e interação (LACERDA, 2000).

A criança surda adquire a Libras como primeira língua sem precisar de estratégias específicas de aquisição; precisa apenas de contextos de interação com pares surdos e que sejam significativos a ela. Assim, uma escola inclusiva deve agir não apenas no sentido de inserir o surdo entre os ouvintes, mas, sim, de garantir o exercício da cidadania, possibilitando, dessa forma, que ele tenha acesso ao ensino em sua língua; utilize-a com seus pares; tenha acesso ao ensino de português como segunda língua e aos conhecimentos curriculares (JORDÃO, 2013).

O ensino da Libras tem passado por momentos de expansão, demandas ampliadas, tanto pelo fortalecimento dos movimentos e comunidades surdas brasileiras, quanto pelas determinações das atuais políticas públicas de inclusão (Diretrizes Nacionais para Educação Especial Lei 10.436/02, Dec. 5.626/05, entre outras), que põem em pauta a necessidade de aumento na oferta de cursos, necessidade de materiais didáticos e profissionais que tornem a formação e certificação dos que atuarão no ensino dessa língua uma preocupação e um desafio (ALBRES, 2006).

Em função do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), as Instituições de Ensino Superior (IES) têm implantado disciplinas introdutórias nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia, mas, em geral, elas não dialogam com os currículos, ou seja, representam, quase que isoladamente, o momento em que os graduandos têm contato com algum conhecimento a respeito da surdez, pessoas surdas e línguas de sinais. Além disso, outro ponto de grande tensão é a carga horária mínima (média de 60h), que é insuficiente para o aprendizado de uma língua. Isso posto, tem-se um cenário donde se busca dar cumprimento à legislação sem efetiva atenção para o ensino da Libras e seu papel fundamental na formação de profissionais que lidam com sujeitos surdos em quaisquer esferas sociais (MOURA; HARRISON, 2010).

A disciplina de “Introdução à Libras” nas universidades precisa dar conta, além do ensino da língua de sinais, de proporcionar o conhecimento das especificidades do ensino e aprendizagem, das diferenças sociolinguísti-

cas e culturais dos sujeitos surdos. Saber a língua é muito importante, mas é preciso que as pessoas tenham a compreensão de outros aspectos para poder proporcionar um bom atendimento no campo educacional e social. Além disso, existem as demandas de ensino de Libras na educação básica, ações fundamentais para a oferta de uma educação bilíngue responsável.

Conforme o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), o profissional mais indicado para o ensino da Língua Brasileira de Sinais é o indivíduo surdo¹⁵; ele pode assumir a função de instrutor ou professor de Libras, o que é determinado pela formação – professores precisam ter formação superior em licenciatura de qualquer área, e instrutores são aqueles que têm formação em nível médio. A prioridade a esses profissionais não exclui a possibilidade de que ouvintes também atuem na área. Contudo, essa política visa fortalecer as lutas pela valorização da língua de sinais, além de proporcionar um protagonismo aos surdos adultos no processo educacional de outros surdos.

Para garantir que esse espaço possa ser efetivamente ocupado por eles, a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), em parceria com o MEC (Ministério da Educação) e a CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), tem empreendido ações de formação para instrutores

¹⁵ Esta indicação se dá por fatores como: ele é um usuário nativo da LS, serve de referência aos alunos surdos mais jovens, além de representarem uma perspectiva para o seu dever, ou melhor, para suas perspectivas de futuro.

e professores surdos. Porém, a demanda é exponencialmente maior do que o número de surdos com formação para atender tais necessidades (GURGEL, 2004).

Segundo a autora, muitos desses educadores começaram a se envolver com as comunidades surdas e com a própria Libras depois de tentativas frustradas de oralização. Com o tempo, constataram que a Língua de Sinais lhes dera autonomia e possibilidades para entrar no mercado de trabalho. Preocupados com o futuro das crianças surdas, envolvem-se em ações que compartilham seus conhecimentos e, assim, buscam evitar que outras crianças surdas passem por todo o processo penoso vivenciado por eles.

Martins (2010) afirma que o ensino da Libras, por tais professores e instrutores, é de suma importância, visto que o contato com adultos surdos abre a oportunidade para que, tanto as crianças surdas quanto ouvintes conheçam modelos positivos de surdez.

[...] o professor surdo com domínio pleno da LIBRAS e com conhecimentos de como apresentar a língua portuguesa como L2 aos alunos surdos, pode contribuir não só como o responsável pelo ensino e disseminação da língua de sinais no espaço escolar, pela construção de conteúdos específicos da área de surdez, mas também por ser um possível “mediador” criando condições linguísticas oportunas para que os alunos surdos se apropriem de conceitos, transformando-os e usando-os na dialogia, tornando-se sujeito ativo no processo de apreensão de conhecimentos (MARTINS, 2010, p. 58)

Porém, nem sempre esses profissionais tem uma formação adequada. Estes surdos, em sua maioria, não pos-

suem formação para o ensino da Libras, o que eles têm é conhecimento e fluência na língua. Lacerda e Caporali (2001) discutem sobre a dificuldade de se encontrar educadores surdos, com uma formação adequada; daí a importância de se pensar alternativas de formação continuada e aprofundada.

