

**Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação, Campus I**

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa (Org.)

ANAIS

Congresso Internacional

Seminário de Educação Bilingue para Surdos

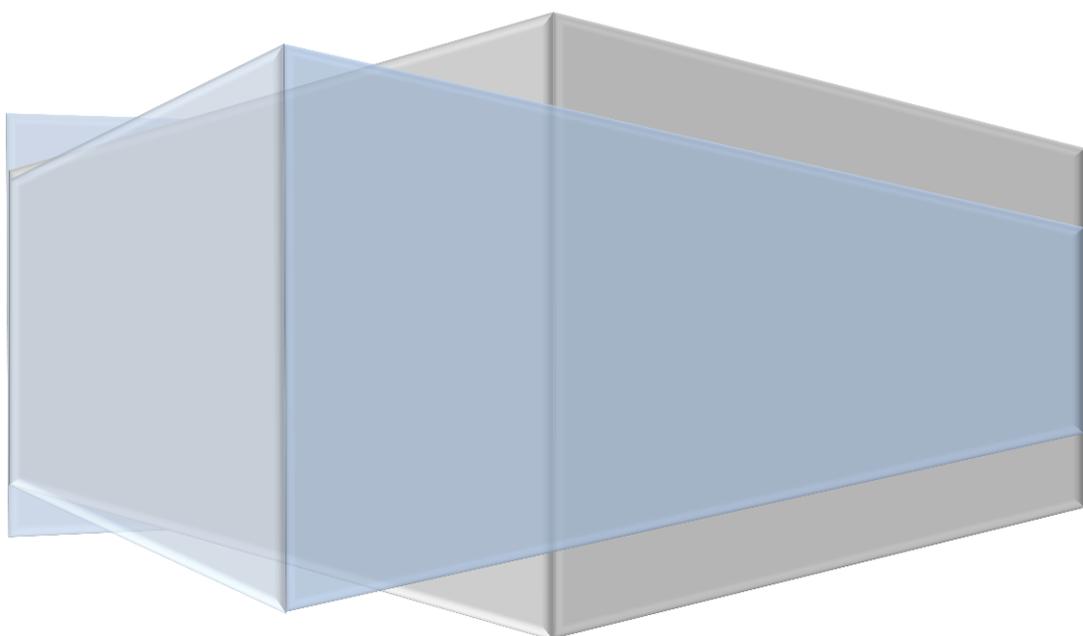
ISSN: 2526-6195

Volume: 1

Ano: 2016

Páginas: 406

Publicação: 24 de abril de 2017



CONGRESSO INTERNACIONAL
SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS



Congresso Internacional
Seminário de Educação Bilíngue para Surdos

14 a 16 de Setembro de 2016

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação, Campus I
Salvador - Bahia - Brasil
CEP: 41150-000

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROFESSOR EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA - UNEB

Congresso Internacional (1.: 2016: Salvador, BA)

Anais [do] IV Seminário de Educação Bilíngue para Surdos: perspectivas da educação bilíngue para o século XXI, 14 a 16 de Setembro de 2016 / Organizado por: Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa. _ Salvador: UNEB, 2016.

Modo de acesso: <https://visebparasurdos.wordpress.com/>

ISSN: 2526-6195

Contém referências.

1. Educação Bilíngue - Surdos - Congressos. I. Congresso Internacional de Educação Bilíngue para Surdos. II. Santos-Reis da Costa, Sheila Batista Maia. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação - Campus I. Núcleo de Pesquisa e Extensão.

CDD: 371.912

Reitor

José Bites de Carvalho

Vice-Reitora

Carla Liane Nascimento dos Santos

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

Káthia Marise Borges Sales

Pró-Reitoria de Extensão

Maria Celeste de Souza Castro

Departamento de Educação, Campus I

Valdélío Santos Silva

Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPE

Claudia Andrade Vieira

Colegiado de Pedagogia

Mary Valda Souza Sales

Área de Didática

Maria Helena de Barros Moraes Amorim

Componete Curricular Libras

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa

Comitê Científico Interno

Marcos Aurélio dos Santos Souza

Graça dos Santos Costa

Maria Alba Guedes

Maria Conceição Alves Ferreira

Miralva dos Santos Silva

Comitê Científico Externo

Bruno Silva Pedra da Rocha

Roberto César Reis da Costa

Desirée De Vit Begrow

Patrícia Luiza Ferreira Rezende

Nancy Bento Araújo

Comissão Discente

Lygia dos Santos Fuentes

Marco Antônio Peixoto de Santana

Natália Ferreira Lima

Tamyres Santos de Almeida

Monitores Internos

Adriana Pinto de Souza

Amanda Fernandes da Silva

Anderson Ferreira dos Santos

Andreia Cristina Castro Fernandez

Ariadne Santos de Aquino

Marta Beatriz Campos Luz
Carlos Augusto de Jesus Bispo
Christian Fattorusso
Donaldo Rico de Souza Tavares
Flavia Alves Rodrigues da Costa
George Anthony Cardoso Ferreira
Iracema Barbosa dos Santos
Jaildo da Silva Amurim
Jamile de Jesus Souza dos Santos
Laila Verena Rocha de Jesus
Lenise Fonseca
Lygia dos Santos Fuentes
Maísa Bacellar Pitanga
Marco Antonio Peixoto de Santana
Natália Ferreira Lima
Osmar Sales de Alcântara
Patrícia Maria Caetano da Cruz
Pollyanna Lemos Menezes
Raiane Costa Sousa
Raiane Silva dos Santos
Rosangela Barbosa Prates
Sued Hosaná Ferreira Silva
Tamyres Santos de Almeida

Monitores Externos

André Oliveira Farias
Bruno Silva Pedra da Rocha

UNIVERSIDADES PARCEIRAS

Universidade Federal da Bahia

Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

Elisabeth Reis Teixeira

COLABORADORES

Palestrantes Nacionais Convidados

Carilissa Dall'Alba

Nídia Regina Limeira de Sá

Palestrantes Internacionais Convidados

Ofelia Garcia

Ricardo Otheguy

Moderadores de Mesa Internos

Fátima Mira Magalhães Palmeira de Oliveira

Marcos Aurélio dos Santos Souza

Maria da Conceição Alves Ferreira

Ana Cristina Catro do Lago

Graça dos Santos Costa

Maria Alba Guedes

Mariana Caribé

Miralva dos Santos Silva

Moderadores de Mesa Externos

Desirée De Vit Begrow

Elisabeth Reis Texeira

Nancy Araújo Bento

Larissa Rebouças

Intérpretes de Libras Internos

Irzyane Cazumba dos Santos

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa

Intérpretes de Libras Externos

André Oliveira Farias

Djennypher Alayr Souza Máximo

Elisabete Ferreira Gomes de Oliveira

Joseane dos Santos do Espírito Santo

Ronaldo Santos de Freitas

Thalita Chagas Silva Araújo

Vinicius da Silva Souza

Intérpretes de Inglês Internos

Joseli Barbosa Santos

Maria Barachisio Lisboa

Intérpretes de Espanhol Externos

Desirée De Vit Begrow

Elisabete Ferreira Gomes de Oliveira

SUMÁRIO

1. OBRAS DE ABERTURA

OS SEMINÁRIOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA – DEDC I

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa

Donaldo Rico de Souza Tavares

..... 16

LO QUE LOS SORDOS LE ENSEÑARON A LOS OYENTES:
DECONSTRUYENDO LA LENGUA, EL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Ofelia García

Debra Cole 34

LA SOCIEDAD Y EL INDIVIDUO EN LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL BILINGÜE

Ricardo Otheguy 58

2. BILINGUISMO PARA SURDOS

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA VIAGEM NA HISTÓRIA PARA (RE)PENSAR A
ESCOLA BILÍNGUE QUE TEMOS E QUE QUEREMOS

Anderson Rafael Siqueira Nascimento 78

ENSINO DA ESTATÍSTICA ESPACIAL ATRAVÉS DO USO DE MODELO CONCRETO
ESPAÇO-VISUAL PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES

Adriane Caroline Teixeira Portela

Denise Nunes Viola 90

AS NECESSIDADES VIVENCIADAS PELOS SURDOS NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO
FORMAL – DESAFIO À PRÁXIS PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

Cleide Andrade

Lucas Campos 97

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES EM
SALVADOR: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLA INCLUSIVA E BILÍNGUE PARA
SURDOS

Isadele Ferreira de Souza Lopes	
Nanci Araújo Bento	110

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS E OS DESAFIOS NO COTIDIANO EDUCACIONAL

Luciane Ferreira Bomfim	
Guilhermina Elisa Bessa da Costa	
Reinaldo dos Santos Cordeiro	123

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS NAS SALAS DO AEE COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM AO ALUNO SURDO NO MUNICÍPIO DE LUIS CORREIA PIAUÍ

Norbelina Vieira Fontenele	
Estelío da Silva Barbosa	135

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PERSPECTIVAS E MUDANÇAS

Alana Maia	
Raquel Lima	149

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS TECNOLOGIAS NAS COMUNIDADES SURDAS

Rosane Aparecida Favoreto da Silva.....	160
---	-----

PRÁTICAS BILÍNGUES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO COM ALUNOS SURDOS

Márcio Hollosi.....	171
---------------------	-----

UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA DE LIBRAS COM UMA ALUNA CEGA

Luciana Rocha	
Daniella Cotrim	
Sandra Farias	186

O LUGAR DO LÚDICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 EM UM AEE

Mara Rubia Andrade de Carvalho	196
--------------------------------------	-----

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM SURDEZ: UM OLHAR NA REDE MUNICIPAL DE IRECÊ – BA

Maria da Conceição Araújo Correia	
Rodrigo Oliveira Damasceno	202

CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA SURDO DE CAMAÇARÍ: Políticas Públicas para Surdos Roseli Ramos Cruz Juipurema Sarraf Sandes	214
--	-----

4. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS

MAPAS CONCEITUAIS: COMO UTILIZÁ-LOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS? Adriana Beatriz Botto Alves Vianna Cássia Geciauskas Sofiato.....	227
--	-----

PAIS – PROJETO PARA ACOLHIMENTO, INFORMAÇÃO E SUPORTE A FAMILIARES DE CRIANÇAS SURDAS. Camila Lima Desirée Begrow Jéssica Moura	238
--	-----

O DESENVOLVIMENTO IDENTITÁRIO DA PESSOA SURDA: UM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL Cauê. Ribeiro Nascimento Fátima. Mira M. P. de Olinda Vanessa Ribeiro Meneghetti.....	246
--	-----

PSICOLOGIA E A QUESTÃO DAS IDENTIDADES SURDAS Ester Maria Dias Fernandes de Novaes Juliana Lopes Souza Zirlene dos Santos Matos	258
--	-----

PSICOLOGIA E A PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA DA SURDEZ: UM NOVO OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO Thaís Oliveira de Lacerda.....	272
--	-----

A IMAGEM DO OUVINTE SOBRE A CULTURA E IDENTIDADE SURDA Dilcinéa dos Santos Reis Maria Nazaré Mota de Lima.....	283
--	-----

5. INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL

INFLUÊNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NOS TEXTOS ESCRITOS POR SURDOS

Ediélia Lavras dos Santos Santana

Sandra Aparecida Silveira Farias 290

VOZEAMENTO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS E OS SEUS DESAFIOS

Edmilson Evangelista da Silva

Raquel Ferreira da Silveira 305

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO

Janiny Pires Seles Bispo

Jaqueline de Jesus Silva

Mario Jorge Pereira da Mata 316

6. LINGUÍSTICA APLICADA E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

SOBRE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA DE SINAIS: USAR OU NÃO A LÍNGUA PORTUGUESA NA APRENDIZAGEM DA LIBRAS POR OUVINTES?

Valéria Simplício da Silva

Margarida Maria Teles

Mônica de Gois Silva Barbosa 328

A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DE LÍNGUA DE SINAIS COMO APOIO RECURSIVO NA APRENDIZAGEM DA LIBRAS POR ALUNOS OUVINTES

Valéria Simplício da Silva

Margarida Maria Teles

Mônica de Gois Silva Barbosa 340

7. OBRAS DE ENCERRAMENTO

UMA REFLEXÃO DISCURSIVA SOBRE O ENSINO DE LIBRAS

Priscila Kalil Bugia Serva

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa 351

ATENÇÃO À SAÚDE DA FAMÍLIA COM FILHO SURDO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Gabriela Oliveira do Sacramento
Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa 363

A (IN) VISIBILIDADE DOS DESDOBRAMENTOS DAS LEGISLAÇÕES SOBRE
EDUCAÇÃO DE BILÍNGUE NO DIA- DIA DO SURDO

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa
Viviane Valverde dos Santos
..... 374

A IMPORTÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS PARA A ATUAÇÃO DO
PSICÓLOGO NO ATENDIMENTO AO SUJEITO SURDO

Zirlene dos Santos Matos
Larissa Gabriela Silva Santos
Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa 384

POR QUE OS SURDOS ANSEIAM POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE?

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa
Higor Carvalho de Jesus
..... 395

APRESENTAÇÃO

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa¹

O Departamento de Educação, Campus I (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), realizou no Teatro da UNEB, nos dias 14, 15 e 16 de setembro de 2016 o ‘I Congresso Internacional e o VI Seminário de Educação Bilíngue para Surdos, com a temática: “Perspectivas da Educação Bilíngue para o Século XXI”.

Esta ação foi oriunda do Projeto de Extensão (2016), da docente do Componente Curricular Libras - Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa. A ação atende a Lei Nº 8.352 de 02 de Setembro de 2002, que trata sobre o Estatuto do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia, especificamente no artigo 3º, o qual reza sobre a tríade das atividades docentes no ensino superior: pesquisa, ensino, e extensão. Destarte, o Projeto de Extensão foi cadastrado no Sistema Integrado de Planejamento da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com código de registro: DEDC I – 3; passou pela avaliação do Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPE pertencente ao Departamento de Educação, Campus I.

O Projeto de Extensão contou com a monitoria de cursistas e egressos do Componente Curricular Libras do Campus I da UNEB, e de colaboradores externos.

Com este projeto buscou-se reunir estudos consolidados na vertente bilíngue capazes de propor aos estudantes de licenciaturas, a linguístas e educadores caminhos para refletir sobre a educação de sujeitos Surdos.

¹ Professora da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I. Graduada em Letras, com habilitação licenciatura em Língua Brasileira de Sinais, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Especialista em Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2010). Proficiente em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais - MEC (2006). Criadora e coordenadora dos Seminários de Educação Bilingue para Surdos do DEDC I/UNEB. CV: <http://lattes.cnpq.br/7213087258602843>. E-mail: sheilabmscosta@gmail.com

OBRAS DE ABERTURA

OS SEMINÁRIOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DEDC I

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa¹
Donaldo Rico de Souza Tavares²
Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação, Campus I

RESUMO

Para tratarmos da gênese dos Seminários de Educação Bilíngue para Surdos da Universidade do Estado da Bahia, discorreremos sobre a historicidade de seu idealizador, professora Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa, logo após explicaremos sobre as edições I, II, III, IV, e V dos seminários anteriores, até o seminário da data presente.

Palavras-chaves: Educação Bilíngue para Surdos; UNEB; Projeto de Extensão.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O primeiro contato da professora Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa com a Pessoa Surda e com Língua de Sinais Brasileira deu-se no período em que a Libras ainda não era reconhecida como língua por documento oficial no Brasil (Lei 10.436/02), aconteceu na escola³. Na verdade, não era uma escola, mas a ‘Associação de Bairro do Jardim Cruzeiro - Menino Jesus’, que situava-se no cruzamento das ruas Miguel Calmon com a Barra, na sua cidade natal. Nesta

¹ Professora de Libras do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7213087258602843>. E-mail: sheilabmscosta@gmail.com

² Graduando em Licenciatura em Pedagogia. E-mail: donaldo.rico02@gmail.com.

³ Em 1983, quando cursou o infantil.

escola, ela teve contato com Sivanildo⁴. Ele era um dos seus colegas de sala, todavia com uma diferença: ele era surdo. Foi seu primeiro contato com a Pessoa Surda e com a Língua de Sinais - em sala de aula.

O segundo contato da professora Sheila Costa com a Língua de Sinais, foi alguns anos mais tarde, em 1997, dentro de um transporte urbano, na sua cidade natal, quando viu uma moça sinalizando. Naquele instante, o único pensamento que ela teve foi: e se este for meu ministério?⁵. Desta forma, mesmo sem saber a língua, ela se aproximou, e conseguiu agendar um encontro com aquela moça surda, e assim começou efetivamente sua inserção no mundo dos Surdos e da Língua de Sinais. Ela teve um rico período de encontros com esta moça. Além de contatos com outros dois Surdos, esses três⁶ foram seus professores da Língua de Sinais Brasileira.

Entre os anos de 1997 a 2012, aconteceram várias experiências e aprendizagens significantes. Dessas experiências, podem-se destacar: certificado de proficiência em Libras⁷, e o diploma de nível superior em Letras, habilitação licenciatura em Língua Brasileira de Sinais⁸.

O ingresso⁹ na docência no Ensino Superior nunca se constituiu em algo programado ou desejado, mas, em decorrência das oportunidades de trabalho diante de sua formação profissional. A sua formação profissional ocasionou na sua vinda para a Cidade do Salvador, e isto ocorreu em 09 de janeiro de 2010, devido à nomeação no concurso público para o cargo de Intérprete de Libras da Universidade Federal da Bahia¹⁰. Após dois anos de exercício nessa universidade, ela

⁴ Neste ano de 2016, seu colega Sivanildo não se encontra mais neste plano, partiu para a eternidade.

⁵ Pois, ela congregava na Igreja Evangélica Avivamento Bíblico (1997), local em que os membros tinham o hábito de prestar serviços voluntários em apoio ao próximo dentro da comunidade eclesial.

⁶ Por motivo de não ter solicitado autorização para exposição dos nomes, esta informação foi omitida. Estes três foram seus professores de Libras.

⁷ PROLIBRAS.

⁸ O curso que lhe propiciou essa formação foi promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, cujo polo era na Universidade Federal da Bahia. Apesar de esse curso ser na modalidade de ensino a distância, periodicamente havia encontros presenciais no polo para aulas via videoconferência, bem como momentos de avaliações presenciais.

⁹ Aconteceu no ano de 2009, em uma faculdade particular na cidade de Alagoinhas/BA.

¹⁰ Neste concurso, havia somente uma vaga, ela passou em primeiro lugar. A nomenclatura do cargo era 'Intérprete Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

decidiu deixar o cargo de Intérprete de Libras e submeter a concurso para o cargo de docente. Assim, no início do ano de 2012, submeteu-se à seleção para compor o Cadastro de Reserva de docentes do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, sob o Edital Nº 009/2012. Destarte, concorreu ao cargo de Professor Auxiliar – Nível “A”, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais. No dia 25 de abril de 2012, foi aprovada no referido concurso público¹¹ e, no dia 08 de maio de 2012, já estava ministrando aulas no Departamento de Educação do Campus I, na turma do 8º semestre do curso de Pedagogia.

I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

A turma de Pedagogia do 8º semestre foi muito especial! Além de ser a primeira no seu histórico de aulas da UNEB, no DEDC I, a turma era provocante e desejosa de conhecimento sobre o Componente Curricular. Todo o conhecimento que era oferecido sobre Libras e Educação de Surdos foi bem recebido pelos estudantes. Após um mês de discussões em sala de aula, chegou-se a um momento de confronto, e surgiu um questionamento: o que fazer para conscientizar a comunidade em geral sobre as especificidades da Educação de Surdos?

Em sala de aula, surgia naquele momento a proposta da professora e dos estudantes. Essa proposta dizia respeito à organização de um evento no qual pudessem proferir para um número maior do que o número de 40 discentes da turma sobre as características da Educação de Surdos. Desta forma, a proposta foi levada à direção, e o amável diretor do departamento Prof. Dr. Antônio Amorim concordou com a proposta e viabilizou a compra das passagens do primeiro palestrante convidado de fora da Cidade do Salvador - Madson Barreto, residente e domiciliado nessa época na cidade de Belo Horizonte/MG. Esse palestrante era coautor do primeiro livro publicado sobre a escrita da Língua de Sinais¹² no Brasil. Neste evento, tivemos mais três palestrantes: Prof.^a Me. Larissa Rebouças; Prof.^a Irzyane Cazumbá dos Santos; Fga. Dra. Desirée

de Linguagem de Sinais’.

¹¹ Aprovada em primeiro lugar.

¹² Escrita de Sinais sem mistérios, volume I. <https://librasescrita.com.br>

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

De Vit Begrow; Fgo. Me. Roberto César Reis da Costa, e a exposição de quadros do artista Surdo Dário Costa.

Foi um momento ímpar para a turma. Fora reservado o Auditório Jurandy Oliveira – DEDCI/UNEB, que tinha capacidade para 100 pessoas sentadas. Sendo que 40 cadeiras eram reservadas para os estudantes da turma. No entanto, houve mais de 200 inscrições, e algumas pessoas chegaram ao evento e retornaram da porta do auditório devido à falta de cadeiras. Naquela versão, a proposta ainda não se encontrava cadastrada no Sistema Integrado de Planejamento e nem protocolado junto ao NUPE¹³, apesar de já ser considerado um projeto de extensão.

E assim surgiu o I Seminário de Educação Bilíngue para Surdos: “Caminhos e Metodologias”, que aconteceu no dia 30 de agosto de 2012. Compreendemos a relevância deste evento não apenas para os estudantes de pedagogia, mas também para toda a sociedade, e principalmente para os Surdos que compareceram a esse evento com grande representatividade, vindo de diversas cidades do interior da Bahia, incluindo da cidade de Vitória da Conquista. O evento foi divulgado na página de Eventos do DEDC I – UNEB, e nas redes sociais.

A página virtual “Educar para Transformar” postou a seguinte divulgação do evento:

TEMA: I Seminário de Educação Bilíngue para Surdos: Caminhos e Metodologias.
DATA E HORÁRIO: 30/07 – 7:30 às 20h. LOCAL: Auditório Jurandy Oliveira – DEDCI/UNEB. PÚBLICO ALVO: Alunos (40 vagas), professores, servidores e comunidade externa (60 vagas) (COSTA, 2012).

II SEMINÁRIOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

No segundo semestre do ano de 2012, foi proposto à nova turma do curso de Pedagogia, discutir Educação de Surdos somente com palestrantes Surdos. O objetivo era entender através do olhar

¹³ Núcleo de Pesquisa e Extensão.

do Surdo como deveria ser uma educação para eles. Assim, aconteceu o II Seminário de Educação Bilingue para Surdos: “Por uma Educação Bilingue Através do Olhar do Surdo”.

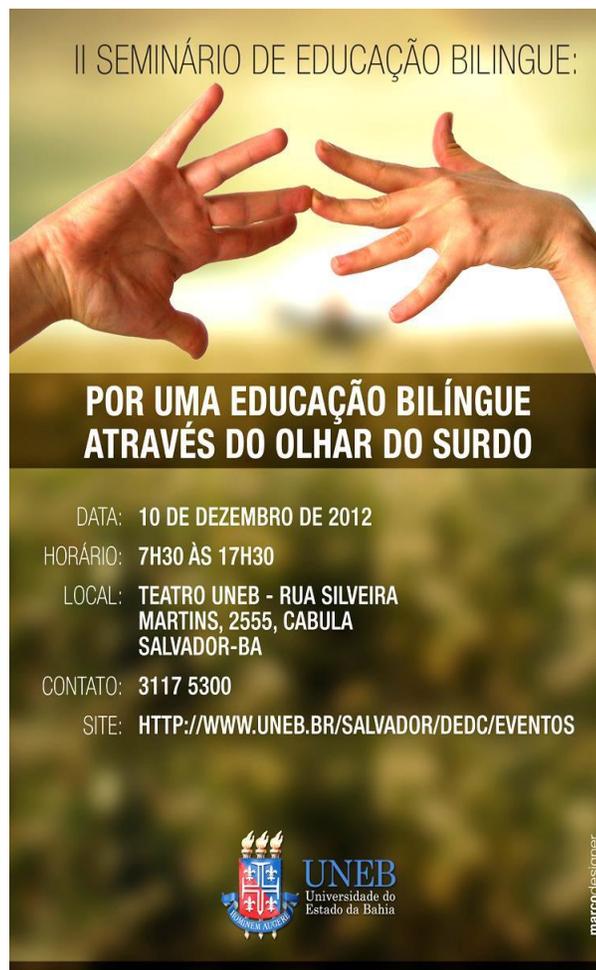


Imagem: Cartaz foi idealizado pela discente Larissa Moraes.

O evento foi organizado dentro de uma estrutura simples, divulgada em redes sociais – Facebook. Verificou-se que algumas páginas virtuais de divulgação de eventos compartilharam a divulgação. Fora solicitado ao Núcleo de Jornalismo da UNEB uma colaboração na divulgação:

Estudantes do oitavo semestre do curso de pedagogia do Departamento de Educação (DEDC) do Campus I da UNEB, em Salvador, vão promover, na próxima segunda-feira (10), o II Seminário de Educação Bilingue para Surdos. A ação, que terá início às 7h30, no Teatro UNEB, na unidade, disponibiliza 460 vagas e inscreve, gratuitamente, até o dia de realização por meio do site do DEDC. A programação conta com palestras sobre temas como surdos e a formação em nível superior e o desenvolvimento da linguagem

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

da criança surda, além de show do grupo musical Batuque de Surdos (composto por deficientes auditivos). “Preferimos abrir espaço para a apresentação dos professores surdos, para que eles possam expor aos participantes suas vivências e algumas iniciativas que foram importantes para a sua educação”, destaca a coordenadora do evento, Sheila Batista. Ainda de acordo com a coordenadora, o seminário vai discutir sobre a importância de técnicas para a educação entre surdos e contará com palestras proferidas por deficientes auditivos. Intérpretes da língua brasileira de sinais (Libras) vão traduzir as palestras para a língua portuguesa. Entre os palestrantes estão os professores Larissa Rebouças, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Marcio Damasceno e Priscila Leonnor, do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) da Bahia. (ARAÚJO, 2012)

Este evento aconteceu no dia 10 de dezembro de 2012, no Teatro da UNEB. Os palestrantes Surdos foram: Fabíola Barbosa; Priscila Leonnor; Larissa Rebouças; Maurício Damasceno; Nilton Damasceno; Bruno Pedra e Lívia Andrade. Com os seguintes temas:

- Letramento para Surdos: Língua Materna e Sua Língua Escrita
- Desenvolvimento da Linguagem da Criança Surda
- O que Você entende Por Escola Bilíngue?
- As Artes Visuais no Ensino de Crianças Surdas
- A Literatura Surda na Educação Infantil
- Educação Física Escolar e a Criança Surda
- Surdos e a Formação em Nível Superior

Além das palestras, tivemos as primeiras apresentações de trabalhos acadêmicos, totalizando três trabalhos, sem publicação em Anais. A banda percussionista Batuque de Surdos, da Instituição APADA/BA, esteve no evento fazendo apresentação cultural.

III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Com o êxito do II Seminário, tivemos razão para dar continuidade a proposta de realizar os seminários continuamente. Assim, em 2013, nos propomos a discutir o tema: “Um Diálogo entre a Comunidade Surda e Gestores”. Nesta versão, do III Seminário de Educação Bilingue para Surdos foi acoplado a uma nova proposta: o I Seminário de Proposta Bilingue para Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

Fonoaudiologia. Pois, além de assumir turmas do curso de Pedagogia, a docente também começou a lecionar no curso de Fonoaudiologia. O fato de a docente ter relacionamento conjugal¹⁴ com um fonoaudiólogo que trabalha com Surdos numa abordagem bilíngue ajudou-a a propor melhores condições tanto de abordar o Componente Curricular Libras - para este curso - quanto a encontrar bons palestrantes que tem atuado na perspectiva bilíngue.



Imagem: O cartaz do evento foi criado pelo professor Surdo Maurício Damasceno.

O Núcleo de Jornalismo da UNEB divulgou a seguinte matéria:

¹⁴ Fgo. Roberto César Reis da Costa. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1729585565660340>

Estudantes dos cursos de pedagogia e fonoaudiologia, ofertados pelo Campus I da UNEB, em Salvador, vão promover simultaneamente, entre os dias 5 e 6 de julho, o III Seminário de Educação Bilíngue para Surdos e o I Seminário de Proposta Bilíngue para Fonoaudiologia, no Teatro UNEB, na unidade. A iniciativa oferta 400 vagas para estudantes, professores e demais interessados pelas temáticas. Os interessados em submeter trabalho devem se inscrever – até esta quinta-feira (20) – por meio do site do Departamento de Educação (DEDC) do Campus I. Para participar como ouvinte, as inscrições estão abertas até o primeiro dia da programação. Os eventos objetivam discutir sobre trabalhos nas áreas de educação para surdos, Língua Brasileira de Sinais (Libras), fonoaudiologia na vertente bilíngue e o uso das artes visuais na educação de surdos. “Os conhecimentos sobre a alteridade surda e as maneiras adequadas culturalmente bilíngues precisam fazer parte constantemente das discussões, das pesquisas, das iniciativas de extensão, do ensino dentro dos espaços universitários”, ressalta a coordenadora da iniciativa, Sheila Costa. A programação dos eventos reserva mesas-redondas, palestras e oficinas, além de apresentações de dança e música em Libras. Destaque para a participação da diretora de Políticas Educacionais da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), Patrícia Rezende, nas mesas redondas Movimentos sociais e políticos dos surdos a favor da Libras e de escolas bilíngues e Fonoaudiologia e a abordagem bilíngue. (DI PAULA, 2013)

O evento foi desenvolvido por estudantes do 8º semestre de Pedagogia e do 9º semestre de Fonoaudiologia. Os palestrantes convidados pela UNEB foram a Prof.^a Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, a Fga. Dra. Ana Cristina Guarinello, Fga. Dra. Desirée Begrow, Fgo. Me. Roberto Cesar, Prof. Dr. Omar Barbosa, e a ilustríssima PhD Elisabeth Reis Teixeira.

Nesta versão, foram oferecidas as seguintes oficinas:

- Libras para iniciantes (Prof. Marcílio Vasconcelos – UEFS);
- Artes Visuais na Educação de Surdos (Prof. Mauricio Damasceno – CAS – Wilson Lins);
- Prática fonoaudiológica na vertente bilíngue (Fgo. Roberto da Costa – AESOS);
- Interpretação para iniciantes (Prof.^a Joeane Santos – AESOS);
- Práticas de letramento em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa na ação fonoaudiológica com Surdos. (Prof.^a Desirée De Vit Begrow – UFBA);
- Interfaces da Interpretação Profissional (Prof. Erivaldo Marinho - UFBA).

Não foi possível parar de realizar estes seminários, pois tínhamos um público sedento por debates com a proposta bilíngue, e tivemos a liberalidade de contar com apoio de todos os diretores de Departamento que tivemos entre os anos de 2012 a 2016: Prof. Dr. Antonio Amorim, Prof.^a Dra. Carla Liane, e o Prof. Dr. Valdélcio Silva. Todos sensíveis à causa do Povo Surdo brasileiro, e dispostos a contratar intérpretes de Libras para garantir a acessibilidade dentro de um espaço com público e palestrantes Surdos e ouvintes.

IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

O IV Seminário de Educação Bilíngue para Surdos e II Seminário de Proposta Bilíngue para Fonoaudiologia, teve como tema: “Ambiente de Sala de Aula”. Foi projetado para o dia 04 de agosto no ano de 2014, e também aconteceu no Teatro da UNEB. Nesta versão, tivemos a segunda inscrição para apresentações de trabalhos, sendo que não houve publicações em Anais. O nosso palestrante convidado foi o Prof. Alex Curione (INES).



Prezados, abrimos inscrições às 16h do dia 17 de julho, e em poucos instantes acabaram as 100 vagas. Para atender a necessidade da sociedade buscamos outro auditório que comportassem um número maior de pessoas (Teatro da UNEB). Assim, reabrimos as inscrições com limite de 450 vagas. Em breve atualizaremos as informações no site da UNEB. No momento façam as inscrições pelo seguinte link:

<http://www.sisdedci.uneb.br/inscricao/bilingue>

Coordenação: Prof^a. Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa

Imagem: Divulgação feito pela discente Adriana Pinto

Alguns dos trabalhos aprovados foram:

- Aline da Cruz Porto Silva: “Leitura de Textos Literários em Língua de Sinais para Alunos Surdos Mediados pela Escrita de Sinais: Estratégias para ensino e aquisição da língua portuguesa como segunda língua”.
- Edinea da Rocha Neres Câmara e Reginalda dos Santos Souza: “Reflexão sobre Ensino da Libras para Criança com Surdez na Escola do Campo no Município de Amargosa – BA”.
- Madson Barros Barreto, Jorgina de Cássia Tannus Souza, Maria Luiza Campos Borges Nascimento e Tatiana Almeida Gavião Coelho: “O Ensino-Aprendizado da Escrita da Língua de Sinais (SignWriting) no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú por Estudantes Surdos”.
- Paloma de Assis e Raquel Ferreira da Silveira: “A Tecnologia Na Inclusão de Alunos Surdos na Educação”.

Nesta versão, contamos com a apresentação cultural do estudante de curso de Pedagogia e bailarino do Teatro Castro Alves Agnaldo Fonseca. A palestra da escritora Raquel Barreto, e a participação da Fga. e professora da UNEB, Campus I, DCV, Noemi Rios.

V SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

O V Seminário de Educação Bilíngue Para Surdos, aconteceu no Teatro da UNEB, Cabula. Nos dias 07 e 08 de Maio de 2015, com o tema: “Cultura, Multiculturalismo e Cultura Surda”. Este evento foi muito marcante, pois tivemos o lançamento do 2º livro de Madson Barreto e Raquel Barreto – Escrita de Sinais Sem Mistérios. Contamos com a palestra das convidadas Dra. Ana Carolina Escosteguy e Dra. Karin Strobel.

Para além dos ilustres convidadas, tivemos participação dos seguintes palestrantes:

- Me. Roberto Costa – Multiculturalismo;
- Prof. Neemias Gomes Santana – O Professor Ouvinte como Artefato da Cultura Surda;
- ILS Ronaldo Freitas – O Intérprete de Libras como Artefato da Cultura Surda;
- Prof. Alex Sandreliano dos Santos – Histórias, Culturas e Educação da Pessoa Surda;
- Profª. Marcia Cruz – O Ensino do Português para Surdos na Intersecção de duas Culturas;
- Artista Plástico Dário Costa – O Ser Surdo e as Artes Plásticas;
- Design de Moda Cintia Brito – O Olhar do Surdo sobre a Cultura da Moda;
- Sd. Nivia Bonfim – Libras e a Cultura Surda para a Segurança Pública.

Nas imagens abaixo, foram registrados alguns dos momentos marcantes do evento.



Imagem: Drª. Ana Carolina Escosteguy, Draª. Karin Strobel, Fgº. Me. Roberto César Reis da Costa, e o moderador de mesa Prof. Dr. Marcos Aurélio dos Santos Souza do DEDC I, UNEB



Imagem: público no Teatro da UNEB



Imagem: Cartaz feito pela discente Tamyres Almeida



Imagem: Alguns dos monitores do evento, discentes do DEDC I



Imagem: Palestrante Surda Cintia Brito

De todos os seminários bilíngues, este evento foi o primeiro a ser registrado no Sistema Integrado de Planejamento como Projeto de Extensão sob o código: DEDCI-20, no ano de 2015.

VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

29

Com o gradativo reconhecimento desta proposta em nível social, veio em consequência o reconhecimento institucional, o que nos obrigou a garantir um nível de aperfeiçoamento acadêmico. Destarte, tivemos o I Congresso Internacional e VI Seminário de Educação Bilíngue para Surdos: “Perspectivas da educação bilíngue para o século XXI”.

Aconteceu nos dias 14 a 16 de Setembro de 2016, no Teatro da UNEB e DEDCI – UNEB Cabula. Tivemos como palestrantes convidados a professora surda da Universidade de Santa Maria, Prof.^a Me. Carilissa Dall’Alba e a Prof.^a Dra. Nídia Regina Limeira de Sá da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Também os convidados internacionais: PhD Ofelia Garcia e o PhD Ricardo Otheguy, ambos da City University of New York.

Para esta versão, tivemos um site¹⁵ próprio de divulgação criado pelas discentes Tamyres Almeida e Natália Ferreira.

Contamos com a publicação do Núcleo de Jornalismo da Assessoria de Comunicação da UNEB:

Educação Bilíngue para surdos: perspectivas para o século XXI. Esse foi tema do I Congresso Internacional e o VI Seminário de Educação Bilíngue para Surdos (VI SEBSurdos), realizado entre os dias 14 e 16 de setembro, em Salvador. A iniciativa, que reuniu cerca de mil pessoas nos três dias de atividades, foi promovida pelo Departamento de Educação (DEDC) do Campus I da universidade. O evento teve como objetivo discutir e reunir pesquisas nas áreas de educação para surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras), na vertente bilíngue. A professora Carilissa Dall’Alba

¹⁵ <https://visebparasurdos.wordpress.com/>

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

ministrou a palestra O Bilinguismo na Educação de Surdos. “O surdo precisa de uma escola bilíngue, de uma avaliação apropriada. A escola inclusiva não permite isso e acaba prejudicando o aprendizado desse sujeito. O surdo tem como sua primeira língua a Libras, e a segunda, a língua portuguesa. Então é preciso respeitar a língua de sinais dessa comunidade, que é a sua língua de instrução”, defendeu a conferencista e militante da comunidade surda. Para Ofélia Garcia, professora da Universidade de Nova York, que ministrou a palestra Os oito tipos diferentes de bilinguismo, é preciso que os surdos estejam integrados na sociedade. “Precisamos romper as barreiras da maioria sobre a minoria, na perspectiva de criar espaços inclusivos que contemplem a educação da pessoa surda. Dentro desse contexto, é importante que o bilinguismo seja integrado à sociedade e as práticas de ensino”, destacou a palestrante. Participaram do evento a assessora da Vice-Reitoria, professora Cláudia Sisan, a coordenadora do Núcleo de Educação Especial (Nede), professora Jaciete dos Santos, e coordenadora Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (Nape), da Ufba, professora Elizabeth Reis. “Nosso objetivo é socializar estudos e pesquisas na área de Libras e da educação para os surdos. Esse público já vem lutando em suas comunidades a favor de uma linguagem bilíngue, mas são poucas pessoas na sociedade que percebem a legitimidade dessa demanda e que participam das suas lutas”, frisou a coordenadora do congresso, professora Sheila da Costa. Para o professor de Libras, Maurício Damasceno Souza, o evento apresenta importantes discussões sobre a educação da comunidade surda atualmente. “Há uma incoerência na metodologia de ensino das escolas inclusivas para os surdos, onde não há interação, nem cultura e nem identidade. Já a escola bilíngue favorece essa interação, em que o aluno desenvolve sua língua natural, tendo referência do professor, o que é ideal para educação dos surdos”, salientou Maurício, primeiro docente surdo da Ufba. A programação da iniciativa ainda reservou mesas-redondas, conferências, palestras e atividades culturais. (CORDEIRO, 2016).

Ademais, contamos com uma equipe de colabores, intérpretes multilíngues: Português, Inglês, Espanhol e Língua Brasileira de Sinais; e com uma densa programação de comunicações orais e apresentações de pôsteres contemplando os seguintes temas:

- Bilinguismo para Surdos;
- Políticas Educacionais para Surdos;

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

- Psicologia e Educação de Surdos;
- Interpretação Educacional;
- Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais.



Imagem: Juliana Cardoso/ASCOM

Somente a partir dessa edição, 2016, inauguramos a inserção de Anais do Congresso como parte integrante do Congresso Bilingue.

CONCLUSÃO

Considerando-se que os Seminários Bilingues têm sido uma forma efetiva de apoio às lutas da Comunidade Surda a favor da educação Bilingue e da Cultura Surda, temos oportunizado a Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

socialização de conhecimentos por meio de pesquisas e experiências de diversos palestrantes e comunicadores que vem ao evento. Esta proposta tem objetivo de não apenas discutir a Educação de Surdos a partir do olhar dos ouvintes, mas também de discutir essa educação a partir o olhar do Surdo. Em todas as edições dos Seminários, houve a presença de palestrantes Surdos, e palestrantes ouvintes envolvidos com a causa das lutas do Povo Surdo brasileiro, e com Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais quer traduzindo da Libras para o Português ou vice-versa. Esperamos que, em anos vindouros, este Projeto de Extensão possa ser continuado, especialmente agora que inauguramos a publicação dos trabalhos em Anais.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Sirleia. **Evento discute educação entre surdos na próxima segunda-feira (10)**. Núcleo de Jornalismo. Assessoria de Comunicação. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.uneb.br/2012/12/06/evento-discute-educacao-entre-surdos-na-proxima-segunda-feira-10/>. Acesso em: 30 ago. 2016.

DI PAULA, Cristina. **Eventos simultâneos promovem diálogo sobre educação e fonoaudiologia bilíngue**. Núcleo de Jornalismo. Assessoria de Comunicação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.uneb.br/2013/06/17/eventos-simultaneos-promovem-dialogo-sobre-educacao-e-fonoaudiologia-bilingue/>. Acesso em: 30 ago. 2016.

CORDEIRO, Danilo. **SEBSurdos: Educação bilíngue para surdos tematiza congresso internacional**. Núcleo de Jornalismo. Assessoria de Comunicação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.uneb.br/2016/09/16/educacao-bilingue-para-surdos-tematiza-congresso-internacional-na-uneb/>. Acesso em: 30 ago. 2016.

COSTA, Alessandra. **I Seminário de Educação Bilingue**. Disponível em: <http://educartransforma.blogspot.com.br/2012/07/i-seminario-de-educacao-bilingue-para.html>. Salvador, 2012. Acesso em: 30 ago. 2016.

DAMASCENO, Mauricio. II Seminário Educação Bilingüe para Surdos - Uneb Salvador-BA. **Banda Batuque de Surdos**, 2012. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=HLZdk9qWZEQ>. Acesso em: 30 AGO de 2016.

33

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 ago. 2016.

LO QUE LOS SORDOS LE ENSEÑARON A LOS OYENTES: DECONSTRUYENDO LA LENGUA, EL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE¹

Ofelia García

The Graduate Center, City University of New York

Debra Cole

Lexington School for the Deaf, New York

INTRODUCCIÓN

Después de 30 años de trabajo sobre el bilingüismo y la educación bilingüe, conocí a una joven sorda que me cuestionó todos los conceptos tradicionales del bilingüismo y la educación bilingüe con que venía trabajando. Esa joven se llama Debra Cole, y fueron sus cuestionamientos sobre los conceptos que enseñaba y cómo éstos no se relacionaban con su vida como sorda, lo que me llevó a deconstruir todo lo que había enseñado hasta el momento. Este artículo se trata de cómo el comprender un poco más el bilingüismo complejo de los Sordos me llevó también a cuestionar los conceptos que habíamos desarrollado sobre el bilingüismo de los oyentes. Se trata de invertir la posición de Poder que ejercen los oyentes sobre los Sordos. Se cuestiona entonces cómo entender el bilingüismo y el multilingüismo desde la perspectiva de los Sordos. Empiezo por

¹ Este artículo está basado en un artículo que apareció en el libro editado por H.D. Bauman y J. Murray que publicó en 2014 el University of Minnesota Press. Ofelia García y Debra Cole fueron las autoras de ese artículo.

establecer la relación que se obtuvo entre Debra y yo, para después presentar los conceptos sobre el bilingüismo y la educación bilingüe que la observación de la comunidad Sorda nos ayuda a deconstruir y replantear.

CONJUGANDO EL BILINGÜISMO OYENTE CON EL BILINGÜISMO SORDO

Nací en Cuba y cuando tenía 10 años mi familia se mudó a New York. Vivimos en una comunidad de New York bilingüe en que convivíamos con personas que hablaban inglés y español. Cuando me gradué de la Universidad empecé a enseñar en una escuela pública en dónde había muchos estudiantes latinos inmigrantes que no hablaban inglés. Mi posición era de maestra de inglés, y por lo tanto se esperaba que enseñara sólo en inglés. Los primeros meses luchamos por entendernos en inglés. Pero pronto comprendí la locura de tener que enseñarlos en inglés, dado que no comprendían nada. Empecé a experimentar con la enseñanza bilingüe, proveyéndoles lecturas en español, hablándoles en español para que comprendieran la lección. Poco a poco me convertí en maestra bilingüe cuya tarea era educar a aquéllos que no hablaban inglés, y además enseñarles inglés a través de esa enseñanza. Durante 30 años, me he ocupado de preparar a maestros bilingües que pudieran trabajar con los inmigrantes que llegan a los Estados Unidos. Poco a poco me fui dando cuenta de que el estudio del bilingüismo y multilingüismo abarca mucho más que los Estados Unidos. Me he dedicado a estudiar cómo se ve el bilingüismo y multilingüismo no sólo de los inmigrantes y refugiados que cada día son más en el mundo entero, sino también el de la élite que reclaman ser multilingües, ya que el monolingüismo no es suficiente en un mundo globalizado.

Por otra parte, Debra Cole nació sorda. Cuando sus padres se dieron cuenta de que era sorda, empezaron a aprender lengua de señas, American Sign Language (ASL) y le enseñaron a Debra a partir de los dos años. Debra asistió a una escuela elemental para sordos, y después asistió a una escuela secundaria inclusiva. Asistió a Gallaudet, la universidad en Washington DC establecida para la educación terciaria y graduada de sordos. Conocí a Debra cuando era estudiante de doctorado en Teachers College, Columbia University.

Debra cursó conmigo dos cursos: uno sobre bilingüismo y educación bilingüe, y el otro sobre política lingüística. Debra venía a clase con dos intérpretes que le permitieron no sólo comprender las discusiones establecidas, sino también participar en esas discusiones, compartiendo sus experiencias como sorda. Poco a poco, nos fuimos dando cuenta de que muchos de los conceptos establecidos en el canon de enseñanza bilingüe no eran apropiados para Debra. Por ejemplo, el curso se enfocaba sobre el bilingüismo de otras comunidades minorizadas, como son las inmigrantes e indígenas, pero Debra no era ni inmigrante ni indígena. Sin embargo, su comunidad de Sordos sufría una minorización máxima por parte de todas las comunidades oyentes. El curso sobre política lingüística en la educación se enfocaba en regiones geográficas y países. Pero Debra era estadounidense, sólo que era sorda. Para ella las políticas lingüísticas educativas de su país no la incluían. Sin embargo, la comunidad de Sordos también tenía derechos lingüísticos y necesitaban urgentemente una política lingüística educativa que alentara y protegiera el uso de lenguas de señas. Poco a poco nos fuimos dando cuenta de que el canon establecido de conocimientos sobre la lengua, el bilingüismo, y la educación bilingüe había excluído a la comunidad de Sordos.

EL CUESTIONAMIENTO SORDO Y SU INFLUENCIA SOBRE EL CONOCIMIENTO DE OYENTES

Cuando empecé a escribir *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective* (2009) contraté a Debra Cole como asistente de investigación. El rol de Debra fue cuestionar cómo los conceptos con que me manejaba le aplicaban o no a la comunidad Sorda. Poco a poco Debra fue transformando los conceptos sobre la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe para TODOS. En ese libro se empieza a vislumbrar todo un aparato teórico que deconstruye los conceptos tradicionales de lengua, bilingüismo y educación bilingüe y que he ido desarrollando en mi obra posterior, por ejemplo, el libro con Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (2014), y toda la obra sobre translanguaging que viene después (véase García y Kleyn, 2016; García, Johnson y Seltzer, 2017; Otheguy, García y Reid, 2015). Ese aparato teórico se ha puesto en práctica en el proyecto desarrollado en equipo dirigido por los profesores Ricardo Otheguy, Kate Menken, Maite Sánchez y yo. Los productos de ese proyecto, financiado generosamente por el Departamento de Educación del Estado de Nueva York, y denominado CUNY-NYSIEB (City University of New York, New York State Initiative on Emergent Bilinguals), pueden ser consultados en www.cuny-nysieb.org. Allí encontrarán guías para profesores que utilizan el concepto de translanguaging que explico más adelante y que les invito a copiar.

Por ahora, vuelvo a cómo el haber mejor comprendido la situación sociolingüística y educativa de los Sordos, me ayudó a entender de manera diferente esos conceptos. El resto de este trabajo expone seis ideas generalizadas sobre la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe que la experiencia con los Sordos me ayudó a cuestionar y transformar. Los seis conceptos que deconstruimos en el resto de este artículo son los siguientes:

1. La lengua como estructura autónoma
2. El vínculo estático entre lengua e identidad
3. Los oyentes como poseedores de un repertorio lingüístico más completo y complejo
4. El bilingüismo como aditivo y los bilingües como equilibrados
5. Los individuos bilingües como poseedores de dos sistemas equilibrados y separados.
6. La educación bilingüe como teniendo que utilizar dos lenguas siempre separadas

Negamos cada uno de estos conceptos establecidos, basándonos en las experiencias y observaciones directas de la comunidad Sorda. Estamos de acuerdo con William Stokoe de que la manera de ver la lengua de señas puede reformar la lingüística de las lenguas habladas (Stokoe, 2001).

1. LE LENGUA NO ES ESTRUCTURA AUTÓNOMA

Generalmente entendemos la lengua como una estructura compuesta de partes — léxico (palabras), fonología (sonidos), morfología (terminaciones), sintaxis (orden). Sobre todo, desde las contribuciones del padre de la lingüística moderna, Ferdinand de Saussure, (suizo, 1857-1913), consideramos que la lengua es una estructura auto-suficiente. Esa es también la posición

del otro lingüista que ha marcado la lingüística moderna, Noam Chomsky (estadounidense, 1927-). Es más, Chomsky ha negado la diversidad del fenómeno lingüístico enfocándose en lo que él considera es la universalidad de la gramática.

Copiando esta manera de pensar sobre la lengua del hablante, muchos estudiosos de la lengua de señas han establecido que ella es también un sistema estructurado. Desde la obra de Bill Stokoe (1960) se ha visto la lengua de señas como otra lengua, como un sistema autónomo, con su propia gramática estandarizada. Klima y Bellugi (1979) también han argüido que la lengua de señas es un sistema lingüístico estructurado. Y sin embargo, la lengua de señas sigue subordinada a la lingüística de las lenguas de oyentes, tanto las escritas como las no escritas ((Branson & Miller, 2007; Padden & Humphries, 2001).

Pero hay otros lingüistas que ven la lengua como algo más que simple estructura. Por ejemplo, los participantes del Bakhtin Circle, un grupo de lingüistas rusos, destacaron cómo la lengua registraba los conflictos de grupos sociales durante la revolución rusa y el período de Stalin. Mikhail Bakhtin (1895-1975) y V. Vološinov (1895-1936), sus mayores exponentes, describieron cómo la lengua está atada al contexto en la cuál existe. La lengua, para ellos, es siempre *diálogica* y emerge de las acciones de sus usuarios, quiénes siempre tienen una posición ideológica. La lengua, dice Vološinov, adquiere vida en la comunicación concreta, y no en el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni en la psique individual de los usuarios. La lengua es acción.

La sociolingüística post-estructuralista también ha cuestionado la idea de que la lengua sea un sistema completamente autónomo. Se ha indicado que la lengua ha sido una construcción social (Heller, 2009; Makoni & Pennycook, 2007). Makoni y Pennycook (2007) le llaman a la lengua, “invención,” ya que para ellos la estandarización de una lengua hablada — el inglés, el portugués, el español, etc. —es una invención de las élites para controlar a la población. La lengua, descrita objetivamente, no tiene nada que ver con las prácticas lingüísticas de la población, lo que Makoni y Pennycook (2007) llaman “linguaging” (lenguando). Se “lengua” (como verbo), se “hace” lengua, pero no se “tiene” lengua porque la lengua no es una estructura que se pueda poseer.

No es entonces que la lengua de señas sea diferente o excepcional en relación a las lenguas habladas, es que TODAS las lenguas son construcciones sociales (Branson & Miller, 2007). Las prácticas lingüísticas de los Sordos, con sus multi-modalidades y su naturaleza espacial y visual, nos ayudan a invertir la relación de poder entre las lenguas habladas y lenguas de señas. De ese modo, la lengua de señas no queda subordinada a la de los oyentes.

2. EL VÍNCULO ENTRE LENGUA E IDENTIDAD NO ES ESTÁTICO NI PERMANENTE

Desde el siglo XIX y el romanticismo alemán se ha dicho que la lengua y la identidad son la misma cosa. Esa fue la posición de Johann Gottfried Herder (1744-1803) quien dijo que la identidad étnica está completamente y permanentemente atada a la lengua que se usa. Sin

embargo, la sociolingüística post-estructuralista (véase, por ejemplo, Blommaert, 210), ha señalado la fluidez de las identidades en la movilidad del siglo XXI.

Esta posición no-esencialista, en cuanto a la identidad y la lengua se refiere, se comprende bien al estudiar la cultura de los Sordos. La cultura de los Sordos es sumamente compleja. La cultura Sorda está compuesta por personas cuya identidad es diferente. Incluye aquéllos que son profundamente sordos, pero también aquéllos que oyen con diferentes grados. Incluye también a los miembros de familia de los Sordos, por ejemplo, a los muchos niños de padres adultos sordos, los llamados CODAs. También incluye a los intérpretes de lengua de señas. Todos ellos — los profundamente sordos, los que tienen grados de sorderas, los que viven con sordos, los intérpretes — constituyen la complejidad de la cultura Sorda.

Además, no todos los constituyentes de la cultura Sorda son sordos desde nacimiento. Algunos pueden haber nacido sordos, o pueden haber adquirido la sordera a causa de alguna enfermedad como meningitis.

En las sociedades avanzadas, la cultura Sorda se ha problematizado todavía más en años recientes con el avance de la tecnología. Por ejemplo, los implantes cocleares se ofrecen como solución a la sordera. Para algunos, esta tecnología ayuda a oír algo; sin embargo, para otros los implantes ni mejoran la sordera ni los ayudan a avanzar en la escuela. Pero aunque los implantes no sean una solución para la sordera y haya oposición a ellos por muchos de cultura Sorda, es importante

reconocer que el mero hecho de que existan y que muchos sordos escojan los implantes, hace que la cultura Sorda sea más compleja y más diversa.

La diversidad de la cultura Sorda tiene que reconocerse. Como dijo Parasnis (1996): “el bilingüismo Sordo puede verse como un continuum que incluye a personas que varían considerablemente en su conocimiento lingüístico, su fluidez, y la edad en la que adquieren cada lengua” (p. 4, mi traducción).

Los Sordos no sólo usan la lengua basada en una sola identidad, sino que “hacen” lengua, “lenguan,” actúan su identidad, usando sus prácticas lingüísticas de diferentes maneras. Los Sordos, como todos los usuarios de lengua, tienen su propia agencia. Son tal vez los mejores ejemplos de lo que describen Pavlenko y Blackledge (2) al decir que los usuarios de lengua:

Siempre están buscando nuevos recursos sociales y lingüísticos que los ayuden a resistir identidades que los pongan en posiciones que no les sean favorables, que puedan producir nuevas identidades y asignar significados alternativos a los vínculos entre identidades y variedades lingüísticas. (p. 27).

Es decir, son los usuarios de la lengua los que deciden lo que quieren ser, y que escogen sus prácticas lingüísticas de ese modo.

3. LOS OYENTES NO TIENEN UN REPERTORIO LINGÜÍSTICO MÁS COMPLETO Y COMPLEJO QUE LOS SORDOS

Constantemente se cuestiona la calidad del repertorio lingüístico de los Sordos. Se dice que los oyentes tienen más capacidades lingüísticas. Se dice que los oyentes tienen capacidades receptoras (escuchar y leer), y productivas (hablar y escribir). Y se dice también que los sordos no escuchan ni hablan. Pero no se considera que los Sordos tienen una habilidad que no tienen los oyentes — la de señalar. Hay entonces que reconocer que los Sordos tienen Señalización, la habilidad receptiva de reconocer y prestar atención a las señas, y la habilidad productiva de producir las señas (Nover & Andrews, 1999).

La habilidad de señalar es sumamente compleja pues incluye la habilidad de simultáneamente combinar la configuración de las manos y otras partes del cuerpo, la posición de la seña, el movimiento de la mano, la orientación de la mano, y la expresión de la cara. Esta es una habilidad compleja que requiere estudio y desarrollo; una habilidad que los oyentes no tienen.

El desarrollo lingüístico de los Sordos también es más complejo que el de los oyentes, ya que depende de si la lengua de señas ha sido adquirida en la escuela o en la casa (Lucas & Valli, 1992; Knight & Swanwick, 2002). También su desarrollo depende de si se ha nacido sordo o no. Los que han nacido sordos tienen un desarrollo diferente de lo que han adquirido la sordera después (Erting, Thumann-Prezioso & Benedict, 2000; Herman, 2002). También depende de si se es profundamente sordo o si hay grados de sordera. Todos estos factores hacen que el desarrollo del repertorio lingüístico de los Sordos sea mucho más complejo y variado. Hay, por ejemplo, aquéllos que pueden leer labios, y hasta tener grados de oralidad. Y hay grados también de

proficiencia de lenguas de señas, basado en si el niño sordo nació en un hogar en que los padres se comunicaban con lengua de señas, o si fue a una escuela bilingüe en que se le enseñó desde pequeño lengua se señas.

Cuatro son entonces los factores que afectan el desarrollo del repertorio lingüístico del Sordo:

1. El contexto familiar
2. El contexto escolar
3. El grado de sordera
4. La edad en que se es sordo

Es importante entonces reconocer la riqueza y complejidad del repertorio lingüístico de la cultura Sorda, y comprender que no es sólo igual a la de los oyentes, sino superior a ella.

4. EL BILINGÜISMO NO ES ADITIVO, SINO DINÁMICO

En 1974 Wallace Lambert introdujo el concepto del bilingüismo aditivo para describir el tipo de bilingüismo que las escuelas de inmersión en francés en Québec les proporcionaba a los angloparlantes que querían que sus hijos manejaran tanto el inglés del hogar como el francés de la sociedad. Desde entonces el concepto del bilingüismo aditivo se utiliza en los estudios de bilingüismo, proponiendo que a una primera lengua (L1) se le añada una segunda lengua (L2) y que así se hace al niño bilingüe. Se dice que el propósito es que los niños adquieran un bilingüismo equilibrado. Pero aquello que parecía funcionar para las élites angloparlantes en

Québec en 1974 no pueden ser aplicadas a la educación de poblaciones minoritarias, sobre todo en el siglo XXI.

El concepto del bilingüismo aditivo, concepto que se desarticula hoy día en comunidades minoritarias, no funciona para nada con los Sordos. Por una parte, la L1 para los Sordos casi nunca es cronológicamente la lengua de señas, lengua que para los Sordos se puede considerar la lengua que los identifica, tal vez la lengua “propia.” La lengua propia de los Sordos casi siempre se adquiere en escuelas bilingües, ya que más del 90% de los niños que nacen sordos tienen padres oyentes.

En el siglo XX se decía también que el propósito de educar a un niño de manera bilingüe era lograr que fuera balanceado, es decir, que pudiera utilizar sus dos lenguas como si fuera dos personas monolingües. Pero ya hace mucho tiempo, François Grosjean dijo que el bilingüe no puede ser dos personas monolingües. Como he dicho en otras ocasiones, el bilingüe no puede ser como una bicicleta con dos ruedas balanceadas (García, 2009; García y Kleifgen, 2010). Todas las personas bilingües funcionan más como un Vehículo Todo Terreno (veáse Figura 1). Es decir, las personas que tienen un repertorio lingüístico complejo utilizan distintas formas expresivas para comunicarse según la situación en que se encuentren. Y nunca esos modos expresivos logran lo mismo ni se pueden manejar con igual facilidad. Siempre depende del manejo sociolingüístico que se tenga.

El bilingüismo es mucho más como un árbol que tiene un tronco pero muchas raíces y ramas, muchas prácticas lingüísticas que van en diferentes direcciones, pero que constituyen a la persona bilingüe. Por eso el bilingüismo tiene que ser descrito como dinámico (García, 2009) y no aditivo. El concepto de bilingüismo dinámico se relaciona al concepto postulado por el Consejo de Europa (2000) de “plurilingüismo.” El concepto de plurilingüismo se refiere a la habilidad de usar varias lenguas en diferentes grados para comunicarse sin necesidad de “saber” la estructura de una lengua a fondo. La diferencia entre el concepto de plurilingüismo y bilingüismo dinámico es que dentro de la perspectiva del bilingüismo dinámico, las lenguas no son sistemas autónomos que la gente tiene, sino prácticas que se usan.

Las prácticas semióticas de los Sordos, sus prácticas expansivas y relacionadas mutuamente (véase, por ejemplo, Plaza-Pust y Morales-López, 2008) nos convencen de que el bilingüismo no es aditivo, sino dinámico.

5. NO HAY DOS SISTEMAS LINGÜÍSTICOS SEPARADOS. HAY TRANSLANGUAGING

Tradicionalmente se ha visto al bilingüe como dos monolingües, y por tanto se dice que el bilingüe tiene dos sistemas lingüísticos. Pero como ha dicho Otheguy, García y Reid (2015), el bilingüe sólo tiene un sistema lingüístico que manifiesta individualmente como su idiolecto.

Otheguy (2016) mantienen que la confusión emerge de confundir la perspectiva social de que hay dos o más lenguas nombradas, con la perspectiva interna, la perspectiva del individuo. También

mantiene Otheguy (2016) que aunque es importante reconocer la realidad social que dice haber varias lenguas nombradas ya que sobre todo la escuela se adhiere a esa realidad, es importante no confundir la perspectiva social con la perspectiva individual (veáse también Otheguy, García y Reid, 2015). El individuo bilingüe manifiesta su competencia lingüística utilizando todo su repertorio lingüístico que abarca lo que la sociedad llama dos lenguas. Cuando la escuela le exige al niño bilingüe que realice una prueba en lo que se llama inglés o español o portugués, está evaluando sólo la mitad de la competencia lingüística de ese niño. Es decir, al sólo considerar la perspectiva social de lo que es una lengua nombrada, la escuela está penalizando al niño que tiene un repertorio lingüístico más amplio. Por supuesto, la escuela tiene que ayudar al niño bilingüe a aprender a escoger los rasgos lingüísticos que son apropiados para una situación específica, y sobre todo la escolar. Y también tiene que ampliar su repertorio lingüístico asegurándose que adquiera las formas estandarizadas de una u otra lengua nombrada. Pero eso no quiere decir que la escuela no tenga obligación de considerar la competencia lingüística completa del niño. Pedirle al niño que produzca sólo menos de la mitad de su repertorio lingüístico cuando demuestra sus conocimientos de matemáticas, ciencia, historia, etc. resulta en una penalización injusta que mantiene siempre la superioridad del monolingüe a quién se le permite que utilice todo o casi todo de su repertorio lingüístico.

Generalmente cuando se ve a un bilingüe utilizar rasgos que la sociedad dice pertenecen a dos lenguas diferentes, se dice que el niño está “mezclando los códigos” (Auer, 1995; Gumperz, 1982; Myers-Scotton, 2006). Y a veces se dice que el niño ha tenido una adquisición incompleta.

Pero lo que debíamos entender al observar esos actos es que el niño bilingüe, en algunas situaciones, y con algunas personas, no suprime rasgos lingüísticos que la sociedad ve como pertenecientes a una lengua u otra. Es este uso completo del repertorio lingüístico del bilingüe que se entiende desde una perspectiva social como uso “fluído,” lo que denominamos translanguaging.

El translanguaging, según Otheguy, García y Reid (2015) se refiere al uso lingüístico “sin adherirse a los límites de las llamadas lenguas definidas social y políticamente” (p. 281). El bilingüe Sordo también puede usar todos sus recursos para significar, lo que Gawlitzek-Maiwald y Tracy (1996) llaman “pooling of resources” (el combinar todos los recursos) semióticos. Si entendemos la capacidad del bilingüe desde su translanguaging, ¿qué pedagogía entonces sería apropiada para ellos?

6. LA EDUCACIÓN BILINGÜE NO TIENE QUE SEPARAR LAS DOS LENGUAS PARA LOGRAR EDUCAR AL BILINGÜE

La educación bilingüe es importante para formar ciudadanos que sean bilingües y para reivindicar a pueblos que han sido minorizados. Por lo general, la estructura y el currículo de los programas de educación bilingüe separan las dos lenguas. Esto se basa en la idea de que no se puede “contaminar” una lengua nombrada con la otra. Muchos educadores bilingües también afirman que es necesario forzar al niño a prestarle atención a la otra lengua y funcionar solo en esa. En los

casos en que la educación bilingüe funciona en una lengua mayoritaria y una minoritaria, la separación entre lenguas se debe a querer proteger la lengua minoritaria.

Pero esta manera de ver la educación bilingüe se basa en la perspectiva social de lo que son dos lenguas nombradas, y no en la perspectiva lingüística interna de lo que el niño trae a la escuela. Lo que el niño trae es un solo repertorio lingüístico que por supuesto la escuela puede extender, permitiendo que el niño incorpore rasgos diferentes que la sociedad llama otra lengua a su propio repertorio lingüístico. Para el niño bilingüe o el niño que tiene oportunidad de una educación bilingüe, la labor no es simplemente la de añadir otra lengua según ésta es delimitada y definida por la sociedad. Para ese niño lo importante es incorporar nuevos rasgos a su repertorio lingüístico y aprender cuándo utilizar unos y suprimir otros, según la situación comunicativa o académica en que se encuentre.

Por lo tanto, no es posible que el niño ignore, como se pretende, parte de su repertorio lingüístico cuando está en una situación en que la escuela lo fuerza a funcionar en lo que llaman una lengua u otra. Para el niño bilingüe su translanguaging siempre está presente. Ignorarlo es incapacitar al niño, hacerlo deficiente. Claro está que a veces la escuela exige que el niño produzca habla, lenguas de señas, lecturas, escrituras, etc. en lo que se denomina una lengua u otra. Pero eso no quiere decir que el proceso por el que niño bilingüe pasa no exija que tenga que utilizar todo su repertorio lingüístico internamente para comprender lo que se comunica, se lee, se escribe o se produce y para extender su propio repertorio lingüístico. Aunque la *producción* de una escuela bilingüe a veces exija producciones que pudiéramos llamar en lo externo monolingües, el *proceso*

para llegar a ellas es siempre bilingüe, ya que el niño utiliza activamente todo su translanguaging, aún cuando no lo manifiesta externamente.

Es también importante afirmar que hay lenguas nombradas, por ejemplo, el español en los EEUU, el māori en Nueva Celandia, el quechua en el Perú, ASL (American Sign Language) en los Estados Unidos, Libras (Língua brasileira de sinais) en el Brasil que requieren protección en las escuelas bilingües. Estas lenguas minorizadas se ven amenazadas por la mayor valorización social del inglés en los Estados Unidos y Nueva Celandia y el de las lenguas habladas en los Estados Unidos y el Brasil. Además, estas lenguas tienen un gran valor identitario para estos grupos. El propósito de la educación bilingüe es muchas veces poder desarrollar la proficiencia lingüística en estas lenguas de pueblos minorizados. Pero es importante reconocer que aunque es esencial proteger estas lenguas minorizadas, es también muy importante no esencializar a sus hablantes y usuarios, ni aislarlos. Los pueblos minorizados viven en contacto con otros de mayor poder. Sus hablantes tienen, cuando llegan a la escuela, un repertorio lingüístico que se diferencia de lo que la escuela llama una lengua o dos lenguas. Por ejemplo, muchos de los niños latinos en los EEUU llegan a la escuela ya siendo bilingües. En sus hogares los niños oyen español e inglés, a veces de la familia, a veces de los amigos, a veces de los medios de comunicación como la televisión. Pero la escuela muchas veces denomina a estos niños deficientes en inglés y hasta en español ya que los rasgos de su repertorio lingüístico no se compaginan con los rasgos que la escuela llama inglés y español. Por ejemplo, cuando las maestras bilingües dicen que muchos niños bilingües no hablan ni inglés ni español sino que hablan Spanglish, están emitiendo juicios sociales que perjudican la identidad y el aprendizaje del niño, negándole su lengua propia. El

niño bilingüe se siente así inseguro de su lengua propia, y empieza a restringir su repertorio lingüístico, en vez de extenderlo hasta incorporar rasgos más estandarizados.

Este es el mismo caso que sufre el niño que nace sordo. Éste crece casi siempre en un hogar en que no se habla lengua de señas. Sin embargo, durante sus primeros cinco o seis años estos niños se han comunicado en una lengua de señas que los maestros llaman “casera.” El maestro de lenguas de señas que no toma éstas prácticas en consideración está desperdiciando el sistema de significación de ese niño, importante para extender sus capacidades en lengua de señas estandarizada, como también en lengua escrita. El desarrollo de las llamadas lenguas está atado al desarrollo del repertorio lingüístico interno del niño que se basa en un sistema y no dos.

La escuela bilingüe, respondiendo a la sociedad, tiene que mantener espacios que le dé oportunidad al niño de experimentar una llamada lengua, tanto como la otra. El espacio restringido a una llamada lengua u otra es sumamente importante, siempre que se lleve a cabo con cierta flexibilidad. Lo más importante para el aprendizaje es que el niño comprenda. El mantener espacios escolares en que la lengua de instrucción no sea comprendida por el niño es sumir a ese niño en la ignorancia. Por eso es importante para la educación bilingüe combinar espacios separados según la definición social de lo que es una lengua con espacios que respeten el repertorio lingüístico del niño.

¿Cuál es entonces la función de esos espacios en que el niño tendría libertad de su translanguaging? Nos parece que son tres: 1) apoyar la comprensión individual, es decir proveer

significados a niños que no comprendan, 2) evaluar totalmente el total repertorio lingüístico del niño y su habilidad lingüística, 3) darle espacio creativo y crítico a la producción activa del translanguaging en que los niños bilingües se vean reflejados. Describimos estas tres funciones a continuación.

1. *La comprensión individual.* Dado la complejidad de los bilingües y las diferentes posiciones que ocupan en el continuum bilingüe, no es posible que un espacio estrictamente monolingüe abarque las necesidades comunicativas y cognoscitivas de todos. Es entonces importante que la maestra permita al niño utilizar todo su repertorio lingüístico para comprender la lección. La maestra le puede proveer así al niño materiales y textos bilingües y de modalidades múltiples, así como su propia asistencia, y la de otros compañeros, en lo que se considera la otra lengua.
2. *La evaluación total.* Es importante diferenciar la proficiencia lingüística del niño en lo que se denomina una lengua, y la proficiencia lingüística total. Es decir, ¿cómo usa el niño todo su repertorio lingüístico, su translanguaging, para comprender y significar? Si la maestra no proporciona esta oportunidad, nunca sabrá diferenciar entre lo que el niño sabe y cómo el niño manipula ciertos rasgos lingüísticos delimitados por la definición social de la lengua.
3. *La creatividad y criticalidad lingüística.* En la escuela bilingüe el niño bilingüe nunca ve representado su translanguaging, su repertorio lingüístico total. Por ende ese translanguaging queda relegado al hogar y a situaciones no formales. Pero el translanguaging puede dar rienda a la creatividad bilingüe, incluyendo a diferentes interlocutores

que no siempre tienen voz en la escuela , y afincando el conocimiento metalingüístico. El translanguaging en la escuela también puede profundizar la criticalidad, poniendo en relieve quién habla y por qué. El translanguaging reflejado en los productos escolares bilingües —los poemas, las obras, los ensayos, los diálogos y la comunicación , las lecturas, etc.— es la mejor manera de crear un espacio de justicia social en la escuela. Ese espacio escolar continuaría y valorizaría las prácticas más fluidas que tiene todo el bilingüe en ámbitos más informales.

Es obvio que la mayoría de las escuelas bilingües continúan siendo un arma del estado-nación y por ende privilegian la visión social de lo que es la lengua. Para lograr una escuela bilingüe más justa tendríamos que darle también cabida al translanguaging, las prácticas fluidas de los bilingües que le dan rienda a su realidad lingüística individual.

CONCLUSIÓN

En este artículo hemos intentado deconstruir muchas de las concepciones tradicionales de lo que es la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. Las ideas aquí elaboradas tienen su origen en la colaboración de una educadora bilingüe oyente y una educadora bilingüe sorda. Claro está que estas ideas originadas en esa colaboración han ido cambiando y extendiéndose, a medida que la colaboración con otros se extiende.

Sin embargo, es importante reconocer que fue el incorporar a otro grupo minorizado — los Sordos — lo que rompió los esquemas tradicionales. La inclusión de otros en nuestros estudios es lo que poco a poco ha ampliado un campo de entendimiento. Las experiencias y educación de comunidades Sordas tienen la capacidad de romper esquemas. Queda mucho por hacer, pero las comunidades Sordas mucho nos pueden enseñar sobre los oyentes, y sobre ellos mismos.

REFERENCIAS

- Auer, Peter. 1995. "The Pragmatics of Code-Switching: A Sequential Approach." In *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*, edited by L. Milroy and P. Muysken, 115-135. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, Michel. 1981. *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Blommaert, Jan (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Branson, Jan and Don Miller. 2007. *Damned for their Differences: The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*. Washington, D.C.: Gallaudet U. Press.
- Council of Europe. 2000. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Erting, Carol, J., Carlene Thumann-Prezioso, and Beth Benedict. 2000. "Bilingualism in a Deaf family." In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (eds.), *The Deaf Child in the Family and at School*, pp. 41-54. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st century: A Global Perspective*. Malden, Ma. and Oxford: Blackwell/Wiley.
- García, Ofelia., Johnson, Susana I. & Seltzer, Kate. (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, Ofelia & Kleifgen, JoAnne (2010). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, programs and practices for English Language Learners*. New York, NY: Teachers College Press.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Eds.) (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York and London: Routledge.
- García, Ofelia, & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan Pivot.
- Gawlitzeck-Maiwald, Ira and Rosmarie Tracy. 1996. "Bilingual bootstrapping." *Linguistics* 34 (5): 901-926.
- Grosjean, François. 1982. *Life with two languages*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, Monica (1999) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography* (London: Longman).
- Herman, Ros. 2002. Characteristic developmental patterns of language and communication in hearing and deaf babies 0-2 years.
<http://www.deafnessatbirth.org.uk/content2/develop/lang/03/index.html>.
- Klima, Edward S. and Ursula Bellugi. 1979. *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Knight, Pamela and Ruth Swanwick. 2002. *Working with Deaf Pupils: Sign Bilingual Policy into Practice*. Illinois: Fulton Press.
- Lucas, Ceil and Clayton Valli. 1992. *Language Contact in the American Deaf Community*. New York: Academic Press.
- Makoni, Sinfree and Pennycook, Alastair. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Myers-Scotton, C. 2006. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden, Ma.: Blackwell.
- Nover, Stephen M. and John F. Andrews. 1999. "Critical Pedagogy in Deaf Education: Bilingual Methodology and Staff Development USDLC Star Schools Project Report No. 2, year Two 1998-1999." New Mexico School for the Deaf, Santa Fe: New Mexico.
- Otheguy, Ricardo, García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281-307.
- Otheguy, Ricardo (2016). Conferencia pronunciada en el I Congreso Internacional VI Seminario de Educação para surdos, Salvador da Bahia, Brazil, septiembre 16, 2016.
- Padden, Carol and Tom Humphries. 2001. *Inside Deaf Culture*. Cambridge Ma: Harvard University Press.
- Parasnis, Ila. 1996. "On interpreting the Deaf Experience within the Context of Cultural and Language Diversity." In I. Parasnis, ed., *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, pp. 3-19. New York: Cambridge University Press.

Pavlenko, Aneta and Adrian Blackledge, eds. 2004. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Pennycook, Alastair. 2000. "English, Politics, Ideology: From Colonial Celebration to Postcolonial Performativity." In *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English*, edited by T. Ricento, 107-119. Amsterdam: John Benjamins.

Plaza-Pust, Carolina and Esperanza Morales-López. 2008. "Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations," In *Sign Bilingualism. Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, 333-379. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Stokoe, William. 1960. *Sign Language Structure. An Outline of visual Communication Systems of the American Deaf*. Buffalo, NY: University of Buffalo.

Stokoe, William. 2001. *Why Sign Came Before Speech*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

LA SOCIEDAD Y EL INDIVIDUO EN LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL BILINGÜE

Ricardo Otheguy
Graduate Center, CUNY

El presente ensayo se basa en una conferencia plenaria presentada en:

I Congreso Internacional
VI Seminário de Educação Bilingue para Surdos
Universidade do Estado da Bahia
Salvador de Bahía, Brasil
September 16, 2016

INTRODUCCIÓN

Empezamos este breve ensayo recordando que las cuestiones teóricas que ocupan a los investigadores de las ciencias humanas, entre ellos los estudiosos de la lengua, pueden ser de gran relevancia para el desarrollo de la justicia social y la equidad educativa, y que esto es así especialmente en el ámbito de la educación del estudiante bilingüe. Las construcciones teóricas que propone o acepta como válidas el lingüista, pueden afectar la vida del estudiante, contribuyendo de forma positiva a su inclusión y avance social y personal, o de forma negativa a su marginalización. Esto es así porque los conceptos teóricos del lingüista gozan del prestigio de todas las construcciones de la ciencia, en este caso de una ciencia cognitiva cuyos conceptos suelen interpretarse en términos realísticos, es decir, suelen verse, correctamente, en términos psicolingüísticos como representaciones de entidades mentales reales. Se crea para el

investigador, por lo tanto, la obligación de someter estos conceptos a un proceso de evaluación crítica.

Queremos en este breve ensayo tratar del concepto de la *lingua denominada*, lo que en inglés hemos llamado *the named language*. Entendemos por lenguas denominadas aquellas formas de habla, o sistemas lingüísticos, a los que las sociedades han dado nombre y otorgado fronteras. El concepto de la lengua con nombre explícito y contornos claros, ha quedado plenamente refrendado por su uso persistente dentro de la lingüística, donde es perfectamente normal proponer análisis de tal o cual rasgo estructural referido a una lengua en particular (e.g., las vocales nasales en portugués, la colocación del sujeto en inglés, los pronombres en español, etc.). Los ejemplos de lenguas nombradas y delimitadas son de todos conocidos, e incluyen denominaciones tales como albanés, American sign language, árabe, búlgaro, catalán, español, francés, holandés, igbo, inglés, Língua brasileira de sinais (Libras), mandarín, portugués, ruso, swahili, yoruba, zapoteco, zulu, etc.

La crítica del concepto de la lengua denominada y delimitada empieza por recordar que, en el estudio de temas lingüísticos, conviene distinguir entre dos de las muchas perspectivas que pueden adoptarse ante el tema: la perspectiva interna individual y la perspectiva externa sociopolítica. Las dos son útiles, pero se impone saber cuándo estamos adoptando una y cuándo la otra. En cualquier discusión en la que entren en juego términos que hacen referencia a lenguas denominadas, en cualquier discurso estructurado por medio de términos tales como portugués, inglés, español, Libras, etc., se impone reconocer que la perspectiva que de hecho estamos

adoptando es la sociopolítica, ya que las lenguas denominadas y delimitadas hacen siempre referencia a entidades sociales, no a entidades cognitivas. De no tener en cuenta este hecho tan simple, corremos el riesgo de confundir las entidades sociales con las cognitivas, y de pensar que estos vocablos que nombran lenguas hacen referencia a realidades mentales, cuando de hecho se refieren a lo que Sinfree Makoni ha llamado 'invenciones'. No se trata, entendamos, de cuestionar la realidad de estas invenciones sociales, sino de recordar que cuando hablamos de español, portugués, Libras, etc., nos hemos insertado en un discurso sociopolítico. Al usar estos términos, hemos puesto un pie dentro del campo de la sociología de la lengua, y no estamos ya transitando exclusivamente por caminos estructurales-cognitivos, ni haciendo con exclusividad el trabajo del fonólogo o el gramático desde una perspectiva estrictamente interna e individual.

Recalquemos la diferencia entre las dos perspectivas. La perspectiva sociopolítica nos ofrece lenguas denominadas, y es solamente adoptándola que podemos, en propiedad, hablar sobre portugués, Libras, español, American Sign Language, zulu, etc. ¿Y que nos ofrece la perspectiva individual? Nos ofrece el *idiolecto* del hablante. Desde la perspectiva interna individual, no hay lengua denominada. Hay solamente el idiolecto particular del hablante, su realidad lingüística mental. Si adoptamos la perspectiva individual interna y cognitiva, no nos es dado, de forma coherente, tratar sobre el portugués, sino del idiolecto de un brasileño en particular, o de los idiolectos de varios brasileños. Durante mi lectura de la conferencia en la que se basa este ensayo, la perspectiva sociopolítica nos permitió decir que yo hablaba en español y que había dos intérpretes, uno que se desempeñó en portugués y otro en Libras. Pero si adoptamos la perspectiva interna individual-cognitiva, yo no estaba usando el español, ni los intérpretes

portugués o Libra. Los tres estábamos simplemente manifestando en el habla nuestro conocimiento interior de lengua, nuestros particulares idiolectos. Fue solamente el conocimiento social de los presentes lo que les permitió clasificar los productos de nuestras lenguas, detectables en nuestras hablas, como español, Libras, portugués.

Salgamos al paso al posible malentendido que lleve a pensar que 'las lenguas no existen,' porque son invenciones sociales. No se trata de eso. Existen precisamente porque son invenciones sociales, como tantas otras. Por ejemplo, la raza y la orientación sexual son realidades de existencia palpable, pero no son realidades biológicas, sino también invenciones sociales. Se trata aquí de aclaración ontológica, no de negación. Miremos con detenimiento el concepto de raza. El cuerpo del 'hombre blanco' o del 'hombre negro' contiene diferentes proporciones de pigmentos melanínicos, diferentes configuraciones de color y forma del pelo, de la nariz, etc., y las categorías con las que el biólogo normalmente describe estos rasgos son categorías biológicas, no sociopolíticas. Pero lo que no contiene ese cuerpo es 'blanco' o 'negro', porque blanco y negro no son categorías físicas o biológicas. Asimismo, los idiolectos de los hablantes contienen rasgos lingüísticos que el lingüista describe con terminología de índole estructural, pero no contiene lenguas denominadas. Entendamos, pues, que no se trata de negar la existencia de las lenguas denominadas, sino de que estemos alerta a la confusión que surge al pensar que existen en la mente del hablante como entidades estructurales. El paralelo que proponemos es muy sencillo: Las lenguas denominadas y delimitadas no son conceptos estructurales, de la misma forma que las razas no son conceptos biológicos. La mente contiene, por hipótesis ampliamente apoyada por la ciencia lingüística, fonemas, morfemas, construcciones, etc., igual

que el cuerpo contiene melanina en cierta proporción, color de cierta consistencia, nariz de cierta forma, etc. Pero la mente no contiene 'portugués' ni 'inglés' ni 'Libras', igual que el cuerpo no contiene 'blanco' o 'negro.' Estos son todas construcciones sociales. El concepto de 'portugués' es parte del conocimiento social de un brasileño, no parte de su competencia estructural. La mente de un brasileño oyente contiene miles de representaciones estructurales de fonemas, morfemas, palabras, significados, construcciones, y cualquier otra categoría de la ciencia lingüística que adopte el teórico que estudia su idiolecto, pero lo que no contiene esa mente en sus aspectos lingüísticos es la categoría 'portugués'. Del mismo modo, la mente de un brasileño sordo contiene también miles de representaciones estructurales, pero lo que no contiene esa mente es la categoría 'Lingua brasileira de sinais'; esa categoría es sociopolítica, no interna cognitiva ni mental.

Para desarrollar esta idea, distingamos entre rasgos definatorios y rasgos descriptivos. Como hemos venido proponiendo, una lengua denominada como el portugués o Libras o inglés no puede ni definirse ni delimitarse utilizando conceptos estructurales (fonológicos, léxicos, etc.), igual que una raza no puede ni definirse ni delimitarse utilizando conceptos biológicos. Más sin embargo, una vez que la sociedad define, delimita y denomina una lengua (una vez que la inventa), ésta puede describirse utilizando conceptos cognitivo-lingüísticos (lexicones, fonologías, sintaxis, etc.). Igualmente, una vez que la sociedad decide y, en virtud de esa decisión sociopolítica, define y delimita una raza (de nuevo: una vez que la inventa), ésta puede describirse utilizando rasgos biológicos (color de la piel, características del pelo, forma de la nariz, etc.). Y es de ahí que nace la confusión. Al poder describir lo que la sociedad ha

previamente inventado y denominado como 'hombre blanco' utilizando conceptos físicos, nos confundimos y pensamos que el 'ser blanco' es una cuestión física. No lo es. Es definida socialmente, y solamente describable físicamente en base a esa definición previa. Por igual, al poder describir lo que la sociedad ha previamente inventado y definido como 'portugués' utilizando conceptos estructurales (fonemas, palabras, etc.), nos confundimos y pensamos que el 'portugués' es una entidad estructural. Pero no lo es. Es definida socialmente y describable estructuralmente sólo gracias a esa definición previa. Una vez que la sociedad define una raza, *pero no antes*, ésta puede describirse utilizando rasgos biológicos (color piel, pelo, etc). Una vez que la sociedad denomina y delimita la lengua, *pero no antes*, ésta puede describirse utilizando conceptos estructurales o cognitivo-lingüísticos (lexicones, fonologías, sintaxis, etc.).

La diferencia entra la invención social y la posterior descripción estructural de esa invención se nota claramente en la conocidísima incapacidad del lingüista de aportar respuestas a los que quieren saber si dos formas de habla pertenecen a la misma lengua. El gallego y el portugués ¿son la misma lengua, o dos lenguas diferentes? ¿El hindi y el urdu? ¿El portugués y el español? El lingüista nos recuerda que, en su calidad de lingüista, no puede decidir, porque la pregunta no es una pregunta de índole lingüística, sino de naturaleza social. Como es de todos conocido, cuando las pugnas sociopolíticas zanzan la cuestión, los técnicos lingüistas pueden entonces hacer sus descripciones de una lengua, o de dos, según la sociedad quiera proponer, sin que el lingüista pueda de antemano disponer.

La confusión entre las categorías estructurales del individuo y las de la sociedad resulta difícil de esclarecer en gran medida porque los mismos lingüistas contribuimos al enredo, proponiendo asertos como los siguientes: La lengua (A) tiene pronombres obligatorios, la lengua (B) no. La lengua (C) tiene clases nominales, la lengua (D) no. La lengua (E) tiene fricativas sonoras, la lengua (F) no. Esta palabra es un préstamo en la lengua (G), pero es ancestral en la lengua (H). Las lenguas (J) y (K) son lenguas emparentadas genéticamente, pero la lengua (L) pertenece a otra familia. La lengua (M) tiene sustantivos con flexión de caso, la lengua (N) no, etc. Hablando con propiedad, no deberíamos los lingüistas de afirmar estas cosas con referencia a las lenguas (A) - (N). Por el contrario, deberíamos de reducirlas de forma radical, y atribuir nuestros análisis más modestamente a los idiolectos del hablante (a), que tiene pronombres obligatorios, y del hablante (b), que no los tiene; del hablante (c) cuyo idiolecto registra clases nominales, comparado con el idiolecto del hablante (d), en donde no aparecen. Solamente esta mucha más austera concepción del ámbito de cobertura de nuestros análisis cuadraría con la realidad, encerrando los asertos estructurales en el corral donde reside la estructura, que es la mente del hablante, su idiolecto, y cediéndole a la sociedad la tarea, si tarea es, de agrupar y delimitar idiolectos, encasillándolos en categorías de leguas denominadas.

Y no olvidemos, para terminar esta sección, que esa decisión que la sociedad toma, y las muchas que ha tomado, con respecto a los nombres y contornos de la lengua, son no solo decisiones sociales sino, como hemos venido diciendo, decisiones sociopolíticas. El análisis estructural realizado desde la perspectiva interna individual quizás pueda hacerse a espaldas de las relaciones de poder y las actividades políticas que ordenan o conmueven el cuerpo social. Pero

no es así con las lenguas denominadas y delimitadas, que son por su propia naturaleza manifestaciones en la lengua, del orbe a veces consensuado y a veces combatido de lo que llamamos sociedad.

LOS MONOLINGÜES Y LOS BILÍNGUES

Pasemos, entonces, al tema de interés, que es el bilingüismo. Y empecemos por reconocer lo que se desprende necesariamente de las consideraciones anteriores, y es que los monolingües y los bilingües también son invenciones sociales. Son el monolingüismo y el bilingüismo conceptos válidos, pero solamente cuando abordamos la lengua desde la perspectiva sociopolítica. Al decir de una persona que habla ‘dos lenguas’ nos involucramos en una categorización parecida a la de decir que es negro, blanco, heterosexual, etc. El bilingüismo no es una realidad cognitiva o psicolingüística, al igual que ser negro o blanco no es una categorización biológica. Sin duda que la competencia lingüística de ese individuo a quien llamamos bilingüe (las estructuras de su gramática mental o idiolecto) es una compleja realidad cognitiva y psicolingüística, quizás más compleja que la competencia lingüística del llamado monolingüe. Pero el *bi-* de la persona a quien llamamos bilingüe ya no es producto de la perspectiva individual. Surge solamente el individuo como bilingüe porque la sociedad así lo ha dictaminado, no porque el lingüista pueda decir que su competencia es dual. Vistos bajo la óptica social, el monolingüe y el bilingüe son distintos; uno tiene un sistema lingüístico y el otro dos. Pero bajo la óptica individual, los dos son iguales, porque cada uno posee simplemente su propio idiolecto. Desde la perspectiva individual o idiolectal, no hay diferencia cualitativa entre *mono-* y *bi-*.

Tropezamos, aquí también, con el problema del uso frecuente de los vocablos monolingüe y bilingüe como si fueran atributos individuales, o sea, como si no fueran invenciones sociales: El es monolingüe pero ella es bilingüe. Ella es dominante en la lengua (A), él es dominante en la lengua (B). Para ella la lengua (C) es nativa pero para él no. Ella habla mejor la lengua (D) que la lengua (E). Ellos son todos bilingües en (F) y (G). El es hablante nativo de (J) pero no de (K). En todo esto, en donde parecería estar hablándose de individuos, de hecho se está incorporando a estos individuos a transacciones sociales, realizadas con la moneda de la lengua denominada, y con las consecuencias sociopolíticas que estas transacciones siempre conllevan.

La importancia de todo esto empieza a notarse cuando tomamos en consideración casos concretos. Al hablante (a) le oímos decir *I need a towel to dry with*, y notamos en su idiolecto la característica estructural de permitir la colocación de preposiciones al final de la emisión. En cambio, oyendo al hablante (c), al que solo le oímos decir *necesito una toalla con la que secarme* (o *una toalla para secarme*) notamos que, en ese idiolecto, no hay preposiciones finales. En cuanto al rasgo de la colocación de las preposiciones, los idiolectos (a) y (c) son distintos. Pero si ahora pasamos a proponer, de forma más general, que: 'en inglés hay preposiciones finales, pero en español no', hemos cambiado de perspectiva y nos hemos adentrado en un universo ontológico distinto, en el que existen lenguas denominadas como el inglés y el español. Hemos traspasado, quiero decir, la divisoria entre lo interno-individual-cognitivo, y entrado en el universo sociopolítico donde las formas de habla reciben nombres y se les asigna contornos. En este caso, los contornos de las lenguas denominadas inglés y español se trazan utilizando el rasgo

de la colocación preposicional como marcador de frontera. Aunque este trazo de lindes lingüísticos pueda parecer un ejercicio inocentemente técnico-estructural, sabemos que estos actos demarcadores son sociopolíticos y reflejan siempre relaciones de poder. De eso nos percatamos si ahora oímos a otro hablante, digamos el hablante (b), quien de forma natural dice *necesito una toalla para secarme con*, como efectivamente se oye en los idiolectos de muchos latinos de EEUU. Si nos esmeramos a permanecer dentro de la postura técnica de la perspectiva individual, reconoceremos que en el idiolecto (b), como en el (a), hay preposiciones finales; en cuanto a este rasgo, resulta que (a) y (b) son inguales. Eso es todo lo que podemos decir si nos ceñimos a nuestro papel de gramáticos estudiosos de idiolectos. Pero si con referencia al rasgo de la colocación de las preposiciones alguien dice 'ese hablante (b) no sabe español,' o 'eso que ha dicho es un error,' o, más comunmente, 'eso no es español', hemos cambiado de registro. Al calificar el idiolecto (b), por lo menos en cuanto a ese rasgo, como no perteneciente al español, nos hemos alejado del campo técnico dedicado al estudio estructural de los idiolectos y hemos entrado en la arena sociopolítica. Tendríamos, por lo tanto, que tratar del problema de la relación de poder entre (b) y (c), y tratar del tema de quién decide qué rasgo debe categorizarse como error, y de por qué el idiolecto que genera *necesito una toalla con la que secarme* es merecedor de ser parte del 'español' mientras que el que genera *necesito una toalla para secarme con* no es merecedor de esa filiación.

Nuevamente aquí tenemos que salirle al paso al posible malentendido de pensar que lo que proponemos es que 'el bilingüismo no existe'. No, sí que existe, pero requiere, para percibirlo, para que cobre realidad ontológica, una previa aceptación del enfoque sociopolítico, bajo el cual

nos es dado percibir los entes sociopolíticos que son las lenguas demonimadas. El concepto de bi-lingüismo requiere, claro está, la existencia de lenguas con contornos muy bien demarcados, que nos permitan darnos cuenta de que el hablante habita ambos lados de la frontera. Desde la perspectiva individual, donde no existen las lenguas denominadas y demarcadas, sino que solo existe la competencia lingüística del idiolecto del hablante, tenemos hablantes con repertorios lingüísticos más o menos extensos, más o menos complejos, pero no tenemos bilingües.

TRANSLANGUAGING

Para teminar, añadamos al razonamiento que hemos venido desarrollando el concepto de *translanguaging* que empieza a tener gran utilidad en los temas relacionados con el bilingüismo y la educación de los bilingües. Empecemos por entender lo que se quiere dar a entender cuando se habla de enfoque translingüe. El *trans-* de *translingüe* es el mismo que el *trans-* de la palabra *transcender*, de ‘ir más allá’. El enfoque translingüe se refiere al esfuerzo de entender el llamado bilingüismo trascendiendo la noción de las lenguas denominadas y delimitadas, al esfuerzo de pensar sobre el llamado bilingüe yendo más allá de las lenguas denominadas y delimitadas. El enfoque translingüe quiere recordarnos que la *dualidad* de la competencia lingüística del llamado bilingüe nunca se ha demostrado. Se ha dado por cierta sin cuestionarla. Es un presupuesto todavía sin fundamento, no una hipótesis científica que se haya puesto a prueba.

La dualidad del idiolecto del llamado bilingüe se ha tratado como hipótesis necesitada de verificación solamente en algunas investigaciones o pesquisas psicolingüísticas. Aunque los

resultados se caracterizan, como es de esperar en una actividad experimental, por una cierta ambigüedad, en tesis general vemos que los psicolingüistas encuentran léxicos que integran elementos de las dos lenguas y se manifiestan en estructuras sintácticas que también integran realizaciones simultáneas de las dos lenguas. Pensamos, al revisar esta literatura, que el psicolingüista registra elementos de las 'dos lenguas' porque ha dado por sentado, a priori, que hay dos lenguas. Pero al estudiarlas de forma experimental, ese supuesto dual se le derrumba, pues las dos lenguas aparecen integradas, o sea, que aparecen como una sola. Así, cualquier dualidad que asumamos como característica de la competencia lingüística del llamado bilingüe representa una atribución injustificada a la mente del bilingüe de la realidad sociopolítica. El suponer que hay una realidad dual en la mente del llamado bilingüe representa, por tanto, una confusión de la perspectiva interna individual con la externa sociopolítica. Muy al contrario de los supuestos que dan forma al concepto del bilingüismo, lo que observamos del comportamiento del bilingüe indicaría que su competencia lingüística es unitaria.

Así las cosas, queda claro que muchos de los conceptos que hemos venido utilizando en nuestras tareas de análisis lingüístico se nos presentan ahora como muy necesitados de reconsideración y revisión. Por ejemplo, los conceptos tales como *lengua en contacto*, *cambio de código (code switching)* y *activación simultánea (concurrent activation)*, se perfilan ahora como ineludibles resultados de haber empezado por suponer que la competencia lingüística del bilingüe es dual, conformada por dos códigos distintos residentes en la mente bifurcada del llamado bilingüe. El problema analítico surge cuando este supuesto de una mente dualizada, con dos códigos vistos como dos realidades cognitivas separadas, se enfrenta con la realidad empírica del habla del

llamado bilingüe, quien no refleja en su comportamiento la supuesta separación de códigos. Partiendo de este fracaso empírico, y en un caso clásico de nombrar el problema para no resolverlo, acudimos como analistas al concepto de cambio de código o de activación concurrente. Son estos, claro está, nombres de los contra-ejemplos con los que se enfrenta la hipótesis de la competencia dual, de la hipótesis de que la mente del bilingüe tiene dos códigos. Pues si insistimos en nuestros análisis que hay dos códigos, pero el comportamiento del hablante así no lo avala, tenemos que recurrir necesariamente a la idea del cambio entre los códigos o de su activación simultánea.

En contraposición a este desfase entre teoría y hechos, la idea que anima al concepto de *translanguaging* es que el hablante translingüe hace uso de su repertorio lingüístico completo (de todo su idiolecto), sin tener en cuenta los límites y fronteras sociales y políticos establecidos por la sociedad (que casi siempre, como sabemos, son creados en conjunción con los estados nacionales). No es, por lo tanto, que el hablante esté cambiando de código ni activando simultáneamente dos entidades mentales que forman una competencia lingüística dual momentáneamente unificada, sino que está comportándose, de forma unitaria, sin prestarle atención a la potente realidad sociopolítica representada por las dos lenguas denominadas.

Pero si aceptamos, según propone el concepto de *translanguaging*, que la competencia del llamado bilingüe es unitaria, si aceptamos que el bi- del bilingüe no refleja ninguna realidad interna dual, nos vemos obligados a preguntarnos por qué parece, en tantas otras ocasiones, en las que nadie percibe ni contacto ni cambio de código, que el llamado bilingüe tiene en efecto

dos lenguas. Nos tenemos que preguntar, por qué es que, tantas veces, oímos al bilingüe desempeñarse, ya en una de lo que la sociedad dice es una de sus lenguas, ya en la otra, sin rastro de la competencia unitaria que hemos propuesto como elemento central que subyace su comportamiento. Nuestro análisis tiene que dar cuenta, así, no sólo de las muchas instancias de habla que se agrupan bajo las rúbricas de activación concurrente, cambio de código y lenguas en contacto, sino también de los casos en que el bilingüe se comporta, aparentemente, igual que el monolingüe.

La respuesta a esta interrogante de cómo el poseedor de una competencia unitaria parece tener repertorios bifurcados es que el llamado bilingüe sabe escoger (seleccionar) aquellos rasgos estructurales (léxicos, fonológicos, etc.) de su competencia unitaria (su idiolecto) que son relevantes al contexto de la conversación, y suprime o se inhibe de usar otros rasgos. El bilingüe utiliza, en todos estos casos, solo una parte de su idiolecto unitario, y se inhibe de usar otras. Importa que nos percatemos de que, al hacer esto, hace el llamado bilingüe lo mismo que hace el llamado monolingüe, quien también escoge (selecciona) aquellos rasgos que son apropiados para cada conversación, y suprime y se inhibe de usar otros; el llamado monolingüe, también, manifiesta regularmente en su habla solamente parte de su idiolecto. Cuando el llamado monolingüe dicta una conferencia, escoge elementos de su habla distintos de los que usa cuando habla con un niño de cuatro años; cuando habla con viejos amigos escoge rasgos de su competencia lingüística, y suprime otros, en un acto de selección con resultados muy diferentes de cuando habla con sus estudiantes, o con sus colegas en el trabajo. La utilización de la lengua conlleva siempre una selección de rasgos léxicos, fonológicos y estructurales, en un acto

diferenciador que siempre tiene en cuenta el contexto, el tema y el interlocutor. En esto, el llamado bilingüe no hace nada fuera de lo normal en aquellos casos en que su comportamiento no es diferente al del monolingüe, pues escoge, de su amplio repertorio, aquellos ítemes fonológicos, léxicos y estructurales que se adecúan a la situación.

EL HABLANTE NATIVO

La aclaración que hemos propuesto entre las perspectivas individuales y sociopolíticas que pueden adoptarse ante la lengua; la negación de la viabilidad del concepto de la lengua denominada cuando se toma la perspectiva individual; y la dependencia estricta del concepto de portugués, español, Libras, inglés, etc. de la adopción de la perspectiva sociopolítica, sumado todo esto al concepto de *translanguaging*, nos permiten ver de forma muy particular el concepto del 'hablante nativo.' Pues es la confusión entre sociedad e individuo, y el asumir que la competencia del llamado bilingüe es dual, lo que le proporciona viabilidad al concepto del hablante nativo. Vemos, así, que el concepto del hablante nativo es un concepto fallido, producto de la confusión de perspectivas. Los llamados bilingües, si los vemos desde la perspectiva interna e individual, tienen un solo repertorio que no podemos parcelar en predios nativos y predios secundarios. Pregúntense: ¿Cuál es la lengua nativa mía? ¿La suya? ¿La de mis hijos? ¿La de un llamado trilingüe de los muchos que asistieron al congreso donde se presentó la conferencia en la que se basa este ensayo, trilingües, dice la sociedad, en lengua de gestos casera, en portugués escrito, en Língua Brasileira de Sinais? La visión que se ha propuesto del hablante translingüe insiste que el mono- el bi- y el tri-, de reconocidísima importancia cuando adoptamos

la perspectiva externa y social, desaparecen cuando hacemos referencia a la mente lingüísticamente unitaria del hablante. La visión unitaria de todos los hablantes, y nuestra propuesta de que no hay realidad psicolingüística en los conceptos de las lenguas denominadas, deberán de servir para tratar de forma distinta los problemas de la educación, que dejamos, por el momento, para momentos futuros.

Pero pensemos, desde ahora, que el equívoco de ver las lenguas denominadas como realidades cognitivas nos lleva a confundir la proficiencia lingüística con la proficiencia utilizando solamente parte del idiolecto; nos lleva a registrar, entre los llamados bilingües, un alto grado de fracaso académico, ya que las pruebas de proficiencia son, de hecho, muchas veces pruebas ocultas de la capacidad de supresión de ciertos rasgos, y otras, pruebas de proficiencia que obligan a la utilización de solamente parte del repertorio del estudiante. En ámbitos escolares en muchas partes del mundo, los instrumentos de medición penalizan al estudiante que usa 'préstamos' o 'cambios de código', porque aunque se diga que se está midiendo proficiencia, lo que se está calibrando es la adherencia del estudiante a una entidad definida, como hemos visto, con criterios sociopolíticos, pero medida con criterios cognitivos. Es así, atribuyendo de forma equivocada la lengua denominada a la mente del estudiante, que terminamos con estudiantes llamados semi-lingües o de adquisición incompleta, temas de gran importancia a los que tendremos que regresar.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

Mi primer contacto con la idea de la invención de lo que he llamado *lenguas denominadas* vino de la lectura de Makoni & Pennycook (2007), y el concepto de la lengua como construcción social, que desde la perspectiva individual es simplemente un conjunto de rasgos sin denominación, queda explicado de forma elocuente en Jørgensen, J. N., M. S. Karrebæk, L. M. Madsen, and J. S. Møller (2011). La idea de *translanguaging* la he tomado de García & Li Wei (2014). Para el enfoque psicolingüístico que no avala la realidad cognitiva de las dos lenguas denominadas del bilingüe, me ha servido la lectura de Hartsuiker, Pickering y Veltkamp (2004) y para el cuestionamiento del concepto del hablante nativo, el libro de Bonfiglio (2010). Para todos estos temas, conviene la lectura de Torres (2014). Las ideas del presente ensayo se han desarrollado en forma conjunta y en consulta con Wallis Reid. Una exposición mucho más amplia de las ideas desarrolladas en el presente ensayo se encuentra en Otheguy, García, Reid (2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonfiglio, Thomas. 2010. *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker*.

Mouton.

García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London & New York: Palgrave Macmillan.

Hartsuiker, Robert, Martin Pickering and Eline Veltkamp. 2004. Is Syntax Shared or Separate Between Languages? Cross-Linguistic Syntactic Priming in Spanish-English Bilinguals. *Psychological Science* 15.409 – 414.

75

Jørgensen, J. N., M. S. Karrebæk, L. M. Madsen, and J. S. Møller. 2011. Polylinguaging in superdiversity. *Diversities* 13.24-37.

Makoni, Sifree & Alastair Pennycook, eds. 2007. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Otheguy, Ricardo, Ofelia García, Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6.281-307.

Torres, Lourdes. 2014. Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*, ed. by Stephen May. New York: Routledge Publishers, pp. 32-53.

Bibliografía

Makoni, Sifree & Alastair Pennycook, eds. 2007. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.

Otheguy, Ricardo, Ofelia García, Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6.281-307.

BILINGUISMO PARA SURDOS

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA VIAGEM NA HISTÓRIA PARA (RE)PENSAR A ESCOLA BILÍNGUE QUE TEMOS E QUE QUEREMOS

¹Anderson Rafael Siqueira Nascimento
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, CECULT - Centro de Cultura, Linguagens e
Tecnologias Aplicadas, Brasil.

RESUMO

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei Federal 10.436/2002 recebeu *status* linguístico, e tornou-se a segunda língua oficial do país. A educação de surdos no Brasil e no mundo tem avançado significativamente. Se o objetivo é avançar ainda mais, torna-se imprescindível um olhar para o processo histórico. Esta pesquisa buscou na literatura fatos relevantes no decorrer desta história para entender o momento em que a educação de surdos se encontra. E ainda foi além, buscando um estudo de caso, das experiências dos sujeitos envolvidos em uma escola especializada na educação de surdos, de proposta bilíngue. Nessa investigação detectaram-se inúmeras falhas que percorrem a formação, a contratação, e a atuação dos professores nessas chamadas “escolas especializadas”, vítimas de um processo político incoerente. Ao refletir sobre algumas abordagens educacionais e suas implicações ao povo surdo, percebe-se que a educação bilíngue é a que atende as necessidades educacionais, sociais e emocionais dos surdos. O que não está claro, é que embora essa ideia seja apresentada pela grande maioria da comunidade surda, a metodologia, ou as ferramentas utilizadas estão longe de ser suficientes para um resultado ainda sofrível. Concluindo, essa pesquisa tem o objetivo de chamar todos que integram a comunidade surda, e os que pensam políticas educacionais a refletirem nesse processo, e na escola que vem se configurando: é uma escola hemilíngue? monolíngue? bilíngue? ou “sem língua”? Diante dessas reflexões conclui-se que grande parte dessas escolas são “sem língua” o que novamente impacta negativamente na qualidade da educação dos surdos. Na bibliografia, além de inúmeros documentos legais brasileiros

¹ Contato: anderson.nascimento@ufrb.edu.br

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

pesquisados com leis que datam 1908, consultou-se autores como Capovilla; Quadros; e o estudo de caso em uma escola bilíngue no estado do Paraná por Nascimento, Sander e Souza.

Palavras-chave: bilinguismo para Surdos, educação bilíngue, LIBRAS.

1. INTRODUÇÃO

Em 1855, Dom Pedro II traz para o Brasil o professor surdo Huet, que funda o Collégio Nacional para Surdos-Mudos, hoje INES – Instituto Nacional de Educação para Surdos. Desde então, várias metodologias foram usadas na educação de surdos com o intuito de atender as suas necessidades educacionais, embora muitas vezes tendo como pressuposto as necessidades dos ouvintes.

Um, dentre os desafios observados, está a falta de qualificação por parte dos professores que atuam nas escolas especializadas, que se apresentam com a proposta bilíngue.

É fundamental refletir sobre o momento histórico na educação brasileira de surdos, a proposta de educação bilíngue, e as falhas encontradas durante o processo de implantação dessa metodologia de ensino, com recorte na realidade no estado do Paraná.

No bojo das conquistas do povo surdo estão o reconhecimento de sua língua e a própria proposta pela educação bilíngue. Com isso a demanda por professores e educadores fluentes em língua de sinais foram aumentando. A omissão, ou ineficiência do estado na qualificação desses profissionais tem tornado a escola especializada muitas vezes um espaço não bilíngue, nem monolíngue, mas sim “sem língua”.

Não raro, professores assumem lecionar sua disciplina de formação nessas escolas especializadas para surdos, sem fluência no uso da língua de sinais, o que o torna ineficiente para essa atuação.