O professor ser fluente em Libras não é suficiente para que ele seja um bom professor de Língua de Sinais; é importante conhecer a língua e seu funcionamento, além da competência didática e metodológica (LACERDA; CAPORALI, 2001).

Lacerda et al. (2004) descrevem que historicamente:

[...] o ensino de línguas passou ao largo de várias questões concernentes à linguagem, atendo-se a um trabalho que focalizava apenas parte dos aspectos linguísticos envolvidos na produção discursiva dos sujeitos. Foram desenvolvidas muitas técnicas/metodologias focalizando um trabalho gramatical fragmentado, baseado em exercícios de repetição e de memorização sempre numa perspectiva metalinguística pouco interessada nas questões do funcionamento da linguagem como um todo (LACERDA, 2004, p. 56).

De modo complementar, é preciso que haja, também, especial atenção às diferenças nas metodologias de ensino de línguas de modalidades gestuais-visuais-espaciais, pois se diferem do ensino de línguas de modalidades orais-auditivas, posto que a via de recepção e produção linguística envolvem canais diferenciados (GUESSER, 2010).



De maneira inversa ao que ocorre com o Inglês, Lacerda, Caporali e Lodi (2004) afirmam que a Libras frequentemente é desvalorizada e vista como uma língua inferior e desprestigiada, o que, por sua vez, pode influenciar de maneira negativa a motivação para a sua aprendizagem. Nessa conjuntura, as autoras afirmam ser imprescindível que o ensino-aprendizagem da Libras venha acompanhado de um processo de desmistificação, de modo a desfazer preconceitos e ideias errôneas. Além disso, deve abarcar conceitos de cultura e identidade surda, permitindo aos aprendizes conhecer a materialidade visuoespacial da língua.

Estudos que averíguam o ensino de Libras apresentam aspectos como:

- Formação de professores e de profissionais que estarão em interação com sujeitos surdos (MARTINS, 2010; MACHADO; LÍRIO, 2011);
- Ambientes virtuais a partir da sistemática EaD – Educação a Distância (LEBEDEFF, ROSA, 2011; MISSENO, CARVALHO, 2005; JORDÃO, 2013);
- Formação de professores surdos e ouvintes para o ensino de Libras no ensino superior (PEREIRA, 2008; ROSSI, 2010).

As reflexões sobre o ensino da Libras são importantes, pois permitem que o profissional não só reflita sobre

sua prática, como também busque respostas para as dificuldades que seus alunos apresentam. Alguns fatores como a concepção de língua, a escolha por qual será a L1 e L2, as diferenças entre os níveis de aquisição, o contato com pares surdos, os objetivos de aprendizagem dos alunos, entre outros, marcarão as metodologias a serem utilizadas, e situações de interação e usos linguísticos.

Se o aluno pretende usar a LS no seu cotidiano, para relações interpessoais, um curso de introdução à Libras pode ser bem interessante. Contudo, se ele pretende uma capacitação mais aprofundada na língua para tornar-se um especialista (intérprete/instrutor de língua de sinais), ele precisará buscar cursos que aprofundem estudos nos aspectos linguísticos e culturais da língua, entre outros (ACUNÃ, 2000).

Considerando o que está posto nas políticas públicas de educação e inclusão (BRASIL, 1996, 2001, 2002, 2005), o que inclui o direito/dever de usufruto/oferta de TILS nas salas de aula (em todos os níveis e modalidades de ensino), muitos professores foram levados a acreditar que os desafios para inclusão dos surdos nas redes regulares de ensino estaria equacionado.

Segundo Lacerda (2015), apenas o uso de Libras em sala de aula não é o suficiente para o êxito do processo inclusivo. É preciso um novo olhar na forma de ensinar, é preciso que o professor regente reveja as estratégias utilizadas em sala de aula. Neste sentido, temos questionamentos importantes e provocadores trazidos por Fernandes (2006, p. 03) que apontam que,

[...] o contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca o aluno surdo em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados na sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno lugar do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas linguísticas.

Esta realidade só vem corroborar com a necessidade de investimentos e ações que visem favorecer mudanças na organização de escolas que se proponham a ser inclusivas no atendimento de alunos surdos. Pois além das mudanças de natureza pedagógica, haverão de se constituírem espaços bilíngues.

Ainda que a política da educação inclusiva proposta pelo MEC (BRASIL, 2001, 2005) indique o direito do surdo de estudar em escolas bilíngues, isto se contrapõe aos próprios princípios das diretrizes nacionais da educação especial, que defende o direito do aluno de se matricular em qualquer escola da rede regular. Lacerda (2014) pontua que projetos inclusivos bilíngues precisam ser organizados a partir de escolas-polo, que reúnam alunos surdos, nas quais teriam pares surdos com quem se relacionar, interagir e aprender. A formação de grupos de alunos surdos pode fazer com que a Libras e o português circulem naturalmente na escola, o que certamente contribuirá para o atendimento destes alunos. .