Esse trabalho parte de pesquisas bibliográficas e análise de estudo de caso para a discussão dessa abordagem educacional com o objetivo de contribuir para definirmos os caminhos a percorrer para o sucesso dessa metodologia.

2. O INÍCIO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL – INES

O INES teve vários nomes, que transparecia a visão dos surdos em cada época. Por exemplo, foi só em 1957 que há a substituição da palavra Mudo pela palavra Educação.

O currículo publicado por Huet em 1º de janeiro de 1856, tinha em sua grade disciplinas como: Linguagem Articulada, e Leitura sobre os Lábios. Nesse momento o Collégio era subsidiado por entidades particulares ou públicas, ou mesmo pelo Imperador. Foi só a partir do Decreto de Lei nº. 6.892 de 19 de março de 1908 que o estado brasileiro assumiu a responsabilidade de subsidiar o instituto. Além disso, o decreto especificava a contratação de professores para disciplinas como: Linguagem Escrita, Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios.

Atualmente, além de oferecer no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce (de zero a três anos), Ensino Fundamental e Médio, oferece também Ensino Superior através do Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira na América Latina.

3. ABORDAGENS EDUCACIONAIS

O oralismo é uma abordagem educacional que teve como fundador, o alemão Samuel Heinicke, que viveu no século XVIII. Para Heinicke, o pensamento dependeria da língua oral para existir e, assim, a língua escrita deveria ser aprendida somente após a língua oral.

Até o Congresso de Milão em 1880, oralistas e gestualistas, embora com metodologias diferentes, trabalhavam ‘‘pacificamente’’, tendo como objetivo fazer com que os surdos falassem. Professores de surdos que defendiam o oralismo iniciavam o ensinamento de seus alunos pela leitura e escrita

e, com este apoio, utilizavam diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras.(IGNATIUS; NOGUEIRA; CARNEIRO, 2010)

A rivalidade nasceu na sequência, quando a língua de sinais foi proibida. No oralismo o surdo é visto como deficiente e como tal precisa ser reabilitado e normalizado para conviver com a sociedade majoritária tida como normal. (GOLDFELD, 1997).

Nesse momento a visão médica e de reabilitação é predominante. É fácil perceber isso ao olhar para os professores que atuavam no INES e as disciplinas ministradas. A educação dos surdos reduziu-se a oralização, os professores surdos foram expulsos. A língua de sinais foi banida e a comunidade surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento da linguagem oral.(Sacks, 1990). Ao refletir sobre os resultados dessa abordagem educacional Capovilla (2000) diz:

“O resultado da concentração exclusiva da educação na oralização, o nível educacional do surdo caiu muito abaixo do dos ouvintes. Isso só começou a mudar em 1980 no mundo todo, inclusive na própria terra do método oralista, de onde partia boa parte das resistências ao avanço da língua de sinais na educação”(p.101)

Ainda hoje é possível encontrarmos escolas com esse método de ensino, e que acreditam como meio para inclusão social dos surdos. Como é o caso da Escola Epheta, em Curitiba. Fundada em 1950, a escola apresenta sua metodologia de trabalho em seu site institucional, diz sobre seu método denominado “Metodologia Epheta” como sendo uma proposta pedagógica:

“construída ao longo de seus 65 anos de experiência, sendo um diferencial no processo de inclusão social. A Metodologia estimula a oralidade em dois eixos: audição, voz, fala e leitura, produção e análise linguística. Organizada em VI oficinas de linguagem desde a estimulação á Orientação profissional, com programas de apoio, suplementares e transversais.

Com poucas exceções, percebeu-se que o método oralista não atingia objetivo a que se propunha, o de proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral. Vendo o fracasso eminente do método, surge uma outra abordagem que ficou conhecida como comunicação total.

Segundo Ciccoce (1996, p.06-08)

A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade.

Nessa nova concepção os surdos passam a carregar e a mostrar marcas de significações sociais. Aqui eram utilizadas todas as ferramentas possíveis para o desenvolvimento da língua oral, combinando a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos. Note que esse modelo não rompe diretamente com o oralismo, o objetivo continuava sendo a fala.

De acordo com Hansen (1990), com a filosofia da comunicação total e a conseqüente adoção da língua falada sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começaram a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que jamais havia sido visto desde a adoção do oralismo. No fim dos anos 60 e início dos anos 70, na Dinamarca, por exemplo, o progresso tornou-se tão aparente que a sinalização da fala usada na comunicação total foi logo adotada como “o método”, por excelência.

Porém esse aparente sucesso não duraria muito. Naquela mesma década, o Centro de Comunicação Total de Copenhague começou a desenvolver uma série de pesquisas que mostravam que as habilidades de leitura e escrita dos surdos ainda continuavam mais limitadas do que o esperado.

Perceberam que as crianças estavam obtendo uma versão linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por elas. Para sobreviver, as crianças estavam se tornando hemilíngues, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra. (Hansen, 1990).

Pesquisas linguísticas realizadas por Willian Stooke indicavam que a língua de sinais americana possuía características de uma língua efetiva como qualquer outra língua. Dessa forma, a comunicação total, enquanto abordagem educacional foi perdendo sua força.

A língua oral sinalizada cumpriu um importante papel histórico de abrir caminho ao resgate da língua de sinais nas escolas, flexibilizando o método oralista preparando o caminho para o resgate da língua de sinais como veículo formal de educação escolar do surdo. (Capovilla, 2000).

Os estudos linguísticos indicavam que a língua de sinais era a língua natural dos surdos, e portanto primeira língua e apresentavam a necessidade da aprendizagem da língua escrita como segunda língua. Nasce com isso a ideia de bilinguismo.

Para muitos pesquisadores bilinguistas, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do surdo é o mais importante e que isso só seria possível através da consolidação da língua de sinais. (NASCIMENTO; SOUZA; SANDER, 2013).

Quadros, ao refletir sobre essa metodologia diz que,

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p.27).

No Brasil, o bilinguismo como proposta educacional começa a ser pensado na década de 1990. Segundo Nascimento, Souza e Sander (2013).

Essa proposta educacional vem sendo amplamente discutida e defendida pela comunidade surda, e de fato tem razão de ser. A proposta bilíngue carrega consigo a valorização da língua de sinais, bem como incentiva a identificação entre seus pares. O adulto surdo como referencial de identidade para a criança surda.

A concepção bilíngue necessariamente requer o profissional ouvinte também fluente em língua de sinais, caso contrário corre-se o risco deste profissional sinalizar na estrutura linguística do português ou mesclando as duas línguas que por princípio são diferentes entre si.

A Lei n. 13.005, de 25 junho 2014, contemplou a educação bilíngue para surdos exatamente como se esperava - “LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva” (Meta 4.7). A meta sete dá a possibilidade de escolas e classes bilíngues. Isso é fundamental para o nosso país, considerando suas dimensões e diferenças continentais.

A seguir será apresentado o estudo de caso realizado entre 2012/2013 por NASCIMENTO, SOUZA E SANDER em uma escola especializada para surdos no estado do Paraná, onde alguns problemas foram detectados.

4. ESTUDO DE CASO

NASCIMENTO, SOUZA E SANDER(2013) justifica a necessidade desse estudo de caso ao propor “perceber a realidade dentro da escola de surdos”. Nessa pesquisa foram envolvidos alunos surdos escolhidos aleatoriamente da 1ª e 3ª série do ensino médio, dois professores surdos e três professores ouvintes, todos de um Colégio Estadual para Surdos no Estado do Paraná. Além das entrevistas, o PPP – Projeto Político Pedagógico desta escola foi cuidadosamente analisado por eles. A pesquisa revelou que todos tem conhecimento do que significa a proposta bilíngue pedagógica. No entanto quando questionados sobre se consideravam o colégio que atuavam como bilíngue as respostas não foram unânimes. Dos cinco professores entrevistados, quatro disseram que sim, e uma disse que não, mas que estão no desenvolvimento dessa metodologia Vale ressaltar que nesse ponto, embora quatro professores respondessem sim a pergunta, dois justificaram o fato de não terem obtido a plenitude, pela grande rotatividade de profissionais, ou pela falta de conhecimento da proposta bilíngue aos novos professores.

A terceira pergunta feita aos professores os provocou a uma autoanálise: Consideram-se bilíngues? E a quarta referia-se a certificação que possuíam para comprovar sua proficiência: Todos responderam que se consideram bilíngues. Entretanto, dos três professores ouvintes entrevistados apenas um possuía certificação como proficiente em tradução e interpretação de

Libras/Português – Prolibras. Os outros dois possuem certificado de participação em curso de capacitação ofertada pela Secretaria Estadual de Educação – PR, que ao final, sem uma prova formal, recebem sua certificação. No caso dos professores surdos, um foi aprovado no Prolibras e o outro apresentou “ser surdo” como suficiente para comprovar sua proficiência.

Quando questionados sobre como saem os alunos, se bilíngues ou não, as respostas foram bem variadas. Um professor acredita que ele sairá bilíngue da escola apenas se a família estiver ligada com a escola nesse mesmo objetivo. Outro professor acredita que os alunos não saem bilíngues por “várias situações que impedem, dentro e fora da escola”. O terceiro professor considera como satisfatório o nível de língua portuguesa apreendida pelos egressos do colégio. Uma professora surda afirma que apenas 20% dos surdos são bilíngues, enquanto que a outra professora diz que a maioria dos alunos conclui o ensino médio fluentes em língua de sinais, mas que a dificuldade com a Língua Portuguesa permanece.

A sexta, e última pergunta feita aos professores foi: o que falta para a política do bilinguismo pedagógico de fato ser efetiva no Estado do Paraná? Todos concordam que falta compreensão do tema e capacitação aos professores. Os professores surdos concordam e disseram que a falta de políticas efetivas, e de conhecimento por parte do poder público, seja municipal ou estadual acabam atrapalhando o desenvolvimento da escola bilíngue. Apresentaram ainda, a falta de materiais pedagógicos no ensino da disciplina de Libras. Um material que contemple as necessidades e especificidades de cada série, possibilitando ao professor condições de ajudar seu aluno a se desenvolver em um menor tempo. No entanto, um aspecto de grande relevância foi apontado no comentário de uma professora: “Um olhar diferenciado tanto para com os alunos surdos quanto para os professores, pois em sua maioria, não são proficientes em Libras.” Ora, se o campo de estudo é uma escola bilíngue, como é possível aceitar a ideia de que a maioria desses docentes não é proficiente no idioma que se propuseram a utilizar como meio de ensino? Esse problema não é novo. Goldfeld (1997) descreve o que de fato acontecia naquele momento no Brasil enquanto política educacional:

Em relação à educação pública, é muito raro encontrarmos escolas que utilizem a língua de sinais em sala de aula. O que ocorre em muitos casos é que os alunos conversam entre si pela língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a Libras, o que praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos.” (p.45,46).

De fato, os comentários feitos por Goldfeld há aproximadamente 20 anos mostram-se tão atuais. Analisando o projeto político pedagógico deste Colégio Estadual disponível para consulta em seu site oficial, observa-se falta de sincronia do que se oferta. Hora se apresenta como um colégio trabalhando com uma proposta bilíngue, hora se afirma como escola bilíngue.

Embora o bilinguismo como abordagem educacional seja bem claro, ao citar o sistema de avaliação em geografia, ele é deixado de lado e equivocadamente substituído por uma visão clínica, lê-se:

Por ser uma escola de educação bilíngue, sendo a Língua Portuguesa a segunda língua e a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais - a primeira língua, a língua de instrução será a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem, considerará as especificidades do aluno surdo, *observando o grau de surdez (leve, moderada, profunda)*, a subjetividade (história de vida, conflitos, comunicação) e a cultura surda. (O Grifo é nosso) (PPP p.13)

Ora, se o bilinguismo pressupõe o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita como L2 a percepção sensorial auditiva nada tem que ver com a capacidade de apreensão do conteúdo e, portanto não é quesito avaliativo.

De fato, a rotatividade de profissionais, citada por uma professora implica num rompimento do trabalho e tem contribuído para não atingir o bilinguismo pedagógico efetivo. Todos os docentes voluntários nessa pesquisa apontam essa rotatividade como falha importante no sistema atual.

Embora, conforme Quadros, a proposta bilíngue seja considerada a mais adequada, vemos que a formação do surdo bilíngue ainda é deficitária. Objetivando a melhora na educação de surdos a meta 7 pretende “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”. Avaliar o processo de implantação e desenvolvimento dessa abordagem pedagógica é relevante para a melhora na educação dos surdos.

Ao refletir sobre a dinâmica nas escolas chamadas especializadas para surdos, NASCIMENTO, SOUZA E SANDER (2013) consideram o processo seletivo e político responsável, visto que um Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

“professor especialista em educação especial pode concorrer a uma vaga em uma escola de surdos no estado do Paraná, e caso não haja professores com proficiência no uso da língua de sinais, ele será aceito como professor regente nessa mesma escola que é de proposta bilíngue. Daí, esse professor, não proficiente no uso da língua de sinais, está diante de uma turma de alunos surdos. O que ele fará? Não raro, passará o conteúdo no quadro e depois perguntará aos alunos, palavra por palavra qual o sinal daquilo. E ao invés receberem o conhecimento cientificamente sistematizado, invertem-se os papéis, e alguns alunos passam o novo vocabulário àquele professor, e que depois vai para a próxima turma repetir o mesmo comportamento.” (p.6)

Nessa condição, elas não escolas bilíngues, e sim escolas “sem língua”, já que o professor usa o português escrito como língua de instrução com surdos que ainda estão no processo de construção dessa língua. Portanto não há língua em que o conhecimento científico efetivamente circule. É um equívoco denominar escolas ou sistemas que admitem “o alinguismo” como bilíngue.

É fundamental investir na formação de professores bilíngues, proficientes no uso da língua de sinais. No entanto, na política de formação atual NASCIMENTO, SOUZA E SANDER (2013) apontam pelo menos mais um problemas, a qualidade da formação ofertada pelo estado. Citam o interesse do estado em apenas cumprir a legislação vigente e ter o maior números de possível de “profissionais” contratados. Assim o estado do Paraná tem gerado certificados massa, o que leva para as salas de aulas muitos profissionais com baixa qualidade linguística.

5. CONCLUSÃO

O bilinguismo para surdos vai muito além da língua. Envolvem todas as questões culturais, sociais, políticas e por fim linguísticas. Por isso, pensar no bilinguismo para surdos começa num novo olhar: em que não há língua superior, e sim, as línguas como instrumentos a serem utilizados em contextos diferenciados. Um instrumento que repensado e bem articulado pode trazer benefícios ao povo surdo.

Considerando que atualmente há um grande número de surdos politizados, conhecedores, e fazedores dos diversos conhecimentos, é preciso possibilitar que eles contribuam no pensar de uma educação bilíngue para seus pares, crianças e jovens surdas construindo a efetiva educação bilíngue. Paralelo a isso, é preciso que professores que se dispõem a trabalhar em uma escola, “por hora de proposta” bilíngue, sejam no mínimo fluentes em Libras. E que se isso, por alguma questão política, ou administrativa não for possível nesse instante, que se adote como medida paliativa a presença do profissional tradutor intérprete de língua de sinais, estipulando um prazo, para que todos esses profissionais busquem qualificar-se.

Ao repensar em todo o processo histórico na educação de surdos no Brasil, percebemos que o caminho percorrido foi longo e sinuoso. Emudeceram os Surdos quando se proibiu a língua de sinais, ofereceu-se uma mistura de línguas que não significava muita coisa, devolve-se a língua sem total liberdade, reconheceu-se como língua e com seu direito de usá-la. Sim, os surdos tem direito a língua e a conhecimento científico sistematizado historicamente nessa língua, não temos o direito de tornar um ambiente chamado bilíngue, sem língua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 6.892**, de 19 mar. 1908. Approva o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brazil, Rio de Janeiro, seção 1 pg 2209, 28 mar. 1908.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, seção 1 pg. 1, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo**: do oralismo à comunicação total ao bilíngüismo. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2000, vol.06, n.01, pp. 99-116. ISSN 1413-6538

COLÉGIO ESTADUAL DO INSTITUTO LONDRINENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Projeto Político Pedagógico. Londrina**, 2012. Disponível em:
<http://www.ldainstitutosurdos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/3256/arquivos/File/PPP/PPP2012.pdf>
Acesso em 04 ago.2014

CORMEDI M.A. **Estudos sobre a deficiência auditiva e surdez**. Disponível em:
<http://lms.ead1.com.br/webfolio/Mod6625/estudos_sobre_a_deficiencia_auditiva_e_surdez_v2.pdf> Acesso em 04 jul. 2014

ESCOLA EPHETA. Objetivo Geral. Disponível em http://www.aefspr.org.br/prog_epheta/index.html Acesso: 09 ago. 2016.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. p.46, 1997 2º ed. Editora Plexus. São Paulo.

HANSEN, U. Sign language in the land of the “German method”. In **PRILLWITZY, S; VOLLHABER, T.** (Eds.). Sign language research and application. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. v.13. Hanburg. Signum Press. 1990, p.227-240.

CONHEÇA O INES. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines> . Acesso em: 08 ago. 2016.

IGNATIUS C.M; NOGUEIRA, B.I; CARNEIRO, M.I.N. **Libras** – Processo inclusivo na educação básica. Maringá: Ed. Unicesumar, 2010. p.335

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: **Surdez e bilinguismo**.1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26 -36.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1990.

ENSINO DA ESTATÍSTICA ESPACIAL ATRAVÉS DO USO DE MODELO CONCRETO ESPAÇO-VISUAL PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES

Adriane Caroline Teixeira Portela¹

Denise Nunes Viola²

Universidade Federal da Bahia, Depto de Estatística, País Brasil

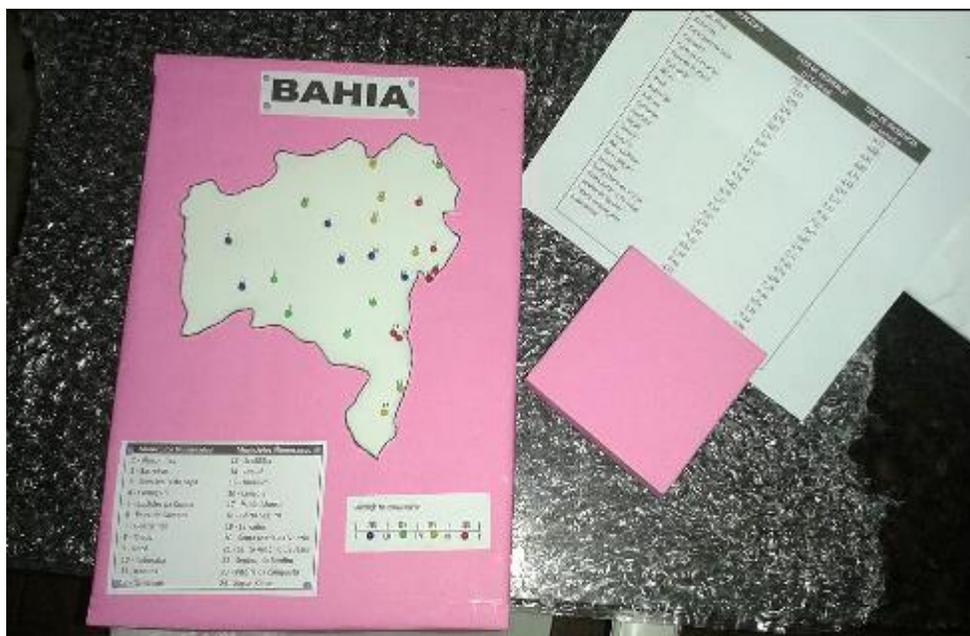


Figura1: Modelo concreto de Estatística Espacial

RESUMO

Os surdos utilizam a comunicação espaço-visual como principal meio de conhecer o mundo em substituição à audição e à fala. Ou seja, toda forma de comunicação e aprendizado se dá através

¹ Contato: carol-drika@hotmail.com

² Contato: viola@ufba.br

do espaço-visual. Assim como o surdo é usuário da modalidade espaço-visual, tem-se na estatística uma área em que se trata do estudo de fenômenos ao longo do espaço e/ou do espaço-tempo, que reproduzem a maioria de seus resultados de formas visuais (mapas, imagens, gráficos,...). Quando existe a localização de ocorrência do fenômeno, utiliza a estatística espacial. Na UFBA existe o LEMA-UFBA - Laboratório de Ensino de Matemática e Estatística da UFBA, que é um museu de modelos concretos. Os modelos concretos são utilizados para disseminar o conhecimento de Matemática e de Estatística e suas aplicações, nos níveis fundamental, médio e superior. Motivada pelos pontos em comum entre a comunicação dos surdos e a Estatística Espacial, juntamente com o objetivo do LEMA-UFBA, foi criado um novo modelo agregando conhecimentos adquiridos no projeto de iniciação científica na área de estatística espacial, em que se geraram taxas de incidência de dengue em municípios baianos para ilustrar a existência ou não de padrão espacial. O modelo tem como finalidade ilustrar possíveis cenários em estatística espacial, além de facilitar a compreensão e interação do público de surdos e ouvintes nas exposições do LEMA. Foram utilizados materiais de baixo custo para confecção do modelo, tais como: madeira, isopor, alfinetes, EVA, impressões, entre outros. Após a confecção do modelo concreto aplicou-se dois estudos pilotos para verificar sua eficácia. Foram dois grupos estudados: Ouvintes - Ensino Superior e Surdos - Ensino Fundamental II, verificou-se que independente de serem surdos ou ouvintes o objetivo prático e teórico abordado no modelo concreto de estatística espacial foi compreendido em ambas as situações.

Palavras-chave: Modelo concreto, Estatística Espacial, Espaço-Visual, Aprendizado Surdos/Ouvintes.

1. INTRODUÇÃO

As Os surdos estão cada vez mais inseridos na educação pública e/ou privada, no entanto, a escassez de profissionais da educação qualificados para se comunicar com alunos surdos é preocupante. Muitos destes alunos não dominam a língua oral, e se comunicam através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), dificultando sua aprendizagem. Uma alternativa para facilitar o processo de ensino e aprendizagem é a motivação da educação inclusiva, que tem por

objetivo metodologias e estratégias diferenciadas a fim de atender à diversidade atual. Uma forma de alcançar esse objetivo visando os surdos é inserir nas instituições a educação bilíngue. Os surdos utilizam a comunicação espaço-visual como principal meio de conhecer o mundo em substituição à audição e à fala, logo, toda forma de comunicação e aprendizado se dá através do espaço-visual.

Sabe-se que ensinar Estatística não é fácil, principalmente para alunos utilizadores de LIBRAS, pois geralmente o interprete não tem a formação em exatas. Assim como o surdo é usuário da modalidade espaço-visual, tem-se na Estatística uma área em que se trata do estudo de fenômenos no espaço ou no espaço-tempo e que reproduz a maioria de seus resultados de formas visuais (mapas, imagens, gráficos,...), esta área é conhecida como Estatística Espacial.

Na UFBA existe o Laboratório de Ensino de Matemática e Estatística da UFBA, LEMA-UFBA. Este laboratório desenvolve diversas atividades, dentre estas, a construção de modelos concretos para facilitar o aprendizado de Matemática, Estatística e áreas afins, contribuindo para a disseminação do conhecimento de Matemática e de Estatística e suas aplicações, nos níveis fundamental, médio e superior.

Motivada pelos pontos em comum entre a comunicação dos surdos e a Estatística Espacial, juntamente com o objetivo do LEMA-UFBA, foi criado um novo modelo concreto utilizando conhecimentos adquiridos no projeto de iniciação científica na área de estatística espacial. Este modelo tem como finalidade ilustrar possíveis resultados da Estatística Espacial, além de facilitar a compreensão e interação do público de surdos e ouvintes nas exposições do LEMA.

2. RECOMENDAÇÕES GERAIS

Para ilustrar o ensino visual da Estatística Espacial, é proposto o uso de um modelo concreto, considerando dois cenários, um com existência de padrão espacial e o outro com padrão espacial aleatório para a taxa de ocorrência de determinado evento nos municípios da Bahia. Os cenários

utilizados foram gerados conforme a existência ou não de padrão espacial. As variáveis utilizadas são as coordenadas do centróide dos polígonos dos municípios da Bahia e a taxa de ocorrência de determinado evento.

Para utilizar este modelo concreto é necessário uma imagem do mapa da Bahia. Inicialmente deve-se escolher um dos dois cenários propostos. A seguir, verificam-se os municípios e suas respectivas taxas a serem distribuídas de acordo com seus quartis, com diferentes cores associadas, que irão ser fixadas no centróide do polígono dos municípios estudados.

Para confecção do modelo os materiais necessários são: Uma caixa de madeira (ou outro material resistente) para armazenar as marcações que serão utilizadas em cada município (alfinetes); Alfinetes de 4 cores (que serão utilizados com base nos quartis); Suporte (isopor forrado) anexado com o mapa da Bahia e tabela com valores dos intervalos divididos em quartis; Tabelas com as respectivas taxas para os municípios (impressos e plastificados).

O método utilizado no modelo tem sua base na Estatística Espacial. Esta é a área da estatística na qual se estuda o fenômeno ao longo do espaço ou no espaço-tempo. Quando existe padrão espacial espera-se que as repostas associadas aos vizinhos mais próximos sejam semelhantes. O primeiro passo para verificar visivelmente esta possível correlação no espaço é construção do mapa de cores em que as cores estão associadas aos quartis. Os quartis (Q1, Q2 e Q3) são os valores das observações, em ordem crescente, que dividem um conjunto de dados ordenados em quatro partes iguais. A mediana corresponde ao segundo quartil, logo, 50% das observações estão abaixo deste valor. Com relação ao primeiro quartil, 25% das observações ficam abaixo e 75% ficam acima de Q1. Para o terceiro quartil, 75% das observações estão abaixo e 25% acima de Q3.

Um dos resultados obtidos utilizando o pacote geoR do software R são mapas em que a variável resposta de cada local em estudo está associada as cores azul, verde, amarelo e vermelho de

acordo com os quartis, respectivamente. Ou seja, as cores mais frias correspondem às menores taxas de incidência e as cores mais quentes correspondem às maiores taxas.

2.1 FIGURAS E TABELAS



Figura2: Estudo piloto na Universidade Federal da Bahia



Figura3: Estudo piloto no Colégio Estadual Victor Civita (CEVC)

CONCLUSÃO:

O modelo concreto desenvolvido apresentou eficácia no entendimento dos alunos para identificar a existência de padrão espacial da taxa de incidência de dengue nos municípios baianos. De acordo com o nível de ensino dos alunos observados nos estudos pilotos, os objetivos práticos e teóricos do modelo de Estatística Espacial foram atingidos, independente dos alunos serem surdos ou ouvintes. Partindo da motivação de inserir o ensino bilíngue nas apresentações do LEMA, pretende-se criar novos modelos e conseqüentemente estimular que outras instituições insiram o ensino dinâmico da Matemática e Estatística de forma que a compreensão seja plena para todos os públicos.

AGRADECIMENTOS:

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

Agradeço a meu amigo Mateus Ribeiro pela ajuda na confecção do modelo concreto, a minha professora de LIBRAS Juliana Deiró e a colega Nânara Santana pelas orientações e suporte com as definições que envolvem os surdos e sinais específicos para explicação deste modelo, a professora Johnne Neri Lin, que me permitiu aplicar o experimento com os alunos do CEVC e a todos os alunos quem se dispuseram a participar do experimento.

REFERÊNCIAS:

A CULTURA SURDA, **Surdo Cidadão**, disponível em <<http://www.surdocidadao.org.br/>> acesso em: 19 de janeiro de 2016

WILTON DE O. BUSSAB; PEDRO A. MORETTIN: **Estatística Básica**. São Paulo: Editora SARAIVA, 2002.

Portal Action, **Outras Estatísticas Descritivas**, disponível em: <<http://www.portalaction.com.br/estatistica-basica/23-outras-estatisticas-descritivas>>, acesso em: 16 de fevereiro de 2016.

AS NECESSIDADES VIVENCIADAS PELOS SURDOS NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FORMAL – DESAFIO À PRÁXIS PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

Cleide Andrade¹

Lucas Campos²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Depto de Estudos Linguísticos e Literários , País Brasil

97

RESUMO

Este projeto de pesquisa consiste em uma leitura prospectiva acerca da inserção dos Surdos no ambiente escolar, abordando suas necessidades dentro do processo de aprendizagem, motivado pela carência no uso de sua língua natural – a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Tem como objetivo elencar as principais dificuldades vivenciadas pelos surdos no ingresso tardio no ambiente escolar bem como eleger estratégias viabilizadoras da práxis pedagógica adaptada à cultura surda, a partir do conhecimento de sua história, da língua de sinais e de uma pedagogia voltada para a realidade do cidadão surdo. A relevância do tema reside no fato de que o surdo ingressa no ambiente escolar, muitas vezes, com pouco conhecimento de sua língua natural e, regra geral, a escola não propicia esse conhecimento. Além disso, a maioria dos estabelecimentos escolares, mantêm a instrução por meio da língua portuguesa, idioma diferente daquele que o surdo domina, que é visual-espacial; e distante também da sua cultura. Vale salientar que, de modo geral, os surdos não apresentam deficiência cognitiva. Sua limitação frente ao domínio do conhecimento veiculado pela escola se deve ao fato de ele não ter acesso às informações. Esse acesso ao conteúdo através da sua língua natural deverá, sem dúvida, lhe possibilitar uma aprendizagem condizente com a dos alunos ouvintes. O levantamento para a realização deste trabalho perpassa pelos estudos sobre cultura surda, educação de surdos, língua de sinais. Para tanto, parte-se do estudo de Gladis Perlin (2006), que defende um jeito surdo de ensinar, para que os surdos tenham o jeito surdo de aprender; Karin Strobel (2008), que salienta a importância da interação entre os sujeitos surdos para o favorecimento da construção de identidade; Carlos Skliar (1997), que propõe uma pedagogia própria para os surdos, com um currículo que contemple as suas particularidades; entre outros estudiosos que destacam o quanto é imprescindível que o surdo tenha contato com a sua língua natural para que possa ter acesso a uma educação eficaz. A

¹ Contato: andradecleide1601@gmail.com

² Contato: camposacademico@gmail.com

pesquisa vem sendo desenvolvida no município de Vitória da Conquista, no Colégio Estadual Abdias Menezes, com surdos maiores de 18 anos, que têm domínio da língua de sinais. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa e amostragem não-probabilística. A coleta de dados tem sido realizada através da aplicação de multitécnicas, visto que esta possibilita recorrer a uma opinião mais espontânea e integral dos participantes. Tem sido aplicadas a técnica representação gráfica-tema-texto e a entrevista semiestruturada. Para análise dos dados utilizaremos o modelo de análise temática que busca descobrir a ideia central que compõe o discurso do entrevistado. Com base nas pesquisas dos estudiosos aqui citados. Propomos que este trabalho contemple a ideia de que a aprendizagem seja adaptada às necessidades do educando surdo, ao invés de se adaptar o aluno ao processo já pré-concebido.

Palavras-chave: Surdo, Língua de sinais, Cultura surda, Educação de surdos.

INTRODUÇÃO

Este estudo é motivado pela necessidade percebida no contato, enquanto professora do ensino fundamental e médio, com a comunidade surda. Essa vivência profissional possibilitou conhecer angústias deste grupo, tais como o ingresso tardio no ambiente escolar, responsável por prejuízos na educação formal e conseqüentemente na sua formação enquanto cidadão. Esse contexto é que inquieta para a busca por conhecimentos viabilizadores de uma práxis pedagógica compatível com as demandas culturais contemporâneas. Nesse direcionamento, é preciso, inicialmente, conhecer aspectos da cultura surda relacionados à sua história, língua de sinais, identidades diferentes, pedagogia surda, literatura surda e outras formas de ver o mundo. Historicamente, o sujeito surdo esteve destituído de direitos, sendo visto como um ser anormal ou doente, privado da educação formal, mantido isolado e excluído da sociedade, mas que, atualmente, tem sofrido modificações importantes no que se refere aos seus direitos e deveres (SILVA, 2006).

Neste contexto, defendemos a implantação da Escola Bilíngue na qual o sujeito surdo possa ter a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda. A educação de surdos deve primar pelo conhecimento transmitido por meio da língua de sinais, preferencialmente por professor surdo, e pelo uso de estratégias de ensino com recursos

visuais, envolvendo sujeitos que defendam o jeito surdo de ensinar, para que os surdos tenham o jeito surdo de aprender (PERLIN, 2006).

Salientamos que a interação entre os sujeitos surdos favorece a produção cultural, a divulgação da língua de sinais, a pedagogia, a política, as leis, as artes etc. O encontro entre semelhantes (nesse caso entre os surdos) possibilita a construção de identidade, como afirmam Perlin e Strobel (2008, p. 24-25):

Cultura surda é trazida como elemento constituidor de nossas identidades como surdos, na relação de poder com os ouvintes e na produção de significados a respeito de nós, do nosso grupo, de outros grupos culturais. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados de constituição de identidades. Assim, o outro igual, o mesmo, é aquele que usa a mesma língua e que consegue construir possibilidades de troca efetiva e compartilha o processo político que significa e dá sentido.

O surdo tem interesse em produzir sua própria cultura e disseminá-la. Seu direito à diferença cultural é garantido pela Constituição Federal, de 1998:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Desse modo, o artigo 215, da Constituição Federal, citado acima, garante “o pleno exercício dos direitos culturais” do povo brasileiro, reforçando o respeito aos direitos culturais dos surdos. Isso também é defendido mediante o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual traz inovações no que diz respeito à “educação dos surdos”, inserindo a Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular no curso de formação de professores, garantindo a formação de instrutor de Libras, o que viabiliza seu uso e difusão para oportunização das experiências visuais-espaciais comunicativas capazes de revelar a sua cultura (BRASIL, 2005). Tal necessidade vai ao encontro do que defende Vygotsky, ao enfatizar que o desenvolvimento humano acontece no processo de interação social.

Enquanto nessa situação a inter-relação dessas duas funções da linguagem é evidente, é importante lembrar que a fala egocêntrica está ligada à fala social das crianças através de muitas formas de transição. O primeiro exemplo significativo da ligação entre essas duas funções da linguagem é o que ocorre quando as crianças descobrem que são incapazes de resolver um problema por si mesmas. Dirigem-se então a um adulto, e verbalmente, descrevem o método que, sozinhas, não foram capazes de colocar em ação. A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas ocorre um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é *internalizada*. Em vez de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir *uma função intrapessoal* além de seu *uso interpessoal*. (VYGOTSKY, 2007, p. 15-16)

Essa compreensão remonta o papel que a sociedade tem de representar a cultura no processo de aquisição da linguagem pela criança e permitir que ela se aproprie de parte da cultura – a língua. A partir da concepção de Vygotsky sobre a aquisição da linguagem pela criança, que parte de uma interação com o adulto, é possível inferir que a criança surda também aprende no contato com seus pares, favorecendo o aprendizado da sua língua natural, momento de identificação com seus iguais, de entrosamento, que lhe permite entrar para a comunidade surda e adquirir uma língua, uma cultura.

Nesse sentido, Skliar (2013) propõe uma pedagogia própria para o surdo, que garanta um currículo que contemple as suas necessidades, observe suas particularidades cognitivas e reconheça o seu direito de adquirir e utilizar a língua de sinais dentro do âmbito educacional, sendo um sujeito ativo do processo de aprendizagem, capaz de discutir, interagir e relacionar os seus conhecimentos, utilizando sua própria língua.

METODOLOGIA

Visto que o trabalho de pesquisa se encontra em andamento, temos realizado um levantamento sistemático da literatura, com o objetivo de apurar tópicos referentes à temática em questão: as necessidades vivenciadas pelos surdos no espaço da educação formal – desafio à práxis pedagógica contemporânea. Esse levantamento se tem dado através do Google Acadêmico e Scielo, a partir dos descritores: surdez, escola bilíngue, criança surda, língua de sinais, libras,

educação, além de uma leitura prospectiva de exemplares de autores como: Perlin, Strobel, Quadros e Skliar.

DISCUSSÃO TEÓRICA

101

Diante da proposta de compreender as necessidades vivenciadas pelos surdos no início da sua educação formal, buscamos organizar essa etapa do estudo em três eixos: considerações histórico-conceituais acerca da necessidade de educação dos surdos; considerações do estado da arte acerca da necessidade de educação e, introdução ao suporte teórico acerca da necessidade de educação dos surdos.

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS ACERCA DA NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A surdez está relacionada à ausência ou diminuição da audição. Santana (2007) esclarece que a concepção do que vem a ser surdez está relacionada à forma como o estudioso visualiza a surdez: se como deficiência, ou como diferença. Na literatura, a surdez é apresentada sob duas concepções: a clínico-terapêutica e a sócio-antropológica.

Skliar (2013) nos apresenta a primeira, concebendo a surdez como uma deficiência. Dessa forma, o surdo pode ter a “cura” mediante o estímulo à audição e à fala, por meio do uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual e com a prática de exercícios com o fonoaudiólogo. Já a segunda concepção apresenta o surdo como um ser diferente, que percebe o mundo de forma diferente e se utiliza de uma língua visual-espacial: a língua de sinais. Entendendo a surdez como uma diferença, é possível o respeito à pessoa surda e a língua de sinais como prioritária para o aprendizado da criança surda. Assim, este estudo prima pela concepção sócio-antropológica da surdez.

A depender de como a surdez seja apresentada aos pais da criança surda, estes irão direcionar o seu processo de aquisição da linguagem. Se essa apresentação for por meio do oralismo, que visa levar o surdo à “normalidade”, fazendo com que esse venha a utilizar a língua oral no processo de comunicação ou, se por meio do bilinguismo, no qual o sujeito surdo deve aprender primeiramente a língua de sinais e, posteriormente, a língua portuguesa, na modalidade escrita (SKLIAR, 2013).

Para Fernandes e Correia (2005) é importante possibilitar ao surdo o acesso a uma língua o mais cedo possível, pois isso será necessário para o seu desenvolvimento. Santos (sem data) ressalta que a criança surda, assim como a criança ouvinte, tem os mesmos estágios de desenvolvimento da linguagem, começando o primeiro estágio – o pré-linguístico – por volta dos três meses de vida. O chamado balbucio é percebido tanto na modalidade oral como gestual. No estágio posterior, a criança surda, como não possui a audição, irá buscar alternativas para alcançar os seus objetivos comunicativos, começando, assim, a desenvolver a língua de sinais, a sua língua natural. Por meio da língua de sinais terá acesso a informações, a regras e valores do local em que vive, construindo, portanto, sua própria identidade.

CONSIDERAÇÕES DO ESTADO DA ARTE ACERCA DA NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Lodi, Rosa e Almeida (2012), ao observarem o contexto de aprendizagem em uma escola bilíngue, afirmam a relevância do contato da criança surda com o adulto surdo na construção da subjetividade surda, no pleno desenvolvimento da sua linguagem e no conhecimento da história de luta de seus pares, oportunizando a ele se constituir um ser social, cultural e ideológico. Entretanto, para essa interação é preciso que os surdos tenham acesso e garantia legal a uma educação de qualidade por meio da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. As leis já existem, mas que medidas podem ser tomadas para garantir esse direito à pessoa surda e permitir seu pleno desenvolvimento a partir de sua língua e sua cultura?

De acordo com a literatura explorada, podemos afirmar que o estudo bilíngue é fundamental para a criança surda e lhe deve ser oferecido logo nos primeiros anos da escola. No entanto, muitas dificuldades são encontradas pela escola e pelos profissionais que atuam junto a esses alunos. Galdino e Oliveira (2011) ratificam esse ponto de vista na sua pesquisa, declarando que a aquisição tardia da linguagem é um atraso irreparável para todo ser humano, incluindo o surdo, visto que esse retardo ocasiona uma defasagem cognitiva. Os autores assinalam que as dificuldades na formação do surdo não dizem respeito a problemas biológicos, mas ao meio social que impede que esse sujeito se aproprie de sua língua e, conseqüentemente, da sua cultura.

A criança surda precisa aprender a língua de sinais, pois muitas vezes ela é filha de pais ouvintes, que não têm conhecimento da LIBRAS. Dessa forma, além de profissionais ouvintes que dominem essa língua, o ideal é que haja um instrutor de surdo no processo de ensino-aprendizagem dessa criança. Faria (2011) referenda a importância da atuação do instrutor surdo, pois esse está imbuído de uma cultura linguística e uma gramática própria.

Nesse sentido, Capovilla (2011) desenvolveu uma pesquisa, de quinze anos de duração, que avaliou 9.200 alunos surdos, de todo o Brasil, desde a educação infantil até a conclusão do ensino superior. Ficou evidente nesse estudo a necessidade do aluno com surdez severa de ser alfabetizado na escola bilíngue, alegando a importância de se respeitar a língua natural e a cultura da criança surda, garantindo que a sua educação seja eficaz.

De acordo com Marques, Barroco e Silva (2013) é visível a distância entre a legislação e o que é vivenciado no sistema educacional, devido à não utilização da LIBRAS como primeira língua para o surdo e como segunda para o ouvinte, na escola, o que favoreceria o desenvolvimento das funções psicológicas, tanto da criança surda como da ouvinte. Nessa direção, Fernandes (2013) destaca o uso da língua portuguesa como segunda língua para o surdo e observa que as mesmas dificuldades e peculiaridades são encontradas nos textos dos alunos surdos, independente de seu nível de escolarização. A autora nos remete à diferença linguística do aluno surdo e do aluno ouvinte, nos alertando quanto ao fato de que os alunos ouvintes já ingressam na escola com

conhecimento de sua língua materna, já o aluno surdo não tem esse conhecimento e o que deve ser observado nas suas produções textuais são o conteúdo e a produção de significado.

Por outro lado, Oliveira e Benite (2015), Oliveira (2012) e Lodi (2013) destacam a existência, no espaço escolar, de professores sem o mínimo de conhecimento da LIBRAS. Em virtude disso, os surdos necessitam de intérprete para ter acesso às informações veiculadas nas aulas. Dessa forma, a questão linguística do surdo se torna uma barreira no espaço da sala de aula. O ideal seria que o aluno surdo tivesse aula com professor surdo, ou, com professor que dominasse o uso da LIBRAS e que os funcionários da escola também interagissem com eles através desse idioma, mas, infelizmente, como destaca Oliveira (2012) é escasso o número de instituições em que isso ocorre. Torna-se necessário, pois, que a aprendizagem seja adaptada às necessidades do educando, ao invés de se adaptar o aluno ao processo já pré-concebido.

INTRODUÇÃO AO SUPORTE TEÓRICO ACERCA DA NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Há declarações, leis e decretos que garantem direitos aos surdos. Dentre esses está a Declaração de Salamanca, que é um documento reconhecido mundialmente e que visa à inclusão social. Essa Declaração foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994 e visa fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

A Declaração de Salamanca estabelece que toda criança tem direito à educação e que precisa ter a oportunidade de alcançar o nível adequado de aprendizagem; que toda criança tem características, habilidades e necessidades de aprendizagem diferenciadas; que deveriam ser implementados programas educacionais que atendessem a diversidade de características e necessidades encontradas no espaço escolar; estabelece, também, que a criança com necessidades educacionais especiais deve ter acesso à escola regular, desde que tenha uma Pedagogia capaz de atender as suas necessidades.

Além dessa declaração, temos a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, documento assinado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e instituições e organizações não governamentais que se reuniram em Barcelona, em 1996, para apoiar o direito linguístico. O Artigo 3º desse dispositivo declara:

1. Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes: o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome; o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; o direito a manter e desenvolver a própria cultura.

Apesar de existirem propostas como a AEE - Atendimento Educacional Especializado, e a implantação da SAAI - Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e também as Salas de Recursos Multifuncionais, de um modo geral, as necessidades educacionais do surdo não são contempladas, uma vez que tais ambientes englobam todas as pessoas com deficiência, envolvendo aquelas com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, com deficiência intelectual e deficiência visual.

O sujeito surdo a que se propõe esta pesquisa é descrito a partir do Decreto 5626/05, Art. 2º que considera a pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Dessa forma, a necessidade desse sujeito está relacionada a uma questão linguística, e não a uma deficiência.

De acordo com as diretrizes que regem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos surdos, este atendimento deverá ocorrer nas salas de recursos multifuncionais, diariamente, no turno oposto ao das aulas, na sala de aula comum e primará por três momentos:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. [...]

- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. [...]
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. [...] (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

Portanto, é imprescindível que o Atendimento Educacional Especializado aconteça tendo por base esses momentos aqui descritos para que o sujeito surdo aprenda a LIBRAS como primeira língua, a língua portuguesa como segunda língua e adquira conhecimentos disseminados na sala de aula por meio da LIBRAS.

O capítulo VI do decreto 5626/05 estabelece a garantia do direito à educação das pessoas surdas e com deficiência auditiva, assegurando que as instituições de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos/deficientes auditivos por meio de escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues nas diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística desses alunos e, também, a presença de intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

Nesse sentido, Quadros (1997) defende a autonomia das línguas de sinais e que se estruture um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda. E acrescenta:

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

Dessa forma, é viável que a escola aponte para uma proposta mais adequada para a criança surda, considerando a língua de sinais como sua língua natural e, a partir disso, proponha o ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

CONCLUSÃO

Para a existência de uma proposta que contemple a necessidade da criança surda, no que diz respeito ao seu ingresso na educação formal, é imprescindível que haja preocupação com uma proposta educacional bilíngue e, também, bicultural, permitindo, assim, que essa criança se reconheça como parte de uma comunidade surda. Para tanto, é importante que a criança surda seja recebida por um adulto surdo, que pertence à sua comunidade cultural e linguística, oportunizando a mesma criar sua identidade e adquirir sua língua natural.

Esta pesquisa está no estágio inicial, por isso apresentamos a discussão teórica a respeito da temática, sendo que a coleta de dados e a análise de resultados serão realizadas a posteriori.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1988.

BRASIL, 2002. **Lei n. 10436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Abril de 2002.

BRASIL, 2005. **Decreto N° 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**

CAPOVILLA, F. C. Carta de Fernando César Capovilla ao MEC sobre educação de surdos. Apêndice III. p. 293. In: SÁ, N.R.L. Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade.** Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, Espanha, 1996. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/pdfs/declaracao.pdf>. Acesso em 26/08/2016.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005. **Rev. bras. educ. espec.** vol. 17 no. 1 Marília Jan./Apr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100007. Acesso em: 12/09/2015.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. Bilingüismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem; Capítulo I, In. FERNANDES, Eulália (organizadora). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua Portuguesa para Alunos Surdos**: algumas Considerações. SEED/SUED/DEE, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 12/09/2015.

GALDINO, A; OLIVEIRA, S. B. A sala de apoio da pessoa com surdez da Escola Municipal Tenente Wilson M. Moitinho: análise do trabalho em prol do bilingüismo. **ANAIS do Seminário Nacional sobre história e identidade cultural dos povos surdos** / organizador: José Flávio da paz. 1. ed. Natal: CEFOP/FAPAZ, 2011. p. 63.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n 5.626/05. **Educ. Pesqui.** vol. 39 no. 1 São Paulo Jan./Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004. Acesso em: 19/08/2015.

LODI, A. C. B; ROSA, A. L. M. e ALMEIDA, E. B de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: A relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>. Acesso em 12/09/2015.

MARQUES, H.C. R.; BARROCO, S. M. S. e SILVA, T. S. A. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para Crianças Ouvintes e Surdas: Considerações com Base na Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. bras. educ. espec.** vol.19 no. 4 Marília Oct./Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf>. Acesso em 12/09/2015.

OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012. Disponível em: [file:///c:/users/daniel%20e%20cleide/downloads/271-270-1-pb%20\(1\).pdf](file:///c:/users/daniel%20e%20cleide/downloads/271-270-1-pb%20(1).pdf). Acesso em: 19/08/2015.

OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A. M. C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n2/1516-7313-ciedu-21-02-0457.pdf>. Acesso em 19/08/2015.

PERLIN, G. T. SURDOS: cultura e pedagogia. In: THOMA, A. S., LOPES, M. C. (org) **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagens na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 63-84.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

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

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, M.C.S. **Uma teorização sobre a aquisição da linguagem dos surdos a partir da abordagem interacionista**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, [sem data]. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/artigo08_2/miriam.pdf. Acesso em 12 set. 2015.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Ed. Araras, 2006.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócioantropológicas em educação especial. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES EM SALVADOR: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLA INCLUSIVA E BILÍNGUE PARA SURDOS

Isadele Ferreira de Souza Lopes¹
Nanci Araújo Bento²
Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação e Letras

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento referente a um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na área de conhecimento Educação de crianças surdas. O objetivo principal é compreender os aspectos que motivam o acesso e a permanência dos alunos surdos em uma Escola Municipal inclusiva e em uma Escola bilíngue nos primeiros anos escolares em Salvador, onde fizemos pesquisa. O trabalho aqui apresentado foi realizado com estudantes surdos nos espaços educacionais acima epigrafados, além de entrevistas com pais e/ou responsáveis e educadores envolvidos no processo educativo das crianças. A metodologia escolhida foi o estudo através da observação *in lócus* visando responder ao seguinte questionamento: Quais os fatores que influenciam o acesso e permanência dos alunos surdos na Escola Municipal Inclusiva e Escola Bilíngue nos primeiros anos escolares em Salvador? A proposta da pesquisa é conhecer duas instituições educacionais públicas sem fins lucrativos que atendem crianças surdas no período da educação infantil ao ensino fundamental I, na cidade de Salvador, tendo como objetivos específicos: verificar as concepções dos familiares acerca dos motivos que levaram a escolha da escola regular ou escola bilíngue para surdos, além de conhecer as ações da escola regular e da escola bilíngue para a permanência das crianças surdas nos primeiros anos escolares, refletindo se esses espaços consideram as especificidades linguísticas dessas crianças. Tomando como base teórica autores como Dorziart (2009), Lacerda (2014), Quadros (1997) e Sá (2011).

¹ Graduanda em Pedagogia - Universidade Federal da Bahia

² Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, área de Aquisição da Linguagem para Surdos Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

Palavras - chave: Escola inclusiva; Escola Bilíngue para surdos; Educação de crianças surdas; Aquisição de linguagem.

Segundo Dorziart (2009) a maioria das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, desta maneira essas crianças têm limitações no desenvolvimento de uma língua naturalmente, afinal não há espaço linguístico favorável. Assim chegam à escola com uma linguagem rudimentar, deste modo, cabe a escola oferecer um ambiente linguístico adequado para o desenvolvimento da língua, que é a língua gesto-visual. Por tudo isso, esta pesquisa visa suscitar novas reflexões para educação de crianças surdas nos seus primeiros anos escolares.

Dorziart (2009) salienta que existe uma tendência mundial nos últimos anos que visa efetuar uma política de educação para todos. A ideia de inclusão está sendo disseminada por todo o mundo com mais intensidade. No Brasil, a Constituição de 1988 expressa que TODOS os brasileiros têm direito a educação pública, e devem ser atendidos preferencialmente junto à rede regular de ensino inclusive pessoas deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento, surdas e altas habilidades/superdotação. Além da Constituição foram implantadas leis, decretos – leis acerca dos direitos educacionais das pessoas deficientes.

O artigo 206, inciso I da Constituição brasileira de 1988, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, ou seja, existe a garantia de direito para o acesso e permanência na escola, dessa forma não se pode negar matrícula, o acesso é garantido, mas e a permanência? Em quais condições essa criança permanece? Por tudo isso muito se tem discutido sobre a inclusão dos deficientes na escola regular, e pensando na inclusão dos Surdos³ ainda é necessário elucidar sobre a inclusão da criança surda na rede regular de ensino nos seus primeiros anos escolares, isto é, educação infantil e ensino fundamental I, afinal muitas chegam à escola sem língua.

³ Surdo com “S” maiúsculo está sendo usado para frisar a concepção sócio-antropológica de surdez que consideramos neste trabalho, ou seja, considerando a identidade cultural e linguística do surdo, um olhar para além do fator biológico.

É comum o atraso linguístico da maioria das crianças surdas para a aquisição de uma linguagem, pois não há ambiente linguístico adequado para tal. A criança ouvinte adquire naturalmente a sua língua através do convívio familiar, mas e a criança surda filha de pais ouvintes? Esta encontra barreiras para a aquisição da sua língua de forma natural. Conforme explica Dorziart (2009):

“Devido às limitações no meio familiar para que esse desenvolvimento se dê naturalmente, pelo fato de a grande maioria dos Surdos ser pertencente a famílias de ouvintes, torna-se imprescindível a organização de um meio linguístico adequado que venha suprir essa limitação(...)” (Dorziart, 2009, p.73)

Assim o dever de fornecer esses espaços linguísticos adequados é transferido para a escola, por isso é essencial que o ambiente escolar propicie espaços para a aquisição da linguagem. Segundo Fernandes e Correia (2012) a primeira língua dos surdos é a Língua de Sinais, mas para que a aquisição seja natural é necessário ambiente linguísticos propícios seu dia a dia. Será que as escolas estão preparadas para oferecer esse espaço que contribua para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda?

De acordo com a Política Nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva (2008) a escola especial deixa de ser seriada para ser um espaço de Atendimento Educacional Especializado no turno oposto da escola regular que a criança estará inserida, inclusive a criança surda. Historicamente a escola especial tinha o objetivo de reabilitar os deficientes para que eles pudessem se integrar com os ditos “normais”, ou seja, tinha função clínica e a função pedagógica era deixada de lado, focava na deficiência e esquecia o processo educacional. Tratando-se da surdez, o objetivo era oralizar os surdos para que eles pudessem conviver com os ouvintes. A escola especial “(...) funcionava, muitas vezes, apenas com função terapêutica, que tinha como meta corrigir os distúrbios que dificultavam melhor adaptação no ambiente regular (DORZIART, 2009, p.62)

Atualmente a escola especial tem outra proposta, que foi desenvolvida a partir do novo olhar para o sujeito surdo. As escolas especiais acreditam que a educação dessas crianças deve ser realizada

na perspectiva educacional bilíngue para surdos. O bilinguismo é uma proposta educacional que considera a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS⁴) como língua materna L1,⁵ e o português escrito como sua segunda língua L2⁶. Desta maneira, Quadros(2000) diz que: “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil.” (2000, p.54).