Porém, uma vez que as experiências de projetos educacionais bilíngues ainda sejam muito insipientes no Brasil, cabe à equipe pedagógica e aos professores preparar um ambiente de acordo com os indivíduos que dela farão

parte, assim como buscar estratégias para que essas diferenças sejam respeitadas por todos. Dentre as questões a serem contempladas, destacamos o ensino e aperfeiçoamento da Libras para alunos surdos e ouvintes, para professores, técnicos, ou melhor, para toda a equipe de servidores, assunto que vamos tratar no próximo tópico.

4.2 A Busca pela Qualificação e o Aperfeiçoamento da Libras

A oferta de cursos de Libras pode acontecer na modalidade presencial ou à distância. Como isso, tem-se conseguido aumentar a capilaridade de informações e conhecimentos sobre a LS no Brasil, as LS no mundo, questões sobre as singularidades da surdez e educação de surdos. Com o uso da tecnologia, o acesso aos cursos de LS facilitou a aprendizagem daqueles que têm interesse na área; encontram-se desde cursos gratuitos, até os que os alunos e/ou profissionais precisam fazer um investimento financeiro.

Vejam alguns exemplos de curso virtuais:

Figura 1: Espelhos de Cursos EaD de Libras – Gratuitos



Fonte: Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/web/pt-br/a-distancia>> Acesso em: 17 abr. 2017.

A ENAP – Escola Nacional de Administração Pública oferece o curso de Libras na modalidade a distância, gratuito, com carga horária de 60 horas. O interessado apenas precisa ter acesso à internet, por meio da plataforma Moodle, disponível na Escola Virtual Enap, tanto para exposição dos conteúdos quanto para realização e organização das atividades avaliativas – estas ficam disponíveis somente no período do curso e corrigidas inteiramente pela plataforma Moodle de forma automática. As atividades consistem em exercícios com questões preparadas em distintos níveis de dificuldade e formas. No site da ENAP, esclarece-se ainda que o curso não tem tutoria para sanar quaisquer dúvidas.

Portanto, de maneira autônoma, cada inscrito se responsabiliza pelo conhecimento a adquirir. Muitas pessoas apresentam características autodidatas; porém, cabe lembrar a importância de se buscar o auxílio de um profissional da área para esclarecer possíveis dúvidas e curiosidades a respeito da Língua.

Figura 2: Espelhos de Cursos EaD de Libras – Não gratuitos

The image shows a screenshot of an online course catalog. It is divided into two main sections: 'ÚLTIMOS VISTOS' (Recently Viewed) and 'RELACIONADOS AOS SEUS INTERESSES' (Related to your interests). The 'ÚLTIMOS VISTOS' section features two course cards: 'Libras Básico e Intermediário' for R\$ 304,78 and 'LIBRAS (Língua Brasileira de S...)' for R\$ 528,51. The 'RELACIONADOS AOS SEUS INTERESSES' section features four course cards: 'Intérprete de Libras' (60 hours, R\$ 257,25 or 12x of 21,44), 'Libras' (40 hours, R\$ 251,37 or 12x of 20,95), 'Educação Especial e o Intérprete de Libras' (140 hours, R\$ 378,25 or 12x of 31,52), and 'Libras Intermediário' (40 hours, R\$ 273,61 or 12x of 22,80). Each card includes a small image related to the course, such as a person signing or hand gestures.

Fonte: Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

O Portal da Educação oferece diferentes cursos profissionalizantes; entre eles, estão os cursos de Libras básico, intermediário, avançado, educação especial voltada ao TILS e intérprete de Libras. Cada curso tem carga horária variável – 60 horas, 80 horas –, que dependerá da escolha do participante. Encontram-se no site informações como: público-alvo, metodologia, conteúdo programático, investimentos, avaliação e certificação e normatização do MEC.

A procura pelos cursos de Libras se expandiu com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Assim, além de dúvidas em relação à obrigatoriedade do ensino, as instituições com intensão de cumprir as questões da legalidade contrataram professores que, muitas vezes, encontraram-se imersos em uma realidade que proporciona a desvalorização da Língua, e uma construção errônea sobre o assunto, pois não se tem claros os objetivos das disciplinas, sua carga horária, nem ao menos o intuito desta na formação acadêmica dos estudantes.

Apesar de a internet se fazer presente diariamente no cotidiano de cada um, ainda há aqueles que têm preferência pelo ensino presencial, principalmente pelo acesso ao professor/instrutor. Sem desmerecer um ou outro, seguem abaixo informações sobre cursos presenciais para o ensino da Libras.

Figura 3: Imagens de referência de Centros de Atendimento a Pessoa Surda (CAS)



Fonte: páginas institucionais

Os Centros de Atendimento à Surdez, espalhados por todo o país, em sua maioria, além de realizar a alfabetização de alunos surdos tendo como L1 a Libras, proporcionam cursos de Libras Básico, Intermediário e Avançado para a comunidade; especificamente no estado de Roraima, esses cursos acontecem de forma gratuita.