Deste modo há uma divergência entre qual o ambiente mais adequado para educação dos surdos, para uns a escola especial é segregadora, pois exclui da sociedade os surdos. Para outros a escola especial valoriza o surdo, a sua cultura e possibilita maior desenvolvimento da criança. A partir dessas questões torna-se essencial analisar a escolha de qual ambiente educacional a criança surda vai estudar, quais os motivos que a família elege para tomar a decisão entre a escola regular ou escola especial. Ao realizar a escolha por um desses dois ambientes educacionais, os pais trazem consigo concepções, afinal o ato de escolha não é neutro. A escolha entre a escola especial ou escola inclusiva tem relação direta com a visão de sujeito surdo que a família tem.

Essa controvérsia em torno da Escola regular inclusiva e Escola especial para surdos foram os motivadores para as reflexões, uma das experiências que inquietaram a pesquisadora durante a Graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia. Ao cursar simultaneamente dois Componentes Curriculares que discutiam acerca da Educação de Surdos, percebemos que as concepções apresentadas pelos professores nas Disciplinas eram opostas. Um docente apresentava a concepção de surdez como uma deficiência e a favor da **Escola inclusiva**, pois afirmava a relevância dos surdos estarem em contato com os ouvintes. O outro docente que é pertencente à comunidade surda⁷ declarava a necessidade dos Surdos estarem inseridos na **Escola**

⁴LIBRAS é a sigla aceita e aprovada em 1993 pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). É a forma de comunicação dos surdos no Brasil, é uma língua gesto visual, com gramática própria.

⁵ L1 é a primeira língua, tratando-se do Surdo, a primeira língua deve ser a LIBRAS.

⁶ Compreendemos que o português deve ser ensinado ao surdo como segunda língua, na modalidade escrita e leitura

⁷ “Ser membro da Comunidade de Surdos significa identificação com os Surdos, ter compartilhado experiências de ser Surdo e participar das atividades da comunidade” (Moura 1996, pp. 123-124)

bilíngue para Surdos com os seus pares linguísticos e profissionais especializados. Manifestava o sofrimento dos surdos na sociedade predominantemente ouvinte, e que visa normalizá-los. Desta maneira a escolha desse tema se deu para suprir essas inquietações que surgiram no percurso acadêmico e acompanham a pesquisadora cada vez mais ao longo das conversas com a comunidade surda, participação de eventos acadêmicos e de leituras.

Esta é uma pesquisa quanti – qualitativa Segundo Creswell (2007) os métodos mistos de pesquisas de ciências sociais se desenvolveram a partir da necessidade de agrupar os dados qualitativos e quantitativos para coletar dados, pois estes abarcam dados numéricos e informações textuais. A metodologia de pesquisa é o Estudo de Caso. Os percursos metodológicos para assegurar o comprimento dos objetivos específicos da pesquisa foram: Realização de um levantamento bibliográfico de obras que fazem reflexões acerca da educação de surdos e em seguida selecioná-las afinando aos objetivos propostos como Dorziart (2009), Lacerda (2014), Quadros (1997), Sá (2011) identificação de algumas instituições educacionais públicas e privadas sem fins lucrativos que atendem às crianças surdas no período da educação infantil ao ensino fundamental I, na cidade de Salvador e selecionar duas instituições uma escola bilíngue e uma escola inclusiva; elaboração de instrumentos para coleta de dados como entrevista semi – estruturada para os pais e/ou responsáveis dos estudantes surdos, além dos educadores destes; realização de pesquisa de campo nas duas instituições selecionadas usando a metodologia de Estudo de caso e em andamento análise e reflexão dos dados.

Para selecionar as instituições que fizeram parte da pesquisa foram investigadas escolas de surdos e escolas regulares que atendem a alunos surdos no período da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, na cidade de Salvador. Tratando-se da localização das escolas de surdos sem fins lucrativos existentes na Cidade de Salvador, seus nomes foram obtidos a partir do diálogo com profissionais e pessoas envolvidas com a comunidade surda. Já com relação as escolas regulares inclusivas que atendem a alunos surdos houve a necessidade realizar uma

pesquisa para além dos profissionais da área como por exemplo a Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Coord. Educ. Esp. – SEC/BA).

Procuramos informações no site da Secretaria Municipal da Educação (SMED), encontramos um link informando o número de crianças surdas e deficientes auditivas matriculadas nas escolas municipais em Salvador. Os números informados no site são atualizados diariamente, pois são de acordo com a matrícula escolar informatizada⁸.

Ao realizar a matrícula informatizada todas as informações são fornecidas pela família, inclusive se a criança é deficiente e qual a deficiência, tudo isso sem necessidade de laudo médico. É perceptível a falha que há nesse processo, pois podem existir muitos casos de crianças surdas que não foram detectadas ou foram omitidas pela família. Desta maneira percebe-se que a Secretaria de Educação de Salvador não tem um número mais exato de crianças surdas matriculadas nas escolas regulares. Na ida presencial a SMED para saber em quais escolas estavam as crianças surdas informadas pelo site, a coordenadora de educação especial do município e uma funcionária tiveram muita dificuldade de encontrar o nome das escolas e não deram conta de informar onde estavam todas as 8 crianças surdas matriculadas na rede municipal de ensino informadas no site em julho de 2016.

É possível perceber que houve muitas barreiras para encontrar escolas inclusivas que atendem crianças surdas, afinal não há uma sistematização acerca de quantas e onde os alunos surdos matriculados nas series iniciais, se eles evadiram e o motivo disto. Se não há informações de onde essas crianças estão, como elas estão sendo atendidas? A secretaria não dá um suporte para as escolas regulares para a efetivação das políticas de inclusão?

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal localizada na Vasco da Gama que atende da 1º ao 5º ano e Educação de jovens e adultos (EJA), pois foi a escola que alegou ter alunos

⁸De acordo com o portal de educação é um Sistema de inscrição descentralizado e de fácil acesso que possibilita que a todas as Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil funcionem como postos informatizados de matrícula com o auxílio de uma Central de Atendimento telefônico.

surdos incluídos no ensino fundamental I e em um Centro de Atendimento ao Surdo que conta com uma escola bilíngue para surdos, localizado em Ondina, atende crianças surdas do 1º ao 5º ano e EJA, a escolha se deu pela facilidade do acesso e contato com os profissionais desta, além de ter o horário disponível para a pesquisadora.

A investigação foi realizada com um estudante surdo de cada espaço educacional de séries e idades próximas, bem como os pais e/ou responsáveis e educadores envolvidos no processo educativo das crianças, além disso, entrevistamos familiares de outras crianças surdas a fim de atender ao objetivo específico que visa verificar as concepções dos familiares acerca dos motivos que levaram a escolha da escola regular ou escola especial para surdos.

A primeira criança chama-se Carlos ⁹é surdo e filho de pais ouvintes, nasceu em 01 de Janeiro de 2006, é estudante do 3º ano do ensino fundamental I da escola especial para surdos, que têm a perspectiva bilíngue, estuda no turno matutino e no turno oposto ele é atendido na própria escola. A sua perda auditiva é de grau profundo bilateral e foi submetido a cirurgia para implante coclear na orelha esquerda em abril de 2011, mas teve poucas respostas assim foi solicitado pela fonoaudióloga a inserção da criança na Língua de Sinais juntamente com sua família. Carlos iniciou o contato com LIBRAS aos 6 anos na atual escola, antes dessa instituição estudou em escolas regulares, se comunica por gestos caseiros e Língua de Sinais, mas não é fluente em LIBRAS, mora com a mãe e o padrasto, a mãe aprendeu um pouco de LIBRAS no curso oferecido pela escola.

A outra criança chama-se Kadu, é surdo, é matriculado no 4º ano do ensino fundamental I em uma Escola Municipal inclusiva. Ele têm 11 anos e realiza atendimento no turno oposto em um Centro especializado. Nasceu ouvinte e teve perda auditiva por consequência de uma meningite após 1 ano e 8 meses. Ele estudou em média até os 3 anos de idade em escolas particulares, em seguida foi matriculado em uma escola para surdos, onde teve seu primeiro contato com

⁹ Todos os nomes apresentados são fictícios, visando preservar a identidade dos pesquisados
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

LIBRAS. Nesta época, essa escola oferecia classe regular para crianças deficientes auditivas¹⁰ e Surdas, mas desde 2015 funciona como Centro de atendimento educacional especializado (CAEE) para deficientes auditivos e Surdos em contrapartida na mantém a escolarização regular na educação infantil.

Trazemos algumas falas e fatos observados a fim de refletirmos acerca da educação das crianças surdas nos primeiros anos escolares, destacamos que são resultados preliminares de uma pesquisa ainda em andamento. Os primeiros relatos referem-se à vivência na escola bilíngue para surdos anteriormente apresentada. A turma que Carlos participa é composta por 6 alunos surdos.

Relato 1: Neste dia a aula era sobre São João, estavam na sala a professora regente e a instrutora surda. A professora iniciou explicando sobre São João e a instrutora ajudou e complementou conscientizando as crianças sobre o cuidado com bombas, pois já eles não ouvem devem ficar bem atentos para uma bomba não explodir ao seu lado. Todas as crianças inclusive Carlos interagiram no diálogo, trazendo suas experiências. A instrutora saiu da sala para atender outras demandas, pois ela não é fixa em uma sala e a professora regente copiou no quadro um trecho de uma música “São João, São João, acende a fogueira do meu coração.” Começou a cantar, dançar e tentar interpretar a música, mas ela não sabia os sinais e ainda se direcionou a pesquisadora para auxiliar.

No relato percebemos a preocupação da instrutora surda, que compreende a necessidade de dialogar com as crianças sobre um perigo que eles devem ficar atentos e que muitos por falta de orientação são pegos de surpresa. O dever da escola perpassa o ensino de conteúdos científicos, é um lugar de construção política, identitária, onde os alunos surdos devem aprender sobre a vida, ter orientações de saúde, higiene, moral etc... Percebe-se que a professora da escola de surdos não mostra aptidão na Língua de Sinais, no entanto a docente deveria ser bilíngue para possibilitar aos seus alunos os conteúdos na sua Ll.

¹⁰segundo Perlin (2000), os deficientes auditivos não se enquadra na cultura surda, pois possuem um problema que pode ser eliminado através do aumento de volume de som e/ou aparelhos de amplificação sonora.

Na realidade da escola inclusiva, apresentamos as experiências de Kadu, sua turma tem com em média 35 alunos, sendo 5 surdos.

Relato 2 :Durante uma aula da professora de História (atua uma vez na semana) estava acontecendo uma atividade avaliativa para todas as crianças, exceto para Carlos e as outras crianças surdas, a intérprete pegou o caderno delas e escreveu uma atividade de Matemática elaborada por ela com contas de subtração, adição e sequência numérica de 1 á 200

Relato 3: A professora regente estava fazendo explicação de um assunto de Matemática no quadro, a profissional intérprete estava escrevendo palavras em Português no caderno das crianças para elas copiarem diversas vezes.

Através das vivências identificamos que a professora de História e a professora regente da turma não exercitam as suas atividades e tornam a intérprete a tutora e responsável pelos conhecimentos dos estudantes surdos. Ao entrevistar a professora regente da turma ela disse: *“Quando existe uma atividade onde eu faça uma com meus meninos regulares que contempla ele, e ai existe essa interação entre eu e ele(Carlos) ,mais na maioria das vezes a interação é mais voltada para menina que é a interprete mesmo por que você pode ter observado que eu tenho muito alunos eu tenho 31 alunos, e mais esse alunos que vieram de outra sala, eu tenho em media 34 / 35 alunos no turno da tarde.”*

Ao falar “que vieram alunos de outras salas”, a professora faz referência aos 2 alunos surdos do 5º ano que foram realocados para a turma do 4º ano , pois estavam sem intérprete. Desta forma somam-se 5 alunos surdos na sala do 4º ano.

As professoras das duas realidades apresentadas não são fluentes em LIBRAS, e não tiveram nenhum tipo de formação para o trabalho com crianças surdas, no entanto, a professora da escola com perspectiva bilíngue apesar de ter conhecimento restrito de LIBRAS, consegue estabelecer contato com seus alunos através da língua materna deles, mas percebemos que o conhecimento limitado de LIBRAS prejudica a relação ensino – aprendizagem. Parafraseando Quadros(1997) o

professor de uma escola bilíngue deve conhecer profundamente LIBRAS e Português. É importante que professor de uma escola de surdos seja fluente em Português e LIBRAS, isso vai estimular o aluno Surdo e ajudá-lo no repertório linguístico e cultural deles ,além de colaborar com a formação identitária do Surdo. Já a professora da escola inclusiva não tem conhecimento da Língua da comunidade surda, raramente mantém contato com as crianças e transfere a sua função para a intérprete, esta é encarregada de elaborar os exercícios, ensinar as crianças e avaliá-las. Lacerda (2014) salienta que o professor e o intérprete devem ser parceiros, mas cada um exercendo a sua função.

“Todavia, o papel de educador/professor não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. O interprete não pode ser responsabilizado pela aquisição de conhecimentos do aluno. É preciso que atuação do interprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra efetivamente seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda” (LACERDA, 2014 P.128)

Em concordância com Lacerda(2014) salientamos que a docente tem que assumir a responsabilidade pela aprendizagem dos seus alunos e sim a professora regente, mas na sua fala constata-se que as atividades são direcionadas aos ouvintes, os surdos somente são contemplados quando eles conseguem se adaptar a atividades, ou seja, quando “dá”. O currículo é um território (relação de poder), onde a normalidade é valorizada, em detrimento das diversidades. Lima(2012) diz que:

Ao optar por privilegiar uma única forma de trabalhar o currículo, sem considerar as peculiaridades dos estudantes envolvidos, no caso particular, os surdos, o professor continua produzindo o ensino alienante que não valoriza a cultura do surdo nem viabiliza um espaço social para ele. (LIMA, p.329).

É preciso que o currículo contemple as particularidades linguísticas, sociais e culturais dos estudantes surdos e valorize as suas potencialidades. A turma da escola bilíngue conta com 6 alunos surdos, podendo a professora dar maior atenção a todas as crianças, já a turma da escola municipal é cheia e com predominância de crianças ouvinte desta maneira a professora acaba deslocando o seu encargo. O interprete educacional têm muitos desafios, este precisa lidar com crianças surdas ainda sem domínio da LIBRAS, pois uma grande parte dos surdos têm contato tardio com a Língua de sinais, se ele apenas interpretar pode ter como resultado a não

aprendizagem do aluno, desta forma, é importante provocarmos debates para avançar na definição da atuação do intérprete educacional.

Na escola bilíngue na sala de aula de Carlos, não há atuação do intérprete, no entanto existe a presença ocasionalmente de outro profissional além do professor, que é a instrutora/monitora surda, ela ajuda todas as salas, de um modo especial as turmas de crianças menores. Segundo Soares (2012) “é importante aos surdos o contato com outros percebendo seus modos de agir, pensar, comportar-se diante de diferentes situações, para que possam se posicionar no contexto social em que vivem”. (2012, p.112). Carlos relaciona-se com outros surdos, como seus colegas de sala, colegas mais velhos de outras turmas e com a instrutora surda, tendo identificação com sujeitos pertencentes a sua comunidade linguística. Na escola inclusiva, Kadu relaciona-se com os seus colegas surdos, sendo importante para seu desenvolvimento, mas é preciso também contato com adultos surdos. Constatamos que Kadu tem experiências escolares empobrecidas, com conhecimentos limitados ao ar e efetue contas Matemáticas e ao Português escrito através de cópia de palavras. Tudo isso sendo ensinado pela intérprete não têm nenhuma formação em Licenciatura, apenas o ensino médio e está desviando da sua função. As atividades para as crianças surdas precisam ser adaptadas respeitando as suas especificidades, mas o conteúdo curricular não deve perder a qualidade. Na grade curricular de Carlos têm aulas de Matemática, Geografia, História, mas como a professora que não é fluente em LIBRAS consegue ensinar esses conceitos?

Os resultados parciais demonstram que a educação de crianças surdas nos primeiros anos escolares ainda precisa ser discutida, não temos o objetivo de depreciar uma escola e elevar a outra, mas de fomentar debates e refletir sobre o cenário da educação dos surdos. Na escola municipal inclusiva o acesso é garantido, mas identificamos que as condições de permanência não são adequadas, a instituição não oferece ambiente apropriado para o desenvolvimento linguístico, afinal o espaço não é rico de experiências linguísticas para o sujeito; não propicia com eficiência desenvolvimento intelectual, pois os surdos são expostos a conhecimentos restritos. A escola bilíngue ainda não se constituiu de fato um espaço bilíngue, a professora

regente e grande parte dos funcionários da escola não são fluente em Libras, há poucos docentes e funcionários surdos. No entanto concordamos com Sá quando ela diz que “A escola de surdos tem seu valor ampliado pelo fato de que é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce”(Sá, p.19) ainda assim a mesma salienta que existem escolas de surdos que são ruins, ou seja se faz necessário implementar escolas de surdos com qualidade, uma escola que valorize a cultura surda e seja um espaço de fato bilíngue.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 06 de março de 2016.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007

DORZIAT, Ana. O Outro da Educação: Pensando a Surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

Fernandes e Correia (2012). Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, Ana ... [et al] (orgs.). letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.201-217.

LACERDA, C.B.F.de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana ... [et al] (orgs.). letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.121-129.

LIMA, Niédja. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, Ana ... [et al] (orgs.). letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.303-322.

PELIN, G. Identidade Surda e Currículo. In Lacerda, CBF e Góes MCR Surdez –Processos Educacionais e Subjetividade, São Paulo: Editora Lovise LTDA, 2000. p.23-28

POLITZER, Georges. *Princípios elementares de filosofia*. 9. ed. Lisboa: Prelo, 1979. Parte IV, Capítulos 1,2,3,4 e 5.

QUADROS, R.M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. Textura, Canoas n 3 p.54, 2000.

_____ A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ, Nídia de. Surdos: Qual escola? Manaus, Editora Valer e Edua, 2011.

SOARES, Fabiana. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: LODI, Ana ... [et al] (orgs.). letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.105-112

EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS E OS DESAFIOS NO COTIDIANO EDUCACIONAL

Luciane Ferreira Bomfim¹
Guilhermina Elisa Bessa da Costa²
Reinaldo dos Santos Cordeiro³
Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação – Campus I, Brasil

RESUMO

O objetivo deste trabalho é propiciar uma visão geral da situação vivenciada pelos surdos no processo educacional, considerando que durante muitos séculos foram subjugados e aculturados pelos ouvintes, sobrevivendo à margem de uma sociedade que atenta para a “deficiência” e ignora as capacidades de cada indivíduo, mesmo as consideradas inerentes aos seres humanos. O aporte teórico da pesquisa foram: Gesser (2009), Perlin e Strobel (2006), Skliar (1999), Strobel (2008), Rodrigues (2006). O trabalho propõe apresentar uma breve retrospectiva histórica da história dos surdos e como eram tratados ao longo dos séculos desde a Idade Média até a Idade Contemporânea. As abordagens educacionais, como o oralismo e a comunicação total, frutos de políticas educacionais que buscavam a normalização desses indivíduos, mas acabaram cedendo lugar ao bilinguismo com seus avanços que permitiram a comunidade surda começar a vislumbrar e lutar por uma pedagogia surda, que gerou mudanças importantes no processo educacional dos surdos no Brasil, com avanços na legislação que sustenta as ações que estão sendo desenvolvidas. Contrapondo a educação inclusiva e a bilíngue, apresentando os anseios da comunidade surda e os desafios para educação de surdos no cotidiano escolar. Diante do exposto, é imprescindível trabalhar a identidade e a cultura na perspectiva dos surdos. A metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa exploratória, conduzida por uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise das informações em livros, artigos e periódicos com a abordagem qualitativa. Sem a pretensão de trazer uma solução, almeja-se uma reflexão acerca da educação bilíngue, que reconheça a cultura surda e as identidades multifacetadas que a constituem, acreditando ser através dessa educação que a visão político-social é implementada e, a partir daí, a conscientização e o fortalecimento desse segmento da sociedade que tem se firmado de forma resiliente em busca da construção de um novo capítulo de sua história.

¹ Luciane Ferreira Bomfim - lucianebombomfim.lb@gmail.com

² Guilhermina Elisa Bessa da Costa - guilbessa@yahoo.com.br

³ Reinaldo dos Santos Cordeiro 3 - librasreinaldo@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação Bilíngue, Surdos e LIBRAS.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos é um tema bastante estudado na contemporaneidade, em virtude das lutas da comunidade e de algumas políticas públicas, que trazem a proposta da educação bilíngue e com isso a necessidade de conhecer seus princípios norteadores para estes estudantes de modo a contribuir para a compreensão desse processo, através do aprofundamento dos conhecimentos desse universo educacional que requer estudos constantes dadas a sua dimensão.

Com o advento da Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas e do Decreto 5626/2005 que a regulamenta, houve mudanças no ambiente escolar que precisam ser estudadas e debatidas, pois o que o que ocorre com a educação inclusiva, por vezes não corresponde ao desejo da comunidade surda. Por isso, se fazem necessários estudos embasados nas teorias que sustentam a educação bilíngue, a cultura surda e políticas acessibilidade linguísticas.

Desta forma, conhecer a realidade escolar, principalmente na educação básica, dará uma perspectiva das mudanças que já ocorreram e quais os desafios que se desenham nas ofertadas inclusivas e na proposta bilíngue das escolas públicas, este último ao qual corresponde o desejo da comunidade surda, mas distante da maioria dos indivíduos em virtude principalmente de questões: técnicas (falta de pessoal qualificado e materiais adaptados) e políticas (visão deturpada da educação de surdos, baixo investimento para formação de pessoal e criação de espaços especializados).

O artigo foi dividido em três tópicos: Retrospectiva acerca dos princípios que preconizam a educação de surdos. No segundo, foi apresentado um paralelo entre a educação inclusiva e a

educação de surdos, com o questionamento sobre qual a escola os surdos desejam e um breve resumo da proposta da educação bilíngue. No terceiro, foi apresentado os principais desafios para a educação de surdos no cotidiano escolar na contemporaneidade.

1. RETROSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A trajetória da educação de surdos é marcada por lutas e desafios desde a Idade Média até a Idade Contemporânea, são vários os movimentos que ocorreram para chegar aos dias atuais, que também continuam sofrendo influência das políticas públicas e das leis que abordam a educação de surdos, apresentado ao longo dos últimos dois séculos, diferentes abordagens e propostas educacionais para estes sujeitos.

Trataremos aqui a partir do Oralismo, este que representou a negação da identidade surda e ganhou força a partir do Congresso de Milão em 1880, quando as línguas de sinais foram banidas das escolas, com isso, um período de trevas se inicia na contra mão da ampla valorização e aceitação que já haviam conquistado as línguas de sinais.

A filosofia oralista, usava a integração da criança surda à comunidade ouvinte com a ideia de dar-lhes condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Esta filosofia percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30 e 31).

A abordagem oralista, baseia-se na crença de que esta é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, percebendo a surdez como um problema patológico que carece de tratamento clínico e a língua de sinais (LS) como obstrutora no desenvolvimento da fala, designando-os como pessoas as quais o déficit aditivo imprime valores e representações que não o identifica. Contrariando o que Skliar (1997, p.33 apud GESSER, 2009 p.46) afirma ao dizer

que : “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais.”

Impedir a comunicação gestual resultou no fracasso do Oralismo. Diante desse quadro que não atendia às expectativas ouvintes e menos ainda a dos surdos, começou a ser desenvolvida a partir de meados de 1960, graças aos estudos linguísticos de William Stokoe (1960), e mais tarde com contribuições de Klima e Bellugi (1979), a Comunicação Total onde se ponderava a inclusão de todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita no intuito de promover a comunicação e garantir o acesso à educação (FREEMAN, 1999, p.171).

Houve avanços significativos na comunicação entre crianças surdas e ouvintes, porém as habilidades de leitura e escrita continuavam muito limitadas, além do esperado. Capovilla (2001) traz um experimento dinamarquês da década 70, onde algumas professoras foram filmadas enquanto ministravam aulas em classes de surdos e posteriormente indagadas sobre o que estavam a comunicar. Tamanha foi a surpresa e estranheza delas em não conseguirem definir exatamente o que estavam a falar com o grupo. Por não poupar recursos no esforço de transmitir as ideias, a Comunicação Total não possuía características padronizadas, nem parâmetros gramaticais claros, cada pessoa com sua forma peculiar de expressão transmitia a mensagem ao seu modo, o que a tornava um amontoado de informações disformes e de clareza pouco duradora.

A Comunicação Total não foi adiante, porém abriu as portas para um abordagem educacional que, ao contrário das anteriores, trouxe para os surdos uma ideologia que tem como pressuposto básico primeiramente aquisição LS, que é considerada sua língua natural, através do contato com pessoas fluentes, sejam seus pais, professores ou pares e posteriormente da língua oficial de seu país na modalidade escrita como L2, e só posteriormente a aquisição da L2 (língua oficial de seu país) na modalidade escrita, sem almejar uma vida semelhante a do ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 1997, p. 38).

A abordagem bilinguista, surge no final da década de 70, na atualidade é a mais reivindicada, por ser considerada adequada para propostas de ensino dos surdos, por reconhecer e basear-se no fato de que esse indivíduo vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no dia a dia com duas línguas e duas culturas. Aos profissionais que atuam de forma direta com surdos, não basta apenas conhecer a Língua Brasileira de Sinais para atuar eficazmente na escola, é necessário também, a imersão cultural através da participação e vivência na comunidade surda, aceitação da diferença e paciência para inteirar-se nela (VILHALVA, 2004, p.1).

Grandes avanços são conquistados, agora com participação dos pesquisadores surdos na luta por uma educação bilíngue alicerçada em uma Pedagogia Surda, dentro de uma perspectiva que requer muita flexibilidade e criatividade dialógica sinalizada, sempre reafirmando a importância da mediação intercultural voltada para construção de uma identidade surda, sem a antiga hibridação ouvinte, em um processo de ensino-aprendizagem com vistas à prática social, que respeite o sujeito sócio-histórico com a devida preocupação e valorização da questão linguística.

A luta travada pela comunidade surda não termina por aqui, diria até que esse é apenas o começo, considerando o árduo trabalho que se tem para implementar as conquistas já alcançadas de modo a garantir aos surdos e familiares o direito de optarem pela abordagem educacional que mais se aproxime do seus desejos.

2. INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS SURDOS: QUE ESCOLA OS SURDOS DESEJAM?

A luta em prol da educação de surdos no Brasil é marcada por inúmeros confrontos em prol de uma educação idealizada pela comunidade surda. Advêm de uma trajetória marcada pela exclusão, hegemonia, o embotamento das escolas especiais e o domínio da cultura ouvinte sobre os surdos. Porém, nada disso foi impedimento para que a comunidade surda se reunisse e lutasse em prol dos seus direitos, em busca de uma educação que atendesse as suas especificidades.

Começaremos com LDB 9394/96, que no Capítulo V, nos Artigos 58, 59 e 60 versa sobre a Educação Especial de uma forma geral e “garante” aos educandos com necessidades especiais, instituições com adaptações curriculares, com suporte profissional e material especializado, visando a sua efetiva integração⁴ na vida em sociedade. Apesar do discurso político de “escolas inclusivas”⁵, a LEI é mais simplória e condizente com a realidade brasileira, tratando do assunto como integração de alunos em classe comuns de ensino regular (Art.58, § 2º), nomenclatura mais adequada para o processo que vem ocorrendo na prática.

A LEI Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, outorgada pelo então presidente: V. Ex.^a Fernando Henrique Cardoso trata especificamente de assuntos pertinentes aos surdos e reconhece a LIBRAS como língua oficial dos mesmos, onde no Art.1º parágrafo único, se lê:

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

O reconhecimento da LIBRAS foi um marco de fundamental importância para o desenvolvimento de políticas adequadas de acessibilidade. O decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a LEI e foi elaborado depois de ampla discussão nacional é reflexo disso. Neste documento podemos destacar os seguintes capítulos: II. Que inclui a LIBRAS como disciplina curricular; III. Trata da formação do professor e do instrutor de LIBRAS; IV. Aborda o uso e a difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, e o VI. Que garante o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Em consonância com a Declaração de Salamanca, que destaca a importância da Língua de Sinais como meio de comunicação dos surdos, além disso, reconhece e provê que todas as crianças tenham acesso a educação na língua gestual do seu país.

⁴Afigura-se consensualmente que a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” tem que se adaptar. (RODRIGUES, 2006)

⁵Podemos considerar Escola Inclusiva aquela cujos pressupostos estão centrados na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitetônicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade. Com práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado que atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006)

Com a nova legislação e os avanços nos estudos das questões cognitivas relacionadas aos surdos, a segregação que ocorria nas “escolas especiais” de forma explícita, começa a ser escamoteado através integração desses educandos em classes comuns. Sem o devido preparo dos professores e o suporte especializado, o fracasso escolar tem sido a consequência observada na prática, o indivíduo é lesado em seu direito de acesso a educação de qualidade.

Outro problema para os alunos surdos inseridos nas classes comuns é a ausência de referenciais surdos. Fato que enfraquece a cultura e produz à baixa autoestima, além de uma sensação de incompetência diante da dificuldade na compreensão de conteúdos considerados simples, mas que não são alcançados e resultam em reprovação e evasão escolar. Por este motivo, a maioria da comunidade surda, deseja uma educação bilíngue.

2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS

A proposta de educação bilíngue embora recente é uma luta da comunidade surda que surge em discordância ao modelo de inclusão educacional, segundo eles as escolas inclusivas não atendem aos seus direitos e não valorizam a sua cultura. Segundo a presidente da Feneis, Karin Strobel (in Revista Feneis, 2011): "a escola bilíngue é comprovadamente a melhor para a socialização, alfabetização e inclusão social de surdos".

Num documento elaborado pela comunidade surda, conhecido como Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de educação bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999, há uma declaração do ideal de escolas almejada em um documento intitulado: “A educação que nós surdos queremos”. Neste documento, eles enumeram uma serie de reivindicações e apresentam outras recomendações para serem efetivadas neste modelo.

O documento está dividido em três temáticas são elas: 1. Políticas e práticas educacionais para surdos; 2. Comunidade, cultura e identidade; 3. Formação do profissional surdo. O bilinguismo entendido como uma escola na qual a comunidade surda sonha e luta, em um espaço que atenda as especificidades desta minoria, além de fomentar a construção de sua identidade surda com as diferenças e complexidades, sem as imposições de “normalidade” e nem o ouvintismo⁶.

Para Skliar, (2010), as mudanças decorrentes do aprofundamento teórico sobre a surdez, fundamentado numa visão sócio-antropológica, são importantes, mas ainda não podem ser consideradas por si só como suficientes para firmar um novo olhar sobre a surdez, pois existem muitas limitações nas organizações de projetos políticos e direitos linguísticos.

É importante ressaltar que no modelo sócio-antropológico, a Língua de Sinais é vista como caminho indispensável para a educação do surdo, sendo a existência das comunidades, identidades e experiências visuais, marcas que os diferencia de qualquer outro grupo, pois o que distingue um surdo de um ouvinte não é apenas audição, mas os contextos sociais, visuais e culturais em que podem estar inseridos. Almeida (2000) explica que não existe uma patologia nem uma inferioridade do sujeito em relação aos demais, à surdez é vista como uma diferença e não como deficiência.

Conforme Skliar (1998) o Bilinguismo não se limita apenas a aquisição de duas línguas, mas a aplicação do termo na área da educação dos surdos deveria aludir à sua concepção pedagógica, isto é, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua, por que senão, não haverá de fato a inclusão e sim uma adaptação, já que a língua portuguesa é a principal forma de comunicação.

A proposta bilíngue defende a ideia de classes e escolas especializadas para surdos, e só a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental a inserção em escolas e classes comuns, quando já

⁶ Ouvintismo - neologismo utilizado pelo autor Carlos Skliar (1998, p 15) para descrever “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

adquiriam a língua de sinais e estão alfabetizados no português. Defensores do bilinguismo garantem que as escolas bilíngues não são de forma alguma segregacionista, já que os surdos têm interação com quase 90% de ouvintes a sua volta, que segregacionista é a atitude de impor que surdos e ouvintes estudem no mesmo espaço sem as mesmas condições de aprendizagem.

3.DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO COTIDIANO ESCOLAR.

Estudar essa temática exige responsabilidade, principalmente quando tratamos de estudantes que necessitam superar as barreiras linguísticas existentes no Brasil, onde se apresentam inúmeros desafios.

Para atender as demandas dos educandos surdos é preciso considerar a necessidade da presença do intérprete e professores bilíngues, como também a inserção da Língua de Sinais em todo o âmbito escolar, através da LIBRAS como disciplina curricular e cursos de LIBRAS para comunidade, evitando que a comunicação fique restrita a surdos e intérpretes. Além disso, são necessárias adaptações curriculares contextualizadoras que considerem a cultura e a forma particular de apreensão (visual) e construção de conhecimentos do “povo Surdo”⁷.

Essa estrutura educacional, entre outros aspectos que preconizam a LEI, favorece a desconstrução das antigas escolas especiais, segregadoras que desconsideravam a cultura dos surdos e contribuía para o fracasso escolar. Com a construção de escolas ou classes especializadas, voltadas para o cumprimento funcional da educação que é o desenvolvimento pleno da capacidade cognitiva e social do indivíduo, tirando o olhar das limitações e buscando as possibilidades e potencialidades de cada um, como afirmado no quarto pilar da educação (aprender a ser) quando diz que:

⁷ É formado por sujeitos surdos que compartilham os costumes, histórias, tradições em comum que pertencem às peculiaridades culturais, ou seja, constroem sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, podem ou não habitar no mesmo local, mas estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística. (STROBEL, 2008, p.34).

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1999, p.99)

Diante dessa perspectiva é preciso garantir a apresentação dos conteúdos com base no respeito às diferenças, possibilitando aos estudantes surdos, um desenvolvimento em pé de igualdade com os demais estudantes das classes comuns. Também, faz-se necessário o enfrentamento da exclusão com um olhar atento, buscando entender os fatores individuais e coletivos, que favorecem os avanços educacionais pretendidos por uma educação ética.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação de surdos é provida de desafios, que ao longo dos anos vem sendo superados. A caminhada a ser percorrida é longa, em busca do ideário desta comunidade para fazer valer os direitos já conquistados com muitos dilemas a enfrentar, que vão além do reconhecimento linguístico, pois apenas o uso da língua de sinais não irá garantir uma educação de qualidade. A proposta bilíngue visa o uso de metodologias que atendam as especificidades dos educandos surdos, um espaço onde possa desenvolver a sua identidade com outras crianças surdas.

A luta por escolas bilíngues se constitui em uma questão de direito humano, de ter acesso à instrução em Libras, de ser educado num ambiente onde seu instrutor seja surdo ou o professor seja fluente na língua de sinais, um espaço que permita ao surdo construir sua identidade com os valores de sua cultura com o reconhecimento de sua cidadania.

Sem a pretensão de trazer uma solução, este artigo almeja uma reflexão acerca da educação bilíngue para surdos com reconhecimento da cultura surda e das identidades multifacetadas que a constituem, acreditando ser através dessa educação que a visão político-social é implementada e,

a partir daí, a conscientização e o fortalecimento desse segmento da sociedade que tem se firmado de forma resiliente em busca de um novo capítulo da sua história.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA. **Leitura e Surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre em Língua Brasileira de Sinais -Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 03 de julho de 2016.

_____. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [//www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/) Acesso em 03 de julho de 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394**, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CAPOVILLA, Fernando Cesar, & RAPHAEL, Walkíria Dutra. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo, SP: Edusp, 2001.

DELORS, Jaques. **Educação**: Um tesouro a descobrir. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado no pré-congresso ao **V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Surdos no Planalto. Publicação trimestral da **Revista Feneis N° 44**, Junho-Agosto de 2011.

FREEMAN, R.D.; CARBIN Crifton F.; BOESE, Roberto J. **Seu filho não escuta Um guia para todos que lidam com crianças surdas**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

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.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2006.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.), **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva, SP, Summus Editorial, 2006.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Linguística**. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. **Bilinguismo e biculturalismo** : uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. In: Revista Brasileira de Educação, ANPED, 1998.

_____. (org.). **Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol 1. Porto Alegre/RS: Mediação, 1999.

_____. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

STROBEL, K. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. In: **Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividades**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, p. 245-254, jun. 2006.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. Ed. Arara Azul, 2004.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS NAS SALAS DO AEE COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM AO ALUNO SURDO NO MUNICÍPIO DE LUÍS CORREIA PIAUÍ

Norbelina Vieira Fontenele-UAPI

Orientador: Estelío da Silva Barbosa

Universidade Aberta do Brasil–UAB/PI. Universidade Federal do Piauí–UFPI

Centro de Educação Aberto e à Distância. Curso de Pós-Graduação em Libras

135

RESUMO

O referido trabalho discorre sobre o tema: As contribuições das tecnologias nas salas do AEE como recurso de aprendizagem ao aluno surdo no Município de Luís Correia-PI. O objetivo desse estudo é investigar as contribuições que as tecnologias trazem para o ensino aprendizagem dos alunos surdos na sala do AEE; Observar estratégias do professor para desenvolver o aprendizado do aluno surdo usando as tecnologias; e Identificar as contribuições que as tecnologias trouxeram para os alunos surdos na sala do AEE. A pesquisa foi realizada nas salas multifuncionais da cidade de Luís Correia, região litorânea do Piauí. A escolha dessa abordagem ocorreu a partir do contato direto com professores e alunos das salas de recursos e o conhecimento de sua realidade de ensino. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo. Para coletar os dados, aplicou-se um questionário objetivo com 05 professores. Para a contribuição bibliográfica, dialogamos com os seguintes autores: Vaz (2012), Garcia (2011), Meneses, Linhares e Guedes (2011), Damázio (2007), Fávero (2007), MEC (2004), entre outros. Com esta pesquisa de natureza qualitativa, porém com informações quantitativas, objetivou-se mostrar a relevância que esse trabalho traz para o aluno surdo no processo de aprendizagem, pois, os recursos tecnológicos são fundamentais para a interação e comunicação das pessoas com surdez, esses recursos abrem um leque de possibilidades para o professor buscar subsídios para novas estratégias de ensino que estimulem os alunos a superar as dificuldades de aprendizagem. Conclui-se que os recursos tecnológicos usados nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuem significativamente para o processo de aprendizagem, proporcionando mais interação, participação, execução das atividades propostas para o aluno surdo, estimulando assim, seu desempenho nas habilidades desenvolvidas durante o atendimento.

Palavra-chave: Educação. Tecnologia. AEE. Surdez. Luís Correia-PI

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino para alunos surdos vêm sendo bastante discutido no contexto escolar atual, com o objetivo de melhorar as dificuldades de aprendizagem desses alunos. Este estudo visa investigar as contribuições do uso das tecnologias no aprendizado do aluno surdo nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o propósito de desenvolver o conhecimento num contexto mais significativo para os educando.

Partindo do princípio de que as tecnologias trazem um avanço significativo para a aprendizagem do aluno surdo, surgiu o interesse em pesquisar como as ferramentas das tecnologias podem ajudar no trabalho do professor na sala de AEE, para a melhoria do desempenho desses alunos, que hoje é um grande desafio das escolas.

É fácil o professor identificar o aluno que está com dificuldade de aprendizagem, pois, isso acontece quando o educando não consegue desenvolver as atividades aplicadas pelo educador em sala de aula, ou não alcança os objetivos propostos dentro de sua série. Como ressalta Saviani (2008), “o processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo”.

Neste contexto, é necessário que os alunos surdos tenham um instrutor de LIBRAS, pois a aprendizagem de LIBRAS deve acontecer preferencialmente na sala de aula regular, mas na maioria das vezes esses alunos precisam de apoio.

Nesse aspecto Fávero (2007, p. 39) diz:

É necessário que o professor de Português e o professor de Atendimento Educacional Especializado trabalhem em parceria com o professor da sala de aula, para que o aprendizado do português escrito e de LIBRAS por esses alunos sejam contextualizados. Esse aprendizado deve acontecer em ambiente específico para alunos surdos, constituindo um Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, é necessário que esses alunos frequentem as salas de recursos, para que os professores da sala comum tenham orientação com o professor da sala multifuncional de como trabalhar estratégias com materiais adequados, para melhorar o desempenho desses alunos em sala de aula. Pois, o estatuto da criança e do adolescente de 1990 diz que toda pessoa com deficiência tem direito ao AEE. Isso significa que à medida que esses alunos têm acompanhamento especializado, aumenta seu desempenho na escola.

Com esses argumentos, objetiva-se neste artigo apresentar os resultados obtidos a partir da investigação sob a contribuição que as tecnologias trazem para o ensino aprendido dos alunos surdos nas salas de AEE, nas escolas municipais de Luís Correia, Piauí. A ideia inicial contemplou-se observar estratégias do professor para desenvolver o aprendizado do aluno usando as tecnologias. Para isso propõe-se analisar atividades que envolvam o uso das tecnologias, dando oportunidades para os alunos mostrarem seu desempenho. E assim, identificar as contribuições que as tecnologias trouxeram para os surdos da sala do AEE.

Com o estudo apresentado, propõe-se então, um questionário dirigido para profissionais da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o intuito de uma melhor compreensão da realidade. Portanto, os dados sobre essa pesquisa podem ser acompanhados nas tabelas que foram inseridas na análise dos dados.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DOS SURDOS

Desde o começo dos tempos, as pessoas com deficiência já existiam, na História Antiga essas pessoas passaram a ter dois tipos de tratamento, de um lado a rejeição e eliminação, do outro, a proteção assistencialista e caridosa. Pesquisas nos mostram que as pessoas com deficiências durante séculos foram discriminadas, trancafiadas em lugares escondidos e até mortas, eram tidas como imperfeitas, essas limitações físicas, auditivas ou mentais causavam dor e sofrimento para a pessoa e sua família.

Segundo MEC (2004, p.10) afirma que:

A deficiência foi, inicialmente, considerada um fenômeno metafísico, determinado pela possessão demoníaca, ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados de seus semelhantes. Séculos da Inquisição Católica e posteriormente, de rigidez moral e ética, da reforma Protestante, contribuíram para que as pessoas com deficiência fossem tratadas como a personificação do mal e, portanto, passíveis de castigos, torturas e mesmo de morte.

Assim, as famílias que tinham uma pessoa com deficiência, eram consideradas pela sociedade como um grande castigo por algo que tinham feito de errado. Esses deficientes eram mortos ou abandonados à própria sorte, condenados a viverem a margem da sociedade. Com o surgimento do cristianismo, a Igreja pregava como doutrina a caridade, o amor ao próximo, à piedade, proibindo assim, a eliminação dos filhos nascido com deficiência.

Segundo Garcia (2011), na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Como também em Esparta, os bebês que nasciam deficientes e as pessoas que adquiriam alguma deficiência no decorrer de sua vida, eram jogados no mar ou em precipícios. Diferentemente dos demais lugares, em Atenas, os deficientes eram amparados e defendidos pela sociedade, pois a influência de Aristóteles que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça”.

Ao longo dos séculos, o processo histórico causou uma transformação social na humanidade, adquirindo novos valores e à medida que o conhecimento foi evoluindo na área da Medicina, a deficiência passou a ser compreendida como enfermidade. Segundo a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2012, p. 26) define que pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

No Brasil, as primeiras evidências de atenção às pessoas com necessidades especiais foram baseadas no sistema institucionalista, no modelo vigente da Europa, que perdurou até a década de 50 no século XX, nesta época dá início aos movimentos sociais no mundo ocidental, trazendo assim, em 1948, a elaboração do primeiro documento de políticas públicas que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que beneficia todos os cidadãos, inclusive as pessoas com necessidades especiais.

2.1 COMO MELHORAR O APRENDIZADO DOS ALUNOS SURDOS NAS SALAS DE AEE USANDO AS TECNOLOGIAS

Ensinar alunos com necessidades especiais auditivas ainda é um desafio nas escolas regulares do nosso sistema educacional. As escolas recebem alunos surdos, mas não tem os profissionais qualificados para acompanhá-los. Para trabalhar com alunos surdos é necessário que a escola disponha de um professor bilíngue e um intérprete de (LIBRAS) Língua Brasileira de Sinais para cada sala que tenha alunos surdos, além de outros profissionais da área da saúde. Pois de acordo com o MEC (2004, p. 22) a Resolução do CNE nº 02/2001 estabelece que “a educação dos alunos com surdez pode ser bilíngue, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas”.

Nesta perspectiva, o AEE, traz a proposta de trabalhar as particularidades de cada aluno com deficiência, no caso do aluno com surdez necessita de estímulos adequados a seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural, para trabalhar as competências e habilidades necessárias no desenvolvimento da aprendizagem.

O aluno com surdez precisa ser inserido na sala regular e na sala multifuncional, como afirma Damázio (2007, p.38) “O Atendimento Educacional Especializado em Libras oferece ao aluno com surdez segurança e motivação para aprender, sendo, portanto, de extrema importância para a inclusão do aluno na classe comum”. Assim, conclui-se, que os recursos tecnológicos, usados nas

salas de AEE, contribuem significativamente para o processo de aprendizagem, proporcionando mais interação, participação, execução das atividades propostas para o aluno surdo.

Meneses, Linhares e Guedes (2011, p.01) ressaltam que:

As TIC trazem sempre novos e melhores suportes e métodos para a comunicação, os celulares (com mensagens de texto), e-mail e vídeos chamadas. É como necessário que se estabeleça um ambiente inclusivo, e as TIC facilitam essa comunicação, pois o surdo, dominando sua linguagem e apoiado em suas ferramentas, consegue participar da cultura oral, sendo incluído nas relações sociais.

Assim, o professor utiliza ferramentas como: programas e software educativo, entre outras, nas atividades pedagógicas específicas para o desenvolvimento psicomotor e aquisição da LIBRAS, proporcionando autonomia à pessoa com surdez e mostrando que eles são capazes de conquistar seu espaço como cidadãos e exigir seus direitos: de ter sua própria língua, sua cultura, sua história com efetiva participação na sociedade, como reza a lei 10.436 de 2002, 10.436/02, (Lei de Libras), O Decreto n°. 5.626/05.

A Secretaria Nacional de Justiça (2009, p.07) declara que:

A Portaria da Nova Classificação Indicativa, publicada em julho de 2007, determina que as emissoras, produtoras e programadoras de conteúdos audiovisuais devem fornecer e veicular a informação correspondente à classificação indicativa, textualmente em português, com tradução simultânea em LIBRAS, conforme as novas técnicas brasileiras de acessibilidade em comunicação na televisão, durante cinco segundos, ao início de cada obra, e na metade do tempo de duração de cada parte do programa, preferencialmente no rodapé da tela.

A Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) aprovou a norma que torna obrigatório que as emissoras, produtoras e programadoras de recursos audiovisuais disponibilizem recursos para acessar o conteúdo na TV aberta e legenda oculta, áudio, descrição, dublagem e janela com intérprete de Libras na programação, principalmente os programas políticos, jornalísticos, educativos, campanhas institucionais e informativos de utilidade pública, bem como debates e

entrevistas. Permitindo assim, que as pessoas com surdez possam entender as informações transmitidas por esses veículos de informações.

3. CAMPO DE PESQUISA

141

A pesquisa foi realizada entre os dias 14 e 18 de março 2016 na U.E. Deputado Pinheiro Machado, U.E. Professora Maria Helena Veras, U.E. Eliana Soares, U.E. José Maria de Lima e U.E. Antônio Oswaldo, todas localizadas em Luís Correia. Foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, bibliográfica e de campo, usando os seguintes instrumentos: técnica de observação e questionários com professores de 05 salas do AEE. No intuito de investigar como eles estão trabalhando na contribuição do ensino- aprendizagem no uso das tecnologias com alunos surdos.

Para obter essas informações teve-se contato direto com os sujeitos (aluno surdo e professor), evidenciando dados importantes para dar sustentação a essa pesquisa. Dessa forma, pretende-se que este estudo seja de grande importância para a comunidade surda.

As professoras utilizam métodos e estratégias para passar o conhecimento para os alunos dentro da vivência, no cotidiano dos discentes, atuando de forma positiva, pois demonstram terem conhecimento em utilizar os recursos tecnológicos que a sala multifuncional oferece para a aprendizagem dos alunos surdos. O trabalho das professoras é desenvolvido com jogos em Libras, atividades pedagógicas em libras como também em Língua Portuguesa, que atendem a proposta das salas de AEE.

Após as observações nas salas de AEE foram aplicados os questionários para constatar através dos professores como esses recursos são utilizados e como são importantes para desenvolver o aprendizado e estimular o aluno nas suas atividades.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresenta-se a análise dos dados coletados para o desenvolvimento dessa pesquisa, em que foi identificado, através de observação na sala do AEE, também, por meio de questionários aplicados aos professores, o modo como está sendo trabalhadas as estratégias para ensinar os surdos usando as tecnologias vivenciadas no contexto escolar.

Nas questões aplicadas, foi possível obter um mapeamento do perfil de professores, contemplando a formação profissional, as dificuldades no fazer pedagógico, o entendimento sobre o ensino do surdo usando as tecnologias, a compreensão no desenvolvimento da atividade pedagógica e a relação ensino-aprendizagem, dentre outras informações como mostra as tabelas abaixo.

Tabela 1: Perfil de Formação.

BREVE RELATO SOBRE	PROFESSORES				
	A	B	C	D	E
FORMAÇÃO	Pós-Graduada em Psicopedagogia	Pós-Graduada	Pós-Graduada	Pós-Graduada em Psicopedagogia	Pós-Graduada

Fonte: U.E. Deputado Pinheiro Machado, U. E. Professora Maria Helena Veras, U.E. José Maria de Lima, U. E. Eliana Soares e U. E. Antônio Oswaldo, todas localizadas em Luís Correia Piauí, no período de 14 a 18/03/ 2016.

Conforme tabela 1, todos os professores são Pós-graduados, assim, percebe-se que eles estão qualificados para trabalharem na sala multifuncional, pois, o professor do AEE, Segundo a Resolução nº 4 (2009, p. 3) destaca que: “Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

O professor do AEE tem que está habilitado, pois, entre as várias atribuições que compete a esse profissional, ele trabalha com adequação e produção de materiais didático e pedagógicos, ensina e usa a tecnologia de forma a ampliar habilidades e estratégias para desenvolver a aprendizagem de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Tabela 2- O que você entende por recursos tecnológicos utilizados na sala do AEE?

PROFESSOR	A	B	C	D	E
CONCEITO	São meios que auxiliam nas habilidades de cada criança.	São matérias adaptados para facilitar o aprendizado do aluno.	Meio comunicação para o surdo manusear através do uso da internet.	São recursos utilizados como computador e software educativo.	São programas e aplicativo usado como melhoria do ensino.

Fonte: U.E. Deputado Pinheiro Machado, U. E. Professora Maria Helena Veras, U.E. José Maria de Lima, U. E. Eliana Soares e U. E. Antônio Oswaldo, todas localizadas em Luís Correia Piauí, no período de 14 a 18/03/ 2016.

Com a apresentação desses conceitos, identifica-se um retrato minucioso do olhar do professor sobre recursos tecnológicos, assim, nota-se que há, nesses professores, uma compreensão dessa ferramenta usada no cotidiano dos alunos surdos nas salas de AEE.

Damázio (2007, p. 26) conclui que:

Todos os professores selecionam e elaboram os recursos didáticos para o Atendimento Educacional Especializado em Libras e em Língua Portuguesa, respeitando as diferenças entre os alunos com surdez e os momentos didáticos pedagógicos em que serão utilizados.

Assim, as salas de AEE, buscam a utilização de recursos tecnológicos para encontrar estratégia que facilite a aprendizagem tanto da Língua Portuguesa como também da língua oficial d surdo (LIBRAS) reconhecida desde 2002 (Lei nº 10.436, de 24 de abril) como meio legal d comunicação e expressão entre as comunidades de pessoas surdas no Brasil.

Tabela 3- Na sala de AEE onde atua, existem recursos tecnológicos para trabalhar com alunos surdos? Cite os principais.

PROF.(s)	EXISTEM RECURSOS	OS PRINCIPAIS RECURSOS
A	Sim	Aplicativos no computador
B	Sim	Vídeos e computadores
C	Sim	Notebook e computador
D	Sim	Aplicativos no computador
E	Sim	Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis.

Fonte: U.E. Deputado Pinheiro Machado, U. E. Professora Maria Helena Veras, U.E. José Maria de Lima, U. E. Eliana Soares e U. E. Antônio Oswaldo, todas localizadas em Luís Correia Piauí, no período de 14 a 18/03/ 2016

Apesar de existirem barreiras que dificultam a interação entre surdos e ouvintes, há também avanços educacionais, como os recursos tecnológicos mostrados na tabela acima, que permite à integração entre professor e aluno, nesse contexto é possível apontar um processo em que os professores evidenciam a importância dos recursos citados como instrumento para trabalhar suas práticas e, a partir disso, tornar prazerosa a aprendizagem.

Conforme Vaz (2012, p. 29) explica que:

Para os surdos os recursos tecnológicos são, ainda, uma alternativa de comunicação e aprendizagem. Oferecer essa possibilidade de usufruir novas oportunidades de interação maior e melhor contribui também para que sejam mais participativos na sociedade. O uso do computador e da internet abriu novas possibilidades de comunicação principalmente por ser visualmente acessíveis, o que é atraente para o surdo.

Para os surdos, esses recursos tecnológicos das salas de AEEAEE, trouxeram a possibilidade de serem mais participativos nas atividades desenvolvidas, na socialização entre surdos e ouvintes e estimula na busca de novas oportunidades.

Tabela 4- Que estratégias de ensino você utiliza para desenvolver o aprendizado do aluno surdo por meio das tecnologias? Quais os recursos tecnológicos mais utilizados? E as atividades que os alunos mais se destacam?

PROF.(s)	ESTRATÉGIAS	RECURSOS MAIS UTILIZADOS	ATIVIDADES ALUNOS MAIS DESTACAM
A	Usa a comunicação alternativa	Comunicação alternativa	Atividades com comunicação alternativa que auxiliam na aprendizagem verbal e não verbal
B	Vídeos trabalhar utilizando os sinais.	Vídeos e materiais de objetos conhecidos	Atividades com vídeos
C	Jogos e imagens	Computador	Jogos
D	Uso software educativo em Libras.	Computador	Atividades no computador e jogos em libras
E	Vídeos, jogos	Computador	Atividades com jogos e material concreto.

Fonte: U.E. Deputado Pinheiro Machado, U. E. Professora Maria Helena Veras, U.E. José Maria de Lima, U. E. Eliana Soares e U. E. Antônio Oswaldo, todas localizadas em Luís Correia Piauí, no período de 14 a 18/03/ 2016.

Quando perguntado sobre suas estratégias e recursos mais utilizados, esses professores expuseram ações pedagógicas de natureza prática sobre a contribuição dos recursos tecnológicos. Nessa perspectiva observa-se que a maioria dos sujeitos pesquisados utilizam praticamente as mesmas estratégias e atividades, devido os recursos das salas multifuncionais ser praticamente iguais. Percebe-se que a maioria comunga da mesma visão, pois afirmam que trabalham com jogos, vídeos, etc.

145

Dessa forma Giroto, Poker e Omote (2012, p.22) descrevem que:

As aplicações das TIC para a realização de atividades traz uma série de vantagens, tais como: a individualização do ensino respeitando o ritmo e o tempo de realização de atividade de cada aluno; a flexibilidade que viabiliza o uso de canais sensoriais distintos; a avaliação contínua e dinâmica; a auto avaliação; a manutenção da mesma atividade/exercício de acordo com as necessidades educacionais do aluno, entre outras.

No processo de aprendizagem, os recursos tecnológicos são fundamentais para a interação e comunicação das pessoas com surdez, pois esses recursos abrem um leque de possibilidades para o professor buscar subsídios para novas estratégias de ensino que estimulem os alunos a superar as dificuldades de aprendizagem.

Tabela 5- As tecnologias utilizadas no AEE trazem contribuições significativas no ensino aprendizagem para os alunos surdos? Em caso afirmativo cite algumas dessas contribuições?

PROF.(s)	CONTRIBUIÇÃO SIGNIFICATIVA	ALGUMAS DESSAS CONTRIBUIÇÕES
A	Sim	Auxilia na comunicação, nas habilidades de leitura e escrita.
B	Sim	Desenvolvimento bem perceptível, pois ao lembrar das atividades no momento que visualiza a imagem ele já faz o sinal corretamente.
C	Sim	Torna o aprendizado mais rápido.
D	Sim	Auxiliam na aprendizagem dos alunos de forma dinâmica e através do visual eles conseguem compreender melhor as atividades.
E	Sim	As atividades com jogos e música.

Fonte: U.E. Deputado Pinheiro Machado, U. E. Professora Maria Helena Veras, U.E. José Maria de Lima, U. E. Eliana Soares e U. E. Antônio Oswaldo, todas localizadas em Luís Correia Piauí, no período de 14 a 18/03/ 2016.

Todos os professores afirmaram que os recursos tecnológicos trazem contribuição significativa para o aprendizado dos alunos surdos, esses recursos auxiliam no desenvolvimento da memória visual, permite trabalhar com a atenção, concentrada, o raciocínio lógico etc. Pode-se inferir que esses recursos são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos surdos atendidos nas salas de AEE.

146

Giroto (2012, p.17) declara que:

Dentre os recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelo Ministério da Educação nas salas de recursos multifuncionais figuram materiais didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa, entre outros que promovem o acesso ao currículo.

Diante das afirmações com relação à contribuição de recursos tecnológicos usados nas salas de AEE, faz-se necessário perceber a importância que esses recursos têm para o processo de aprendizagem dos surdos, pois, trata-se de recursos que desperta o interesse do aluno no desenvolvimento de atividades de forma atrativa em diferentes situações.

5. CONCLUSÃO

Os Recursos tecnológicos são essenciais para as salas multifuncionais, visto que, proporcionam melhorias na aprendizagem, estimulam a criatividade, pois os professores podem trabalhar com imagens, gráficos, animação, áudio, aplicativos, tradução de texto do português para libras, vídeos, entre vários outros.

É função do AEE, apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiências específicas de comunicação e sinalização e as demais deficiências. O professor deve orientar de modo a apontar

aos alunos os diferentes meios para adequar a aprendizagem de acordo com suas limitações auditivas; possibilitando-lhes, assim, se identificarem em sua comunidade linguística e se inserirem em outras, utilizando a língua como uma ferramenta de comunicação entre surdos e ouvintes.

Propôs-se, neste trabalho, verificar as contribuições que os recursos tecnológicos das salas de AEE, proporcionam para os alunos surdos. E identificou-se que os professores fazem um belíssimo trabalho, eles produzem e fazem adequação de materiais didáticos e pedagógicos, de acordo com as limitações específicas dos alunos.

De acordo com a pesquisa bibliográfica e de campo, foi possível perceber que a questão dos recursos tecnológicos, que é o ponto crucial da nossa pesquisa, está inseridos dentro das salas multifuncionais, pois, sabe-se que a inclusão das pessoas com surdez estar dentro e fora das escolas, conseqüentemente os educadores precisa estar qualificados em suas ação pedagógica, criar métodos e estratégias específicos, possibilitando ao educando uma aprendizagem significativa no domínio da LIBRAS como também da Língua portuguesa.

Portanto, conclui-se, que os recursos tecnológicos, usados nas salas de AEE, contribuem significativamente para o processo de aprendizagem, proporcionando mais interação, participação, execução das atividades propostas para o aluno surdo, estimulando assim, seu desempenho nas habilidades desenvolvidas durante os atendimentos.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. **Dispõe sobre a Língua BRASIL Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2003

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: A fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC.** Brasília, 2004. 28p.

BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. **A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais/Organização:** secretaria Nacional de Justiça. Brasília: SNJ, 2009. 36 p.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências.** 4ª ed. Revista Atualizada. Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº4/2009. **Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação, básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p.17.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional especializado para Pessoas com Surdez.** SEESP / SEED / MEC, Brasília, DF, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, **Aspectos Legais e orientações pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiências na historia do mundo.** Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 20/03/2015.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p.

MENESES, Soraya Cristina Pacheco de; LINHARES, Ronaldo Nunes; GUEDES, José vânia Teixeira. **As Redes Sociais Promovendo a Comunicação da Pessoa Surda.** Disponível em <<http://www.educonufs.com.br/>>. Acesso em: 25/11/2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: Por uma outra política educacional.** 3. Ed.- Campinas SP: Autores associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

VAZ, Vagner Machado. **O uso da Tecnologia na Educação do Surdo na Escola Regular:** São Paulo, 2012.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PERSPECTIVAS E MUDANÇAS

Alana Maia¹

Raquel Lima²

Universidade Federal de Sergipe
Depto de Letras Estrangeiras, País Brasil

149

RESUMO

O termo bilinguismo ainda causa confusão ao ser conceituado ou posto em prática, pois alguns professores de alunos surdos usam metodologias próprias da comunicação total ou bimodalismo, acreditando que estão utilizando métodos adequados da corrente atual. Porém, faz-se necessário (re)conhecer significativamente como o bilinguismo deve ser aplicado de forma que se tenha resultado satisfatório na educação de surdos. Dentre as filosofias da educação de surdos, o bilinguismo é a que mais tem provado ser eficiente no desenvolvimento do sujeito desta comunidade. Desse modo, o indivíduo na escola bilíngue é escolarizado na sua língua materna, ou seja, a língua de instrução adotada pela instituição é a língua de sinais enquanto que a oficial do país é ensinada na modalidade escrita. No entanto, as escolas ainda dão ênfase ao sistema de intérpretes nas salas de aulas e não ao professor bilíngue, favorecendo ao oralismo em detrimento a língua do surdo. Para tanto, este artigo foi fruto de experiências de metodologias de ensino da Libras como língua (L1) para alunos surdos em uma escola da rede estadual de ensino do estado de Sergipe. Os docentes estão matriculados no quarto ano do ensino fundamental menor e desconhecem o básico da língua de sinais. Foram aplicadas atividades baseadas em uma sequência didática. Utilizou-se dicionários em Libras/língua portuguesa, caixa de gravuras, calendários, caixa de verbos, brincadeiras e jogos todos sinalizados em Libras, entre outros, além da produção da escrita em português exercitando o que foi aprendido nas atividades. As crianças surdas, filhas de ouvintes, não adquirem a língua de sinais em idade apropriada por não estarem

¹ alanamfmaia@gmail.com

² raquellima10@yahoo.com.br

inseridas em ambiente propício, sendo inseridas tardiamente na escola. Dessa forma, o bilinguismo para alunos surdos apresenta um resultado satisfatório na alfabetização e aquisição de linguagem para esse público. Muitos autores já dialogam a respeito desse tema e serviram de base teórica para este trabalho, como por exemplo, Quadros; Schmiedt (2006), Botelho (2005), Fernandes (2012), Lopes (2011) e Basso; Strobel; Masutti (2009) entre outros.

Palavras-chave: Bilinguismo, Educação de surdos, Práticas educativas.

INTRODUÇÃO

Apenas o ser humano possui capacidade para desenvolver uma língua. Capacidade essa de significação onde apresenta competência para a operação, produção e decodificação dos signos partindo para a produção dos significados. Qualquer língua natural é produtiva, pois apresenta criatividade linguística onde há possibilidade de se fazer combinações infinitas entre os fonemas e conseqüentemente a formulação de frases. A língua é adquirida, obedecendo à regência de regras, de forma natural, pois o homem já possui propriedade estrutural para formular e interpretar frases que nunca tenho ouvido ou visto antes.

Assim como as línguas orais, a LIBRAS também obedece a funcionamentos internos a sua gramática. Ela possui as mesmas características das demais línguas como, por exemplo, a iconicidade e arbitrariedade. Ela é língua materna dos surdos e deve ser internalizada desde os seus primeiros meses de vida. Também deve ser o seu meio principal de comunicação e de acesso a informação. Porém é sabido que grande parte dos surdos, 95% deles, são filhos de pais ouvintes e por isso não tem convivência com sua língua L1. Conhecem-na tardiamente na escola.

Além do aquisição da língua materna atrasada, na escola o aluno surdo não tem um referencial para auxiliar na construção de sua identidade, tão pouco um professor que saiba ou esteja disposto a passar a língua de forma aprofundada e eficaz. Ocorre para esse tipo de criança um deslocamento de sua pessoa, pois para ele não há pares iguais que possam ajuda-lo na sua

socialização. Resultando em referências errôneas em um país que o faz senti-se um estrangeiro com muita frequência.

Observando a educação de surdos, em escolas regulares e ditas inclusivas, que sentimos a necessidade de criar estratégias de ensino que melhorassem o rendimento escolar desses indivíduos. É comum ouvir dos professores de salas inclusivas um certo descontentamento com as práticas de ensino, principalmente as docentes que tem alunos surdos. Esse problema se dá por motivos diversos, como por exemplo, a falta de conhecimento das práticas pedagógicas para surdos fazendo com que a educação dos alunos surdos seja negligenciada. Há também a falta de interesse em aprender a língua de sinais causando uma lacuna na convivência com esses meninos. Muitos docentes em suas salas de aula não sabem como agir quando estão presentes crianças com surdez ou mesmo qualquer outra necessidade. Criar metodologias e estratégias parece uma tarefa difícil quando pensamos na escassez de material. Encontramos barreiras também na falta de estrutura física nas escolas que muitas vezes não tem salas de recursos e nem muito menos material para se trabalhar com o corpo docente.

Após um período estudando sobre educação de surdos e experienciando as salas de aulas, observamos que a educação de hoje não tem trazido resultados satisfatórios nas salas de aula. Por esse motivo, resolvemos buscar novos métodos que possibilitem a aquisição da LIBRAS por crianças surdas na educação básica. Além da busca incessante, também nos dispomos a criar o nosso próprio material de trabalho.

Os discursos dos professores de escolas mistas (ouvintes e surdos) revelam que não sabem ou não querem planejar suas aulas de acordo com o perfil do público e optam por uma educação homogênea sem levar em conta as peculiaridades de cada ser. Sendo a classe de surdos minoria na sala de aula, muitas vezes o professor ignora a presença deles deixando a cargo do intérprete, quando há esse profissional em sala, é claro, o papel de ensinar e ser responsável pelo aprendizado escolar.

Esse não é o papel do intérprete, porém ele é visto por muitos como o professor do surdo, e, o professor da sala elimina a sua responsabilidade em relação a educação desses alunos. A função do professor é ensinar e para isso necessita criar meios e acompanhar todos os alunos, independente do grau de dificuldade que apresente. Por questões externas a sala de aula, muitos professores estão desestimulados a praticar a sua função, criando e fazendo do ambiente escolar apenas uma obrigação que todos (dicentes e docentes) devem cumprir sem uma significação apropriada.

Cansados de ver essa realidade, resolvemos mudar o quadro. Já temos o campo de atuação que é a escola inclusiva e podemos acompanhar de perto o desenvolvimento do alunado. Dessa forma, pesquisando sobre formas de aprendizado de LIBRAS para surdos resolvemos criar materiais concretos, lúdicos e reutilizáveis que auxiliassem no processo aquisitivo de língua pelas nossas crianças.

Nossa classe de aula são alunos do quarto ano do ensino fundamental. Eles estão inseridos numa escola inclusiva convivendo com alunos e professores ouvintes. As idades são variadas, pois muito dos surdos estão fora da faixa etária escolar para a suas séries. Anos lencionando nessa mesma série, percebemos que eles são inseridos nessa etapa da educação básica com uma sequencia de défices das séries anteriores.

Geralmente nos planejamos anualmente para ensinar a série ofertada, não levando em conta a base deficitária que o aluno apresente. Jogando para as séries seguintes a responsabilidade de suprir a carência do corpo dicente. Dessa vez resolvemos não permanecer desse jeito. “Retroceder para avançar” foi o lema que escolhemos. Concomitantemente com os conteúdos oficiais da série, os alunos passaram a receber toda a base que lhes faltavam. Não de qualquer jeito, mas com estratégias que julgamos mais adequadas e eficazes para a formação do surdo.

Estávamos ciente de que haveria muitos desafios. A começar pela nossa formação universitária, que não nos preparou para a realidade escolar. Para suprir essa necessidade tivemos que ser

autodidatas, buscando aprender e se aperfeiçoar em práticas que não faziam parte de nossa rotina. A carência de material se tornou um desafio para nós, professores, que estamos cedentes de meios que fomentem a sapiência de nossos alunos.

Por esses motivos, este trabalho, busca criar e executar metodologias de ensino de LIBRAS para surdos da educação fundamental visando a melhor forma de aprendizado para essas crianças. Para isso, criamos e executamos nosso próprio material com nossos alunos, responsáveis pelo despertar de nossas funções enquanto educadores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Não é muito vasto o campo de pesquisa sobre estratégias de ensino de LIBRAS como língua materna. Muito se tem falado sobre educação bilíngue, mas não se tem opções para desenvolver técnicas de aprendizado dessa língua para surdos. Resta-nos buscar mecanismos que nos auxiliem nessa tarefa que se mostra cheia de obstáculos. Praticamente todos os professores se utilizam de sua criatividade e imaginação. São trocadas informações virtuais entre docentes muitas vezes desconhecidos visando as melhores formas de aprendizado para o surdo. Fórmulas não existem, mas trocas de experiências que nos orientam como proceder diante das dificuldades. Referências de livros e artigos que aprofundam e discute o bilinguismo é incontável, mas precisamos criar material que orientem os outros professores a montar estratégias suficientes.

A educação bilíngue segundo a UNESCO (1954, *apud SKLIAR* 1998) “é o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua”. Dessa forma, parece que há um equívoco nas salas de aula inclusiva. É sabido que o papel do professor é ensinar o aluno criando estratégias que auxiliem no seu aprendizado. Contudo, a falta de domínio da língua do seu aluno causa um distanciamento entre eles.

Apropria-se de sua língua é essencial para um indivíduo. Para Vygotsky (1989a), o uso e operação com signos se dá como processo de desenvolvimento de acordo com a maturação cognitiva e linguística do homem. Sendo assim, nesta perspectiva ele nos afirma que os signos evoluem concomitantemente a maturação cognitiva dos indivíduos e eles são o resultado da

habilidade e percepção do homem de internalizar e fazer mediação das vivências que ele está inserido. Essas interações promovem o conhecimento.

A criança surda necessita ser exposta a linguagem o mais cedo possível, seguindo às fases naturais de aquisição da mesma. Para que ela se desenvolva de forma plena, é preciso que ela tenha o contato com a língua em diferentes contextos e não apenas quando os colegas ou professores se dirigem a ela, dando as mesmas oportunidades que são dadas a uma criança ouvinte.

É através da linguagem que o ser humano constrói sua própria identidade, por isso torna-se viável propiciar a criança surda o conhecimento da LIBRAS logo na sua fase inicial, como também ter contato com vários falantes nativos da língua de sinais assim que a surdez seja diagnosticada. É aí que entra o papel da escola, pois é dentro do espaço escolar que a criança surda poderá exercitar e se aprofundar na sua língua própria, assim como se desenvolver em todos os setores que está inserido.

Ademais, diante da teoria de Vygotsky que aponta para o conceito de signo mutável através de um processo de maturação cognitiva do indivíduo na aquisição de linguagem desde os primeiros anos de vida, a língua de sinais deve aparecer como a primeira língua da criança surda.

Muitas propostas que se dizem bilíngue, na verdade, estão associadas a técnicas bimodais. Tais propostas procuram inserir na escola regular o aluno surdo. Nessas escolas não há a possibilidade dele receber o conteúdo escolar na sua língua dada especialmente pelo professor, apenas com a intermediação de um intérprete. Isso não favorece o surdo em nenhuma perspectiva. Ele não tem um modelo de professor surdo que possa auxiliar na sua construção de identidade, assim como não consegue ter um melhor aprofundamento nos conteúdos escolares visto que a informação será passada por um terceiro.

Tornar-se letrado na educação bilíngue é receber, mais ainda é interagir com as disciplinas escolares na sua língua e seu aprendizado deve ser significativo “como jogos, brincadeiras e

narrativas de estórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em língua de sinais” (BOTELHO, p.112). O projeto bilíngue requer que todos usem a língua materna do surdo, inclusive todos do quadro de funcionários. A aceitação da escola bilíngue não é total. Fazer funcionar depende de atitudes positivas daqueles que estão envolvidos nesse processo.

O aprendizado em sua própria língua é importante porque é no sistema linguístico que acontece a comunicação humana feita por meio de símbolos. Assim, o indivíduo adapta-se ao meio e as novas formas de pensamento formulando sua concepção de mundo. É através dos signos linguísticos que se processa o pensamento humano. Para Vygotsky, o uso e operação com signos se dá como processo de desenvolvimento de acordo com a maturação cognitiva e linguística do homem. Nesta perspectiva Fernandes citando-o afirma que “o signo está, portanto, sujeito às leis do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e das formas como o pensamento funciona. (FERNANDES, 2015, p. 16)

Desta forma, observa-se que o significado (sentido) de um significante (imagem acústica) muda na medida em que o indivíduo desenvolve seus processos cognitivos. Os signos possuem um caráter evolutivo e apresentam variações por serem resultados da maturação gradativa da cognição e da linguagem. A operação com signos é descrita por Vygotsky, como resultado do desenvolvimento humano:

Observamos que as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológicas. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. (VYGOTSKY, 1989a, p. 51-52)

Desse modo, entende-se que o significado do signo depende da maturação cognitiva do ser humano para evoluir dentro de uma perspectiva psicológica. Peirce também observa o desenvolvimento das cognições, porém, dentro de uma perspectiva baseada na lógica. Assim, Peirce apresenta o desenvolvimento das cognições como um processo relacional, segundo ele:

a cognição que mal começa já está mudando; só no primeiro instante se pode dizer que seja intuição. E, portanto, apreendê-la seria um evento que não aconteceria no tempo. Além disso, todas as faculdades cognitivas que conhecemos são relativas, e seus produtos são relações. Mas a cognição de uma relação é determinada por cognições

anteriores. Nenhuma cognição não determinada por outra anterior pode ser conhecida. (PEIRCE, 1980, p. 69).

Contudo, apresentamos, de forma evolutiva, as teorias de dois autores no que consiste o desenvolvimento cognitivo humano para avançarmos às questões que envolvem o desenvolvimento linguístico da criança surda.

156

Diante do que se foi dito, vimos que através de um sistema simbólico, o ser humano constrói novas formas de pensamento formulando sua própria concepção de mundo. A aquisição de uma língua se refere ao processo de comunicação, como também ao desenvolvimento cognitivo. Sendo importante a interação do ser com sua língua de reconhecimento do mundo.

METODOLOGIA

Procuramos ideias de criação de material didático em livros de estratégias de ensino e de comunidades virtuais que compartilham experiências de sala de aula e criação de atividades para ensino de surdos. Procurando a melhor atividade que se adequasse a nossa realidade, separamos logo de início tarefas que estimulassem a aquisição do alfabeto, números e cores. Essas aulas seriam o primeiro grupo temático de ensino.

Para a atividade do alfabeto confeccionamos um painel em EVA em formato de minhoca que contém as letras do alfabeto em português e LIBRAS, além das figuras que iniciam os nomes dos objetos com cada letra do alfabeto. Os alunos ficaram encantados ao ver o painel do alfabeto de cores variadas. Ao explicar como seria usado aquele recurso didático todos os alunos, sem exceção, ficaram entusiasmados. Essa material foi aplicado as crianças para reconhecimento do alfabeto em LIBRAS português, mas será usando para apresentar o alfabeto e sinais variados em escrita de sinais. Nosso objetivo com isso é promover a alfabetização do aluno não só em português escrito, mas em signwriting.

As crianças foram combinando as letras e os objetos. Percebemos que os alunos surdos se desenvolviam cognitivamente com mais facilidade. O painel ficou exposto durante a semana e todos podiam “brincar” com ele sempre que desejasse. Aplicamos atividades relacionadas ao alfabeto durante uma semana.

Para atividade com números, imprimimos cartelas confeccionada com algarítmicos em LIBRAS. Para esta aula usamos um bingo comprado em loja de brinquedos, mas os números sorteados eram mostrados em língua de sinais para as crianças. A premiação das cartelas sorteadas eram chocolates. Outras atividades com números foram feitas em exercícios em sala de aula e em atividades em casa, como por exemplo fazer operações básicas com números em língua de sinais.

Após atividades de números, aprendemos cores. Para isso usamos jogo de dominó, não convencional, mas com a cor de um lado e do outro o desenho de um sinal de cores diferentes. As crianças jogavam dominó em grupos e aprendiam as cores enquanto se divertiam. Essas foram algumas das atividades que usamos com os alunos surdos e também ouvintes que estudam na mesma sala.

CONCLUSÃO

Com satisfação podemos dizer que os resultados que esperávamos foram obtidos. Ao pensar no processo de educação de surdos, almejávamos que eles internalizassem o que era passado nas aulas. Também desejávamos que eles se entusiasmassem e participassem com alegria das atividades. Conseguimos a interação deles e dos alunos ouvintes.

A resposta a nossa insatisfação foi iniciada com eficácia, pois saímos da ideia do ensino pautado no acúmulo de vocabulário de língua portuguesa. Se desvencilhar do pensamento errôneo de que o surdo tem dificuldade de abstração medindo em doses pequenas o seu acesso a informação. Quando há uma dificuldade de abstração não é porque o aluno não tem capacidade, mas por ele está inserido num ambiente escolar e linguístico insatisfatório, visto que, o pensar não é uma habilidade única do cérebro e sim a recorrência de montantes simbólicos “sobre os quais os homens imprimiram significados” (GEERTZ, 1978, p, 227).

A educação de surdos hodiernamente não tem oferecido condições para o desenvolvimento cognitivo deles. Soma-se a isso o não compartilhamento de uma única língua entre professores e alunos, além de que também há surdos que não tem domínio da LIBRAS. As escolas ainda tem como primordial o aprendizado do português em detrimento da língua de sinais, muitas vezes não sendo reconhecida como tal.

Trabalhar a base educacional de forma lúdica e somente em LIBRAS traz resultados satisfatórios como estamos experimentando. Concluímos que na educação de surdos, faz-se necessário usar a língua de sinais como meio de informação. Para crianças também é aconselhável usar imagens concretas como suporte educacional, pois assim como a LIBRAS é uma língua visual, seu método de ensino também deve ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo horizonte: Autêntica editora, 2015.

FERNANDES, E. *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LACERDA, C.B.F & SANTOS, L.F. *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

LODI, A. C. B & LACERDA, C. B. F. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Ed Mediação, 2014.

PEIRCE, C. S. *Escritos coligidos*. In: Os pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

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

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

QUADROS, R. M & CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediações, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS TECNOLOGIAS NAS COMUNIDADES SURDAS

Rosane Aparecida Favoreto da Silva¹
Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação, País Brasil

160

RESUMO

No contexto da educação bilíngue, caracterizada como o reconhecimento político da diferença surda, este trabalho esboça apontamentos acerca da constituição das comunidades surdas, buscando reposicionar os espaços educacionais e virtuais enquanto locais de encontro surdo. O pertencimento a um grupo linguístico minoritário permeia a concepção de sujeito surdo adotada no texto. O artigo é síntese parcial de uma pesquisa qualitativa exploratória, em desenvolvimento, desencadeada a partir de um trabalho de dissertação e da experiência docente em uma escola de surdos. Buscou-se problematizar a formação de comunidades surdas, pois os espaços escolares têm sido, historicamente, o lugar de constituição dessas comunidades. A escola é uma instituição que marca a vida dos sujeitos, pois é permeada por práticas disciplinares e de normalização; desta forma, é pertinente refletir sobre a necessidade de uma *despedagogização* da comunidade surda, tal como sugerido por Lopes e Veiga-Neto (2006). Nessa direção, o pesquisador surdo Schalenberger (2010) pontua que as tecnologias de informação e comunicação associadas a Internet deram um novo sentido a essas comunidades, definindo novas maneiras de organizar o encontro, a comunicação e interação dos sujeitos surdos, como se pode verificar, por exemplo, em grupos constituídos nas redes sociais. Embora os espaços virtuais favoreçam esses novos “lugares” de encontro surdo, a Internet não é um espaço seguro e estável, podendo não possibilitar a suposta segurança territorial (BAUMAN, 2003) que as comunidades buscam. Ainda que não proporcionem a segurança esperada pelos usuários, as tecnologias possibilitam o pertencimento cultural. Assim, o registro de produções e, também, o uso de estratégias diferenciadas, contribuem para que, na escola, as vivências privilegiem a experiência visual tanto para fins de letramento (LEBEDEFF, 2010; FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013), como para a partilha de artefatos culturais e construção da identidade surda. Embora possa parecer paradoxal, a investigação delinea como possibilidade a ser explorada o uso enfático das tecnologias no espaço escolar como fundamento para práticas bilíngues.

¹ Contato: rofavoreto@usp.br

Palavras-chave: educação bilíngue, educação de surdos, comunidades surdas, tecnologias, espaço escolar.

1. INTRODUÇÃO

161

Nos últimos anos várias conquistas se evidenciaram diante das lutas encampadas pelo movimento surdo em torno do reconhecimento da diferença linguística e defesa de uma educação bilíngue. Há muito caminho a percorrer, mas não se pode negar os avanços obtidos nessa área na última década, os quais foram desencadeados e amparados por documentos oficiais, como a Lei Federal Nº 10.436/2002, o Decreto Federal Nº 5626/2005, Lei Federal Nº 12.319/2010 e outros, possibilitando que pessoas surdas passassem a ocupar espaços a que antes tinham pouco acesso, por exemplo, em cursos de Mestrado e Doutorado, na atuação como docente em universidades, etc. Entretanto, esses documentos oficiais, externos à escola, nem sempre têm norteado as ações que permeiam a educação bilíngue para surdos no espaço educacional.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se evidencia esse acesso de pessoas surdas no âmbito acadêmico, poucas mudanças estão configuradas nas práticas docentes destinadas a esses sujeitos na educação básica, seja em escolas de surdos ou escolas comuns, no contexto de inclusão educacional. Apesar de garantida legalmente, a educação bilíngue tem encontrado dificuldades para sua implementação nos espaços educacionais (ANDREI-WITKOSKI, 2012). É comum que professores busquem por metodologias sobre como ensinar esses alunos, principalmente no que se refere à apropriação e uso social da leitura e escrita; porém, nem sempre contemplam os artefatos da cultura surda nas práticas escolares destinadas aos alunos surdos, assim como as narrativas produzidas em língua de sinais disponibilizadas na *Web*.

As pessoas surdas têm – cada vez mais – se apropriado das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para produção e registro das narrativas surdas, compartilhando seus artefatos culturais nos espaços virtuais. Na realização da minha dissertação de mestrado², constatou-se que

² FAVORETO DA SILVA, R. A. **Educação a Distância e Estudos Surdos: experiências de acadêmicos surdos**
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

os acadêmicos surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras, na modalidade a distância, utilizavam várias tecnologias que não eram as institucionais para a comunicação diária e para realização de suas atividades acadêmicas.

Diferentemente, em minha atuação como professora em uma escola de surdos, foi possível verificar que os alunos surdos, quando na escola, pouco se apropriavam desses recursos tecnológicos. Quando utilizavam as tecnologias era para acesso às “coisas de ouvintes”, entre elas vídeos falados e sem legendas. Estranhei que de fora da escola tivessem tanta flexibilidade para se apropriarem das tecnologias e as utilizassem de modo marcante, em contradição com o uso “domesticado” que faziam dos mesmos recursos dentro da escola; os alunos indagados sobre isso disseram que consideravam normais suas práticas da escola, pois não as conheciam em outras formas.

As práticas existentes nas escolas imprimem marcas profundas na vida daqueles que por elas passam. Essas impressões são marcadas por valores e comportamentos, sendo que nas escolas de surdos tal fato não tem sido diferente.

A escola foi inventada tendo entre seus propósitos formar sujeitos organizados, disciplinados, cristãos e subservientes. Ela empenhou-se e empenha-se até hoje em formar corpos dóceis e úteis dentro de uma ordem preestabelecida para as relações (LOPES, 2004, p. 39).

As escolas também tem sido o lugar do encontro surdo-surdo, favorecendo que as comunidades surdas se constituam nesse espaço. Entretanto, considera-se necessário problematizar as bases em que essas comunidades têm se organizado, pois, ao mesmo tempo em que a escola possibilita a aproximação, também deixa marcas com suas práticas, rituais e intencionalidade no que diz respeito à relação de poder.

]A partir de uma pesquisa qualitativa exploratória em desenvolvimento, desencadeada pela experiência docente em escola de surdos e da pesquisa de mestrado; este texto faz alguns apontamentos acerca da constituição das comunidades surdas, buscando reposicionar os espaços educacionais e virtuais, por meio das tecnologias, enquanto local de encontro surdo.

AS COMUNIDADES SURDAS E O ESPAÇO ESCOLAR

Viver em comunidade pode passar uma sensação confortável de “estar dentro”, de pertencimento a algo e de aconchego, longe das ameaças que fazem parte do “estar fora”, de não ter a proteção da comunidade. Não ter comunidade é como não ter proteção, mas alcançar a comunidade pode significar perder a liberdade. Bauman (2003), em quem me baseio para abordar a ideia de comunidade, diz que não se pode ter segurança e liberdade ao mesmo tempo, pois essa é uma relação em constante tensionamento. Essa tensão se dá, portanto, entre a comunidade e a individualidade tendo em vista que a primeira é produzida a partir da homogeneidade e da mesmidade não suportando a diferença dos indivíduos. A homogeneidade e mesmidade fazem parte da *comum unidade* ou da *naturalidade* do entendimento comunitário.

O “estar dentro” e “estar fora” de um grupo envolve vários fatores, destacando as culturas e os jogos de poder que envolvem as relações sociais. O que está no centro desse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos, uma vez que a cultura dominante tem sido adotada pela sociedade como “a cultura” em detrimento à cultura dos grupos minoritários que vivem uma condição de dominação. No caso das pessoas surdas o que tem definido o pertencimento à comunidade surda não é fato de o sujeito ser surdo (no sentido de ser privado da audição), mas a partilha de objetivos comuns de seus membros, assim como para as demais comunidades. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem se caracterizado como um forte elemento identitário da comunidade surda e, somada à afinidade e convergência política e social desses grupos, são alguns dos fatores de partilha que marcam esse pertencimento.

As comunidades surdas têm se constituído, dentre outras formas, pela aproximação que a organização escolar promove entre os que se comunicam utilizando a língua de sinais, principalmente nas escolas de surdos. Nos espaços escolares é onde os surdos se encontram e interagem e, geralmente, é quando há pela primeira vez o encontro surdo-surdo, ou seja, o encontro com os pares:

Como a escola é o território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência — isso é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo —, a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p.83)

Tais considerações estão de acordo com o que foi observado na experiência docente, comentada anteriormente, em relação ao modo de agir dos alunos. A aproximação promovida pela escola era fundamental para a interação e para a constituição da identidade surda; mas as práticas escolares eram pautadas em “coisas de ouvintes”, com base no falar e no ouvir, mesmo que a língua utilizada entre eles fosse a língua de sinais. Por exemplo, os alunos que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental não conheciam as produções surdas disponíveis na *Web*. Quando apresentado um vídeo de humor surdo, recusaram-se a assistir; após conhecerem pessoalmente o professor surdo que produziu o vídeo e terem acesso a outras produções em língua de sinais, começaram a descobrir o mundo surdo que há nas redes sociais: as narrativas, as histórias, piadas, e demais registros culturais.

Nesse sentido, é possível dizer que a escola nem sempre se caracteriza como o espaço adequado para que essa comunidade se construa, tendo em vista que os dispositivos de normalização nela existentes interferem fortemente nos marcadores culturais surdos, forjando-os e fazendo com que as práticas escolares pedagogizem os movimentos sociais surdos (LOPES; VEIGA-NETO, 2006). Nos espaços escolares tem se perpetuado historicamente o olhar de incapacidade sobre os surdos, suas pedagogias marcam e tentam normalizar esses sujeitos, buscando cumprir a função primeira para qual a escola foi inventada que é humanizar, docilizar e disciplinar àqueles que por ela passam em consonância com uma ordem social.

As escolas ainda permanecem marcadas pelas pedagogias corretivas, disciplinares e normalizadoras, o fato de que para alguns sujeitos elas se constituam quase como o único espaço de interação com pessoas da mesma língua faz com que fiquem, de certa forma, “contaminados” por estas marcas escolares, a ponto de fazer sentido e ser importante refletir sobre a necessidade de uma *despedagogização* da comunidade surda, tal como sugerido por Lopes e Veiga-Neto (2006).

Com o surgimento das tecnologias, diante das caracterizações que se evidenciam na contemporaneidade, conforme Saraiva e Veiga Neto (2009) a entrada de novos elementos estaria deslocando o privilégio da escola na produção das subjetividades, pois os dispositivos capazes de atuar à distância sobre as pessoas causam conflitos entre os novos valores e comportamentos adquiridos e aqueles que costumeiramente circulam nos ambientes escolares.

COMUNIDADES E AS TECNOLOGIAS

As TIC deram um novo sentido à constituição das comunidades formadas pelas pessoas surdas que partilham a mesma língua, definindo uma nova maneira de organizar o encontro, a comunicação e interação deste grupo. O lugar não importa, diz o pesquisador surdo Schalenberger (2010, p. 29) o que importa são os marcadores identitários e o pertencimento cultural que fazem parte desta comunidade: “procuro ver os sentidos da comunidade não como um excluindo o outro, mas um emaranhado, produzindo sentidos que se cruzam em pontos de apoio, tais como a experiência visual e língua de sinais”. Nesse sentido, esse grupo minoritário busca segurança em um espaço nada seguro, mas desterritorializado, assim como ser surdo no mundo sugere.

As comunidades virtuais, são constituídas por grupos de pessoas que estão em relação por meio do ciberespaço e são construídas mais pela interação de seus participantes do que pelas tecnologias, salientam Lemos e Lévy (2010). Neste caso, as tecnologias são apenas um suporte,

pois é necessário que haja interesses em comum a serem compartilhados, mesmo que os participantes estejam distantes geograficamente. Em minha dissertação de pesquisa de mestrado, já mencionada, os cinco acadêmicos surdos, colaboradores da pesquisa, evidenciaram que utilizavam as TIC para cursar a graduação na modalidade a distância e também para a comunicação informal. Devido aos problemas de interação no curso, dois colaboradores disseram fazer uso de tecnologias não institucionais para a realização dos trabalhos escolares. Tendo em vista que se relacionavam diariamente por meio de ferramentas tecnológicas, os estudantes surdos preferiam usar recursos de conversação online para a realização de atividades acadêmicas; para sanar dúvidas de conteúdos, organização de grupos, entre outros. Conforme evidenciado, usavam essas tecnologias para conversar em tempo real, utilizando a Libras ou a escrita em Língua Portuguesa.

Nessa nova maneira de *fazer sociedade* - Lemos e Lévy (2010), o desenvolvimento de comunidades virtuais e das redes sociais é provavelmente um dos maiores acontecimentos dos últimos anos. Em softwares sociais como o Facebook, as pessoas se relacionam, se comunicam, adicionam amigos, trocam mensagens, participam de “comunidades” e de “grupos” com temas diversos, compartilham informações e imagens pessoais, estando em contato em tempo real, se assim optarem, por meio de *smartphones*, *notebooks* e computadores. São vários os grupos existentes nesses espaços. Entre os grupos criados pela comunidade surda no Facebook estão³: A Sociedade em Libras (14.033 membros), Sociedade dos Surdos (4.084 membros), Dicionário de Libras. Sinal Mais (18.382 membros), “Deaf Girls” (1.506 membros), TILS Intérpretes de Libras (35.452 membros), Surdo – Tecnologia Digital 1.152 (membros), Gesurdos (944 membros), Instrutores de Libras – FCEE (1.056 membros), Dicionário de Libras (20.893 membros) e muitos outros. Essas ferramentas tecnológicas são de fácil acesso, gratuitas e possibilitam que os usuários criem seus espaços de interação.

Diante da facilidade de acesso às ferramentas tecnológicas e dos dados obtidos na pesquisa de mestrado sobre o uso das TIC para a comunicação, foi proposto aos jovens alunos da escola de

³Os dados de total de membros dos grupos são referentes ao mês de maio de 2016.

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

surdos a produção de um blog com as suas produções. O *Blog Surdo: Comunidade Escolar*⁴ foi criado fazendo com que os alunos partilhassem de novas experiências escolares com seus colegas, desenvolvessem um olhar crítico sobre a sua produção em Libras, contribuindo para o desenvolvimento da língua portuguesa, na modalidade escrita. É importante ressaltar a vasta possibilidade de recursos visuais disponíveis na *Web* que podem ser utilizados na prática docente na educação de surdos.

As comunidades virtuais vêm se constituindo como um espaço de encontro e comunicação com uma abrangência cada vez maior; antes, sendo vista como a organização fluída do território que passa a sensação de segurança da vida em comum unidade, nos últimos anos a comunidade vem acontecendo em um meio nada seguro, que é a Internet. Desta forma, a suposta segurança territorial das comunidades e sensação de pertencimento,- (BAUMAN, 2003) - foram atingidas fortemente no que se refere a serem espaço de proteção diante do surgimento das comunidades virtuais, que independem de fronteiras geográficas e institucionais. As proximidades não desaparecem, mas são redefinidas, visto que já não garantem a intensidade da interação.

O sentido de rede virtual tem definido novos modos de encontro, comunicação e interação entre os membros das comunidades, onde o ciberespaço pode ser visto como uma “ameaça” para o “estar dentro”, pois a distância que era uma das defesas da comunidade perdeu seu significado.

Bauman (2003, p. 18-19):

O golpe mortal na naturalidade do entendimento comunitário foi desferido, porém, pelo advento da informática: a emancipação do fluxo de informação proveniente do transporte dos corpos. A partir do momento em que a informação passa a viajar independente de seus portadores, e numa velocidade muito além da capacidade dos meios mais avançados de transporte (como no tipo de sociedade que todos habitamos nos dias de hoje), a fronteira entre o “dentro” e o “fora” não pode mais ser estabelecida e nem mantida.

Assim, com essas novas formas de fazer sociedade no campo virtual, o lugar e as fronteiras geográficas desaparecem, pois no ciberespaço as distâncias físicas não são relevantes, tendo em

⁴ <http://blog-surdo.blogspot.com.br/>

vista que as proximidades são semânticas – Lemos e Levy (2010). Essas maneiras de se comunicar não substituem o encontro surdo face a face, mas contribuem para que outros espaços sejam a base para a organização de grupos de pessoas surdas fora do âmbito escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: ARTICULANDO OS TEMAS

Na direção de uma *despedagogização* da comunidade surda (VEIGA-NETO; LOPES, 2006), o ciberespaço tem possibilitado um diferente lugar de encontro das pessoas surdas que têm se apropriado das TIC com a utilização do Facebook, Youtube, WhatsApp, torpedos (SMS), , bem como de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem para fins de formação acadêmica.

Além das ferramentas tecnológicas terem possibilitado o surgimento de um novo espaço para a constituição das comunidades surdas, elas contribuem também para a produção de materiais e registros dessa cultura. O uso das tecnologias tem se configurado como ferramenta política e não somente como agrupamento de equipamentos de informática. Por meio das redes sociais os surdos criam espaços de reivindicação e difusão da sua cultura, caracterizando uma militância em busca do direito à comunicação na sua língua.

É paradoxal, também, que esse grupo minoritário venha a se constituir em espaços que não apresentam a suposta segurança para a sua comunidade, mas que está desvinculado do olhar de incapacidade e do controle que a escola pode proporcionar. Porém, a escola não deve ficar de fora do processo de avanço tecnológico, pois o surgimento da cibercultura tem pressionado a educação por mudanças, sendo necessário repensar a relação com o saber. As TIC podem contribuir para a construção do conhecimento e da identidade surda, elementos que se articulam e caminham juntos no espaço escolar e na apropriação das tecnologias.

A cultura surda pode ser contemplada na escola com a utilização das TIC para o acesso aos conteúdos acadêmicos por meio de estratégias diferenciadas de ensino. Lebedeff (2010, p. 179), ressalta que os surdos utilizam estratégias diferentes das dos ouvintes para o ensino da língua

escrita e sugere práticas de letramento visual para a educação de surdos. Ela diz que esse letramento “precisa ser compreendido, também, como práticas sociais de leitura e compreensão de imagens”. Neste sentido, Figueiredo e Guarinello (2013) apontam para o uso de textos multimodais no letramento de pessoas surdas, sendo que a multimodalidade, geralmente, envolve vários elementos, como textos escritos, cores, imagens, gráficos, entre outros recursos semióticos. Para essas autoras, os recursos tecnológicos contribuem para a educação de surdos quando os textos são apresentados em mais de uma modalidade de linguagem: os textos multimodais.

As afirmações de Lebedeff, Figueiredo e Guarinello estão relacionadas com as do pesquisador surdo Schallenberger (2012), o qual sinaliza que os surdos têm buscado na Internet o que há de visual e o que pode ser experimentado por meio da visão, sendo que o canal auditivo não é acessível e nem pertinente do ponto de vista da cultura surda.

Finalizando, é possível dizer que os surdos, assim como os demais grupos de pessoas, buscam um lugar de pertencimento e o compartilhamento de sua *comum unidade*, porém há dificuldades para solidificar as relações no mundo contemporâneo. As tecnologias têm contribuído para constituir esse pertencimento em bases diferentes da escola, ainda que não se situem em um lugar entendido como seguro. As tecnologias também podem ser utilizadas como recurso pedagógico que proporcionam estratégias diferenciadas que contemplam as especificidades desse grupo minoritário, contribuindo para que a escola propicie vivências que privilegiem a experiência visual dos sujeitos surdos. Assim, essa pesquisa exploratória poderá contribuir para futuras investigações sobre ao uso das tecnologias na educação.

AGRADECIMENTOS:

Agradecimento à Prof^a Dr^a Cássia Sofiato e aos colegas de turma da FE USP.

REFERÊNCIAS

ANDREI-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos e preconceito**. Curitiba: CRV, 2012.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FAVORETO DA SILVA, R. A. **Educação a Distância e Estudos Surdos: experiências de acadêmicos surdos com as tecnologias**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2011 – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. In: **Revista Educação Especial**, vol. 26, núm. 45, jan./abr., pp. 175-192, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. In: **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 36, p. 175-196, 2010.

LEMOS, A.; LÉVY, p. **O futuro da Internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. Florianópolis: **Perspectiva**, v.24, n. especial, jul/dez 2006. p.81-100.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. da S.. LOPES; M. C. (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridades, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. In: **Educação & Realidade**, v. 34, n.2, maio/ago, 2009, p. 187-201.

SCHALLENBERGER, A. Comunidades Surdas nas redes sociais: pela resistência e perpetuação da diferença através do humor. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.

SCHALLENBERGER, A. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2010 – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PRÁTICAS BILÍNGUES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO COM ALUNOS SURDOS

Marcio Hollosi¹
Universidade Federal de São Paulo
Depto de Letras, País Brasil

171

RESUMO

Este artigo investiga as exigências legais para profissionais que atuam com alunos surdos em escolas bilíngues e/ou classe comum de São Paulo. Ainda, propõe demonstrar que tais exigências não garantem totalmente uma comunicação satisfatória entre os alunos surdos e seus respectivos professores, através de uma análise de diversas grades curriculares de cursos de pós-graduação em surdez oferecidos no país através da modalidade de ensino à distância. Tal especialização ainda corresponde à via principal para a formação de profissionais que atuarão com alunos surdos em São Paulo. Para compreendermos a existência da Cultura e Identidade Surdas nos dias atuais, é necessário nos aproximarmos das conquistas adquiridas pela Comunidade Surda ao decorrer dos séculos, rompendo preconceitos e abrindo espaço para a pluralidade. Partindo desta reflexão, esse artigo apresenta uma breve investigação acerca das exigências legais para a atuação de profissionais docentes que atuam com alunos surdos em São Paulo. Para tal, foi realizado um levantamento teórico da legislação vigente que abrange a garantia de Educação de Surdos em território paulista, com foco único na rede pública de ensino. Ainda, procurou-se destacar conteúdos de formação de professores extraídos de importantes currículos universitários que oferecem a modalidade de ensino de pós-graduação à distância para atuação com alunos surdos. O objetivo da pesquisa é mostrar que tais exigências legais são insuficientes para garantir um ensino de qualidade ao aluno surdo ou, até, lhe proporcionar uma comunicação satisfatória com seus tutores.

Palavras-chave: formação de professores; surdez; bilinguismo.

1. INTRODUÇÃO

Para compreendermos a existência da cultura e identidade surdas nos dias atuais, é necessário nos aproximarmos das conquistas adquiridas pela comunidade surda ao

¹ Contato: hollosi@unifesp.br

decorrer dos séculos, rompendo preconceitos e abrindo espaço para a pluralidade. Partindo desta reflexão, esse artigo apresenta uma investigação acerca das exigências legais para a atuação de profissionais docentes que atuam com alunos surdos em São Paulo.

Para tal, foi realizado um levantamento teórico da legislação vigente que abrange a garantia de Educação de Surdos em território paulista, com foco único na rede pública de ensino. Ainda, procurou-se destacar conteúdos de formação de professores extraídos de importantes currículos universitários que oferecem a modalidade de ensino de pós-graduação à distância para atuação com alunos surdos.

O objetivo da pesquisa é mostrar que tais exigências legais são insuficientes para garantir um ensino de qualidade ao aluno surdo ou, até, lhe proporcionar uma comunicação satisfatória com seus tutores.

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para introduzir essa discussão, é necessária a apresentação de um breve histórico da educação de surdos, além de uma análise sucinta das fases vivenciadas por esses indivíduos durante os séculos, com destaque para a filosofia educacional vigente à cada época, bem como para as formas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento propostas ao surdo.

Na Antiguidade, o surdo era visto como o indivíduo que não poderia ser educado, ou, mais que isso eram vistos com piedade e misericórdia, como pessoas castigadas pelos deuses. Em regiões como a Antiga Roma e Grécia, onde os povos cultuavam o físico perfeito, crianças nascidas surdas eram sacrificadas. Aos sobreviventes, era negado o direito de herdar a terra e/ou os bens de seus ancestrais, pois o surdo era visto, principalmente, como um ser deficiente e problemático, incapaz de administrar qualquer coisa, principalmente seus bens familiares. Além disso, Veloso e Maia Filho (2009) revelam que filósofos gregos como Aristóteles consideravam que o pensamento só poderia ser concebido através de palavras articuladas, ou que “[...] de todas as

sensações, é a audição que contribui mais para a inteligência e o conhecimento, portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (VELOSO & MAIA FILHO, 2009, p. 21). Desta forma, por não ouvirem, os surdos eram considerados desprovidos de razão, o que tornava sua educação uma tarefa quase impossível de ser realizada.

Foi a partir do século XVI, contudo, que se iniciaram as tentativas de educar um surdo. Baseando-se em uma perspectiva histórica proposta por Pereira, Choi, Vieira, Gaspar, Nakasato (2001), o ensino de surdos pode ser dividido em três fases distintas, que correspondem ao início do século XVI até os dias atuais. É necessário destacar, contudo, que antes desse período os direitos dos indivíduos surdos à educação eram quase inexistentes, sendo obrigatórias as práticas de oralização nas relações entre surdos e ouvintes em todo o mundo.

Na primeira fase (1589 a 1760), os autores destacam o ensino à domicílio para os indivíduos surdos, com o intuito principal de se aplicar a oralização para que, os próprios indivíduos, constituíssem o direito à herança. Destaca-se também a criação do alfabeto manual, iniciado pelos monges beneditinos da antiga Espanha. Surge então os primeiros indícios da criação de sinais e do uso da escrita na absorção do conhecimento pelo indivíduo surdo.

A segunda fase corresponde ao período de 1760 a 1880, se constitui marco importante através da criação das primeiras escolas para surdos na Europa. Esta iniciativa coloca de lado o ensino individual e exclusivo fornecido aos surdos em seus lares, incentivando os surdos à novas interações sociais. A prática da Língua de Sinais é então divulgada por todo o mundo, e os surdos que até então não podiam obter uma educação adequada à domicílio por falta de renda, inseriam-se em colégios coletivos para surdos.

Nesta fase, PEREIRA, CHOI, VIEIRA, GASPARGAR, NAKASATO (2001) destacam as propostas distintas de ensino para surdos conflitantes de diferentes estudiosos da área. Enquanto que Samuel Heinicke (Alemanha) e Thomas Braidwood (Inglaterra) defendiam a ideia de ensino através da fala, L’Epée divulgava seu método visual, baseado no uso de gestos, sinais, alfabeto

manual e escrita. Contudo, é decidido, em 1880 no II Congresso Internacional de Educação do Surdo em Milão, que o método oficial de ensino das escolas de surdos europeias seria a oralização, que se constituía na prática da leitura labial e amplificação do som e da fala do indivíduo surdo.

A terceira fase inicia-se em 1880 e perdura até os dias atuais. Após quase cem anos cultivando o método oral como forma principal e exclusiva de ensino de surdos no mundo, surge a percepção de algumas deficiências em relação às disciplinas gerais curriculares de colégios regulares. Os surdos dedicavam tempo exclusivo no estudo da fala e dos métodos de oralização, o que prejudicava na absorção de outros conteúdos significantes para uma formação de qualidade, como ciências exatas e humanas. Em 1960, após a realização de pesquisas com surdos norte-americanos, constata-se a necessidade de novas formas de comunicação para a efetivação de um ensino completo e de qualidade. Surge então a Comunicação Total, que não exclui os métodos orais, mas que acrescenta, ao ensino de surdos, o uso e aprendizado de sinais e alfabeto manual. Schlesinger (1978) também nomeou esta nova abordagem: o bimodalismo, pois tratava-se do uso de uma só língua produzida em duas modalidades: oral e gestual.

Foi somente a partir de 1980, porém, que surgem os primeiros indícios de uma educação supostamente bilíngue. Através desta visão, o surdo poderia aprender à duas línguas, utilizando-se da língua de sinais como língua materna e primária e da escrita do idioma oficial do país do indivíduo surdo como língua secundária.

Atualmente, é o Bilinguismo que tem obtido espaço fundamental na Comunidade Surda brasileira. É através dele que se promove o reconhecimento da cultura, comunidade e identidade dos Surdos, além de afirmar a sua autenticidade por meio de trabalhos científicos, movimentos de protesto e ações culturais, mobilizando alguns responsáveis por sua educação para que esta fosse reformulada (PEREIRA, CHOI, VIEIRA, GASPARGAS, NAKASATO, 2001).

Ainda sim, a legislação nacional tem se colocado a favor dos direitos dos surdos, mais precisamente na última década, com o surgimento de leis e decretos que atendem a reivindicações de movimentos sociais que buscam direitos igualitários para o ensino e acessibilidade ao indivíduo surdo na sociedade brasileira. Dentre eles, destacamos:

Lei Federal no.10.436/2002: reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades Surdas do Brasil, trazendo mudanças significativas para a Educação de Surdos no Brasil;

Decreto Lei no. 5626/2005: insere obrigatoriamente a “Libras” na grade curricular dos cursos de formação de professores para o exercício de magistério, licenciatura e cursos de Fonoaudiologia, em instituições privadas ou públicas;

Lei no. 12.319/2010: regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em território nacional.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (DIFICULDADES E INCOMPLETUDES)

Desde o surgimento da prática de formação de professores no mundo, nota-se uma maior preocupação com a aprendizagem do conteúdo, em contraposição com o preparo didático-pedagógico dos professores. Para Saviani (2009), com a reforma expansiva na Educação em 1890, mudanças significativas começaram a ocorrer em favor da prática, trazendo as escolas experimentais como iniciativas marcantes para uma melhora na formação de professores. Além disso, “missões” organizadas por profissionais de São Paulo promovam, pouco a pouco, a articulação entre o conteúdo e a prática pedagógica.

Entretanto, mesmo com a aproximação entre prática e conteúdo teórico, é inegável uma incompletude significativa dos conteúdos necessários para se tornar um profissional docente no

Brasil. Para Gatti (2014), vivemos atualmente a desprofissionalização e a desvalorização do “ser professor”. Garcia (1995) discute acerca do “ser professor” como ocupação de posição política, explicando que o próprio profissional docente não adere à mudança de muitas questões negativas referentes à sua profissão por não entender tais questões.

Entre estas e outras questões, a profissão docente enfrenta sua desvalorização, também, por meio de baixas remunerações, poucos investimentos significantes nas áreas de educação e para a educação no país e, ainda, pela carência atual de especializações para a formação de profissionais específicos. Assim, como já discutido por Ludke e Boing (2004), enfrentamos atualmente um aumento nas formações de profissionais “generalistas”, exigindo cada vez mais um conhecimento geral e, muitas vezes, incompleto do docente. Novoa (1995) e Garcia (1995) relembram a questão do professor como um “catedrático acadêmico”, um indivíduo que precisa deter-se de um conhecimento imenso e, até, absurdo, sobre os mais variados temas, caminhando cada vez mais longe da posição de especialista.