Podem-se destacar, também, as universidades públicas, principalmente as que têm dentro de suas ofertas cursos de Graduação em Letras-Libras, seja sob a forma

de licenciatura ou bacharelado e, ainda, Formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Português. Algumas das instituições que oferecem a Licenciatura em Letras Libras são: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual do Pará, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Federal do Amapá, INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e Universidade Federal do Paraná. Destas, algumas ofertam cursos de graduação na modalidade presencial e/ou EaD – Educação a Distância e, quando possível, buscam em seus projetos de extensão atender às demandas sociais também de maneira gratuita.

Quanto à formação de TILSP, vejam o mapa atual de ofertas de graduação no Brasil:

Figura 4: Mapa de Cursos de Formação de Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais



Fonte: Autoras

Como podemos observar, hoje são inúmeras as oportunidades para aprender a Língua Brasileira de Sinais, caso o desejo seja de seguir uma carreira profissional. Na maioria dos lugares, é possível ainda encontrar alternativas de cursos livres para quem quer aprender Libras, como suporte ao seu trabalho ou por interesses pessoais. O importante, em qualquer dos casos, é verificar a qualidade desta oferta, os objetivos dos cursos, conhecer os conteúdos que compõem os currículos, os profissionais envolvidos em cada projeto/curso e, igualmente importantes, verificar as concepções de língua e os modos de articular as questões da cultura surda com o ensino e aprendizagem. Afinal, o que se espera é que as experiências com a Libras sejam prazerosas e despertem o interesse de continuidade nessa área.

Em relação ao investimento financeiro, assim como na modalidade EaD, na modalidade presencial, também encontramos cursos gratuitos e pagos. Cabe a cada um pesquisar e escolher a oportunidade que melhor responder aos seus interesses e possibilidades.

4.3 Materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de Libras

Da mesma forma que os cursos de Libras online foram surgindo gradativamente, os materiais de apoio para o ensino da língua têm sido disponibilizados virtualmente, embora mais lentamente. Acredita-se que as exigências específicas da área tornam a elaboração do material mais complexa e com um custo muitas vezes não acessível a todos.

Segundo Lebedeff e Santos (2014, p. 1074),

Tendo em vista a Libras ser uma língua viso-gestual que usa da espacialidade para sua produção e recepção, é necessário os materiais didáticos atentarem para a tridimensionalidade. Para dar conta das especificidades da Libras, tais como, os canais de produção e recepção serem diferentes dos das línguas orais e o respeito pela característica visual da língua de sinais, acredita-se que os vídeos são excelentes recursos didáticos, para serem utilizados tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância. Entretanto, apenas vídeos de elementos lexicais, que reproduzem a experiência das antigas cartilhas impressas, as quais apresentavam o desenho do sinal com seu significado, não possibilitariam a imersão em práticas sociais de linguagem.

Neste contexto, o livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino de línguas. Embora alvo de críticas diversas, não se pode deixar de encará-lo como um paradigma que sustenta a transmissão do saber na escola. No caso do ensino de Libras, os alunos recorrem a outros materiais, tais como livros técnicos, para conhecer a comunidade surda, problemas educacionais etc., DVDs de histórias para aprimorar a compreensão e expressão em Libras, dicionários digitais para consulta do vocabulário, entre outros.

Para elaboração do dicionário digital, é necessário que se compreenda a utilização do tripé de informações no ensino da Libras, principalmente quando se trata do ensino para aqueles que estão em processo de formação do conhecimento. O tripé refere-se ao uso dos sinais, da

imagem e do português escrito. O dicionário digital foi elaborado pelo Estado de São Paulo com intuito não só de cumprir as demandas legais, como de despertar o interesse daqueles que não são usuários natos da língua. Observe as características na imagem a seguir:

Figura 5: Espelho de página virtual de acesso a Dicionário de Libras



Fonte: CD-ROM Dicionário Ilustrado de LIBRAS, São Paulo, 2002.

É importante que a pessoa que está aprendendo de forma autônoma analise com cuidado cada sinal que pretende aprender, observando configuração de mãos, movimento, ponto de articulação e sua tradução, sempre lembrando que a Língua Brasileira de Sinais não é uma representação do português. Cada dicionário terá suas es-

peculiaridades a serem observadas com cuidado. Veja-se o exemplo a seguir:

Figura 6: Espelho de página virtual de acesso a Dicionário de Libras (exemplo)



Fonte: CD-ROM Dicionário Ilustrado de LIBRAS, São Paulo, 2002.

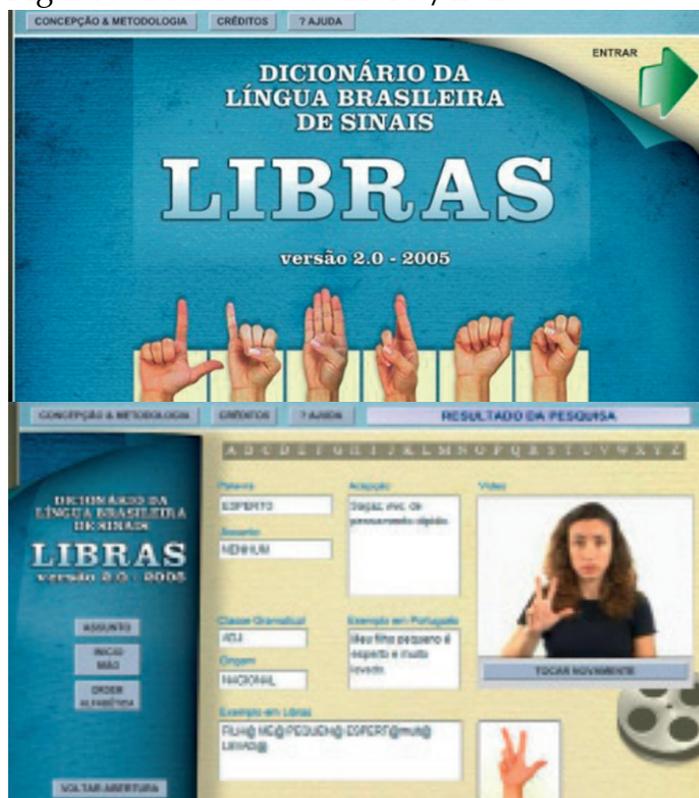
Na tela representada acima, ao lado direito, o pesquisador busca pela palavra “SER”; no centro, a intérprete apresenta o sinal, que, traduzido para o português, significa “pessoa”; porém, se a intenção era a busca pelo verbo SER, teremos então outro sinal. Essas são questões de ordem semântica da Língua Portuguesa que precisam de um cuidado especial.

Portanto, não basta apenas escolher uma palavra, observar o sinal e na sequência reproduzi-lo; é necessário

conhecer e utilizar todas as ferramentas ofertadas pelo dicionário durante a pesquisa.

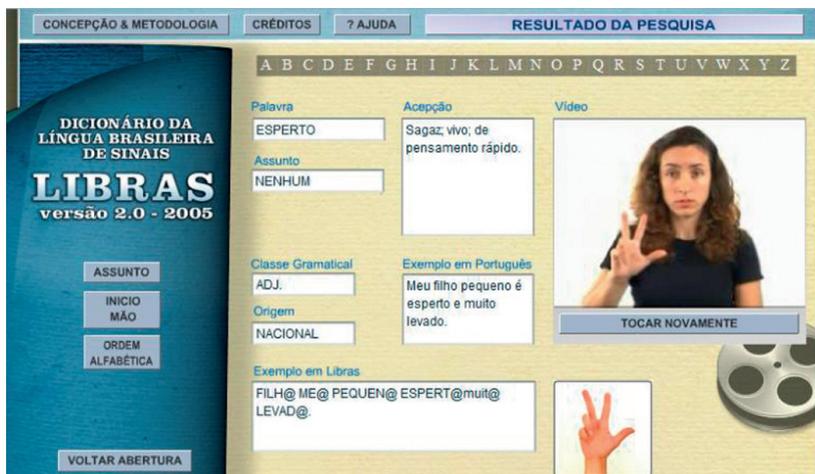
O INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos disponibiliza o Dicionário da Língua brasileira de Sinais como forma de promover a valorização da Língua. Tanto o primeiro como o segundo dicionário aqui apresentados não exigem conexão à internet para uso: uma vez instalados, podem ser aproveitados onde se desejar.

Figura 7: Dicionário de Libras/INES.



Fonte: http://parasurdos.blogspot.com.br/2009/10/dicionario-de-libras-ines_11.html

Figura 8: Dicionário de Libras/INES (exemplo).



Fonte: http://parasurdos.blogspot.com.br/2009/10/dicionario-de-libras-ines_11.html

O INES ainda proporciona aos estudiosos da Libras um site que, além de aulas, disponibiliza informações em diferentes áreas, todas em Língua de Sinais, com intuito de trazer acessibilidade ao indivíduo surdo e uma forma de maior contato para ouvintes que estão em um contexto onde não têm a possibilidade de utilizá-la.

Em 2013, surgiu a TV INES com a ideia de ofertar conteúdos audiovisuais às pessoas com surdez. Pioneira no Brasil – e uma das poucas no mundo –, ela possui uma programação que traz como prioridade a Libras, mas ainda assim o conteúdo é bilíngue, pois faz uso de legendas e interpretação oral para o português, considerando o público surdo e ouvinte. De acordo com informações do site, a programação acontece via satélite às parabólicas, TVs a