Além disso, vale ressaltar a posição de Melchior, lembrada por Ludke e Boing (2004), acerca do investimento atual nos profissionais da educação. Quando o Estado paga salários mais altos ou cursos de aperfeiçoamento para docentes, tais atividades não são consideradas investimentos, mas despesas de consumo.

Desta forma, tais visões são causas e, até, possíveis consequências da precarização da profissão docente e da escassez atual pela procura desta atividade.

EDUCAÇÃO REGULAR E INCLUSIVA: FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO, COM SURDOS, EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS EM SÃO PAULO.

Segundo Skliar (1999), muitos gestores e docentes de escolas atuais não conseguem visualizar a necessidade da utilização da Língua de Sinais, bem como sua importância no aprendizado e na aquisição do conhecimento pelo aluno surdo. Muitos acabam, então, a interpretar a Libras como

uma língua solicitada por uma minoria que nem conhece a si mesmo. Neste caso, por que ocupar seu tempo livre para aprender e aprimorar outra língua? Não sabem quando e onde vão precisar usar essa nova forma de comunicação; onde buscar formação adequada e como dispor de tempo. Skliar (1999, p. 20) declara também que “talvez se espere que os professores aprendam a usar sinais em seu tempo livre, fora do horário escolar. Geralmente, esperar-se-á que eles aprendam sinais como indivíduos em situações que estão separados da escola e/ou sala de aula”. O autor ainda sugere que o ensino da Libras deveria ser proposto dentro de todo o âmbito escolar, inserindo-se na rotina da instituição e envolvendo os funcionários em uma mobilização maior e mais eficiente.

Em função desses argumentos, Pedroso (2001, p. 22), parafraseando Skliar (1998) concorda que “os métodos de ensino só poderão ser adequados às necessidades especiais dos alunos surdos se forem capazes de incorporar o modo de viver dos surdos, portanto deverão ser organizados com a participação do surdo adulto ou professor surdo, na educação, e com a presença de profissionais capacitados em Libras”.

Atualmente, pode-se considerar que a rede pública estadual de ensino paulista exige muito pouco da formação e do conhecimento de docentes que querem se candidatar à atuação de professores-interlocutores de Libras no Estado. De acordo com o artigo 2º da Resolução SE – 38, de 19 de junho de 2009, que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais nas escolas da rede estadual de ensino

§ 2º - Os candidatos devem ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

- 1 - Diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - Libras;
- 2 - Certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC;

3 - Certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas,

4 - Habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva Audiocomunicação com carga horária de LIBRAS. (FONTE: Resolução SE - 38, de 19-6-2009).

Podemos observar, então, que, ao mesmo tempo em que a Resolução estadual procura exigir uma formação superior dos docentes que serão contratados, permite, para a atuação como professor-interlocutor de Libras para alunos surdos de salas regulares inclusivas, que o profissional seja considerado “habilitado” para trabalhar com esses alunos possuindo, apenas, 120 horas de curso em Libras. Os cursos superiores de licenciatura, por sua vez, através do Decreto no. 5626/2005, são obrigados por lei, apenas, a oferecer uma disciplina de Libras, cuja maioria das instituições resume em uma carga horária de 40 horas semestrais, durante todo o curso de graduação. É questionável interpretar integralmente disciplinas de todas as áreas de conhecimento possuindo, apenas, 160 horas de conhecimentos linguísticos sobre uma língua. Ainda, muitos dos currículos institucionais limitam-se a ministrar, somente, conteúdos linguísticos e gramaticais da Libras, deixando de lado questões referentes à Cultura e Identidade Surdas. Desta forma, verificamos cada vez mais profissionais sem a instrução necessária atuando nos campos da educação inclusiva de surdos no Brasil. Pedroso (2001, p. 23) discorre que

O mau funcionamento atribuído às classes escolares nas últimas décadas e o insucesso dos seus usuários parecem não estar diretamente relacionados às características do aluno surdo, mas à concepção de surdez prevalente nos ambientes escolares, à falta de políticas que viabilizem modelos de ensino mais adequados a essa população e à má formação do professor para promover a aprendizagem.

Sendo assim, tais reflexões teóricas, juntamente com a realidade prática do quadro docente estadual, indicam que a Educação Especial não tem contribuído, necessariamente, para o sucesso e para o avanço da escolarização do aluno surdo. Skliar (2001, p. 11) afirma que a Educação Especial é o espaço habitual onde se reproduzem estratégias de naturalização das “dificuldades educacionais” dos surdos e onde a surdez é “mascarada”. Esse fracasso da Educação Especial

pode ser compreendido ao se considerar que a mesma está fundamentada na visão da deficiência (visão clínica-patológica da surdez), que busca a cura e a reabilitação do surdo e não oferece perspectivas para as pessoas na condição de deficientes e de incapazes, consideradas como incuráveis e intratáveis.

Quadros (2005) realiza uma análise sobre a realidade da formação dos profissionais para a atuação com alunos surdos no Brasil, apontando que a demanda emergencial nas formações é dos profissionais intérpretes, professores de Libras, professores bilíngues e pesquisadores na área. Tal escassez profissional pode ser uma justificativa relevante para uma exigência tão mínima de níveis de formação e conhecimento em Libras.

Além disso, os reflexos desta escassez resultam, em muitas regiões do país que não fornecem um acesso significativo a cursos de Libras, na falta de profissionais intérpretes para a atuação em salas de aulas regular e inclusivas, expondo o aluno surdo a um aprendizado sem interpretação dos conteúdos disciplinares para a sua língua materna. As diversas formações dos professores responsáveis pelas diferentes disciplinas ministradas no currículo escolar, ainda, que ofereceram aos seus alunos licenciados uma carga mínima de 40 horas de Libras ao decorrer dos estudos em ensino superior, garantem ainda menos o tratamento adequado que o surdo precisa receber ao decorrer de sua formação. Tais consequências resultam em uma deficiência significativa no aprendizado do aluno surdo, que, sem um profissional intérprete para fornecer os conteúdos curriculares em sua língua, sujeita-se, por inúmeras vezes, à tentativas de aprendizagem através da oralização e da leitura labial, o que, para um sujeito que admite-se Surdo², é sinônimo de negação de sua própria Identidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO COM SURDOS EM EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos

² De acordo com Pereira, Choi, Vieira, Gaspar, Nakasato (2001), denomina-se Surdo, com inicial maiúscula, o indivíduo que afirma sua Identidade Surda, utilizando a língua de sinais como forma primária de comunicação e inserindo-se em uma Comunidade Surda.

Para a atuação de docentes na rede pública municipal de São Paulo, as exigências de formação não são tão diferentes. Mas, apesar das falhas que ainda atingem nosso sistema educacional brasileiro, a prefeitura de São Paulo ainda demonstra uma preocupação um pouco maior com a formação de profissionais docentes para a atuação com alunos surdos. O decreto de nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, torna oficial a criação das “Escolas Municipais de Educação Bilíngüe para Surdos (EMEBS)” pelo território paulistano. Pelo artigo 3º deste decreto, “a escola oferecerá a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngüe”. Ainda, pelo artigo 5º do decreto em vigor, estipula-se que

Art. 5º - Os profissionais que atuarão nas EMEBS deverão ser integrantes do quadro do magistério municipal, habilitados na sua área de atuação.

§ 1º - Para atuar na regência das classes/aulas, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da pertinente legislação em vigor, e domínio de LIBRAS.

Podemos notar uma maior preocupação municipal com a formação de professores que atuam com alunos surdos em São Paulo, através da exigência de formação em nível de especialização/pós-graduação ou graduação específica em Letras/Libras. Ao contrário da rede estadual de São Paulo, que permite a admissão de profissionais que se detêm apenas de cursos na língua de sinais, a lei municipal propõe que o docente obtenha uma carga horária mínima de pós-graduação específica na área. Ou, através da lei de nº 12.396 de julho de 1997,

Art. 3º Ficam transformados em cargos de Professor Adjunto de Deficientes Auditivos ou de Professor Titular de Deficientes Auditivos, os cargos efetivos de Professor Adjunto ou Titular de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, respectivamente, cujos titulares comprovem possuir habilitação específica de grau superior de graduação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, ou título de curso de aperfeiçoamento ou de especialização em Educação de Deficientes Auditivos.

Ainda assim, algumas críticas podem ser tecidas a respeito das exigências de formação de professores feitas pela lei municipal. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o modelo de formação docente através do magistério, em nível médio, foi extinguindo-se, passando a exigir-se o nível superior em licenciaturas ou pedagogias para o exercício docente em níveis infantis, fundamentais e médios de ensino. O curso de “audiocomunicação”, até então oferecido como disciplina dentro da carga horária do curso de Pedagogia com ênfase em surdez, extinguiu-se também. Sendo assim, a atuação docente com alunos surdos restringiu-se a partir de uma formação específica em Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva, curso muito pouco oferecido no território paulistano. Por essa escassez no oferecimento específico deste curso, muitos profissionais da cidade de São Paulo decorrem à formação em EAD (Educação à distância) fornecida *online* por outras regiões e Estados.

Através de uma pesquisa realizada as plataformas à distância de ensino de pós-graduação no país que oferecem o curso para a atuação com alunos surdos, com currículos compatíveis ao exigido pela Prefeitura de São Paulo, levantamos cinco das instituições de EAD mais conhecidas em território nacional. Observando as disciplinas oferecidas para este curso e suas respectivas cargas horárias, nota-se que, a maioria das instituições exigem 40 horas de instrução na Língua Brasileira de Sinais.

Quadro I – Instituições de EaD mais conhecidas do Brasil que oferecem a formação:

Instituição	Estado sede	Título do curso	Carga horário em Libras	Carga horária total do curso
<i>Faculdade EFICAZ</i>	Paraná	Educação Especial com ênfase em	40 horas	420 horas

		deficiência auditiva		
<i>UNOPAR</i>	Paraná (com sub-sedes em todas as regiões)	Educação Especial/Inclusiva – Deficiência auditiva/surdez	80 horas	400 horas
<i>UGF – Gama filho</i>	Rio de Janeiro	Especialização em Libras e Educação para Surdos	40 horas	600 horas
<i>UNIVALI</i>	Santa Catarina	Educação do Sujeito Surdo	Não há	360 horas
<i>CLARENTIANO</i>	São Paulo	Educação Especial: deficiência	40 horas	360 horas

Fonte: produzido pelo autor

Considerando que nenhuma das instituições pesquisadas exige algum grau de conhecimento em Libras como pré-requisito para cursar o curso, podemos considerar a possibilidade de alguns discentes ingressantes não terem conhecimento algum na língua, o que resulta em uma formação de especialização que varia de 40 a 80 horas, apenas. Ainda como discorrem Pagnez, Prieto & Sofiato (2015), em síntese

Não há diretriz nacional que oriente as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação, quanto às exigências mínimas para um professor ser considerado especializado, faltam indicações curriculares, e deveriam ter sido divulgados resultados de avaliações desses diferentes modelos de formação em vigência, assim como das habilitações, para que se possam traçar orientações a universidades sobre a formação de professores em educação especial (p.52).

CONCLUSÃO

Podemos destacar que, mesmo com as inúmeras falhas nas exigências legislativas a respeito da formação de professores em São Paulo, grandes avanços ocorreram na área de Educação de Surdos até os dias atuais. Ao pensarmos que, até o início dos anos 90, as escolas mal enxergavam a importância do indivíduo surdo ter acesso à Educação e, ainda, antes mesmo de 2002, nem a própria Libras ser reconhecida como uma língua da comunidade surda, muitas portas foram abertas em favor da inclusão social no Brasil. Ainda, é notável o aumento de estudos referentes à cultura Surda e à Língua de Sinais, assim como um maior interesse pelas necessidades e acessibilidade do indivíduo surdo na nossa sociedade atual.

Diante dos estudos explorados neste artigo, contudo, nota-se que a prefeitura de São Paulo procura promover, atualmente, um maior número de cursos de formação continuada (ou inicial) para professores que atuam (ou querem atuar) com Educação Especial e Inclusiva. Além disso, as exigências legislativas do município referentes à formação de educadores para o ensino de surdos têm sido melhor aplicadas quando comparadas às leis estaduais. Essas últimas, mais do que qualquer outra, parecem preocupar-se unicamente em “incluir” o aluno surdo no espaço físico da sala de aula, ignorando quaisquer situações e condições em que isso acontece.

Apesar de não haver diretrizes nacionais exatas que orientem adequadamente a formação curricular dos cursos de especialização de professores no Brasil, nota-se uma mudança significativa na legislação quanto aos cursos de licenciatura. Como propõe Pagnez, Prieto & Sofiato (2015), tais mudanças estimulam “prazos para que todos os professores tenham garantido em sua formação conhecimentos sobre questões referentes às necessidades educativas especiais” (p. 52), além de reforçarem um valioso distanciamento entre a educação especial e o modelo médico-psicológico.

Por fim, sobre o domínio necessário da Língua Brasileira de Sinais, ambos os lados, sistemas estadual e municipal de São Paulo, parecem não notar a importância da fluência desta língua para

a comunicação precisa com o indivíduo que se denomina SURDO, pois continuam a exigir uma carga horária quase que insignificante para estudo e aprendizagem da mesma.

REFERENCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial. Brasília: SEESP, 1994.

_____. Lei nº. 12.396. Reorganização parcial da carreira do Magistério Municipal, 2 de julho de 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

GARCIA, M. G. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: GARCIA, Marcelo García. Formação de professores: por uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1995.

GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. Entrevista em Cadernos cenpec: São Paulo, v.4, n.2, p.248-275, dez. 2014.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set. /Dez. 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. Bakhtiniana, São Paulo. V.1, n.5, p.103-115. 1º semestre, 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PAGNEZ, K. S. M. M.; PRIETO, R. G; SOFIATO, C. G. Formação de professores e educação especial reflexões e
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

possibilidades. Olhares: Guarulhos, v.3, n.1, p. 32-57, maio de 2015.

PEDROSO, C. C. A. Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2001.

QUADROS, R. M. Alternativas de formações profissionais no campo da surdez. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDEZ, Anais, INES, Rio de Janeiro, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Brasil. de Educação. Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan. /abr. 2009.

SCHLESINGER, H. e MEADOW, K. “The acquisition of bimodal language”. In: I. M. SCHLESINGER e NAMIR, L. (orgs.). Sign Language of the deaf. Nova York: Academic Press, 1978.

SKLIAR, C. Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-14.

UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA DE LIBRAS COM UMA ALUNA CEGA

Luciana Rocha¹
Daniella Cotrim²
Sandra Farias³

Universidade do Estado da Bahia
Depto de Educação Campus XII
Guanambi, Bahia, Brasil

RESUMO

Este artigo relata os benefícios, dificuldades e desafios que a experiência da monitoria voluntária trouxe às alunas de Pedagogia no curso de extensão *Interação/integração Libras e Formação docente – caminho para uma inclusão social* ministrado pela professora Sandra Farias do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O objetivo do curso era aprofundar o conhecimento da Libras iniciado na graduação, com carga horária total de 80 horas, sendo 60 horas de aulas práticas, realizado às quintas-feiras, tendo início em abril e término em dezembro de 2014. Numa turma de 15 pessoas, uma das estudantes era deficiente visual. Por isso as monitoras utilizando uma adaptação¹ da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deram suporte à professora, incluindo esta aluna no curso. Explanaremos esse trabalho desafiador para as monitoras, que nunca haviam desempenhado papel semelhante. Foram utilizados autores como BRECAILO, CADER E COSTA e QUADROS para conceituar Monitoria e descrever nossa prática.

Palavras-chave: Monitoria. Desafio. Libras.

¹Luciana Maria Pereira Rocha. - lucianamapero@hotmail.com.br/ Graduanda do 9º semestre de Pedagogia.

²Daniella Brito de Oliveira Cotrim. - danikgbi@gmail.com.br/ Graduanda do 9º semestre de Pedagogia.

³Sandra Aparecida Lima Silveira Farias. - sandraafarias@hotmail.com.br/ Mestre em Língua e Cultura pela UFBA. Especializada em Linguística Aplicada pela UESB.

Especializada em Libras pelo CEEPEX. Graduada em Letras Vernáculas pela UNEB

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

INTRODUÇÃO

Por conta das transformações e exigências da sociedade, as universidades estão tendo que tomar uma postura mais ativa no sentido de acompanhar a dinâmica acadêmica, por esse motivo ocorreu tantas mudanças nos currículos da educação superior nos últimos anos.

Ao perceber a necessidade que os discentes sentiam em aprimorar o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, a **Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XII da cidade de Guanambi** vem realizando cursos de extensão de Libras para os alunos que já tiveram o componente curricular no curso de Pedagogia e deseja se aperfeiçoar um pouco mais no aprendizado dessa língua.

LIBRAS: MAIS QUE UM CÓDIGO, UMA LÍNGUA.

A Libras é a língua utilizada pelos surdos brasileiros e, pode ser aprendida por qualquer pessoa que deseja se comunicar com eles. É denominada língua, pois possui gramática e compõe de todos os elementos básicos que também estão presentes nas línguas orais, como semântica, pragmática, sintaxe e outros, preenchendo os requisitos linguísticos necessários para ser considerada uma língua.

De acordo com Brecailo (2012) a Libras tornou-se o caminho para a que o surdo se interagisse com a sociedade, possibilitando o desenvolvimento de uma identidade social. Hoje no mundo há cerca de 170 tipos mais relevantes das línguas de sinais. No Brasil há duas línguas de sinais que são reconhecidas nacionalmente², a LIBRAS, língua Brasileira de Sinais e língua Kaapor é uma língua da família Tupi-Guarani de uma tribo indígena que vive no estado do Maranhão.

² Lei Federal n.º 10.436/2002 (LEI ORDINÁRIA) 24/04/2002 que Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

Decreto n.º 5.626/2005 regulamenta a lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Pode parecer algo impossível ensinar a LIBRAS a uma deficiente visual, mas não é. Os meios empregados para ensinar essa língua a cegos exploram a questão do tato e da coordenação motora da pessoa cega, de forma que o monitor segura na mão do aluno cego e ensina para ele os movimentos necessários para a realização dos sinais. Dessa forma a aluna cega pode se relacionar futuramente com os surdos, que no caso é o seu desejo, fazendo amizades entre si e, dessa forma, haver uma troca rica de experiências entre pessoas que de acordo com suas limitações possuem percepções diferentes do mundo.

OBJETIVO

O curso de Libras foi desenvolvido pela professora Sandra Farias e tem como objetivo ser um meio difusor da língua e da cultura surda. Essa forma de intervir assume importância como estratégia de formação continuada. A proposta é oferecer um suporte intelectual e pessoal para quem deseja conhecer e se aprofundar no idioma dos surdos brasileiros, ou seja, na Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS.

Uma das alunas do curso é cega, por isso a professora viu a necessidade de monitoras para acompanharem-na na aquisição da língua. Essa monitoria teve por objetivo proporcionar que a aluna cega pudesse participar do curso assim como as demais alunas e realizar os movimentos e sinais que a língua exige. Essas profissionais deveriam apresentar algumas habilidades essenciais para que conseguissem transmitir todas as informações necessárias e de modo compreensível à pessoa cega, de forma que a fizesse participar de tudo o que estava acontecendo durante o curso.

O DESAFIO DA MONITORIA (REFERENCIAL TEÓRICO)

A monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem que auxilia na formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação das universidades

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

em geral. Através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas, ela serve como instrumento para a ampliação do ensino da graduação, aprofundando um pouco mais o conhecimento em seus diferentes aspectos e tem a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente. Conforme Lins (2007), a monitoria consiste numa atividade acadêmica de natureza complementar, na qual o aluno tem a oportunidade de desenvolver e ampliar os conhecimentos adquiridos na academia por meio do apoio ao docente na condução da disciplina, mesmo que essa seja ministrada num curso de extensão.

A monitoria voluntária concede aos estudantes de graduação a participação em Programas, Projetos e Atividades Extensionistas, sob a orientação e coordenação de docente e/ou técnico-administrativo de uma instituição. Esta viabiliza a prática discente através de mecanismos de integração entre diversos saberes, visando à produção de conhecimentos resultantes do confronto com as demandas sociais, bem como a articulação entre teoria e prática.

Lins (2007) ainda cita que, esta prática alinha-se, perfeitamente, ao compromisso da instituição em oferecer um ensino superior de qualidade, formando profissionais capazes de promover a adequada utilização do conhecimento teórico às mais diversas situações encontradas no seu ambiente de trabalho, como também favorece o desenvolvimento de habilidades relacionais, pelo fato de estar o monitor em constante interação com outros educandos. Da mesma forma, é a atividade de monitoria um grande passo em direção à atividade de docência e à prática de investigação científica.

Segundo Fernandes; et. al. (2001).

Estudantes exibem diferentes estilos de aprendizagem, demonstrando preferências totalmente particulares sobre a maneira de adquirir e processar as informações a eles apresentadas. Respostas diferentes também surgem por ações de mecanismos visuais, verbais, gráficos ou outros diversos quando utilizados nos procedimentos de ensino. É óbvio que tanto um aluno quanto o futuro

profissional deve apresentar habilidade em mostrar um poder de compreensão no decorrer de todas as formas de transmissão da informação ou conhecimento.

Assim, conforme as experiências vividas durante esse período de monitoria, explanaremos aqui algumas superações, dificuldades enfrentadas, vitórias alcançadas e desafios cumpridos ao longo da monitoria.

190

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho foi diversificada, contemplando aulas expositivas para fundamentação teórica, dinâmicas de grupo para socialização dos trabalhos propostos, relatos de experiências e vivências, trabalhos de grupo, exposição de filmes, slides, análise de registros escritos de forma a atender os objetivos propostos para cada etapa de trabalho, conforme descrito no plano de trabalho.

ETAPAS

1. PLANEJAMENTO (10 horas)

- Seleção de material bibliográfico para a realização de leituras e fichamentos, objetivando uma fundamentação teórica para o embasamento do trabalho proposto;
- Inscrição e seleção dos participantes.

2. EXECUÇÃO DO CURSO (60 horas)

- Nesta etapa foram desenvolvidas as aulas do curso “Interação/integração Libras e a formação docente – caminho para uma inclusão social”, junto aos participantes perfazendo o total de 12 encontros com a duração de 5 horas cada. Sendo contempladas duas disciplinas:
 - a) Processo histórico, social e cultural sobre a educação de surdos;
 - b) Noções de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)

3. AVALIAÇÃO (10 horas)

A avaliação ocorreu através da elaboração do relatório final, abordando as etapas de realização do projeto de forma crítica, construtiva e objetiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É direito do cidadão (ã) surdo (a) ter acesso ao conhecimento em sua língua e à eventos que promovam o tripé da Universidade: O ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, professores e profissionais ligados à educação munidos de forte base teórica devem aprender a LIBRAS, promover atividades como esse curso que incitem a inclusão e promova a educação inclusiva. Deste modo, os cursos de Libras na Universidade aproximam a comunidade surda, ouvinte e nesta em especial a pessoa cega. O surdo deve ter acesso à informação e comunicação não só nas escolas como também nas demais instituições, por isso a Universidade vem como base de extensão deste direcionamento de saber para os alunos e, conseqüentemente, para a comunidade que se beneficia com todos esses eventos educacionais.

Visto que a LIBRAS é hoje uma disciplina importante para a formação dos profissionais da educação conforme o decreto de número nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta no capítulo II da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular nos seguintes termos:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular [...] instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (SENADO FEDERAL, Brasília, 2005).

Assim é fundamental que os profissionais da educação em geral tenham pelo menos a base teórica sobre a Libras, o contato inicial com a cultura surda e compreenda as especificidades do modo de aprendizado do aluno surdo. Diante da proposta deste curso, cria-se então a possibilidade da apropriação do contato com a língua e cultura surda além de acrescentar na formação profissional e humana desta turma de pedagogos (as) que se interessaram e matricularam no curso.

O resultado geral e objetivo do curso foram satisfatórios tendo em vista o nível alcançado do aprendizado dos alunos matriculados no curso. O objetivo principal de iniciação à Libras foi contemplado de fato já que ao final do curso os alunos conseguiam manter diálogo e compreender o que o surdo sinalizava, e, com a participação de um surdo convidado pudemos assim chegar a essa conclusão.

Quando convidadas fomos instigadas a participar tendo como objetivo adaptar a Libras, para uma forma tátil, já que uma das inscritas no curso a aluna M, possui deficiência visual e para que sua participação e aprendizado ocorresse de fato. A aula seria ora transmitida pela monitora através da descrição oral, ora uma adaptação da Libras para a modalidade tátil fazendo o sinal na mão da aluna cega, e/ou coordenando os movimentos que acompanham os sinais em Libras. Assim tudo o que era sinalizado em silêncio era transmitido à ela, acompanhado o discurso e atividades das aulas, seguindo os comandos dos sinais e utilizando os cinco parâmetros da Língua que são:

1-Configuração das mãos (**CM**) - são as formas das mãos e que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou demais formas feitas manualmente.

2- Locação ou Ponto de Articulação (**PA**) - Lugar onde incide a mão configurada, podendo, até mesmo, tocar parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical;

3-Movimento (**M**) - Os sinais podem ter movimentos ou não, para indicar a sua informação.

4-Orientação/Direcionalidade (**Or**) - Os sinais possuem uma direção, relacionados com os demais parâmetros; e 5- Expressão não-manual (**ENM**) - Extremamente importante para a compreensão da mensagem, pois serve como diferenciador, atuando como complemento dos sinais manuais, a fim de se ter maior entendimento da informação a ser passada.

A participação das monitoras teve como objetivo principal contribuir para que houvesse uma real inclusão nas aulas. Não apenas uma inclusão da aluna estar por estar inserida na sala, (somente no ambiente) junto com os (as) demais alunos (as) do curso, mas sim promover sua participação nas atividades propostas durante o curso que essa participação fosse significativa, fazendo com que as informações realmente pudessem ser compreendidas por ela. Foi um desafio tendo em vista que a Libras é uma língua que tem como foco o visual e nosso trabalho estava direcionado a uma aluna cega. Torna-se mais compreensível esta observação através desta citação de Quadros sobre a Libras, “utiliza para atos de comunicação outros sinais que não as palavras”, pois ela é a linguagem que pode ser expressa através de desenhos, imagens, sinais, expressões facial e/ou corporal. A língua de sinais não pode ser confundida com a linguagem não verbal, ela é totalmente visual, pois de acordo com Quadros: “as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço”.

Dessa forma, tivemos que aprender a lidar com a novidade de um contato direto e utilizar dessa adaptação para transmitir para essa aluna uma forma diferente de aprender os sinais, utilizando nosso corpo e movimento próprios para que, através da sensibilidade, M percebesse e compreendesse nossos movimentos. Nós tivemos que trabalhar com ela como fazem as pessoas que atuam com Libras na educação de pessoas Surdo-Cegas, uma vez que a Libras se distingue da Libras Tátil, evidencia-se a diferença também entre o alfabeto datilológico, do alfabeto datilológico tátil. Isso também mostra a diversidade de formas de representação da comunicação. Assim como afirma os teóricos Cader e Costa: “Há casos em que os sinais precisam ser digitados no próprio corpo da pessoa surda-cega [...] Assim ele poderá perceber a articulação, o movimento, o local e a orientação da mão no espaço de sinalização.” Cader e Costa (2010, p. 60).

Foi um dos pontos fundamentais para trabalhar com M estabelecer uma relação de parceria, depois da confiança estabelecida, pudemos então atuar de modo mais livre por conta das

interações que facilitaram o processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente é complexo, mas com o tato, a aproximação com outra pessoa vai estabelecer a confiança e assim desenvolver o aprendizado com mais confiança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Libras para o cego, apesar de ser uma forma bem adaptada e de toque sensitivo e manual, pode ser bem complicada pelo fato de ele não ter uma orientação espacial bem definida e não se lembrar onde realmente o sinal será realizado. Percebemos isso na aluna que auxiliamos durante o curso, ela sentia dificuldades em realizar os sinais que são feitos no espaço neutro. A adaptação da Libras que fizemos favoreceu a aprendizagem da aluna cega, apesar de ter sido pouco o tempo do curso e destinado ao ensino a ela, nosso trabalho obteve resultados satisfatórios. Apesar das dificuldades enfrentadas, percebemos que com esforço e dedicação, a pessoa com deficiência visual tem capacidade de aprender a Libras e assim se comunicar com o surdo, trocar experiências sobre as diferentes percepções do mundo e vencer desafios juntos na luta contra o preconceito que se constitui, certamente, a mais difícil barreira a ser transposta pelas pessoas com deficiência.

Para que todas as pessoas, sem exceções, possam desfrutar da igualdade de oportunidades de apropriação do conhecimento, é preciso considerar as diferenças individuais e as necessidades educativas delas decorrentes. Ao finalizar este artigo podemos reafirmar que a monitoria é um instrumento importante na preparação do futuro docente e que, bem conduzida, pode contribuir para a melhoria de ensino e para iniciação à docência.

Agradecimentos: A todos os que participaram e colaboraram para que essa monitoria voluntária acontecesse, e em especial, à professora Mestra Sandra Farias pela oportunidade de fazer parte dessa experiência.

REFERÊNCIAS

BRECAILO, Solange de Fátima. Expressão Facial e Corporal na comunicação em LIBRAS. Curitiba. Julho de 2012. <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/APP001.pdf>. Acesso em 30/12/2014.

CADER, Fatima Ali Abdalah; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimo a surdo cegueira: educação e comunicação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em 30 de dezembro de 2014.

FERNANDES A. J. S.; MELLO J. C. C.B.S.; BARBEJAT M. E. R. P. (2001). **Uma Experiência de Avaliação Participativa**. Disponível em <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/APP001.pdf>. Acesso em 30/12/2014.

LINS, Daniel. **Ser Monitor**. 06/03/2007. Disponível em: <http://www.mauricionassau.com.br/institucionais/faculdade/index.php?artigo/listar/215> Acesso em: 30/12/2014.

OLIVEIRA, G.I.C; PRADO, D.P.F; GOMES, M.A. **Manual do Monitor 2011**, UNEB – Guanambi, 2011. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XII, Núcleo de Pesquisa e Extensão DEDC XII.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. _____ . REVISTA DA FENEIS. Números 1 ao 13. R.J. 1999/2002.

SENADO FEDERAL. **Capítulo II do Decreto que regulamenta a Inclusão da LIBRAS como Disciplina Curricular**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005.

O LUGAR DO LÚDICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 EM UM AEE

Mara Rubia Andrade de Carvalho
Universidade Federal de Sergipe/DLES

196

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) buscou garantir o direito dos alunos que estão matriculados em escolas regulares a um serviço especializado. Considerando os alunos surdos, esse atendimento busca promover o uso da LIBRAS como meio de comunicação e aprendizagem do aluno, assim como auxiliar no aprendizado das demais disciplinas. Por causa das dificuldades que os alunos surdos demonstram na sua formação escolar, várias maneiras de trabalhar os conteúdos programáticos têm sido experimentadas como, por exemplo, a abordagem lúdica. Adotando essa proposta, este trabalho buscou explorar o potencial da adoção de jogos no ensino de Português como L2 durante o AEE de uma escola municipal da cidade de Estância (SE).

Palavras-chave: Surdez, AEE, Português como L2, Lúdico, Estudo de Caso.

INTRODUÇÃO

O Decreto nº 7.611, de dezembro de 2011, em seu art. 2º, estabelece que a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) buscou garantir o direito dos alunos que estão matriculados em escolas regulares a um serviço especializado que atendesse as características específicas de sua aprendizagem. Considerando os alunos surdos, esse atendimento – realizado no contra turno – tem como objetivo promover o uso da LIBRAS como meio de comunicação e aprendizagem do discente assim como auxiliar no aprendizado das demais disciplinas. Devido às dificuldades que os alunos surdos demonstram na sua formação escolar, em especial quando suas

famílias são de pessoas ouvintes, diversas maneiras de trabalhar os conteúdos programáticos têm sido experimentadas, sendo uma delas a abordagem lúdica, que será comentada neste trabalho.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Friedman (1996, p. 41) atividades de natureza lúdica possibilitam uma "situação educativa cooperativa e interacional", ou seja, a pessoa, além de lidar com parâmetros (como as regras de um jogo), também está "desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo".

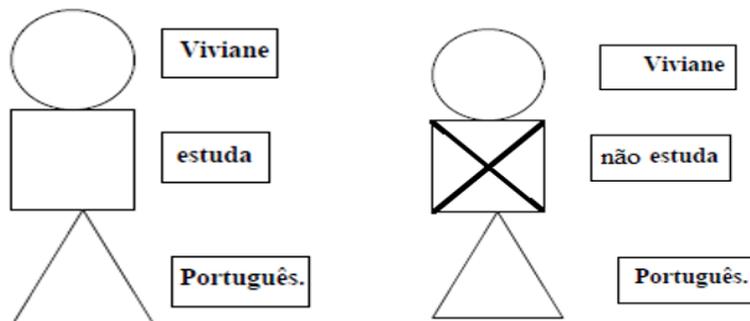
Adotando essa proposta, este trabalho tem como objetivo explorar o potencial da adoção de jogos no ensino de Português como L2 durante o AEE de uma escola municipal da cidade de Estância (SE). Um dos métodos trabalhados de forma lúdica foi o de Perdocini e o uso do "Organograma da Linguagem". Esse organograma consiste em um:

“Conjunto simbólico, compostos por figuras geométricas que representam a estrutura frasal (...) O círculo representa o núcleo do sujeito ou sintagma nominal (SN). O quadrado simboliza o núcleo do predicado ou o verbo (V). O triângulo pode representar o complemento verbal (CV), complemento nominal (CN) (...)” (PINHEIRO, 2010, p.26)



Na figura abaixo podemos ver um exemplo do organograma de uma frase afirmativa e de uma frase negativa:

Exemplos



A seguir é possível ver a foto de um jogo desenvolvido tendo como base o organograma de linguagem proposto por Perdocini (apud PINHEIRO, 2010)



A dinâmica do jogo ocorre da seguinte maneira:

- Frases são sorteadas;

- O aluno deve encaixá-las de acordo com a sequência;
- Exemplo: a sequência na qual o quadrado tiver um X, o aluno deverá encaixar uma frase negativa.

METODOLOGIA

A metodologia usada nesta pesquisa foi o estudo de caso que foi escolhido por permitir analisar qualitativamente e com profundidade os dados obtidos (YIN, 2001). O tipo de estudo de caso foi o instrumental, pois a proposta é analisar um contexto específico para se compreender melhor uma questão mais ampla (VENTURA, 2007). O perfil da participante deste estudo de caso é o seguinte:

- Aluna: “E”
- Idade: 15 anos
- Série: 8º ano
- Escola: Municipal Dom José Bezerra
- Dificuldades apresentadas: pela convivência gestual, não sabe a LIBRAS nem a língua portuguesa

A partir da observação das dificuldades apresentadas pela aluna “E” foram sendo desenvolvidas diferentes atividades que envolvessem jogos e a encenação de situações para o melhor entendimento de conceitos e conteúdos, tendo como foco principal o Português como L2.

DADOS PRELIMINARES

A pesquisa ainda está em desenvolvimento, mas alguns dados já foram observados durante os meses nos quais conteúdos como estrutura sintática do Português, verbos, gênero dos substantivos foram trabalhados através de jogos. A participante do estudo de caso “E” tem apresentado melhor compreensão quando os conteúdos são trabalhados de forma lúdica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n° 7.611, de dezembro de 2011.** Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2016.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

PINHEIRO, V.S. **Estratégias utilizadas no processo de letramento de alunos surdos em Língua Portuguesa.** DESU, TCC do Curso Bilíngue de Pedagogia. Instituto Nacional de Educação de Surdos. 2010.

VENTURA, M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Rio de Janeiro: **Revista SOCERJ.** Set./Out., 2007; 20(5):383-3

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman; 2001.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM SURDEZ: UM OLHAR NA REDE MUNICIPAL DE IRECÊ – BA

Maria da Conceição Araújo Correia¹

Rodrigo Oliveira Damasceno²

Universidade do Estado da Bahia, DCHT – Campus XVI, Brasil

Faculdade Irecê, Campus Irecê - BA, Brasil

202

RESUMO

Com a intenção de contribuir para a utilização de análise documental em pesquisa, este texto apresenta o processo de análise acerca da proposição sobre a política pública de inclusão da pessoa com surdez na rede de educação do município de Irecê. Partindo de uma abordagem histórica da política pública de inclusão, o texto aborda conceitos de políticas públicas para a inclusão e em seguida uma análise documental das orientações para a rede municipal de Irecê/BA elaborado no ano 2012, verificando se a proposta da Rede está em consonância com as Diretrizes Nacional e Estadual na perspectiva da Educação inclusiva e fazer um comparativo dos dados do censo com as orientações. A pesquisa se caracterizou como uma pesquisa qualitativa utilizou-se o método de análise documental, baseado na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (1977), que parte do pressuposto de que por trás de todo e qualquer discurso, esconde um sentido digno de ser desvendado e levado em consideração (GODOY, 1995). A análise documental é dividida em três etapas, que são: 1) *pré-análise*, diz respeito a exploração do material e o tratamento dos resultados, compreendida como a fase de organização dos dados; 2) *exploração do material*, nessa fase adota-se os procedimentos de codificação, classificação e categorização dos documentos selecionados, podendo escolher a palavra como unidade de codificação e 3) *tratamento dos resultados e interpretação*, nessa fase o pesquisador procurará tornar os dados brutos em dados significativos e válidos (GODOY, 1995). O desenvolvimento deste trabalho trouxe evidências que a Rede Municipal de Educação de Irecê, precisa fazer uma reavaliação do documento que norteia a política de atendimento na escola regular às pessoas com surdez. Levando-se em consideração que há uma nova Lei Nº 13.146/2015 sancionada para atender as questões diversas que tratam das pessoas com deficiência. Portanto essa investigação denota a necessidade de novas pesquisas que esclareçam o processo de inclusão na Rede municipal de Ensino, bem como as perspectivas para melhor adequação e quebra de barreiras que impeçam o processo de inclusão na escola regular.

Palavras – chave: Inclusão; Política pública; Surdez.

¹ Maria da Conceição Araújo correia: conceicao_63@hotmail.com

² Rodrigo Oliveira Damasceno: rodrigo.coordenacao@faifaculdade.com.br

1. INTRODUÇÃO

A década de 90 foi o grande marco para o movimento da inclusão social e educacional no mundo. Podemos destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia em 1990, e em 1994 o encontro na Espanha que agregou mais de 88 países, tendo como documento norteador as diretrizes para a inclusão que é a Declaração de Salamanca.

O Brasil sendo signatário da Declaração de Salamanca iniciou o processo das políticas públicas para a inclusão com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394 de 20 de dezembro de 1996 em seu capítulo V artigo 58 que entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência. Assim a partir daí cresce o movimento para romper com as barreiras da inclusão, fortalecendo e valorizando todo e qualquer tipo de deficiência. Neste aspecto, a escola enquanto espaço de formação cidadã, deve garantir o direito das crianças e jovens a matrícula e permanência na escola regular sem discriminação.

A discussão sobre políticas públicas passa por reflexões amplas dos grupos marginalizados que estão no discurso da exclusão social, que nos últimos tempos, tem lutado por seus direitos em todos os espaços sociais. Pensar em políticas públicas de inclusão educacional implica em planejar e implementar projetos e ações que possibilitem a inclusão na escola das crianças e jovens que estão no grupo dos segregados.

Nesta perspectiva a escola deve adaptar-se as necessidades das pessoas com deficiência. O leque da exclusão é amplo passando por questões da diversidade e da falta de oportunidades das pessoas com necessidades educativas especiais. Neste sentido, os entes federados têm a responsabilidade de buscar novos caminhos para romper com os paradigmas da exclusão presentes na sociedade, evitando a segregação, ao distanciamento dos bens e serviços que todo e qualquer cidadão tem direito constitucional.

Portanto, o objetivo dessa pesquisa foi analisar a proposição da política pública de inclusão da pessoa com surdez na rede de educação do município de Irecê/Ba. Também objetivou-se analisar se a proposta da Rede está em consonância com as Diretrizes Nacional e Estadual na perspectiva da Educação inclusiva e avaliar de forma comparativa os dados do censo com a o objetivo da política pública de inclusão local.

Desta forma, este trabalho estará contribuindo com a ampliação das produções científicas relevantes para o Território de Identidade de Irecê, na condição de fonte de pesquisa para outros municípios que articulam para romper com os desafios da inclusão educacional. Bem como a compreensão da inclusão da pessoa com deficiência auditiva no ensino regular e sua implicação no processo de desenvolvimento e aprendizagem desse aluno.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E O MOVIMENTO DA INCLUSÃO

Para Oliveira (2010) Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, à *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. O termo público denota dois fenômenos intimamente correlatos, mas não perfeitamente idênticos.

Segundo Mantoan (2005), a história da educação especial no Brasil iniciou-se no século dezenove e foi inspirada por experiências norte americanas e européias. Desde então, os gestores públicos com modelo assistencialista e segregacionista, faziam campanhas e ações pontuais ligadas a movimentos de iniciativa privada, os quais não atendiam a todas as pessoas com deficiência.

Contudo, surge um o movimento internacional que vem fortalecer o movimento no Brasil, na perspectiva de assegurar o direito de todas as crianças o direito à inclusão. Neste sentido, a Constituição brasileira de 1988 no seu art. 206 inciso I institui como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, favorecendo a organização das pessoas com deficiência a participar de Conselhos, Comissões, Fóruns e de discussões envolvendo os direitos da pessoa com deficiência. Eliminando as barreiras arquitetônicas, o direito a acessibilidade, a comunicação, bem como o direito de matrícula e permanência na escola, garantindo o direito de aprender.

O Direito a escola tinha como princípio o atendimento psicológico, seguindo-se a partir das várias fases do movimento para a inclusão, Atualmente a legislação assegura a inclusão de forma clara o direito de todo e qualquer aluno à educação. Mantoan (2005, p. 26) “trata dos avanços e impasses para a inclusão atribuindo aos obstáculos humanos e materiais, tais como: escolas sem acesso físico aos alunos com deficiência motora, salas de aula superlotadas, falta de recursos especializados”. Assim como, a falta de profissionais com domínio da Língua de Sinais e de interprete para os alunos com surdez, ausência de atendimento especializado, dentre outros aspectos que reforçam os impasses para não incluir as pessoas com deficiência negando o direito legítimo à educação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 2006, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Em 2006 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Justiça e a UNESCO divulgou o plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que traz como foco um currículo com temáticas relativas às pessoas com deficiência, além de ações afirmativas que possibilitem inclusão e permanência na escola. Nesta mesma linha a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDBEN Nº 9394/96 no Capítulo V artigo 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. E em seguida institui como deve ser a organização do sistema educacional brasileiro.

Em Julho de ano 2015 a Presidente do Brasil Instituiu a LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 que dispõe sobre a inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). O Ministério Público da Bahia (MP-BA), por meio da promotora de Justiça, recomendou aos secretários municipais da Educação, à diretoria do Núcleo Regional de Educação e aos dirigentes de estabelecimentos particulares de ensino das cidades de Irecê, Jussara, Ibititá e Lapão que garantam a promoção da educação inclusiva de pessoas com deficiência atendendo ao que preconiza a Lei 13.146/2015.

2.2. POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDEZ

De acordo com Mazzota (1996), na Idade Média a Igreja Católica teve papel fundamental na discriminação às pessoas com deficiência, ponderando que o homem foi criado à “imagem e semelhança de Deus”. Portanto, aqueles que não se encaixavam neste “modelo” eram postos à margem, não sendo considerados seres racionais (MOURA; LODI; HARRISON, 1997). Neste cenário, tem a experiência educativa com surdos com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, que tornou-se o primeiro professor de surdos, no entanto era exclusivo para os filhos dos nobres. Desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia, escrita e oralização, e também fundou uma escola de professores surdos. E, posteriormente, junto a outros, descobre a Língua de Sinais, provando que o surdo também pode aprender.

No Brasil em 1855 a convite de D. Pedro II, chegou o francês Edward Harnest Huet, portador de surdez congênita. Ele era ex-diretor do Instituto de Surdos de Paris e trouxe sua experiência de mestrados e cursos, a fim de confirmar a capacidade do surdo na área da Educação, trazendo o alfabeto manual francês, a Língua Francesa de Sinais, originando-se então a Língua Brasileira de Sinais com grande influência francesa. Com essa iniciativa, surge o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, que foi fundado em 26 de Setembro de 1827 e até hoje funciona, inclusive produzindo materiais pedagógicos e orientações para o trabalho educativo com surdos.

No Brasil foi um longo período para a Língua Brasileira de Sinais ser reconhecida. A partir da lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002 que instituiu a Libras no seu Art. 1º “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”, e somente em 2005 reconhecida pelo Decreto 5626/2005. Desta forma, na educação brasileira o método mais usado na educação de alunos com surdez deve ser o Bilinguismo, que usa como língua materna a Língua de Sinais, e como segunda língua aquela que é utilizada pelos ouvintes, na forma escrita.

Considerando todos os documentos oficiais e reconhecimento dos Direitos Humanos, o município de Irecê implantou a política de inclusão no ano 2001 e em 2010 a equipe elaborou um documento propositivo na perspectiva da educação inclusiva, atendendo as várias deficiências, o qual registra 120 alunos com deficiência na Rede, sendo destes 37 com deficiência auditiva. Também foi criado em Julho de 2014 o Centro de referência multidisciplinar da educação inclusiva-CERMULT. Atualmente segundo a Secretaria municipal de Educação tem quatro alunos matriculados com surdez, sendo dois na escola municipal Joel Americano Lopes, um na Escola municipal do Paraíso e outro na escola municipal Antônio Carlos Magalhães. De acordo com o Qedu (www.qedu.org.br/) acessado em 02/02/2016 nenhum aluno registrado no Censo de 2014.

3. METODOLOGIA

A pesquisa se caracterizou como uma pesquisa qualitativa utilizou-se o método de análise documental, baseado na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (1977), que parte do pressuposto de que por trás de todo e qualquer discurso, esconde um sentido digno de ser desvendado e levado em consideração (GODOY, 1995).

A análise documental, baseada na análise de conteúdo de Bardin (1977), é dividida em três etapas, que são: 1) *pré-análise*, diz respeito a exploração do material e o tratamento dos

resultados, compreendida como a fase de organização dos dados; 2) *exploração do material*, nessa fase adota-se os procedimentos de codificação, classificação e categorização dos documentos selecionados, podendo escolher a palavra como unidade de codificação e 3) *tratamento dos resultados e interpretação*, nessa fase o pesquisador procurará tornar os dados brutos em dados significativos e válidos (GODOY, 1995).

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

A partir das análises feitas do documento propositivo do ano 2010 para inclusão da pessoa com surdez, proposto pelo município de Irecê/Ba, pode-se perceber que os documentos convergem em alguns aspectos de inclusão com as diretrizes nacionais e estaduais de inclusão. O documento traz normas que favorecem a inclusão da pessoa com deficiência, ressaltando o número de escolas que recebem essas pessoas, assim como o número de pessoas com deficiência auditiva matriculadas na rede municipal de ensino.

O documento, criado em fevereiro de 2010, apresenta no município no ano de 2009 120 alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino (deficiências: intelectual, física, visual, auditiva e transtornos globais do desenvolvimento), sendo estes 37 alunos com deficiência auditiva. O documento ressalta ainda que ainda há alunos matriculados sem que haja um diagnóstico, especificando e declarando que determinado aluno possui alguma deficiência.

De acordo com a Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, assegura e promove em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Inicialmente percebe-se que há uma defasagem no documento analisado que propõe a inclusão da pessoa com deficiência, sendo que esse documento é “propositivo”, ou seja, o documento ainda está como uma proposta de inclusão, sendo que desde 2010 está sendo executado sem que haja uma reformulação e aprovação definitiva desse documento.

Com relação a política de inclusão da pessoa com deficiência auditiva, o documento propositivo apenas ressalta a lei que rege as normas para inclusão, sendo de extrema importância destacar o que a Lei prevê para inclusão dessas pessoas no ensino regular. No decorrer da análise do documento, fica evidente a necessidade de que esteja claro o que o decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436, traz sobre as disposições para a inclusão dessas pessoas no ensino regular. Assim, ao expor quais os passos para promover a inclusão da pessoa com deficiência auditiva no ensino regular, fica mais fácil para os profissionais compreenderem o que a lei propõe.

Na análise do documento também foi identificado que há um quadro de profissionais professores, capacitados para serem os mediadores entre o aluno com deficiência e o conhecimento. Com relação a deficiência auditiva, o documento pontua que esses profissionais foram capacitados para atender essas pessoas, participando de formações complementares e investindo em cursos. Portanto, esses cursos e capacitações proporcionam um melhor conhecimento da deficiência, facilitando assim, o processo de inclusão desses alunos no ensino regular.

Esse ponto está de acordo com o que a Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que discute a importância do profissional capacitado dentro da sala de aula. Os profissionais necessitam dominar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois essa é considerada o idioma da pessoa com deficiência auditiva. Não só o domínio de Libras é fundamental, como ressalta a lei de 2015, é importante que se tenha tradutores de Libras para auxiliar os professores, proporcionando aos alunos o melhor desenvolvimento possível. Ressaltando que os tradutores e interpretes de Libras, que atuam na educação básica, devem possuir no mínimo o ensino médio completo e certificado de proficiência em Libras.

O documento analisado também discute a importância de se ter um ambiente preparado para receber esses alunos. É importante destacar que não é só a estrutura física ou profissional preparados, que vão promover a inclusão. Não basta ter uma equipe preparada, sem que haja um mínimo de recurso didático que favoreça o processo de inclusão desses alunos. Nesse sentido, o

documento pontua a importância do trabalho em conjunto, reforçando a importância da estrutura física e do corpo docente, indo de encontro com a lei nacional de inclusão.

No documento analisado, há seções que ressaltam e pontuam as mudanças realizadas no espaço físico da escola como salas de aula adaptadas, banheiros e bibliotecas. Há também menção aos materiais didáticos oferecidos pela escola com finalidade de promover o processo de aprendizado e, conseqüentemente, a inclusão da pessoa surda. Porém, o que não se sabe é se de fato esses espaços estão preparados fisicamente para receber esses alunos, assim como não se sabe se os profissionais mencionados no documento, ainda estão trabalhando nessas escolas.

Como o documento foi construído no ano de 2010 e desde então, não há nenhum documento posterior essa data que valide sua autenticidade como um documento aprovado por um órgão superior como a Secretaria de Educação. Nesse caso esse documento necessita ser reformulado, para que assim possa se tornar um documento válido, deixando de ser apenas propositivo. Assim, com essa reformulação poder-se-ia ter noção de quantos e quais professores ainda estão atuando nas escolas municipais que atendem pessoas com deficiência.

A inclusão da pessoa com deficiência auditiva no ensino regular passa por grandes dificuldades, como ressaltado anteriormente, o documento propositivo trata da inclusão da pessoa deficiência como um todo. É importante destacar, que ao analisar o documento fica evidente que há uma necessidade de especificar mais como e quais os processos de inclusão o município proporciona. O documento apenas traz números, ou seja, quantas escolas há no município que recebem pessoas com deficiência auditiva, quais os professores que atuam nessas escolas, quantas salas multifuncionais e os materiais didáticos.

Seria importante que o documento propositivo sofresse alterações, acrescentando como o processo de inclusão seria realizado. Outro ponto importante a ser discutido e acrescentado ao documento é como os profissionais seriam capacitados para receber esses alunos na escola, destacando todo o processo de formação continuada. Com o esclarecimento desse processo, os

professores poderiam ser mais preparados para lidar com esses alunos e de alguma forma, colocando esses profissionais como atores participantes da construção da formação continuada, como promover com instituições parceiras curso de Pós graduação *latu sensu*.

Também seria de extrema importância que no documento constasse o tipo de apoio que o aluno e a família iriam receber, pois, isso não está destacado no documento. Apesar de estarem sendo “incluídos” no ensino regular, esses alunos vêm de um processo de exclusão social, política e econômica que deixam marcas profundas no desenvolvimento desses sujeitos. Portanto, seria de extrema importância que essas pessoas e seus familiares, tivessem um acompanhamento adequado para que assim, minimizassem as sequelas que o processo de exclusão impõe.

Pensar no cuidado e inclusão dessas pessoas, seja no ensino regular e com apoio à família, é forma de fortalecer esse processo, pois a inclusão começa no seio da família. Trazer essa família de volta para escola contribuirá significativamente, para que possam compreender o que é a deficiência e facilitando o desenvolvimento/aprendizagem da criança. Portanto, é de suma importância que a escola faça parceria com a família, pois essa é a base para todo processo de desenvolvimento do sujeito, que contribuirá para sua auto aceitação e reinserção na sociedade.

O documento propositivo apresenta os dados do município com relação ao número de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino. De acordo com o documento, no CENSO de 2009 havia 120 alunos com deficiência matriculados, desse total havia 37 alunos com deficiência aditiva. Porém, ao consultar o site do Qedu, que é composto pelas informações do IBGE, não consta nenhum dado de alunos com deficiência matriculados na rede de ensino regular. Portanto, há uma discrepância entre os dados apresentados pelo documento propositivo e os dados encontrados no site, onde foi verificado essas informações de 2009 a 2014.

O documento também traz que no município há 33 escolas e apenas 21 possuem alunos com algum tipo de deficiência, ressaltando que apenas uma escola foi idealizada para receber esses alunos. O documento também pontua que foi feito o pedido de adaptação física para as demais

escolas, essa ação ocorreu no ano de 2010, apenas para as escolas que apresentam demanda de matrícula. Assim, do número total de escolas, apenas 17 escolas da sede 4 de povoados não possuem adaptações para receber esses alunos, mas foi solicitado que fossem feitas as adaptações necessárias.

Outros dados foram disponibilizados pela Secretária de Educação do município, onde consta que há no total 38 escolas municipais. Porém, há apenas 15 escolas com apenas uma sala cada, adaptada para receber alunos com deficiência auditiva e 2 interpretes, sendo que estes não foram especificados se são interpretes de libras ou braile. Fica evidente que há uma confusão com relação aos dados disponibilizados, pois os documentos se contradizem quanto ao número de escolas do município e destas, quais são adaptadas para receber esses alunos.