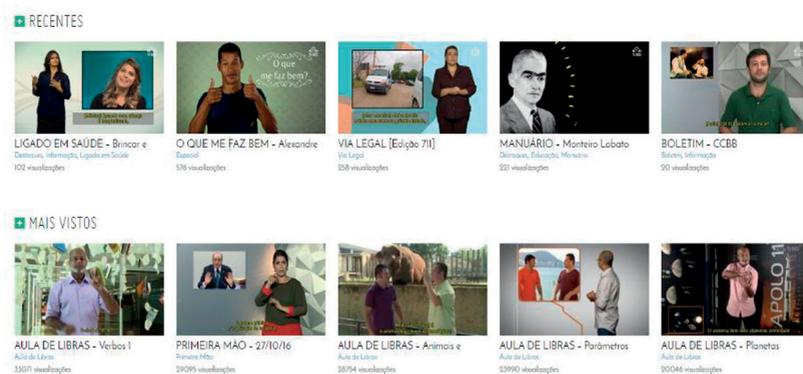
cabo e DTH, assim como TVs conectadas (SmartTV), computadores, celulares e tablets.

Figura 9: TV INES



Fonte: Disponível em: <<http://tvines.org.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

Figura 10: TV INES (ambientes)



Fonte: Disponível em: <<http://tvines.org.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

Com um pouco de tempo e dedicação, poderão ser encontradas na internet aulas de Libras ministradas por professores surdos qualificados de todas as regiões do

país e, assim, observar as diferentes formas de sinalizar uma mesma sentença, o que reafirma aos sinais sua condição de Língua. Conheça alguns a seguir:



Fonte: www.youtube.com.br

Professor Universitário da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (desde 2010); Pesquisador no GEPEFOP - Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação de Professores na linha

de pesquisa: Ensino-aprendizagem da Libras (Língua de Sinais Brasileira) Graduado em Letras/ Libras Licenciatura (UFSC) Universidade Federal de Santa Catarina - Pólo UFPR - Universidade Federal do Paraná (2012); Graduado em Pedagogia (2007); Pós-Graduação em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos - LIBRAS/ Língua Portuguesa (2009); Professor Apresentador de Libras do IESDE (Inteligência Educacional e Sistema de Ensino).

Informações coletadas do Lattes em 11/04/2017



Fonte: www.youtube.com.br

Doutora em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2003); Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Paraná (1998); Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal do Paraná (1992); Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Paraná (1988); Professora do Setor de Ciências Humanas da UFPR e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR – Linha de Pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social – PPGE/UFPR. Coordenadora do Curso de Graduação em Letras-Libras (UFPR).

Informações coletadas do Lattes em 11/04/2017

INSTRUTORA DE LIBRAS
PAULA MARIA MARKEWICZ



Fonte: google.com.br

Graduada Administração de Empresas Bacharelado, pelo Centro Universitário de Jaraguá do Sul/SC (UNERJ); Graduada em Letras Libras Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Professora de Língua de Brasileira de Sinais. Diretora Administrativa da Associação de Surdos de Jaraguá do SUL, SC.

Informações coletadas do Lattes em 11/04/2017

Também existem canais no Youtube que trazem entrevistas, curiosidades, informações sobre implante coclear, explicações sobre a Língua Brasileira de Sinais e educação para surdos. Veja alguns exemplos:

Figura 11: Canal 'é libras'



Fonte: <https://www.youtube.com>

Figura 12: Canal da Sabine Schaade (mãe de um menino surdo)



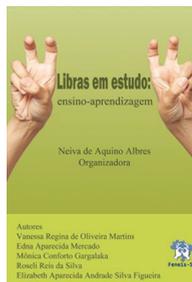
Fonte: <https://www.youtube.com>

As possibilidades em conhecer a Libras aumentam a cada dia, assim aos poucos a inclusão acontece com respeito às diferenças, possibilitando a cada indivíduo igualdade de direitos sem descaracterizá-los.

Ainda podem ser encontrados materiais para impressão que vão auxiliar aqueles que têm maiores interesses na aprendizagem e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais; o diferencial será o interesse de cada um e a seleção do material.



Disponível para download em:
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19394.pdf>



Disponível para download em:
<http://oficinadelibras.blogspot.com.br/2012/08/colecao-de-livros-libras-em-estudo.html>



Disponível para download em:
<http://oficinadelibras.blogspot.com.br/2012/08/colecao-de-livros-libras-em-estudo.html>



Disponível para download em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/v14n4a18.pdf>

Existem, também, muitos aplicativos que podem auxiliar em uma conversa, ou até mesmo na aprendizagem dos sinais. Porém, é necessária uma investigação, pois muitos não trazem inúmeros sinais e acabam apenas realizando a datilologia, ou seja, soletrando o sinal que se deseja com base no alfabeto manual. Observe:

No entanto, o aplicativo deveria apresentar o sinal a baixo. Observe:



Fonte: Dicionário de Libras/INES

A configuração deverá seguir o movimento indicado pela seta.

É necessário que se compreenda que a datilologia é considerada para a Libras apenas um recurso linguístico, usada em momentos específicos, como na apresentação do nome entre duas pessoas desconhecidas; portanto, deve-se sempre buscar os sinais antes de acreditar que basta “soletrá-los”.

Os *softwares* para o uso da Libras consistem em um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto, responsável por traduzir conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais – Libras, tornan-

do computadores, dispositivos móveis e plataformas Web acessíveis para pessoas surdas.

Caro leitor, apesar de esta unidade não apresentar todos os caminhos para que se chegue ao conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, visto que eles são inúmeros, espera-se que os selecionados neste momento permitam que você a alcance e que agucem sua curiosidade para continuar sua busca.

Reflexões Finais

Por entender a luta que a comunidade surda tem travado ao longo dos anos para efetivar a Libras na sociedade, este capítulo teve a intensão de levar aos leitores um pouco do que é a Libras para os sujeitos surdos. Mais do que definir caminhos para o ensino-aprendizagem destes enquanto alunos, buscou-se uma reflexão do que é a língua na vida e na construção do homem como sujeito.

A Libras para ouvintes deve ser entendida e ensinada como uma língua estrangeira; é dessa forma também que o português deve ser inserido na vida das pessoas surdas. Muitos linguistas afirmam que, ao ensinar uma segunda língua, deve-se sempre respeitar a L1 do aluno; porém, na maioria das vezes, não é o que acontece quando o aluno é surdo e tem a Libras como sua L1.

Acompanhando as dúvidas e questionamentos sobre a eficiência da disciplina de Libras no contexto atual, em que o professor de Libras nem sempre precisa ser fluente na Língua, mas precisa se preocupar com os atendimentos que a educação inclusiva exige, ficam as indagações sobre os fatos em contextos específicos.

Portanto, reconhecer as especificidades de cada um e estar ciente dos recursos e necessidades para o atendimento adequado ao aluno surdo fará, sem dúvida, a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

ACUNÃ, L. La diversidad del Español como segunda lengua. In: I Congreso MERCOSUL: Educación Especial y/o Educación?, 2000, Buenos Aires, 2000. **La diversidad del Español como segunda lengua.** 2000

ALBRES, N. A. Interpretação da/para Libras no Ensino Superior: apontando desafios da inclusão. In: V Simpósio Multidisciplinar?. **Interpretação da/para Libras no Ensino Superior:** apontando desafios da inclusão. UNIFAI, 2006, São Paulo - SP. V Simpósio Multidisciplinar? UNIFAI. São Paulo: UNIFAI, 2006.

_____. **Surdos & Inclusão Educacional.** 1a. ed. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010. v. 1. 240p.

BRASIL. Decreto (2005). Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei de acessibilidade, nº 10.098/2000 e a lei de libras, nº 10.426. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 22 dez. 2005.

_____. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializada na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 24 abr. 2002.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, Giselle; ANGELIS, C. M. (Org.). **Letramento: referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Dicionário Ilustrado de LIBRAS**. São Paulo, 2002. 1 CD-ROM

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. 1. Ed. Florianópolis: UFSC, 2010. 98 p.

GROLLA, E.M. C.; FIGUEIREDO, S. **Para conhecer Aquisição da Linguagem**. SP: Contexto. 2014

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

JORDÃO, U. V. **O que dizem os intérpretes de Libras do sudeste goiano sobre formação e atuação**. 2013. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

LACERDA, B. F. de; CAPORALLI, S. A.; LODI, A. C. **Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática**. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 2004, p. 53-63.

LACERDA, C. B. F. de. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. **Cad. CEDES**, vol.20, nº.50, p.70-83, Abr 2000,

_____. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 96p.

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

_____; CAPORALI, S. A; LODI, A C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16 (1), p. 53-63, abril, 2004.

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

LEBEDEFF, T. B.; ROSA, F. C. Ensino de libras a distância: uma discussão sobre desafios e superações didáticas. In: *VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Anais Ensino de libras à distância: uma discussão sobre desafios e superações didáticas.* Ouro Preto, 2011.

LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, A. N. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curtametragem e o ensino de Libras. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014.

MACHADO, L. M. da C. V.; LÍRIO, L. M. A disciplina de libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. *Revista FACEVV*. n. 6. Vila Velha, 2011.

MARTINS, M. A. L. Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. 2010. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MISSENO, E.; CARVALHO, R. M. A. Curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras On-Line: relato de uma experiência. *Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu*. Porto Alegre, v. 3, n. 9, 2005.

MOURA, M. C. de; HARRISON, K. M. P. O surdo na universidade: mito ou realidade? In: QUADROS, R. M. (Org.). *Cadernos de Tradução*, Florianópolis: PGET/UFSC, 2010.

PEREIRA, M. C. P. Reflexões a partir da observação de uma aula de língua de sinais brasileira como primeira língua. **Revista Eletrônica Domínios de Linguagem** [online]. 2008.

ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. *Revista de Educação. Belo Horizonte*. v, 13, n. 15, Valinhos, 2010.