O documento também aponta o número de profissionais e suas respectivas áreas de atuação, ou seja, que público esses profissionais atendem, sendo um total de 19 profissionais e destes apenas 3 atendem crianças com deficiência auditiva. Essa relação de profissionais apontada no documento propositivo difere do documento disponibilizado pela Secretaria de Educação. Hoje, desses 19 profissionais que constam no documento, apenas 10 continuam atuando na área, porém não se sabe se existe algum documento que esclareça o motivo do afastamento desses profissionais e se essas vagas foram preenchidas. Assim, o novo documento apresenta um quadro de 17 profissionais que atuam na educação inclusiva.

5. CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste trabalho trouxe evidências que a Rede Municipal de Educação de Irecê, precisa fazer uma reavaliação do documento que norteia a política de atendimento às pessoas com deficiência. Levando-se em consideração que há uma nova Lei sancionada para atender as questões diversas que tratam das pessoas com deficiência. Portanto essa investigação denota a necessidade de novas pesquisas que esclareçam o processo de inclusão na Rede municipal de

Ensino, bem como as perspectivas para melhor adequação e quebra de barreiras que impeçam o processo de inclusão na escola regular.

REFERÊNCIAS

213

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LTDA, 1977.

BOURDIEU, Pierre, et.al. **Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE/CP). **Decreto nº 5.622, de 2005**. Dispõe sobre a Regulamentação do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9.394/96, de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 13.146/15, de 06 de Julho de 2015**. Lei de Inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

JÚNIOR, L.; MARTINS, M. C. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MOURA, M. C.; VIEIRA, M. I. S. **Língua de Sinais: a clínica e a escola: de quem é esse território**. In: PAVONE, S.; RAFAELI, Y. M. Audição, voz e linguagem: a clínica e o sujeito. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1, p. 109-117.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada**. Revista da Educação Especial. Ano I, nº1, Outubro de 2005.

CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA SURDO DE CAMAÇARÍ: Políticas Públicas para Surdos

CRUZ, Roseli Ramos¹
SANDES, Juipurema Sarraf²
Faculdade Dom Pedro II
Depto de Pós Graduação Latto Sensu, País Brasil.

214

RESUMO

Inicialmente esta proposta de Atendimento Especializado para Surdos, tem por finalidade trabalhar com a realidade enfrentada na educação do município de Camaçari, com o foco específico de Educação para Surdos dando priori a LIBRAS, que já possui histórico na rede regular de ensino do município pelos serviços prestados da Equipe de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como por trabalhos realizados pela Associação de Surdos de Camaçari (ASCAM) e pesquisadores na área de surdez, onde a proposta inicial é de estruturar políticas públicas para que seja futuramente implementada a “Educação Bilíngue para Surdos” no município de Camaçari. Contudo as ações promovidas pelo CAESC³ estão de acordo com a Lei 1397/2015 de âmbito municipal que foi uma conquista da Comunidade Surda de Camaçari, juntamente com a sua associação e parcerias, que objetivam políticas públicas de uma educação de qualidade e transformadora para os alunos surdos, bem como, garantir o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais aos surdos de toda faixa etária, visto que há muito tempo se foi

¹ CRUZ, Roseli Ramos; Pedagoga, Pós Graduada em LIBRAS na Faculdade Dom Pedro II, discente da UNÍNTESE-EM Tradução Interpretação e Docência em LIBRAS- Idealizadora do CAESC- Coordenadora da ASCAM, Técnica Especialista em LIBRAS do CEAP- Coordenação de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. E-mail: roselicruz_20@hotmail.com

² SANDES, Juipurema Sarraf: Secretário de Educação de Camaçari, Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos – UFBA- Doutorando em Epistemologia- UNTREF.

³ CAESC: Centro de Atendimento Especializado para o Surdo de Camaçari. E-mail: juipurema@gmail.com

negado seu acesso à comunicação. Neste sentido, o CAESC visa garantir as respectivas ações referentes à Lei 1397/2015 no âmbito municipal especificamente à Secretaria de Educação de Camaçari, em todos os níveis da educação básica do município, contemplando a LIBRAS e sua disseminação no município, bem como a capacitação e atendimento aos Surdos e Professores e funcionários da rede de ensino que atendem por sua vez o público Surdo nas escolas de Camaçari. Já o Atendimento ao surdo em nível de escolaridade de Educação Infantil, será específico à Aquisição de Língua, ou seja, a adquirir a LIBRAS sua língua materna, sendo indicado este atendimento por um professor de LIBRAS (preferencialmente Surdo), com o auxílio de um Instrutor Surdo, para que possa criar a referência da Cultura e Identidade Surda que são aspectos extremamente fundamentais para uma vida, e entrosamento na Comunidade Surda, para as aquisições visuais que são desenvolvidas em contato entre os Surdos. Em diversas pesquisas feitas nas universidades brasileiras, são identificados problemas como: surdos com atraso escolar, adultos e crianças que não frequentam a escola e surdos com outros comprometimentos além da surdez ou deficiência auditiva, sendo que Camaçari está intrínseco a essa realidade, dessa maneira os mesmos não possuem a oportunidade de uma educação em sua “Língua Materna”, bem como a falta de um relacionamento saudável com a sociedade, visto que a mesma ainda tem um olhar de compadecimento sobre o “Sujeito Surdo”. Em contrapartida o CAESC objetiva a mudança desse olhar, com uma proposta de “Empoderamento Linguístico”, ou seja, o sujeito surdo aprenda a Língua Brasileira de Sinais e depois a “Língua Portuguesa na modalidade Escrita” sua segunda língua. Em resumo o CAESC é um recurso de uma política pública com o intuito de preparar o município de Camaçari para a Escola Bilíngue, sendo que o seu papel é disseminar o uso da LIBRAS nas esferas educacionais e sociais quebrando as barreiras linguísticas entre surdos e ouvintes.

PALAVRA-CHAVE: CAESC, LIBRAS, Camaçari, Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade abordar as políticas públicas que estão sendo implementadas no Município de Camaçari, voltadas para o ensino de alunos Surdos. Dessa maneira, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, se torna uma marca em políticas públicas voltada para a promoção de qualidade no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, visando garantir direitos básicos de adaptações de ambientes escolares, atendimento especializado em turno oposto, orientação e formação pedagógica para professores, coordenadores e funcionários do corpo escolar, bem como familiares dos educandos.

Atualmente esse papel foi respaldado pela Resolução do Conselho Municipal de Educação nº2 de 15 de Dezembro de 2015, que habilita transformações profundas no que se refere aos educandos com necessidades educativas especiais no município de Camaçari. Neste sentido, esta resolução só aparece após a conquista da Lei 1397/2015 que foi sancionada em 6 de Julho de 2015, sendo ela uma conquista da comunidade surda atuante, por meio da Associação de Surdos de Camaçari, que promoveu palestras e mobilizações, chamando a atenção sobre as necessidades educativas e sociais da comunidade surda junto aos poderes públicos, à mesma se concretiza.

Com o objetivo de promover ações afirmativas sobre a identidade e cultura surda a Associação de Surdos de Camaçari promoveu palestras e cursos para os familiares de surdos e comunidade em geral, desse modo, foi se percebendo necessidades no âmbito de políticas públicas voltadas para a LIBRAS e a disseminação da mesma dentro e fora da comunidade surda de Camaçari, possibilitando assim diversos diálogos com os poderes públicos do município, no intuito de melhoria na qualidade dos serviços educacionais prestados aos surdos, visto que a muito tempo se busca uma educação bilíngue para surdos a nível nacional, esta discussão inicia por meio de um projeto de Lei 1397/2015 onde se instituí legalmente ações na promoção da Educação Bilíngue para Surdos.

Portanto este foi o início de novas lutas, pois de acordo com a Lei 1397/2015 em seu artigo 1º descreve que cabe a Secretaria de Educação de Camaçari deve garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto ao surdo. Em conformidade ao mesmo artigo em seu §1º segue a de acordo as seguintes orientações “*o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua*

para pessoas surdas; II ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”.

Dessa maneira, se inicia um novo olhar para educação de Surdos no município de Camaçari, onde visa garantir o acesso a LIBRAS como sua língua materna respeitando assim as necessidades linguísticas desse educando Surdo, em conformidade a Lei 1397/2015 as ações que compete a Secretaria de Educação, estão sendo de acordo as suas respectivas metas estabelecidas também por sua vez no Plano Municipal de Educação que em sua Meta 4 de estratégias 4.3 Cita que “...é ofertar a educação bilíngue em Língua Portuguesa (na modalidade escrita) e Língua Brasileira de Sinais”.

Atendendo as novas políticas públicas da Educação Inclusiva no âmbito da esfera federal, estadual e municipal o CAESC está sendo criado no município de Camaçari com o objetivo de disseminar o uso da LIBRAS na comunidade escolar como um todo, e preparar a educação municipal para desenvolver estudos e pesquisas específicas a atender a implementação da educação bilíngue para surdos no município. Neste sentido, o CAESC se torna uma ferramenta que possui especificidades em suas ações que contemplam a Inclusão na sua forma prática e real, onde qualifica os profissionais que atendem o aluno surdo na escola regular, bem como propicia atendimento especializado no turno oposto a escola regular tanto na L1⁴ quanto na L2⁵ para o Surdo, promovendo a Inclusão de fato.

Contudo esta proposta se caracteriza mais uma ação a ser desenvolvida na Modalidade de Educação Inclusiva do Município de Camaçari, especificamente com o aluno Surdo, visando qualidade em seu ensino respeitando sua língua materna, por sua vez contemplando os profissionais que atendem este público no Sistema de Ensino do Município de Camaçari. Todavia, a participação da comunidade surda no processo de disseminação da LIBRAS, e do trabalho voltado pra cultura e identidade surda é imprescindível, e acontece por meio de

⁴ L1: Língua Materna é referente a língua que o surdo utiliza como natural, ou seja, a língua de Sinais.

⁵ L2: Língua Adquirida é referente a segunda língua utilizada pelo surdo, no caso a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

referências surdas, ou seja, na atuação do Instrutor Surdo e o Professor Surdo, trazendo assim um novo olhar no processo ensino aprendizagem para o aluno surdo e a comunidade escolar.

REVISÃO TEÓRICA.

218

As políticas públicas do Município de Camaçari visam garantir as diretrizes educacionais e legais do âmbito Nacional por entender a importância de uma educação de qualidade para o aluno Surdo, bem como promover e disseminar a LIBRAS como a língua materna respeitando assim suas especificidades durante o processo de ensino aprendizagem para Surdos. Segundo STROBEL (2008, p.18) *“uma ferramenta de transmissão, de percepção a forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constituída de modos de ser, de compreender e de explicar”*.

Neste sentido, a educação de Surdos percebe-se como uma educação por meio identitário da LIBRAS, ou seja, sem ela não se constitui a educação de surdos, pois o processo de comunicação precede o aprendizado escolar, dessa maneira como pode um aluno surdo aprender a língua portuguesa na sua modalidade escrita se nem domina a sua língua materna a LIBRAS.

Por ser entendido que esta realidade acomete os alunos do município de Camaçari, o CAESC busca soluções de curto, médio e longo prazo visando garantir a melhoria significativa da aprendizagem dos alunos Surdos, sempre com base na legalidade educacional e estudos que antecedem nossas experiências educacionais para Surdos. De acordo com essas experiências afirma NASCIMENTO & COSTA;

Os espaços educacionais específicos para o ensino, conforme proposto pela comunidade surda brasileira, exigem uma mudança abrupta de paradigma; muda-se o foco educacional da audição ausente na orelha do surdo para a competência linguística e para o potencial cognitivo que o surdo tem; o que significa oferecer a oportunidade de acesso real e concreto a todo tipo de conhecimento construído e alcançado pelo ser humano. (NASCIMENTO & COSTA 2014 p.161)

Logo, o CAESC não é mais só um espaço educacional comum e sim um local onde visa promover ações voltadas para uma futura educação bilíngue no Município de Camaçari, onde

está respaldada em suas ações a promoção de uma educação de acordo com o conceito Humanístico de âmbito Espiritualista Emancipatório da Secretaria de Educação do Município, bem como valoriza a Cultura e Identidade Surda. A cerca deste tema STROBEL afirma que;

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...]. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2009, p. 27).

Assim a compreensão de que o ensino para Surdos vai além de possuir especificidades linguísticas, devem ser considerados aspectos culturais e identitário, visto que sua modalidade de língua utiliza características essencialmente visuais que permeiam a aquisição linguística como afirma QUADROS;

A diferença na modalidade da língua e do acesso a ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua. Os surdos privilegiam o visual-espacial e a língua de sinais é visual-espacial. Vários estudos (Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987; Karnopp, 1994; Quadros, 1995) evidenciam que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. (QUADROS, 2005).

Em linhas gerais o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos se torna possível quando se respeita a LIBRAS, pois o surdo precisa adquirir a sua língua materna no tempo correto ao seu desenvolvimento, visto que este processo é contínuo e pode ser concomitantemente os aprendizados das duas línguas sempre respeitando os aspectos gramaticais da LIBRAS para a compreensão do Surdo segundo SOUZA;

No caso dos surdos, é o olho, e não o ouvido, que tem a pretensão de ver a palavra, são as mãos, e não as cordas vocais, que a articulam. No fluxo da comunicação por signos sinalizados mescla-se com sons, movimentos articulatórios, gestos, etc., evolui com eles e é deles indissociada. Se isso ocorre é porque essa pluralidade e entrelaçamento de modos comunicativos são imanentes da linguagem. (SOUZA, 1998, p. 49)

Portanto, o CAESC se torna o meio mais viável para se iniciar as políticas públicas de promoção à qualidade do ensino de alunos surdos do município de Camaçari, atendendo assim a Lei 1397/2015, a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº2/2015, o PME 2015/2024 e a Portaria nº032/2016 que visam garantir a educação de qualidade para os alunos Surdos em sua Língua Materna com suas especificidades linguísticas, bem como amplia as possibilidades de avaliação do mesmo por meio do Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno Surdo, buscando garantir um acompanhamento das formas de aprendizado do aluno respeitando suas características linguísticas em sua avaliação. Segundo a Portaria nº032/2016 “*V - Auxiliar as unidades escolares em relação ao Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno Surdo do Município de Camaçari*”.

No sentido dos processos avaliativos do que se refere aos alunos surdos o CAESC visa garantir por meio da Portaria nº032/2016 uma avaliação que condiz a realidade linguística da LIBRAS, priorizando os aspectos gesto visuais da Língua, por meio de adaptações curriculares de acordo com o diagnóstico pedagógico do aluno, no que se refere a ano do ensino fundamental que ele está inserido na escola regular e suas capacidades linguísticas na língua de sinais. De acordo com a Portaria segue orientação “*VIII - Orientar sobre avaliações que sejam pertinentes ao uso da LIBRAS e suas especificidades nas unidades escolares do Município de Camaçari que tenha alunos Surdos*”.

Outro ponto relevante na Portaria nº032/2016 é a possibilidade de instituir pesquisas no campo da LIBRAS, pois de acordo com a mesma fica autorizado o CAESC em “*XXI- Fomentar pesquisas direcionadas a LIBRAS para estruturar e capacitação o atendimento e diretrizes da educação de alunos surdos do Município de Camaçari*. Dessa maneira, amplia a possibilidade de realizar adaptações curriculares, atendendo assim as necessidades específicas da gramática da LIBRAS e sua pedagogia visual, visto que as referências de ensino para Surdos ainda necessitam avançar em suas pesquisas e aplicabilidade.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado para o aluno Surdo fica autorizado o serviço para alunos no turno oposto, bem como esses ocorrem por meio de contato direto com as escolas da rede municipal de ensino no que se refere à Portaria nº032/2016 “*III - Oferecer*

atendimento Educacional Especializado em LIBRAS para os alunos Surdos do Município de Camaçari". . Embora o atendimento em turno oposto se dê no espaço do CAESC, o mesmo promove o contato direto entre a comunidade surda e o aluno surdo neste mesmo ambiente, visto que se entende a educação de surdo de forma associada às referências surdas do município. Assim como, auxilia o trabalho dos profissionais Tradutores Interpretes de LIBRAS do município, por meio de formação continuada, visando garantia de qualificação para os mesmos, ampliando assim o atendimento ao aluno surdo, por meio de direcionamentos específicos em parcerias entre professor-interprete-surdo-CAESC.

Contudo um dos serviços de atendimento do CAESC é promover aquisição linguística para os surdos e deficientes auditivos, ou seja, alunos que estão iniciando o processo de perda auditiva e não possui contato com a comunidade surda, conseqüentemente não adquiriu a LIBRAS, os mesmos enfrentam um processo de referência da audição em seu aprendizado, apresentando dificuldades no processo de aquisição da LIBRAS, por consequência desta transição, se possibilita o contato do aluno à comunidade surda, orienta-se a família, bem como a escola, e inicia-se um trabalho de aquisição linguística com uma referência surda direta por meio do Instrutor Surdo, que tem o papel de promover o diálogo na língua de sinais e apresentar a cultura e identidade surda ao mesmo. De acordo com a Portaria nº032/2016 X – *“Promover atendimento de aquisição de Língua para crianças surdas nas diversas modalidades do ensino fundamental com apoio de referencia de referências surdas”*.

No que se refere a aquisição linguística da LIBRAS em crianças surdas da educação infantil e séries iniciais do município, a mesma acontece tanto com auxílio do instrutor surdo de referência quanto com a comunidade surda de idade semelhante e auxílio do pedagogo especialista em LIBRAS, pois esse trabalho possui especificidades de ensino por meio de contação de histórias em LIBRAS para que se crie referências, por meio de dinâmicas que envolvam brincadeiras com objetivo de despertar situações que desenvolvam na criança a motricidade e especificidades gesto visuais, que caracterizam a Língua de Sinais.

Portanto esse trabalho de aquisição linguística acontece de maneira à demanda das escolas da rede, num processo direto entre a escola e a Coordenação de Educação Especial, por meio de um controle de dados escolares das Necessidades Educativas Especiais do município. No que se refere aos recursos pedagógicos a serem desenvolvidos para o auxílio do docente que atende este aluno surdo na escola regular, serão sistematizados para a melhoria da compreensão e qualidade de ensino. Neste sentido, quando o docente percebe que o pensamento do aluno surdo é a partir da língua de Sinais, o mesmo necessita de novos instrumentos avaliativos e metodológicos, bem como o conhecimento acerca da pedagogia visual.

CONCLUSÃO

O CAESC é um recurso indispensável para que o atendimento especializado ao aluno surdo do município de Camaçari, pois a luta pela educação de qualidade para surdos já ultrapassa alguns anos desde que a Lei de LIBRAS nº 10.436/02 se tornou realidade no Brasil, a mesma indica a que a Língua de Sinais é à verdadeira forma de comunicação e expressão dos Surdos de todo o país. Embora, as escolas inclusivas que possuem surdos nem todas contam com o profissional Tradutor Interprete de LIBRAS, bem como, a presença do mesmo não é suficiente para garantir a inclusão de fato e direito ao aprendizado deste aluno surdo, visto que para uma educação de qualidade ao surdo a Língua de Sinais deve ser contemplada tanto no currículo da instituição escolar, quanto na comunicação de todos neste ambiente, visando garantir a mesma de forma natural no processo.

Neste sentido, o CAESC disseminará a LIBRAS tanto para a comunidade escolar, quanto irá atender os familiares que possuem carência extrema de comunicação com seus filhos, que são por sua vez os respectivos alunos surdos do município de Camaçari, essas carências de comunicação prejudicam o desenvolvimento do aluno surdo biopsicossocial nas diversas aquisições do aluno, sejam valores, ética, social, cultural e etc.

Por sua vez as ações de promoção a LIBRAS serão realizadas em uma ordem cronológica respeitando os aspectos culturais dos Surdos do Município de Camaçari, tendo como base o

“Docente Surdo e o Instrutor Surdo” para que se crie um ambiente favorável de ensino aprendizado da língua, onde os Surdos possam ter uma “referência linguística” da sua língua materna. Respeitando assim o Decreto 5626/2005, que visa qualificar instrutores e professores surdos por entender os aspectos culturais e identitário envolvidos na educação de surdos por meio da LIBRAS.

Contudo o Centro de Atendimento Especializado para o Surdo de Camaçari é um espaço voltado para as políticas públicas legais de qualidade de Ensino para Surdos respeitando a LIBRAS como a referência de linguística do aluno surdo, visando a disseminar a LIBRAS para toda a comunidade escolar que este aluno constitui, valorizando e respeitando suas limitações e potencializando e auxiliando em suas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me ter oportunizado e abençoado nesta caminhada de trabalhos e desafios junto a comunidade surda, a Aline Milena a aluna surda que foi meu ponto de partida na minha história como professora de educação de surdos, me fazendo vivenciar um mundo novo a partir da LIBRAS. A Flávia Mattos minha amiga de luta dentro da comunidade surda de Camaçari. A Maurício Damasceno que contribuiu para meu aprendizado durante a caminhada. A Oziel Araújo que tornou possível o início desta luta legal por direitos surdos em Camaçari. O Gilvan Souza pela luta e compromisso com os portadores de necessidades especiais do município. A Juipurema Sandes Secretário de Educação por me apoiar e acreditar em meu trabalho fazendo que o CAESC fosse materializado na educação de Camaçari. A meus filhos Murillo e Beatriz e familiares que sempre me apoiaram e se envolveram na minha luta pela educação de surdos, a toda equipe técnica e coordenação na pessoa de Iara Viana da Educação Especial do município de Camaçari e todos os amigos e profissionais que de certo modo me auxiliaram na caminhada.

REFERÊNCIAS

BRASIL _____ **DECRETO 5626/2005**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 23 de dezembro de 2005. D.O.U.

BRASIL _____ **Lei nº 10.436**, de 22 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002. D.O.U.

CAMAÇARI, **Lei 1397**, de 06 de julho de 2015. Garante o acesso de pessoas surdas ao sistema municipal de educação, e dá outras disposições. Diário Oficial Prefeitura Municipal de Camaçari- Ano XII- Nº 628 de 11 a 17 de julho de 2015, p.1. BA/-BRASIL. <http://www.camacari.ba.gov.br/portal/diario.php> consultado em 25/07/16 às 17 horas.

CAMAÇARI, **Lei Nº1415/2015 de 1 de Dezembro de 2015. Aprova p Plano Municipal de Educação em Consonância com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2015/2024, e dá outras providências.** Diário Oficial- ANO XIII- Nº 648- 28 de Novembro a 04 de Dezembro de 2015- Pág. 38. BA- BRASIL. <http://www.camacari.ba.gov.br/portal/diario.php> consultado em 25/07/16 às 17 horas.

CAMAÇARI, **Portaria Nº032/2016 de 25 de Julho de 2016. Dispõe sobre a criação do Centro de Atendimento Especializado para os Surdos, e dá outras providências.** Diário Oficial Prefeitura Municipal de Camaçari- Ano XIV- Nº 682 de 23 á 29 de Julho de 2016, pág. 31. BA- BRASIL. <http://www.camacari.ba.gov.br/portal/diario.php> consultado em 07/08/16 às 17 horas.

CAMAÇARI, **Resolução Conselho Municipal de Educação Nº 2 de 15 de dezembro de 2015.** Estabelece normas para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Diário Oficial Prefeitura Municipal de Camaçari- Ano XII- Nº 651 de 19 a 25 de dezembro de 2015, p.09. BA-BRASIL <http://www.camacari.ba.gov.br/portal/diario.php> consultado em 25/07/16 às 17 horas.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria & COSTA, Messias Ramos. **Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições do debate institucional.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 159-178. Editora UFPR.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **O 'bi' do bilinguismo na educação de surdos.** In: *Surdez e bilinguismo*. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.np

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos/** Nídia Regina de Sá. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção pedagogia e educação).

225

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra te falta?** Linguística, educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS

MAPAS CONCEITUAIS: COMO UTILIZÁ-LOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS?

Adriana Beatriz Botto Alves Vianna ¹

Cássia Geciauskas Sofiato²

Universidade de São Paulo

Departamento de Filosofia e Ciências da Educação, Brasil, 2016

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o uso de mapas conceituais no desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior. Nosso objetivo é discutir a ferramenta “mapa conceitual”, seu uso nas práticas cotidianas do professor de alunos surdos do ensino superior, bem as percepções sobre a eficácia ou não da ferramenta no desenvolvimento da aprendizagem. O mapa conceitual é considerado um meio para alcançarmos um objetivo. Ele pode, também, configurar-se uma estratégia de ensino/aprendizagem ou uma ferramenta avaliativa, entre outras diversas possibilidades. (Souza e Boruchovitch, 2010). Utilizou-se como referencial teórico a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (MOREIRA, 2011); a teoria dos mapas conceituais de Novak (2010); *estudos sobre o uso de imagens ancorados em* Reily (2012). Foi realizada uma pesquisa empírica envolvendo três alunos surdos e três alunos ouvintes do ensino superior, de uma instituição privada, da cidade de São Paulo. Nossa opção metodológica está ancorada na pesquisa ação com viés qualitativo, na intenção de analisarmos como se dá, na prática, o uso dos mapas conceituais pelos alunos surdos e ouvintes, analisando sua eficácia ou não no desenvolvimento da aprendizagem. Para essa finalidade foram coletados dados por meio

¹ Contato: adrianabottovianna@usp.br

² Contato: cassiasofiato@usp.br

do registro escrito, em língua portuguesa, elaborado pelos alunos surdos e ouvintes a partir da observação e impressões sobre mapa conceitual elaborado pelos pesquisadores, a partir de conceito conhecido pelos alunos. A análise dos relatos se deu ancorada nas discussões de Foucault (1986) quando discute a importância de analisarmos o discurso desprendendo-se do sentido oculto, do que está por traz das palavras, mas analisarmos o que foi dito. A análise nos fez inferir que o uso de mapas conceituais é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos constituindo-se como um facilitador, porém se faz necessária uma adequação do uso da ferramenta entendendo que o aluno surdo tem a imagem como uma referência importante para construção de sua linguagem e conseqüentemente, de seu conhecimento de mundo.

Palavras-chave: Mapa conceitual, uso da imagem, aprendizagem, educação de surdos.

INTRODUÇÃO

O uso da imagem na constituição das experiências educacionais de alunos surdos é, sem dúvida, um caminho metodológico a ser considerado e utilizado. Fernandes (2012) relata que o desenvolvimento da escrita em crianças ouvintes se dá pelo estabelecimento de relação entre oralidade e escrita e, em crianças surdas, as experiências com a aquisição da língua estará pautada nas relações visuais com a língua, ou seja, com aquilo que pode ser visto.

Lacerda (2011) nos alerta para a importância de utilizarmos toda a potencialidade que a língua brasileira de sinais (Libras) tem como língua viso-espacial, juntamente com o uso de imagens. O aluno surdo elabora conceitos como se fossem filmes, “compondo cenas, explorando a simultaneidade e a consecutividade de eventos” (p. 104). Pereira (2016) quando discute como utilizar a arte visual na sala de aula aponta que “apreciar obras de arte, observar objetos, ver situações cotidianas requer atribuir significados. Ver é produzir conhecimento sobre aquilo que é visto, é provocar reflexões” (p.19).

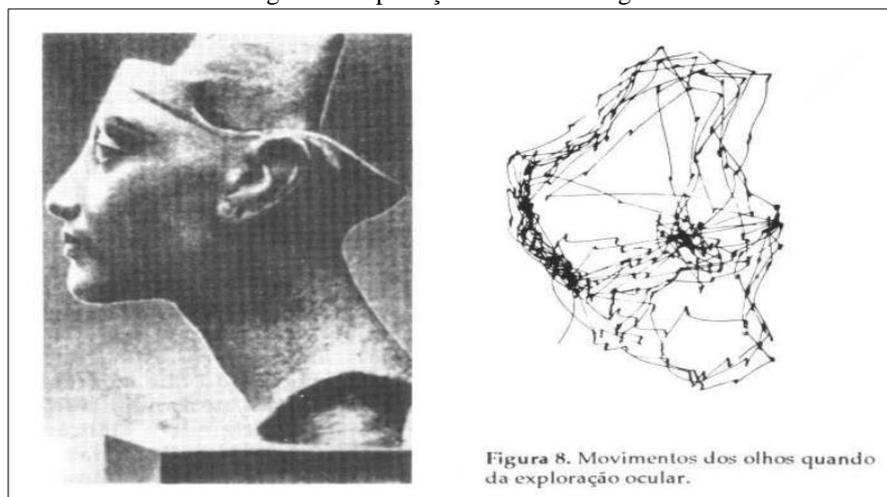
Vivemos em uma sociedade que a cultura visual está se tornando cada vez mais presente: televisão, mídia de forma geral e os espaços virtuais. O uso da imagem pelo professor como estratégia de ensino e aprendizagem deve ser objeto de estudo e compreensão. Em geral, a escola, bem como cursos de formação de professores não privilegiaram o uso e o estudo da imagem em sala de aula, seja com crianças ouvintes ou surdas.

Se a palavra é para todos, a imagem também tem que ser. (Reily, 2012 - p. 26) É necessário conhecermos como se dá o processo de apreensão e compreensão de imagens para um uso assertivo e relevante no contexto escolar.

Nesse sentido é interessante salientar que o olhar humano não é linear. Segundo Aumont (1993),

Não há varredura regular da imagem do alto para baixo, nem da esquerda para a direita; não há esquema visual de conjunto, mas, ao contrário, várias fixações muito próximas em cada região densamente informativa e, entre essas regiões, um percurso complexo (Figura 8) [...] O importante, é reter que a imagem – como toda cena visual olhada durante certo tempo – se vê, não apenas no tempo, mas à custa de uma exploração que raramente é inocente; é a integração dessa multiplicidade de fixações particulares sucessivas que faz o que chamamos nossa visão da imagem. (p. 61)

Figura 1. Exploração ocular da imagem



Fonte: Aumont (1993)

Lins (2014) nos alerta para o uso da imagem por conta de seu caráter dicotômico: razão versus emoção e, também, do risco da domesticação do olhar. A autora afirma a importância do uso

crítico; que o professor não queira enquadrar esta prática às práticas tradicionais de desenvolvimento do ensino, prática esta que deixa o aluno sem ação diante de seu próprio processo de aprendizagem e, deixa também, o professor enjaulado em sua proposta racional e linear de ensino. Larrosa (2012 *apud* Lins, 2014) nos inspira a,

pensar sobre uma pedagogia da imagem que ensaia um tipo de olhar sobre o mundo e sobre a experiência humana (opaca, nebulosa, confusa). Imagens que façam perguntas (muitas vezes sem respostas), através de um olhar que sabe que apenas busca, que espera e segue; imagens que convocam um pensamento sobre o real que requer atenção e tempo, fugindo dos imediatismos e dos sentidos apriorísticos impostos pela atualidade. (p. 254)

Faz-se necessário pensarmos, então, em um letramento visual. O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais elaborou um glossário que traz entre seus verbetes o termo letramento visual. Segundo o CEALE³(2016):

[...] A noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. [...] Dessa forma, o letramento visual não se limita a uma série de condições para o desenvolvimento da competência de leitura de imagens, mas sua dinâmica nos ajuda a lidar com uma multiplicidade de linguagens visuais, seja a fotografia, ou a pintura, a escultura, a gravura, o desenho, entre outras, além de fortalecer o entendimento consciente dos usos de diferentes mídias, como o impresso, o digital, a mídia televisiva, os museus interativos etc.

Tendo em vista diferentes perspectivas para o uso da imagem na educação de surdos cabe ao professor planejar suas aulas agregando os diferentes materiais e estratégias disponíveis. Hoje, uma estratégia/ferramenta importante e que pode contribuir para o processo de letramento visual de alunos surdos é o uso de mapas conceituais.

1. O MAPA CONCEITUAL COMO FERRAMENTA AUXILIAR PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

³ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em: 21/05/2016.

Os mapas conceituais (MP) vêm ganhando destaque nas discussões na área da educação já faz algum tempo. Novak (2010) descreve os mapas conceituais:

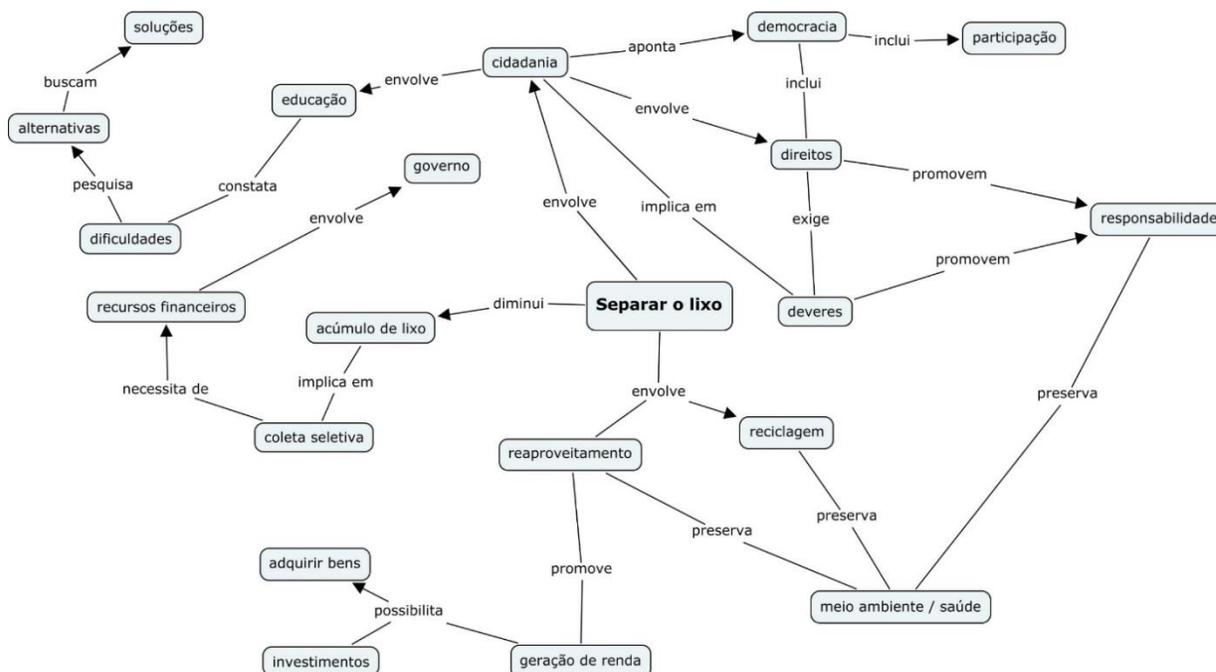
Mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. (n.p.)

Os mapas conceituais estão ligados à concepção de aprendizagem significativa, conceito este cunhado por Ausubel (2011). A aprendizagem significativa se dá quando o indivíduo, a partir de conhecimentos que já possui, os relaciona com os novos conhecimentos, os antigos conhecimentos seriam como âncoras aos novos conhecimentos. Neste sentido os mapas conceituais relacionam-se a aprendizagem significativa pelo fato de que, ambos, os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios irão atribuir significados àquilo que se está aprendendo. Os mapas conceituais revelam a lógica do pensamento utilizada pelo aluno; qual caminho foi percorrido para a construção do pensamento.

Souza e Boruchovitch (2010) trazem à tona a importância de se ter uma proposta clara para o uso dos mapas conceituais visto que esta ferramenta desloca o aluno para o centro do processo de aprendizagem, bem como a lógicas que não estavam previstas pelo professor. Cada aluno pode estabelecer diferentes relações e conexões entre os itens que constituem o conceito. Como dito anteriormente, uma imagem é lida sem sentido prévio; os mapas conceituais também podem ser lidos em diferentes direções, mas os vetores e conectores intrínsecos à ferramenta podem nos auxiliar na direção da leitura.

Segundo os mesmos autores a elaboração da proposição deve ser constituída por dois ou mais conceitos unidos por descritores. Teremos, então, uma unidade semântica, que manifesta as conexões e as inter-relações que foram construídas. Complementando esta ideia as autoras ressaltam que os descritores, que ligam os conceitos, devem deixar claro o tipo de relação entre os conceitos que eles unem. A escolha dos descritores permite clareza para o fluxo que foi criado na elaboração do conceito. Vejamos um exemplo:

Figura 2. Mapa conceitual



Fonte: Disponível em: <http://reciclagemnaescola.pbworks.com/w/page/9853911/Mapa%20conceitual%20II>. Acesso em: 03/08/2016

Ao observarmos este mapa conceitual⁴ vemos que o conceito fundante é SEPARAR o LIXO, pois está em destaque (este pode ser um recurso para chamarmos atenção para o “início” da construção do conceito). Os descritores (possibilita – buscam – preserva – promovem – envolve, etc.) vão tecendo as relações, como uma teia. Teia esta complexa, pois estabelece várias conexões, em diferentes sentidos e direções.

É interessante ressaltar que não existem mapas conceituais certos ou errados, já que representam o caminho seguido para a elaboração do conceito; o que deve ser visto no mapa é se as conexões/descriptores estão corretas, se o conceito explicitado pelo mapa está correto. O uso de mapas conceituais como estratégia na educação de surdos se torna relevante à medida que se

⁴ Este mapa conceitual foi o recurso utilizado no questionário aplicado aos alunos surdos e ouvintes. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

utiliza de elementos visuais para sua constituição aproximando-se, portanto, da língua de sinais que também é visual.

2. A PESQUISA

233

A presente pesquisa foi realizada numa instituição privada, de ensino superior, da cidade de São Paulo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram alunos surdos e ouvintes da referida instituição. Na instituição há 19 alunos surdos em diferentes cursos: Fisioterapia, Matemática (Licenciatura), Design Gráfico, Arquitetura e Urbanismo, Design de Interiores, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Pedagogia, Ciências Biológicas (Licenciatura), Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gestão de Recursos Humanos. O aluno, ao ingressar na instituição, declara se necessita de tradutor-intérprete de Libras. Quanto aos alunos ouvintes, a instituição conta com 15.000 alunos.

Para participarem da pesquisa foram escolhidos seis alunos, sendo três ouvintes e três surdos⁵. Quatro deles do curso de Pedagogia, um do curso de Administração e um do curso de Licenciatura em Matemática. Três deles cursando o 1º semestre de seus cursos, dois cursando o 3º semestre e um aluno no 6º semestre. Quando questionados sobre o contato com mapas conceituais, cinco deles disseram que já tinham tido contato, apenas um afirmou nunca ter tido contato com mapas conceituais.

Os questionários e o mapa foram enviados, aos alunos, por correio eletrônico e foi solicitado que respondessem as questões. Não houve explicação prévia do questionário; a intenção era que os alunos explorassem os mapas sem que houvesse intervenção para que pudessemos avaliar a eficácia do recurso.

Os ouvintes, quando questionados sobre a primeira percepção sobre o mapa conceitual

⁵ A escolha se deu pelo contato com os alunos, explicitação dos procedimentos metodológicos e aceite em participar (alunos surdos e ouvintes).

apresentado afirmaram que este apresentava organização, criatividade e possibilitava uma aprendizagem mais eficaz. Os alunos surdos afirmaram que era interessante, porém ficaram confusos em relação à sequência dos “*conteúdos*”. No questionamento em relação à compreensão que tiveram do conceito explicitado pelo mapa, ambos os grupos demonstraram compreender o conceito.

Tabela 1: Compreensão do conceito

Fonte:

OUVINTES	SURDOS
Escreva o que compreendeu do conceito que está explicitado no mapa conceitual	
<ul style="list-style-type: none"> - Separação do lixo - Responsabilidade e cidadania - Processo de organização - Direitos e deveres - Prestação de serviço 	<ul style="list-style-type: none"> - Reciclagem - Organização dos materiais - Cores que definem tipo de reciclagem - Manipulação do lixo - Descarte de material - Como separar - Responsabilidade

Tabela

elaborada pelas autoras

Quando perguntados sobre a possibilidade de os mapas conceituais serem importantes para o entendimento de conceitos todos afirmaram positivamente e destacaram os seguintes aspectos:

Tabela 2: Importância do mapa conceitual

OUVINTES	SURDOS
Você acredita que o mapa conceitual é importante para entendermos conceitos?	
<ul style="list-style-type: none"> - Um conceito ligado ao outro - Explicita os passos e partes do processo 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona vários conceitos - Melhor aprendizado - Foco no mapa conceitual

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras

Afirmou-se que mapas conceituais são imagens para a realização da atividade. Os alunos foram questionados sobre a *crença* de que imagens auxiliam na elaboração de conceitos e, os três alunos ouvintes, afirmaram que sim e, entre os três alunos surdos, dois afirmaram que sim e um afirmou que não. Ademais, forneceram alguns outros pontos de vista, tais como os que se apresentam a seguir:

Tabela 3: Imagem como auxílio na elaboração de conceitos

OUVINTES	SURDOS
Mapas conceituais são imagens. Você acredita que imagens nos auxiliam na elaboração de conceitos?	
<ul style="list-style-type: none">- Imagem é uma linguagem importante- Depende da finalidade- Auxilia na elaboração de conceitos simples e complexos	<ul style="list-style-type: none">- Sentiu-se perdido- Importante para a aprendizagem- Contextualiza o conceito- Ao contrário do texto, consegue sistematizar forma visual de todo o conteúdo.- Mais fácil e rápido- Otimiza o entendimento

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados da coleta de dados realizada nos fez confirmar a hipótese inicial de que mapas conceituais, para alunos surdos, podem auxiliar na elaboração de conceitos, haja vista a resposta dada por eles no questionamento apontado na Tabela 1. Pelos resultados obtidos podemos inferir que todos compreenderam o conceito que foi explicitado pelo mapa. É certo que houve apontamentos de dificuldades, em um primeiro momento, principalmente uma certa “*confusão*”. Isto se deve principalmente ao fato, conforme nos explicitou Aumont (1993), de a leitura de uma imagem não ser linear. Os olhos percorrem a imagem seguindo diferentes sentidos, mas quando os alunos foram levados a pensar sobre o conceito, voltaram a imagem e detiveram-se nas relações, nas conexões, estabelecendo sentido ao que viam.

Os mapas conceituais devem ser entendidos sem que se precise de explicações; é necessária uma leitura cuidadosa, com atenção. Isto nos fez pensar na necessidade do uso deste recurso com o auxílio do professor, bem como do intérprete de Libras. Por meio de um processo de mediação os alunos surdos poderiam explorar mais o recurso mapa conceitual. É preciso que se tenha claro, como afirmam Souza e Boruchovitch (2010) que para que os alunos tenham mais êxito no aprendizado é necessário que o professor investigue os conhecimentos prévios dos alunos para que se possam estabelecer relações entre os conhecimentos já conhecidos e os novos a serem aprendidos. Esta é a premissa básica da aprendizagem significativa.

A análise das respostas aponta uma questão importante no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos: até que ponto a escrita dá conta de explicitar o que realmente foi aprendido? Isto apareceu nas entrelinhas do discurso dos alunos (Foucault, 1987). No caso dos surdos, a produção da escrita em língua portuguesa pode assemelhar-se à sinalização em Libras. Tomemos como exemplo a resposta de um dos alunos surdos: “*Percebi a etapa a importante no mapa conceitual um direcionamento se aprendizagem*”. A estrutura da frase não segue a lógica formal da língua portuguesa. Um professor não preparado para trabalhar com alunos surdos pode não compreender a forma como o aluno quis se expressar e, conseqüentemente, avaliá-lo mal. Neste sentido, o mapa conceitual torna-se um recurso eficaz para a comunicação da compreensão do conceito, já que não necessita da estrutura textual, dificuldade esta apresentada por alunos surdos, mas do estabelecimento das relações entre as ideias utilizando recursos gráficos. Seria mais uma possibilidade para a expressão.

A intenção, neste artigo, não é a de esgotarmos as discussões sobre o uso de mapas conceituais no auxílio do desenvolvimento da aprendizagem para alunos surdos, mas despertarmos a atenção dos professores, principalmente, para a necessidade de pensar a prática educativa de forma inclusiva e significativa. Entendendo que a inclusão de fato deve acontecer; não apenas inserindo esses alunos na sala de aula, mas colocando-as como protagonistas de seu desenvolvimento cognitivo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos alunos que participaram da pesquisa com entusiasmo, principalmente aos alunos surdos, que entenderam a importância da pesquisa na área a fim de buscarmos a excelência do trabalho realizado na universidade.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas/SP: Papirus, 1993.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.

LACERDA, C.B.F. de. et all. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. Capítulo 6. In: GÓES, A. M. et all. *Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução*. Coleção UAB–UFSCar. São Carlos-SP, 2011.

LINS, H. A. de M. **Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares**. *Educação em Revista*, 30(1), 2014 – p. 245-260. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100010. Acesso em: 22 de mai. 2016. .

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. São Paulo: Editora Centauro, 2011.

NOVAK, J. D. CAÑAS, A. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

PEREIRA, K.H. **Como usar artes visuais na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. SOUZA Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH Evely. **Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa**. *Educ. rev.* vol.26 no.3 Belo Horizonte Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300010. Acesso em 26 de ago. 2016.

PAIS – PROJETO PARA ACOLHIMENTO, INFORMAÇÃO E SUPORTE A FAMILIARES DE CRIANÇAS SURDAS.

Camila Lima¹
Desirée Begrow²
Jéssica Moura³

Universidade Federal da Bahia
Departamento de Fonoaudiologia, País Brasil.

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido com o objetivo de atender às demandas e necessidades das famílias de crianças surdas, criando espaço para discussão e esclarecimento, além de propiciar-lhes assistência. As atividades desenvolvidas vislumbram ações de caráter informativo e vivência direta com os familiares. São desenvolvidas também, atividades específicas com os familiares de crianças surdas já em atendimento no Centro Docente Assistencial de Fonoaudiologia – CEDAF, clínica-escola do curso de Fonoaudiologia, como reuniões informativas, oficinas de Libras, espaço para trocas de experiências, palestras e etc. O projeto também oferece apoio quanto ao conhecimento de legislação ao qual o surdo é beneficiário, possibilidades de uso de recursos tecnológicos, esclarecimentos sobre escolarização, entre outros aspectos. Os estudantes de Fonoaudiologia atuam em forma de plantões a fim de atender a população que busca orientação e auxílio quanto a surdez entendendo que a reflexão sobre a importância da assistência aos pais para o desenvolvimento da criança surda pode atuar de forma positiva sobre o processo. Os resultados demonstraram que se faz necessário maiores discussões para ampliar o acesso das famílias às informações, visto que essas são fundamentais para a tomada de qualquer decisão.

¹ Contato: Camila Lima(a)¹@ camila.mtb@hotmail.com

² Contato: Desirée Begrow (a)² fgadesiree@gmail.com

³ Contato: Jéssica Moura (a)³ j.antoniamoura@hotmail.com

Além disso, acredita-se na necessidade premente de ações que visem uma mudança cultural social sobre a pessoa surda, retirando-a do espectro das deficiências e inserindo-a numa sociedade que acolhe, aceita e respeita as diferenças. Assim, acredita-se que é por meio da informação que os sujeitos empoderam-se e assim, promovem transformação.

Palavras-chave: Fonoaudiologia, Surdo, Família.

INTRODUÇÃO

A família é o núcleo primário em que as crianças desenvolvem suas relações sociais, compartilham da cultura, valores, gostos, além de ser um ambiente que propicia significado ao modo particular de desenvolvimento de cada criança (GUARINELLO e LACERDA, 2007). Por isso, se faz necessário discutir e ampliar temáticas que envolvam a família como participante ativa desse processo, identificando os potenciais de seu filho e vislumbrando as possibilidades existentes para seu desenvolvimento. Ao tratar das crianças surdas, salienta-se que 90 a 95% são filhas de pais ouvintes (QUADROS e CRUZ, 2011; GUARINELLO e LACERDA, 2007; MOURA, 2000), o que significa dizer que quando estas famílias recebem um filho surdo, diversos sentimentos como medo, frustração e angústia os permeiam de forma, as vezes, a comprometer o estabelecimento de relação parental. Contudo, é importante que se auxilie aos familiares a romper a idealização do bebê imaginário para então construir um novo significado para o filho real, a partir das características que tem. Nesse âmbito, famílias ouvintes não têm vivências e entendimento sobre o que significa ser surdo e menos, sobre as especificidades linguísticas do povo surdo, o que muitas vezes gera um atraso na aquisição de linguagem da criança. Muitas vezes, pelos estereótipos sociais sobre “deficiência”, na tentativa de solucionar a situação, os pais buscam serviços que possam fazer a criança voltar a ouvir e, por consequência, falar. Porém e devido à singularidade de cada criança, sendo surda ou ouvinte, haverá percepção diferente, a partir das suas experiências no mundo, que faz com que tenha uma experiência visual no caso da criança surda (pela privação auditiva) ou auditiva para a criança ouvinte. Essa forma

de “ser” e “estar” no mundo, modifica as relações que estabelece com os demais ao seu redor e mesmo, com o próprio mundo físico. Portanto, diversos fatores incidem direta ou indiretamente, corroborando para o fato de que aprender a falar nem sempre é possível, mesmo que a criança utilize aparelho de amplificação sonora individual – AASI, ou faça uso de Implante Coclear - IC. Sobre as questões linguísticas, Guarinello e Lacerda (2007) afirmam que crianças surdas de pais surdos desenvolvem a língua de sinais de forma espontânea, no processo dialógico e interativo, sendo que estas crianças possuem melhor desempenho quando comparadas às crianças surdas filhas de pais ouvintes. Além disso, no caso dos pais surdos não há barreiras linguísticas visto que a língua utilizada no ambiente familiar é de modalidade visual-espacial, que também será a língua da criança, o que coopera para o uso da linguagem facilitando a comunicação e estreitando os laços familiares. Já nos lares de pais ouvintes, há predominância da língua oral-auditiva, que não permite compartilhamento linguístico com a criança surda, que tem preferência por estímulos visuais (GUARINELLO, CLAUDIO, FESTA, et al.; 2013). Adicionalmente a essas questões, na maior parte das vezes, a sociedade e nesta inclui-se os pais, vincula a perda auditiva a características de “impossibilidade”, daquele que é deficiente e que estará sempre aquém do que é estabelecido como “padrão de normalidade”. Nesse contexto, as famílias acreditam que os surdos não poderão conquistar sua autonomia e independência, trazendo consigo os estereótipos sociais a respeito da pessoa surda. A partir desta constatação, é extremamente relevante considerar que mais do que pensar nas estratégias de ação para a criança com perda auditiva, é a necessidade de desconstruir o sentido, muitas vezes pejorativo, que é atribuído a elas. Deste modo, é crucial o esclarecimento familiar e em especial, dos pais sobre todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento da criança surda a fim de minimizar as dores e esclarecer as dúvidas levando-as à compreensão da realidade que se apresenta e assim, serem pró-ativos com o filho surdo e toda estrutura familiar.

METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas nesta ação vislumbram diferentes frentes de trabalho, tanto de caráter informativo como de atividades diretas com os familiares. O desenvolvimento das

atividades implica em promover um espaço de referência à comunidade de forma geral e aos usuários do CEDAF – Centro Docente Assistencial de Fonoaudiologia onde funciona a clínica escola do curso de Fonoaudiologia da UFBA, servindo como referência aos pais de crianças surdas, ou outros indivíduos que tenham interesse pela temática a fim de que obtenham suporte e esclarecimento de suas dúvidas. Este espaço foi divulgado aos profissionais de saúde e educação da Universidade e de outras instituições de saúde e educação de forma a construir uma rede de apoio a pais que recebem o diagnóstico de surdez dentro da Universidade ou fora dela, para acolhê-los, informá-los e oferecer suporte no que necessitarem neste momento delicado. No diagnóstico, o PAIS oferece acolhimento aos familiares fornecendo material informativo sobre as peculiaridades do mundo do surdo de forma geral, recursos tecnológicos que contribuam com a acessibilidade dos mesmos na sociedade, assim como esclarecimentos sobre aparelhos auditivos e Implante Coclear, além de serviços onde podem obter assistência fonoaudiológica. Também busca-se orientar quanto a legislação que pode beneficiar a criança e sua família, escolarização e inserção no mundo do trabalho. Salienta-se que estas informações não se restringem ao momento do diagnóstico, mas são oferecidas em qualquer época que a família ou qualquer pessoa interessada no assunto, procure o serviço. Ainda, há o acompanhamento periódico de dois grupos de mães das crianças que já se encontram em atendimento fonoaudiológico no serviço oferecido na clínica-escola do Curso de Fonoaudiologia. Este espaço dialógico e de escuta especializada ocorre nas quartas-feiras, no turno matutino e sextas-feiras, no turno vespertino, em semanas alternadas com a mediação de duas estudantes bolsistas. Todas as informações construídas e/ou obtidas nestas ações fazem parte do material disponibilizado no CEDAF – Centro Docente Assistencial em Fonoaudiologia para o público frequentador.