TARTUCI, D. **A experiência escolar de surdos no ensino regular**: Condições de interação e construção de conhecimento. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

Sobre os organizadores e autores



Prof.ª Dra. Adriane Melo de Castro Menezes

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (Unitau) e Graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). É professora adjunta na Universidade Federal de Roraima (UFRR), pesquisadora associada ao Núcleo Histórico Socioambiental (NUHSA) e coordena grupos e projetos de pesquisa na área da educação de surdos (NEPEDE-EES/Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial - Boa Vista - UFRR) e línguas, cultura e educação indígena (PLEI/ Povos, Línguas e Educação Indígena). Seus estudos e pesquisas estão voltados às áreas da Povos e Educação Indígena, Inclusão Educacional, Bilinguismo, Formação Docente, Formação de TILSP e Surdez.



Prof. Dr. Rodrigo Mesquita

Doutor e Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Graduado em Letras pela mesma Universidade. Professor Adjunto na Universidade Federal de Roraima (UFRR), é pesquisador associado no Núcleo Histórico Socioambiental (NUHSA) e coordena um grupo de pesquisa voltado à educação indígena e ao mapeamento sociolinguístico e cultural de povos indígenas de Roraima-Brasil (PLEI/Povos, Línguas e educação indígena). Também é pesquisador no “Grupo de Educação Indígena da UFG” e no LAPLOS – Grupo de pesquisa “Laboratório de Pesquisas em Línguas Orais e Sinalizadas” da UFRR. Suas pesquisas e publicações têm como foco a análise sociolinguística; contato entre línguas; Libras, documentação, educação indígena, descrição, análise e ensino de línguas indígenas.



Prof.ª Dra. Lara Ferreira dos Santos

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tem Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Graduação em Fonoaudiologia pela mesma universidade. É professora assistente da UFSCar, e também vice-coordenadora do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Atuou como intérprete de libras em diversos espaços e tem experiência na área consultoria em projetos educacionais bilíngues para alunos surdos. É pesquisadora do “Grupo Surdez e Abordagem Bilíngue” da UFSCar e seus estudos tem como temas centrais: educação bilíngue, intérprete de libras, escola inclusiva, instrutor surdo. Vencedora (1o. lugar) do 56o. Prêmio Jabuti -2014 - pela obra “Tenho um aluno surdo. e agora?”



Prof.ª Dra. Neiva de Aquino Albres

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Especialização em Psicopedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP). É Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e tem Curso Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Com experiência na formação de professores de Libras, desenvolvimento de material didático e na formação de tradutores/intérpretes de Libras, é consultora na área de projetos de educação bilíngue. Líder do Grupo de Pesquisa didática e ensino de tradutores e interpretes de línguas de sinais - DETILS e pesquisadora do Grupo de Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais - InterTradS (UFSC), coordena a linha de pesquisa voltada a investigação da atuação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais na educação e de processos tradutórios e interpretativos em contextos educacionais. Suas pesquisas têm como foco o campo da educação inclusiva e educação bilíngue para surdos, processos de tradução e interpretação de Libras e português e de ensino de Libras.



Prof.ª Esp. Alessandra Pedrozo da Cruz

Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX), Educação Especial e Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP), é graduada em Letras/Português pelo Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (CPADC) e em Artes Visuais pela Fundação de Ensino Superior - Faculdade Unilagos de Mangueirinha (FESMAN). É professora na Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde coordena o Curso de Letras-Libras Bacharelado. Pesquisadora no LAPLOS - Grupo de pesquisa "Laboratório de Pesquisas em Línguas Orais e Sinalizadas" da UFRR tem experiência e estudos nas áreas de Artes, Língua Portuguesa, Libras, Educação Especial e Educação de Surdos



Prof.ª Msc. Uiara Vaz Jordão

Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Especialista em Educação Especial/Processos Inclusivos e Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Pesquisa e Ensino de Catalão (IPEC-CAC) e Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG/Regional Catalão). É Tradutora-Intérprete de Libras no Instituto Federal Goiano - Campus Ipameri e na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc-GO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Educação de Surdos, e se dedica a discussões sobre os seguintes temas: língua de sinais, cultura surda, professor e surdez e educação inclusiva.

Os textos que compõem este e-book oferecem uma visão introdutória sobre as principais questões relacionadas à surdez e à língua natural da comunidade surda brasileira: a Libras.

Sabe-se que o desconhecimento da sociedade em geral (a até mesmo de profissionais envolvidos direta ou indiretamente) sobre tais questões é causador de uma série de preconceitos em relação ao indivíduo surdo ou com deficiência auditiva. Mesmo o estatuto da Libras enquanto uma língua natural é questionado, o que implica a circulação de mitos e confusões de toda ordem.

Por tudo isso, ainda há muitas indagações sobre o atendimento de surdos em contexto escolar no Brasil, assim como uma proposta efetiva de educação bilíngue, verdadeiramente democrática e inclusiva, considerando as demandas e singularidades dos indivíduos e da(s) língua(s) por eles falada(s).

Para somar-se ao empenho de professores, pesquisadores e estudiosos que tem se dedicado ao assunto, esta obra pretende abordar desde as questões clínicas da surdez até o ensino e aprendizagem de Libras, passando pelas características dessa língua e as políticas linguísticas e educacionais que ajudaram a desenhar o atual momento histórico em que nos encontramos.