RESULTADOS

Para a pessoa surda, a língua de sinais é mediadora das relações sociais, o que possibilita atribuição de significados das vivências que ocorrem em diferentes esferas comunicativas. No entanto, para que isto ocorra, é necessário que os surdos tenham contato com a língua o mais cedo possível, a fim de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do sujeito

(KELMAN et al., 2011). Pensando nisso, o PAIS conta com Oficinas de Libras, ministradas por dois intérpretes (voluntários no serviço), duas vezes na semana, que são destinadas aos familiares de crianças surdas atendidas na Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFBA – CEDAF, estudantes da graduação do curso de Fonoaudiologia da UFBA. Sobre esta temática, Kelman (2011, p. 352) atenta para o fato de que a língua de sinais adquirida tardiamente pode trazer prejuízos quanto a “constituição subjetiva, bem como trazer dificuldades em solucionar problemas e retração nas práticas socializadoras”. Deste modo, fica evidente a relação intrínseca entre língua e cultura, visto que, estes são conhecimentos adquiridos nos âmbitos sociais e que se afetam mutuamente. Além do que, a cultura governa a maior parte das atitudes, comportamentos, e costumes dos falantes de uma língua. Neste lugar, onde não precisa se esforçar por compreender o que é falado, nem tentar igualar-se aos ouvintes, a pessoa surda não se sente excluída quando o interlocutor compartilha da sua língua (BEGROW, 2009). Nesse sentido, consideramos que a família ouvinte deve ser protagonista no desenvolvimento de seu filho, e para que isto se concretize o PAIS oferece esclarecimentos sobre os Direitos a pessoas surdas no que tange a Acessibilidade, Assistência Social, Educação, Saúde e Trabalho. É importante ressaltar que os assuntos abordados não são estanques, sobretudo possuem como ponto de partida as demandas trazidas pelos indivíduos, para que a partir dessa necessidade se concretize nosso objetivo geral: acolher, informar e dar suporte aos familiares de crianças surdas. Nesse sentido, promovemos palestras com Psicólogo, fundamental para amparar e acolher o pedido de ajuda solicitado pelos familiares nas entrelinhas do seu discurso, mesmo porque o nascimento de uma criança solicita a reorganização do ambiente familiar, que é imprescindível para um bom relacionamento. Os encontros com a Assistente Social tiveram como objetivo primordial, conscientizá-los sobre os direitos do surdo e estimulá-los a frequentar espaços sociais e políticos que lhe são assegurados por Lei. Como descrito anteriormente, a família tem o papel de propiciar amparo físico, social e emocional dos seus filhos e esclarecer o que é melhor ou pior para o seu crescimento e para que os pais de crianças surdas ocupem esse lugar, é preciso que estejam seguros quanto aos seus sentimentos e as decisões a serem tomadas. Diante disso, o PAIS oferece um espaço de escuta diferenciada que contribui para mobilizá-los e empoderá-los para tomar suas próprias decisões sobre o desenvolvimento da criança surda. Este acolhimento das famílias é

fundamental para que sejam instrumentalizadas sobre as questões da surdez, uma vez que a boa interação social dentro do lar, corrobora positivamente tanto no desenvolvimento da infância como nas demais fases da vida (NEGRELLI e MARCON, 2006). Ao compreender a importância do diagnóstico precoce para melhor desenvolvimento da pessoa surda, foram realizadas visitas à hospitais e maternidades da cidade de Salvador, com o intuito de divulgar informações do projeto à equipe hospitalar, especialmente a Otorrinolaringologistas e Fonoaudiólogos, para que familiares de crianças surdas sejam encaminhadas, no momento do diagnóstico ou em qualquer outro que julgar necessário, propiciando assim um lugar ao qual os pais possam procurar para conversar e expor os seus medos, dúvidas e angústias e serem orientados com relação aos caminhos possíveis de serem trilhados sem causar prejuízos ao desenvolvimento do filho. Além disto, também foram realizadas visitas nas escolas inclusivas e escolas de surdos com a finalidade de divulgar o projeto para que o corpo pedagógico e/ou familiares possam procurá-lo quando sentirem necessidade de esclarecer dúvidas sobre a surdez, assim como conhecer o perfil, as características e o funcionamento destas escolas, para que os pais sejam orientados de forma efetiva, e assim façam as melhores escolhas para suas crianças. Ainda e de forma a estreitar laços entre o PAIS e a comunidade, os atendimentos oferecidos pela atividade se prestam a ocorrer sem hora marcada antecipadamente o que até o momento não se tornou rotina para o serviço, contudo tem sido divulgado o contato que usa mídias sociais a fim de proporcionar maior visibilidade para essa prestação de serviços e alcançar o público desejado.

CONCLUSÃO

O sentimento de despreparo sofrido pelos familiares de crianças surdas, e a dificuldade de acesso às informações ainda se constituem como barreiras e entraves que podem gerar uma série de questões prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Por este motivo, a assistência aos pais é de fundamental relevância dada a importância da família para o processo de constituição do sujeito. Nessa temática, faz-se necessário maiores discussões para ampliar o acesso das famílias às informações, visto que essas são fundamentais para a tomada de qualquer decisão. Além disso, acredita-se na necessidade premente de ações que visem uma mudança cultural social sobre a

peessoa surda, retirando-a do espectro das deficiências e inserindo-a numa sociedade que acolhe, aceita e respeita as diferenças e para que isso seja vislumbrado à médio (e longo?) prazo, faz-se mister a informação, pois acredita-se que é apenas por este caminho que os sujeitos empoderam-se e assim, promovem transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, A.C.F.; AZEVEDO, D.C.; KELMAN, C.A.; MONTEIRO, R.M.G.; SILVA, D.N.M.

Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas**

Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011.

BEGROW, D.D.V. **A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos:**

contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais. 2009. 368f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos:** ideologias e práticas

pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITO, A.M.W.B.; DESSEN, M.A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral.

Psicologia: Reflexão e Crítica. vol.12, n.2, Porto Alegre, 1999.

CAPORALI, S.A.; LACERDA, C.B.F. de.; MARQUES, P.L. Ensino de língua de sinais a

familiares de surdos: enfocando a aprendizagem. **Pró-Fono Revista de Atualização**.

GIROTO, C.R.M.; MARTINS, S.E.S. de O. Atuação interdisciplinar com grupo de pais ouvintes

de crianças surdas sob a perspectiva bilíngue. In: BERBERIAN, A.P.; SANTANA, A.P.

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

Fonoaudiologia em contextos grupais: referenciais teóricos e práticos (principalmente 137-160).

São Paulo: Plexus Editora: 2012

GUARINELLO, A.C., CLAUDIO, D.P., FESTA, P.S.V., PACIORNIK, R., Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes – filhos surdos. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, n. 46, p. 151-168, Curitiba, 2013.

GUARINELLO, A.C. & LACERDA, C.B.F. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e possibilidades de mudança. In SANTANA, A.P., BERBERIAN, A.C., GUARINELLO & MASSI, G. (orgs.), **Abordagens grupais em Fonoaudiologia contextos e aplicações** (pp. 105-120). São Paulo: Plexus, 2007.

MOURA, M.C. de. **O Surdo:** caminhos para uma nova identidade. São Paulo: Revinter, 2000.

NEGRELLI, M.E.D. & MARCON, S.S. **Família e criança surda.** Ciência, Cuidado e Saúde. v. 5, n. 1, p. 98-107. Maringá, 2006.

QUADROS, R.M. & CRUZ, C.R. **Língua de sinais:** instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

O DESENVOLVIMENTO IDENTITÁRIO DA PESSOA SURDA: UM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Cauê Ribeiro Nascimento¹
Fátima Mira M. P. de Olinda²
Vanessa Ribeiro Meneghetti³

Universidade do Estado da Bahia, Depto de Educação, Brasil.

246

RESUMO

O processo de desenvolvimento identitário da pessoa surda perpassa pelas relações humanas e pelos elementos sociais e culturais da vida em sociedade. Estes, revelam um movimento de construção de si amplo e complexo, ao considerar-se as características da aquisição da linguagem, ao longo da história. A partir das inquietações relacionadas ao desenvolvimento identitário da pessoa surda, uma vez discutidos em sala de aula através do componente curricular Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no Curso de Psicologia da Universidade do Estado da Bahia, propomo-nos a construirmos, através deste artigo, a articulação reflexiva acerca do tema. Através desses encontros, é reconhecido o lugar propício para o diálogo entre a psicologia e os aspectos históricos que compõem o desenvolvimento do surdo, e a necessidade de um olhar mais atento da psicologia acerca dessa temática. Sendo assim, o objetivo deste estudo é discutir a constituição identitária do surdo, considerando os aspectos históricos e culturais que estão envolvidos na aquisição da linguagem deste sujeito. Este trabalho foi realizado a partir de breve revisão bibliográfica considerando o material já publicado na área de psicologia, que faz interseção entre os temas de linguagem e surdez, em bases científicas virtuais. Além disso, dentre as principais referências norteadoras deste trabalho, estão as autoras específicas da temática surda, Audrei Gesser e Gladis Perlin, e as produções de teóricos da psicologia como o russo Lév Vygotsky e o brasileiro da psicologia social crítica, Antônio Ciampa.

Palavras-chave: Povo surdo. Cultura. Linguagem. Identidades. Desenvolvimento humano.

1. INTRODUÇÃO

¹ Contato: cdnribeiro@gmail.com

² Contato: fatimamira02@hotmail.com

³ Contato: vanessa.meneghetti@hotmail.com

A discussão das categorias cultura e identidade implicam em abordar temáticas amplas e complexas, as quais compreendem as relações humanas e a vida em sociedade. Para tanto, nesta discussão, traremos a linguagem como ponto central para discorrer brevemente sobre esses temas.

Inicialmente se faz necessário pontuar que não falaremos de identidade surda, e sim de identidades surdas de acordo com as identificações, sendo elas: híbridas, de transição, incompletas e flutuantes, como pontua Perlin (1998, p 52)

As diferentes identidades surdas são bastante complexas, diversificadas. [...], a identidade surda não é estável, está em contínua mudança. Os surdos não podem ser um grupo de identidade homogênea. Há que se respeitar as diferentes identidades. Em todo caso para a construção destas identidades impera sempre a identidade cultural, ou seja a identidade surda como ponto de partida para identificar as outras identidades surdas. Esta identidade se caracteriza também como identidade política pois está no centro das produções culturais.

Primeiro ponto a trabalhar aqui, acerca da cultura surda: a língua de sinais. A língua de sinais aparece como um meio de caracterização relacional com o mundo, exercendo, segundo Gesser (2008, p.231), três papéis fundamentais: “é um símbolo de identidade social, um meio de interação social, e um repositório de conhecimento cultural”. A língua de sinais é produto de uma cultura específica, dentro de uma concepção socioantropológica do conceito de surdez, que relata o processo de apropriação da língua de sinais enquanto representação de um grupo social minoritário – não mais constituído por sujeitos deficientes, mas diferentes (SKLIAR, 2005 apud LOPES, 2011).

O segundo ponto a ser apresentado é de que a língua de sinais, que pode vir a ter para o surdo a função de língua primeira, traduz, em sua relação com o outro, os elementos culturais de sua comunidade – o povo surdo – e fornece-lhe uma identidade.

Gesser (2008) afirma a importância da saída do discurso da deficiência, que foi presente ao longo da história, para o reconhecimento político da surdez como diferença, e como essa conscientização pode proporcionar mudanças na forma como nos relacionamos com o outro. Cabe pontuarmos também sobre os modelos de ensino-aprendizagem que ainda reverberam seus marcadores na atualidade e tiveram repercussões aqui no Brasil. Desta forma, se faz relevante entendê-los a fim de facilitar a compreensão dos aspectos socioculturais da comunidade surda. Esse processo, segundo Duarte et al (2013), foi marcado “pela dualidade da comunicação”, uns defendendo a oralidade, outros o uso da língua de sinais e ainda os que defendem a característica bilíngue, o uso das duas línguas.

Como repercussão desse processo histórico, a comunidade surda apresenta o que De Certeau (1994, apud GESSER, 2008) apontou como aspecto criativo nos processos de lidar com a realidade ao seu redor: a hibridização – ou seja, a presença da oralização e da língua de sinais – na cultura surda expressa uma tática daqueles que precisaram adotar posições múltiplas diante da realidade moderna.

Diante do exposto, e a partir das inquietações relacionadas ao desenvolvimento da pessoa surda, uma vez discutidos em sala de aula através do componente curricular Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no curso de Psicologia da Universidade do Estado da Bahia, propomo-nos a construirmos uma articulação reflexiva acerca do tema. Através desses encontros, reconhecemos o lugar propício para o diálogo entre a psicologia e os aspectos históricos que compõem o desenvolvimento da pessoa surda. Sendo assim, o objetivo deste estudo é discutir a constituição identitária do surdo, considerando os aspectos históricos e culturais que estão envolvidos na aquisição da linguagem deste sujeito.

Este trabalho foi realizado a partir de breve revisão bibliográfica considerando o material já publicado na área de psicologia, que faz interseção entre os temas de linguagem e surdez, em bases científicas virtuais. Nestes, foram encontrados apenas 15 artigos e 4 teses. Dos artigos, 3 publicações apresentam o sujeito a partir de suas potencialidades para um desenvolvimento

pleno. Destas, apenas 1 pontua a necessidade do psicólogo adentrar no universo cultural da surdez, enfatizando a apropriação da língua de sinais para favorecer o processo terapêutico.

Ainda revisitamos um dos teóricos que se debruça sobre o tema linguagem, Vygotsky (1991; 2003), sobre identidade, Ciampa (2012), além de buscar outros que apoiem as discussões mais atuais, e autores que discutem identidade e cultura surda. Desse modo, nos apoiamos no termo hibridismo considerado por Bhabha (2010) e Hall (2006).

2. HISTORICIDADE DO POVO SURDO: PASSOS PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Precisamos resgatar alguns marcadores históricos para que possamos falar de povo surdo, sua cultura e características das suas possíveis identidades. Silva (2009), apresenta uma breve perspectiva de como os surdos foram vistos ao longo da história. Na antiguidade, a cultura grega acreditava que o pensamento se dava mediante a fala, ou seja, os surdos ficavam fora das discussões e dos processos de ensinagem, sendo excluídos da sociedade, vistos como animais e não participavam da vida em sociedade (SILVA, 2009). Na sociedade romana, os surdos eram privados de direitos legais tais como o casamento e a herança familiar. Esse modo de ver o surdo perdurou por muito tempo, ingressando na idade média, uma vez que a concepção da época era que o surdo seria humanizado somente através da fala.

A autora apresenta desdobramentos desse modo de ver os surdos apontando, contudo, pequenas mudanças emergentes do trabalho de Ponce de León, um monge beneditino espanhol, mentor de filhos surdos dos nobres, os ensinando a ler, escrever, falar e aprender as doutrinas da fé católica. Moura (2000, p.18 apud SILVA, 2009) justifica que “a possibilidade do Surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família”. Nesse momento, temos um marco acerca da visão da surdez, embora Ponce de León tenha provado com suas práticas pedagógicas a capacidade de raciocínio dos surdos, a sociedade impunha a necessidade da oralidade, que era vista como um processo de “cura”.

Hugo Eiji (2010) afirma que, na tentativa de inserir o sujeito surdo na sociedade, se dava preferência a ortopedia da fala, articulação de fonemas, ou seja, um aprendizado de um modelo ouvinte. Entretanto, algumas práticas diferenciadas emergiram em 1975, com Charles-Michel de l'Épée, em seu abrigo para surdos de Paris. Iniciou-se o uso de um sistema gestual – com sinais incorporados das linguagens usadas por surdos da instituição para o ensino de várias disciplinas. Denominado “sinais metódicos”, esse modelo francês era formado a partir do entrelaçamento de itens lexicais, representados gestualmente, favorecendo a expressão da pessoa surda a partir dos sinais criados e reapropriados por l'Épée.

Ademais, Duarte (2013) nos mostra que ao longo dos anos, apesar dos primeiros indícios sobre a eficácia da implementação da língua de sinais no processo de ensinagem dos sujeitos surdos, não houve o devido reconhecimento dessa prática pela maioria dos educadores, pois preferiam a manutenção de uma metodologia de ensino oralista. No que concerne ao âmbito brasileiro, seguindo uma tendência mundial, por muito tempo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) restringiu-se ao ensino oral. Apenas entre as décadas de 1970 e 1980 que se iniciou uma abertura para o bilingüismo. No entanto, apenas em 2002 a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida legalmente como meio de comunicação e forma de se expressar da comunidade surda através da Lei n. 10.436/02 de 2002.

Para a psicologia é interessante perceber que os sujeitos surdos, ao mesmo tempo em que são compelidos a desenvolver linguagens específicas para mediar seu contato com o mundo, sofrem com a exigência de se apropriarem da língua vigente no contexto ouvinte em que vivem. Os ouvintes, em sua maioria, não buscam conhecer a língua de sinais, para sanar tal situação um meio encontrado pelo sujeito surdo foi a aprendizagem da escrita e da leitura labial, se tornando “surdo oralizado”.

Faz-se importante atentar que, nesse contexto, há pressão social para que as pessoas em condição de surdez, tenham por vezes unilateralmente a responsabilidade de buscar relacionar-se com a

sociedade ouvinte, o que por diversas dificuldades oriundas do processo relacional entre duas culturas diferentes pode gerar a condição de isolamento, além da discriminação para com o povo surdo.

Este ponto de vista anuncia que cabe também ao psicólogo desenvolver uma perspectiva crítica para a compreensão integral do sujeito surdo, atentando às novas formas de perceber o sujeito em suas relações com a sociedade e as múltiplas potencialidades a serem desenvolvidas nessas relações.

3. LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DE CULTURA

Originada pela necessidade da espécie humana de atuar sobre a natureza, a linguagem é apresentada por Lane (2007), como o processo que possibilita ao homem transformar e ser transformado nas suas relações com o outro. Com isso, tornou-se possível agir sobre o mundo, se expressar e construir seu modelo de sociedade. Vygotsky (2003) apresenta o ser humano como resultado de todo seu processo social e histórico, e defende o desenvolvimento da linguagem a partir da interação com o outro.

Desse modo, por se tratar de uma forma de apreensão da cultura, pensar em aquisição de linguagem implica sempre em pensar em um processo mediado. É por meio do Outro social – de uma forma geral, pais, familiares, professores, etc. – que a criança apreende os modos de expressar-se, de ser no mundo e de se apropriar deste. Sendo assim, os significados dos símbolos na linguagem são produtos de um processo de interação social.

Com uma perspectiva histórico-cultural, pautada no materialismo dialético, Vygotsky (1991), considera, portanto, que o homem cria um conjunto de símbolos e signos que, compartilhados e representados concretamente no mundo, possibilitam a comunicação e a troca social.

Assim, como nos mostra Vygotsky (1991), a linguagem não é estática ou necessariamente restrita a fala e a escuta. A linguagem como forma de comunicar-se e relacionar-se com o mundo diz

respeito as mais variadas formas de expressão humana englobando, pois, os modos verbais e não verbais. O autor traz contribuições para pensarmos esses aspectos ao ponderar sobre os signos como os gestos, que não são os verbais, mas que ainda assim correspondem a forma do homem de se apropriar e simbolizar o mundo, na construção de sua subjetividade.

Nesse sentido, a língua de sinais equivale a mais do que uma simples forma de linguagem, uma vez que emerge para o surdo como sua língua mãe ou língua primeira, a qual traduz, em sua relação com o outro, os elementos culturais de sua comunidade – a comunidade surda – e fornece-lhe uma identidade.

Podemos pensar que o processo de identificação com o mundo através da linguagem e, conseqüentemente, os caminhos da construção da identidade da pessoa surda, perpassam por um movimento de reconhecimento de si na cultura. Ciampa (2012) propõe que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social, com história, tradições, normas e interesses, caracterizando-se como uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, dada pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos.

Seguindo considerações a respeito da contribuição de Vygotsky, Zanella (2005) discorre sobre a alteridade no sentido de que explica a base do encontro entre alteridade e cultura, a qual se funda na utilização dos signos como ferramentas mediadoras da atividade caracteristicamente humana. Os signos são produzidos socialmente, comportando inexoravelmente tanto uma dimensão coletiva quanto privada, são porta-vozes tanto da história social humana quanto das histórias dos sujeitos que os utilizam. O encontro com um outro, portanto, entendido enquanto alteridade, é característico de toda e qualquer atividade humana, desde que mediada.

Dentro da concepção socioantropológica do conceito de surdez, a língua de sinais apresenta-se como o produto de uma cultura específica. Esta concepção, ao considerar o surdo como integrante de uma determinada comunidade, difere da visão clínica-terapêutica que tende a patologizar a surdez. Tem-se que estas distintas concepções de surdez implicam em duas

maneiras diferentes de considerar a aprendizagem da pessoa surda, no que diz respeito à aquisição de linguagem e pensamento: uma em defesa do ensino da linguagem oral, como um meio necessário para a reinserção dos que são considerados deficientes; e uma segunda concepção que relata o processo de apropriação da língua de sinais, enquanto representação de um grupo social minoritário – não mais constituído por sujeitos deficientes, mas diferentes (SKLIAR, 2005 apud LOPES, 2011). Desse modo, as identidades das pessoas surdas refletem “a estrutura social ao mesmo tempo em que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando” (CIAMPA, 2012, p. 67).

Ao levar em consideração que qualquer ser humano se realiza como história e como sociedade, nunca como indivíduo isolado, e sempre como humanidade, não estando limitado em seu vir-a-ser (CIAMPA, 2012), podemos transpor para a realidade do surdo, o qual, muitas vezes, encontra o oposto dessa visão sobre o processo de identificação no mundo. Com isso, de acordo com Ciampa (2012), a identidade do surdo aparece como um dado e não como um dar-se constante que expressa o movimento do social, podendo haver a paralisação do processo de identificação pela reposição de identidades pressupostas – nesse caso, através da ideia da limitação biológica.

Há, entretanto, um impasse no caso de pessoas surdas que, ao mesmo tempo em que são compelidas a desenvolver linguagens específicas para mediar seu contato com o mundo, sofrem com a exigência de se apropriarem da linguagem vigente no contexto ouvinte em que vivem. De outra forma, ficariam restritos a se relacionar apenas com surdos, visto que os ouvintes em sua maioria não buscam conhecer a língua de sinais. Ocorre então apropriação da língua portuguesa, através da aprendizagem da escrita e da leitura labial, por exemplo, por parte do indivíduo surdo, que passa a ser denominado enquanto surdo oralizado.

4. IDENTIDADE SURDA HÍBRIDA

O surdo oralizado não ocupa necessariamente uma fronteira, pois vai além de limites que possam ser estabelecidos para uma cultura, já que sua oralização implica na aquisição de uma segunda

língua – a portuguesa. Segundo Bhabha (2010), a passagem intersticial entre identificações fixas – nesse estudo apontamos o surdo e o surdo oralizado – abre a possibilidade de um hibridismo cultural, o qual acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta. Dessa forma, não há rupturas que demarquem a diferença enquanto retrocesso, mas sim como algo que vai além de designações estáticas, uma vez que a cultura é permeada por movimentos de apropriação e reinscrição dos espaços e símbolos de determinadas comunidades, como especificamente a cultura surda.

Ou seja, "da mesma forma que o conceito de identidade, a cultura é produtiva, dinâmica, aberta, plural e está em constante transformação, pois é construída situacionalmente em tempos e lugares particulares" (GESSER, 2008, p. 235). A pessoa surda constrói identidades tanto na língua portuguesa quanto na língua de sinais. Com isso, a língua de sinais torna-se um símbolo de identidade cultural, a partir de suas diferenças linguísticas que, por sua vez, abarcam as culturais e, em meio a isso, o surdo oralizado faz uma reapropriação do português em seu desenvolvimento, estabelecendo a construção de sua identidade.

Assim, a comunidade surda apresenta o que De Certeau (apud GESSER, 2008, p. 235) apontou como aspecto criativo nos processos de incorporação do que é dado aos excluídos e oprimidos, os quais não são passivos nesse processo, uma vez que fazem reempregos das imposições. É nesse sentido que a hibridização – ou seja, a presença da oralização e da língua de sinais – na cultura surda expressa uma tática daqueles que precisaram adotar posições múltiplas diante da realidade moderna.

Busca-se aqui não perder de vista esse multiculturalismo existente na surdez a fim de considerarmos o que Lane et all (1996, apud GESSER, 2008, p. 233) denominou de minorias duplas, já que “ser surdo cego é diferente de ser surdo vidente, ser surdo branco é diferente de ser surdo negro, ser surdo não oralizado é diferente de ser surdo oralizado...”. Constatar diversidade cultural surda permite que repensemos discursos e consideremos a possibilidade efetiva da “coexistência natural e contraditória das formas mescladas e híbridas entre as culturas surdas e

ouvintes” (GESSER, 2008, p. 235). Considerando, ainda, que é do contexto histórico e social que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade” (CIAMPA, 2012, p.72).

Defende-se que a psicologia deve buscar um olhar cultural sobre o fenômeno da surdez e caminhar para uma perspectiva não medicalizante, problematizando que a surdez vista como deficiência emerge de um discurso do biopoder, imposto socialmente. A proposta não envolve negar os fatores biológicos da surdez, mas evidenciar que estes não devem protagonizar o olhar sobre ela. Assim, é preciso retomar a noção de alteridade e compreender as formas de se relacionar com o mundo, possibilitando ponderações acerca do diálogo com as diferenças, e em como essas diferenças trazem a noção de história, cultura e identidade para cada um desses sujeitos.

CONCLUSÃO

A questão da identidade é uma das mais significativas para a Psicologia. A linguagem faz parte da constituição identitária, e entendê-la nos auxilia na compreensão de como cada sujeito se apropria e se coloca no mundo. Buscar como essa relação se estabelece na presença da surdez, quando optado pelo bilinguismo, é falar de uma construção identitária cultural híbrida, a qual perpassa por diversas questões sociais e políticas. Ademais, englobam dois universos linguísticos culturais: o oralizado e o da língua de sinais.

Ressaltamos, então, a importância sobre o conhecimento das dinâmicas que envolvem a relação do sujeito com o mundo, a linguagem por ele utilizada e os olhares estereotipados que se tem sobre a comunidade e os sujeitos surdos. Com isso, verificamos que muitas barreiras ainda precisam ser ultrapassadas para que as dinâmicas sociais, as quais promovem o isolamento e a discriminação, sejam repensadas e reorganizadas no sentido de superar a reposição de estruturas da atualidade social.

A provocação emergente aqui, cabe também ao psicólogo esse olhar crítico na compreensão integral do sujeito surdo, rompendo com um olhar biologizante, atentando-se para as novas formas de perceber o sujeito em suas relações com a comunidade surda e com a comunidade ouvinte ao seu redor. Ter um olhar positivo é caminhar para ver o sujeito com potencialidades, reconhecer as diferenças e compreender que elas são constitutivas das identidades de cada um de nós, seres humanos. Estes caminhos reflexivos permitiram um avanço no processo formativo dos estudantes, através, justamente, da aproximação de outras linguagens e histórias, as quais reverberam em construções possíveis do coletivo humano.

AGRADECIMENTOS

Aos professores que em nossa formação nos conduziram a ter um pensamento crítico da psicologia, assim como nos impulsionaram a ampliar o nosso olhar para o sujeito e sua história, e por uma psicologia posicionada eticamente e o compromisso com o outro social.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. p.58-75. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>> acesso em Mar. 2016.

EIJI, HUGO. Surdez: um pouco de história. In: **Cultura Surda**. Disponível em: <<https://culturasurda.net/>>. Acesso em Mar 2016.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 47, n. 1, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**, 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LANE, Silvia. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 32-39.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho ; Leite, Lúcia Pereira Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Rev. bras. educ. espec.**, Ago 2011, vol.17, no.2, p.305-320. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 out. 2013.

PERLIN, Gladis T. T. Identidade Surda. **A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças**. P orto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Silvana Araújo. **Conhecendo um pouco da história dos surdos**. Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2009. Disponível em: < http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf >. Acesso em Mar 2016

VIGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed São Paulo: Icone, 2003.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre , v. 17, n. 2, p. 99-104, Ago. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000200013>. Acesso em: 29 out. 2015.

PSICOLOGIA E A QUESTÃO DAS IDENTIDADES SURDAS

Ester Maria Dias Fernandes de Novaes¹

Juliana Lopes Souza²

Zirlene dos Santos Matos³

Universidade do Estado da Bahia

Departamento de Educação. Colegiado de Psicologia

258

RESUMO

A identidade não é algo inato ao indivíduo, mas um elemento que é adquirido aos poucos, no decorrer da vida dos sujeitos. Logo, diversos fatores perpassam por ela, como a educação, o contexto familiar e sociocultural, dentre outros. Nesse sentido, entende-se o conceito de identidade no campo da diversidade e de forma dinâmica. Discutir identidade, desse modo, é discutir diversidade, e esse é um debate que precisa acontecer cada vez mais, considerando que na sociedade existem preconceitos e estereótipos que influem na vida das pessoas, sobretudo na vida dos surdos. Diante disso, o presente estudo, que é fruto de um trabalho apresentado no componente curricular Libras no curso de Psicologia da Universidade do Estado da Bahia, apresenta uma discussão teórica acerca da questão das identidades surdas no campo da Psicologia. Nosso objetivo é entender de que maneira a Psicologia pode auxiliar na compreensão das identidades e da constituição destas nos sujeitos surdos para que, a partir disso, possa-se pensar nas possíveis contribuições desta área para estas comunidades. Por sua vez, a metodologia se pautou em uma breve revisão de literatura em livros e bancos de dados científicos, nos quais se buscou produções que discutissem a relação entre Psicologia, Identidade e Surdez. Quanto à conclusão, percebe-se que a Psicologia precisa estar atenta a que concepção de surdez ela estará a serviço, de maneira a não ratificar preconceitos já existentes na sociedade, mas colaborar para a erradicação dos estigmas referentes às pessoas surdas, elucidando a sua constituição subjetiva e identitária.

Palavras-chave: Identidade; Surdez; Psicologia.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: emdfn@yahoo.com.br

² Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: juliana_lopes15@hotmail.com

³ Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: zirlenemattos07@gmail.com

A formação da identidade do sujeito perpassa por diversos fatores que interferem na sua forma de ser e estar no mundo, afinal, embora existam elementos que aproximem os indivíduos e lhes confira o status de humano, há algo essencial que os difere e os torna únicos em sua constituição: a subjetividade. Por subjetividade, entende-se aquilo que é concernente ao indivíduo, mas que é construído de forma dinâmica através do contato com o outro. Mansano (2009, p.111), baseando-se na obra de Félix Guattari, esclarece que “a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro”. Nesse sentido, podemos dizer que a subjetividade é o ponto de partida para a formação da identidade, haja vista que ela é primordial para a diferenciação dos sujeitos em suas singularidades.

Discutir subjetividade, no entanto, não é uma tarefa fácil, pois existem inúmeras perspectivas ao seu respeito, dentre as quais aquelas que a consideram como algo intrínseco às pessoas. Ao invés de entendê-la segundo este parâmetro, contudo, optamos por considerar a subjetividade a partir de uma ótica que é formada no social, de maneira que possamos apreender o sujeito como um constructo de suas experiências e de suas relações, estando, portanto, em constante transformação.

É nessa perspectiva, então, que podemos introduzir de maneira mais diretiva o conceito de identidade. A partir da compreensão do sujeito dinâmico que está constantemente em mudança, entendemos que a identidade não é algo estático e inerente ao sujeito, mas que ela é adquirida aos poucos no decorrer das relações que o indivíduo estabelece com o meio no qual está inserido.

Martinelli (1995, p.142 apud FERNANDES, s/d, p.2) “situa o conceito de identidade no campo da diversidade, do movimento, da alteridade e da diferença, em contraposição à ideia de identidade como permanência”. Nesse contexto, ter uma identidade é sinônimo de uma identificação com o que está estabelecido na cultura e no meio social. Isto é, ela situa-se no campo das identificações, no cenário em que o sujeito se reconhece a partir do outro e através disso passa a construir a si mesmo. Por este motivo, não existe uma forma exata de se tornar sujeito ou de se constituir uma identidade; a identidade é formada pela diferença, e é isso que

constrói a pluralidade social e a diversidade com a qual convivemos.

É nessa perspectiva da diversidade, portanto, que o presente estudo se introduz, uma vez que estamos discutindo aqui sobre “um contexto que é transformado e movimentado no desenrolar da diversidade” (FERNANDES, s/d, p.4) e não no plano da busca pela igualificação que segrega. Isto é, este estudo, que é fruto de um trabalho apresentado no componente curricular Libras, no curso de Psicologia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), apresenta uma discussão teórica acerca da questão das identidades surdas no campo da Psicologia. Nosso objetivo é entender de que maneira a Psicologia pode auxiliar na compreensão das identidades e da constituição destas nos sujeitos surdos, para que, a partir disso, possa-se pensar nas possíveis contribuições desta área para estas comunidades.

A fim de alcançar este objetivo, a metodologia deste trabalho se pautou em uma breve revisão de literatura em livros e bancos de dados científicos, nos quais se buscou produções que discutissem a relação entre Psicologia, Identidade e Surdez. A partir dos materiais encontrados foi feita uma seleção daqueles que respondiam à proposta de discutir identidade enquanto uma categoria importante para a formação do sujeito e também daqueles que apontavam contribuições da Psicologia no campo da Surdez.

Sendo assim, concluiu-se que “as pesquisas caminham no sentido de se pensar na constituição subjetiva do sujeito surdo” (MELO, 2011, p.76) e que, diante disso, a Psicologia precisa se posicionar de forma crítica acerca da questão das identidades surdas, desmistificando os estereótipos e colaborando para a integração destes sujeitos na sociedade.

O CONCEITO DE IDENTIDADE

O conceito de identidade foi desenvolvido a partir dos estudos de Antonio Ciampa, psicólogo social que, em meados da década 1980, entendeu este conceito como uma categoria importante a ser estudada. Ciampa (1987) apreendeu a identidade como uma metamorfose, uma vez que ela se

encontra em constante transformação. Esta concepção ganhou notoriedade e, a partir disso, novas investigações acerca da temática foram desenvolvidas.

De acordo com os estudos antropológicos apresentados por Garcia (1993, p.135), por exemplo, a concepção de identidade “fornece um modo de pensar a identidade diferente daquele que a representa como uma entidade dada, fixa e fechada, resultante de uma relação de determinação com certa instância que assim a funda, definindo-lhe uma forma necessária”. Ou seja, a identidade não é uma categoria uniforme e estática, mas um elemento que está em constante movimento, a partir do qual o sujeito se inscreve na sociedade.

De modo semelhante, Cuche (1999, p.182), pautado numa perspectiva sociológica, afirma que “não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra identidade”. Nessa perspectiva, portanto, a identidade social é caracterizada pelo conjunto de vínculos em um sistema social, sendo a maneira como o indivíduo se localiza no sistema social. Tais vínculos, permeados pela identificação, é o que vai permitir que as pessoas com características e interesses semelhantes se aproximem e desenvolvam o sentimento de pertencimento em relação a determinado grupo.

No entanto, não podemos desconsiderar que um mesmo indivíduo integre diversos espaços e ocupe diferentes papéis, logo, identifique-se com diferentes sujeitos. Tal compreensão nos leva a entender, por conseguinte, que a identidade então, além de dinâmica, é transformada continuamente através dos papéis que o indivíduo assume ao longo da vida e que fazem parte da sua construção, partindo de uma identidade pressuposta. Portanto, discutir identidade é discutir as possibilidades de apresentação do sujeito nos seus mais variados papéis; é imprescindível, dessa forma, associar identidade à noção de diversidade.

IDENTIDADE E DIVERSIDADE: A QUESTÃO DA SURDEZ

Todos os sujeitos possuem particularidades na sua forma de ser e estar no mundo, desse modo, é

totalmente equivocado buscar maneiras de padronizar os sujeitos sociais a fim de estabelecer parâmetros do que é ou não aceitável como ideal ou normal.

Como vimos anteriormente, a formação da identidade perpassa pela identificação e pelo encontro de subjetividades. Nesse sentido, não cabe falar em identidade, mas sim em identidades, afinal, são múltiplas as formas de constituição do sujeito, e todas elas são demarcadas por um elemento essencial: a diversidade.

Por diversidade, entende-se

um misto de pessoas com identidades grupais diferentes dentro do mesmo sistema social, a heterogeneidade de culturas, crenças, metodologias, idade, tempo de serviço, orientação sexual, modo de pensar e agir, vícios e criatividade em solucionar problemas, reportando esse conceito para um estudo dentro das organizações. (OLIVEIRA; RODRIGUEZ, 2004, p.3834)

Diversidade, portanto, é aquilo que faz da sociedade um contexto plural e enriquecedor, onde o contato com o outro é imprescindível para a sua formação enquanto sujeito ativo. Por isso, podemos afirmar que “a prática da valorização da diversidade estimula a interação entre pessoas diferentes, proporcionando a troca de experiências e enriquecimento de cada indivíduo que constitui o grupo” (OLIVEIRA; RODRIGUEZ, 2004, p.3834).

Diante disso, compreende-se que a diversidade é um fator primordial na vida social, e por esta razão considerá-la é bastante necessário. Existem inúmeras categorias e grupos que podem ser entendidas no contexto da diversidade, mas aqui queremos nos ater em uma em especial: as comunidades surdas.

Ao longo do tempo, a surdez foi entendida através de uma concepção clinicopatológica, através da qual era encarada como uma patologia que precisava ser medicalizada. Por isso, buscou-se de inúmeras formas enquadrar os surdos numa determinada esfera, devido a qual eles foram estigmatizados por muito tempo, retirando-se deles a sua dimensão subjetiva, impedindo-lhes de serem considerados sujeitos sociais.

Skliar (1997, p.83 apud SEVERO, 2015, p.23) pontua que isso se deu através de uma perspectiva reducionista apresentada pela Psicologia da Surdez, cuja ideia “confunde a natureza biológica do déficit auditivo com a natureza social que é consequência ao déficit”. Com isso, algumas ideias foram propagadas tentando desconsiderar as identidades inerentes à comunidade surda e assim buscou-se excluir socialmente os surdos ou encaixá-los, de alguma forma, no padrão social tido como normal, a saber, como ouvintes.

No entanto, embora tais ideias tenham sido bastante difundidas e causado muitos problemas para a comunidade surda, como, por exemplo, o não-reconhecimento de sua subjetividade plena, perspectivas críticas acerca da surdez começaram a surgir, propondo então um novo paradigma. Foi o que se deu com a concepção socioantropológica, que buscava reconhecer e garantir o direito dos sujeitos surdos a terem acesso à língua de sinais, sua língua natural.

A partir dessa concepção, o sujeito surdo começou a ser visto como membro de uma comunidade linguística minoritária e a sua cultura passou a ser compreendida como rica e plena. Com isso, então, deu-se início à defesa de uma educação bilíngue, de modo a garantir este direito para tais sujeitos, uma vez que a linguagem marca o ingresso do homem na cultura, constituindo-o como sujeito capaz de produzir transformações.

Em se tratando de uma mudança de paradigma, contudo, observa-se que ainda existem alguns preconceitos sociais acerca da comunidade surda. Não obstante, importantes avanços já foram alcançados no que tange ao reconhecimento do seu status de sujeito e das diversas identidades dessa comunidade, compreendendo que “a identidade implica o processo de consciência de si própria, sendo que esta ocorre por meio de relações intersubjetivas, de comunicações lingüísticas e experiências sociais, tornando-se um processo ativo” (DORAT; PAROT, 2001 apud MELO, 2011, p.67).

Diante disso, porém, é importante ressaltar que “a constituição da identidade pelo surdo não está,

necessariamente, relacionada à língua de sinais, mas sim, à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de construir-se no mundo como ‘falante’” (SANTANA; BERGAMO, 2005 apud MELO, 2011, p.67). Por isso, salientamos também que não existe uma identidade exclusiva e única como identidade surda; ela é construída por papéis sociais diferentes e também pela língua que constrói nossa subjetividade.

Em suma, portanto, o reconhecimento do caráter cultural que envolve a surdez e a sua visão social nos permite compreender a importância de se tratar da questão das identidades surdas, como veremos mais detalhado a seguir.

IDENTIDADE, SURDEZ E PSICOLOGIA

Diante do que já foi discutido até aqui, é possível observar que a identidade é algo que está em constante movimento e, por isso, não se caracteriza como um elemento dado ao indivíduo, mas construída a partir de suas relações sociais. Dessa forma, para que o ser humano se constitua enquanto tal, é necessário outro indivíduo com o qual ele se identifique; esse processo é denominado alteridade. Isto posto, entende-se que a questão da surdez suscita muitas discussões, uma vez que as relações que o surdo estabelece são permeadas de significados e símbolos característicos de sua língua própria e de sua identificação enquanto sujeito.

A comunidade surda tem alcançado seu espaço ao longo dos anos lutando pelos seus direitos e manifestando sua coragem em desconstruir estigmas que foram sendo desenvolvidos no decorrer da história da humanidade. Neste sentido, Dalcin (2009, p.13) aponta que

Atualmente, a comunidade surda, através do resgate de sua cidadania, apresenta um reencontro com sua cultura e sua história, reescrevendo-a, sobre seu olhar, reivindicando o direito legítimo de falar sobre si mesmo, visando romper com a descrição, classificação e o rótulo de comportamentos imputados e que a transformaram em incapacitada, arrancando-lhe o direito de viver em liberdade e de ter escolhas e possibilidades de futuro.

Isso significa que a cultura surda carrega em si uma identidade conquistada que singulariza sua

população não apenas pelo fato dos membros não poderem escutar, mas também pela forma como se expressam e utilizam sua linguagem de maneira única e tão representativa. Partindo desse pressuposto, verifica-se que os aspectos sociais da surdez devem ser levados em consideração, tendo em vista que a constituição do sujeito se coloca sob influência significativa do meio no qual ele está inserido. Dessa forma, “na psicologia o problema da criança deve ser apresentado e compreendido como um problema social, porque o aspecto social, antigamente diagnosticado como secundário e derivado, de fato é o fator principal e primário” (VYGOTSKY, 1989a apud GESUELI, 2006, p. 279).

De modo semelhante, Orlandi (2001), em uma pesquisa sobre o cotidiano escolar e suas variações linguísticas, observou que a identidade é um movimento na história através do qual ao significar o sujeito, significa-se; a identidade não resulta de processos de aprendizagem, mas refere-se a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia. Além disso, os processos de significação são constituídos por um deslize que se dá em redes de filiações históricas.

Diante disso, o sujeito surdo precisa ser entendido como sujeito de direitos e deveres, e que perpassa pelo mesmo campo subjetivo para se estabelecer enquanto tal. Em outras palavras, da mesma maneira que o indivíduo ouvinte constrói sua subjetividade e identidade a partir das relações desenvolvidas em seu meio social, o surdo percorre o mesmo caminho.

É nessa perspectiva, portanto, que a Psicologia se insere diante desta questão. Quer dizer, a fim de compreender o posicionamento desta área diante das identidades surdas, é preciso identificar qual a concepção de surdez que é adotada por ela, pois, a depender dessa concepção, haverá uma visão diferente sobre as identidades do sujeito surdo. Desse modo, cabe nessa seção fazer uma breve contextualização histórica sobre o modo como a surdez e o sujeito surdo eram vistos, inicialmente, pela Psicologia e, a partir disso, pontuar a sua concepção atual que visa erradicar os estigmas sobre o sujeito surdo, outrora ratificados por ela.

Como já mencionado no presente artigo, inicialmente, de acordo com Dalcin (2009), a Psicologia compreendia a surdez conforme a perspectiva clínica-patológica, na qual o foco era a doença, compreendendo-a como algo incapacitante, o que tornava o indivíduo que a possuía um ser anormal. Além disso, esta área interessava-se, principalmente, pelo desenvolvimento na área de educação dos surdos (BISOL; SIMIONI; SPERB, 2008). Nota-se, assim, que a partir dessa concepção o objetivo no tratamento desses pacientes era a reabilitação auditiva, a fim de possibilitar a sua inserção no contexto dos sujeitos tido como normais, que não tinham a audição comprometida, por meio da oralização.

Nesse sentido, Dalcin (2009, p. 7) pontua que

a psicologia absorveu o discurso clínico que cataloga e classifica o surdo como “enfermo” e o inclui no rol das deficiências, descrevendo-o como “incapaz”, “impossibilitado”, “defeituoso”, “anormal”, “inferior”, resumindo-o como portador de um par de orelhas não funcionais, “audição defeituosa”, “deteriorização auditiva”, entre outras, culminando com a designação de “deficiente auditivo”

Ao corroborar com o discurso clínico referente ao surdo, a Psicologia limitou-se apenas a um âmbito da vida do sujeito, a perda auditiva e a limitação comunicativa gerada por ela, desconsiderando que este precisa ser compreendido com toda a sua complexidade, indo além da questão patológica. Dessa forma, segundo Dalcin (2009), a Psicologia não conseguia enxergar que havia uma forma própria desse indivíduo se expressar para o mundo, ou seja, que havia outra forma de se comunicar além da língua oral, que permitiria ao sujeito ser inserido no contexto social.

Por isso, Dalcin (2009) pontua que, embora a língua de sinais permitisse que os surdos se comunicassem, esta forma de se comunicar era vista negativamente e não era reconhecida como uma modalidade de língua. Isso fez com que a Psicologia se colocasse sob a perspectiva do modelo clínico-terapêutico, em que o foco não era o sujeito como um todo, incluindo a sua subjetividade, mas sim a sua doença.

De acordo com essa mesma autora, durante muitos anos a Psicologia limitou-se a realizar

diagnósticos dos sujeitos surdos, nos quais este era, por vezes, avaliado incorretamente, uma vez que os profissionais que realizavam essas avaliações, na maioria das vezes, não dominavam a língua de sinais. Essa limitação por parte do profissional dificultava ou até mesmo impossibilitava o contato do psicólogo com o paciente surdo que era avaliado. No entanto, no decorrer dos anos, a Psicologia passou a ter uma visão mais ampliada sobre o sujeito surdo percebendo que este não devia ser visto meramente como um portador de deficiência, mas sim como um sujeito que possuía suas particularidades e conflitos, oriundos ou não da surdez.

Sobre essa mudança de perspectiva da Psicologia referente à questão da surdez, Dalcin (2009, p. 14) afirma que: “a psicologia [...] é remetida para a dimensão subjetiva possibilitando um trabalho de escuta do sujeito surdo e de sua comunidade”. Desse modo, a Psicologia passa a enxergar o sujeito além da surdez, compreendendo-a como algo que faz parte do sujeito, mas que não o incapacita e nem o impede de relacionar-se socialmente com os outros ou que seja sinônimo de deficiência cognitiva ou problemas psicológicos, como se acreditava no passado.

Em um levantamento bibliográfico realizado por Bisol, Simioni e Sperb (2008), os pesquisadores brasileiros do ramo da Psicologia têm se voltado principalmente para estudos no modelo socioantropológico, o que comprova que, de fato, os profissionais de Psicologia têm abandonado cada vez mais a visão clínica-patológica. A partir disso, observa-se que a Psicologia tem se preocupado com questões relacionadas à identidade surda e percebido que o sujeito surdo deve ser visto muito além da perda auditiva, seja ela parcial ou total.

Além deste modelo, outra maneira de conceber o sujeito surdo no âmbito da Psicologia é através da visão psicanalítica cujo foco não é tratar a doença e sim o sujeito que faz sintoma. Desse modo, a Psicanálise preocupa-se com “a constituição subjetiva do surdo e não a cura da surdez” (SOLÉ, 2004 apud BISOL; SIMIONI; SPERB, 2008, p.396). No entanto, apesar de não se prender à questão patológica, essa abordagem reconhece que a surdez irá influenciar na constituição de identidade do sujeito pois “marca o destino identificatório de cada sujeito e a privação da fala coloca em perigo a possibilidade de transmissão transgenealógica dos enunciados identificatórios, sustentados pela fala que os

pais ouvintes receberam de seus próprios pais” (SOLÉ, 1998, p.21 apud BISOL; SIMIONI; SPERB, 2008, p.397).

Ao abandonar a concepção do sujeito surdo baseado no modelo clínico-terapêutico e adotar o modelo socioantropológico ou o viés psicanalítico, o qual considera que “não há sujeito completo e harmônico, surdo ou ouvinte: a falta é constituinte do sujeito” (MELO, 2011, p. 76), a Psicologia é convidada a não ratificar os preconceitos que existem na sociedade e colaborar para a erradicação dos estigmas referente às pessoas surdas, elucidando a sua constituição subjetiva e identitária.

Sobre essa mudança de perspectiva, a Psicologia passa a enxergar o sujeito além da surdez, compreendendo-o como alguém dotado de subjetividade e que é capaz de relacionar-se socialmente com os outros, diferentemente do que se acreditava no passado, como passa a reconhecer também a diversidade das identidades surdas, compreendendo que elas não são uniformes, mas podem ser diferenciadas por etnia, nacionalidade, gênero, orientação sexual, status socioeconômico, profissão, dentre outros. Isto é, existe uma gama de identidades surdas, tal qual existe uma gama de identidades dos sujeitos ouvintes.

Aliás, acerca desse ponto, Melo (2011) apresenta a seguinte classificação para as identidades dos sujeitos surdos: identidades surdas; identidades surdas híbridas; identidades surdas de transição; identidades surdas incompletas; identidades surdas flutuantes. Por identidade surda verdadeira, entende-se aquela “representada por sujeitos surdos de nascença, com a língua de sinais como língua materna e inseridos na comunidade surda” (MELO, 2011, p.70). Por sua vez, identidades surdas híbridas “referem-se aos ouvintes que, por algum motivo (enfermidade, acidentes, entre outros), perderam ou perdem a audição e se apropriam da Língua de Sinais para se comunicar. Estes surdos conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua” (MELO, 2011, p.72). Já as identidades surdas de transição estão presentes na situação dos surdos filhos de ouvintes, os quais cresceram com a ideia da oralização (MELO, 2011). No que tange às identidades surdas incompletas, “os surdos vivem sob as ideologias de pessoas ouvintes latentes

que trabalham para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante” (PERLIN, 1998 apud MELO, 2011, p.72). Por fim, as identidades surdas flutuantes “estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos indivíduos ouvintes” (MELO, 2011, p.72).

Diante do exposto, portanto, observa-se que as identidades surdas são permeadas por características bem definidas que as compõem e as diferenciam, tornando os sujeitos participantes de uma comunidade bem estruturada. Nesse sentido, a Psicologia, através da perspectiva socioantropológica, precisa estar voltada para o reconhecimento destas identidades e para a difusão de conhecimentos acerca delas, de modo que coopere para a desmistificação dos estereótipos relacionados à surdez e desenvolva mais pesquisas neste campo, que ainda possui poucos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos pontos elencados aqui, foi possível observar a identidade surda como algo construído socialmente a partir das relações dos sujeitos surdos com o meio social no qual estão inseridos, relações estas que se dão a partir do encontro de subjetividades.

Dessa forma, é relevante destacar que a comunidade surda caminhou uma longa jornada para conquistar seus direitos e seu lugar na sociedade, tendo em vista que estigmas foram sendo criados e com isso os surdos não tinha seu lugar no meio social.

Além disso, foram muitos anos até que a língua de sinais fosse considerada língua oficial dos surdos, o que dificultou também o processo de reconhecimento das identidades surdas. No entanto, a partir de uma importante mudança de paradigma, importantes avanços foram conquistados, embora muitos outros precisem ser galgados.

Nesse sentido, aliás, embora reconheça-se a relevância do papel da Psicologia no que tange à

questão das identidades surdas, principalmente considerando que atualmente os profissionais deste ramo têm se voltado mais para o modelo socioantropológico ou psicanalítico, o que tem levado os psicólogos que atuam com os surdos a compreenderem esse sujeito em sua totalidade, preocupando-se com a sua subjetividade, salienta-se a necessidade de se continuar pensando esta temática de forma ampla, para que não mais exista a propagação de estereótipos acerca da surdez, mas para que, ao invés disso, haja a construção de ideias que visem a integração cada vez maior dos sujeitos surdos na sociedade.

Em suma, entende-se que a Psicologia precisa estar atenta a que concepção de surdez ela estará a serviço, de maneira a não ratificar preconceitos já existentes na sociedade, mas colaborar para a erradicação dos estigmas referentes às pessoas surdas, elucidando a sua constituição subjetiva e identitária.

REFERÊNCIAS

BISOL, C. A.; SIMIONI, J.; SPERB, T. Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.21, n.3, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n3/v21n3a07.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2016

CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 1999.

DALCIN, G. Psicologia da Educação de Surdos. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/>. Acesso em: 01 jun. 2016.

FERNANDES, I. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. Portal de Acessibilidade do Rio Grande do Sul, s/d. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2016.

GARCIA, S. G. Antropologia, modernidade, identidade: notas sobre a tensão entre o geral e o particular. *Rev. Sociol. USP*, vol. 5, n.1-2, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v5n1-2/0103-2070-ts-05-02-0123.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educ. Soc.*, vol. 27, n. 94, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2016.

MANSANO, R. S. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

Revista de Psicologia da UNESP, vol. 8, n.2, 2009. Disponível em:
<http://186.217.160.122/revpsico//index.php/revista/article/viewFile/139/172>. Acesso em: 19 abr. 2016.

MELO, M. M. T. de. Família e escola: criando identidades na constituição do sujeito surdo. (Tese) Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9045>. Acesso em 10 mai. 2016.

OLIVEIRA, U. R. de; RODRIGUEZ, M. V. R. y. Gestão da diversidade: além de responsabilidade social, uma estratégia competitiva. XXIV Encontro Nac. de Eng. de Produção - Florianópolis, SC, de 2004. Disponível em:
http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2004_Enegep0707_0034.pdf. Acesso em 04 set. 2016.

ORLANDI, E.P. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SEVERO, E. E. Movimento surdo em diálogo com as políticas de educação bilíngue no Brasil. (Monografia). Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/>. Acesso em 04 set. 2016.

PSICOLOGIA E A PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA DA SURDEZ: UM NOVO OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO

Thaís Oliveira de Lacerda¹
Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação - Brasil

272

RESUMO

Durante muitos anos, a Psicologia favoreceu a ratificação do lugar da surdez dentro de uma concepção de deficiência, uma vez que os profissionais estiveram pautados em práticas que seguiam a concepção clínico-patológica da surdez. A afirmação de que a voz, principalmente materna é o principal meio de constituição do sujeito passou a ser utilizada como mais um dado de legitimação da consideração da surdez como um defeito. Contudo, mas do que a sonoridade da voz, o que é constitutivo nesta, é o discurso e as representações que ela veicula. Nota-se, pois, que a forma como uma condição humana é simbolizada pode definir, e não a condição em si, os caminhos de subjetivação desse indivíduo. Nesse sentido, a concepção socioantropológica da surdez parece apontar para outro caminho possível quando se considera a construção da subjetividade do surdo bem como de sua identidade, a partir do viés cultural. Por isso, o presente trabalho tem por objetivo identificar de que forma a concepção discursiva socioantropológica favorece a construção de um novo modelo de constituição do sujeito surdo. Busca-se especificamente compreender a influência que a concepção adotada sobre a surdez exerce no processo de construção das subjetividades dos surdos bem como nas práticas dos profissionais de Psicologia frente às demandas destes.

Palavras-chave: Psicologia, surdez, sujeito, perspectiva socioantropológica.

INTRODUÇÃO

Considerando a abordagem psicanalítica acerca da constituição do sujeito é possível observar a importância atribuída ao olhar e à voz, sobretudo dos pais, na efetivação do processo de subjetivação do infans. Ancorados na consideração de Lacan (1997) acerca da primazia da fala do Outro primordial na introdução do infans no mundo da linguagem e, portanto, em sua ascensão à posição de sujeito, muitos psicólogos concluíram uma equação simplista, segundo a qual *se a criança não é capaz de ouvir a voz nem mesmo dos pais, então haverá rupturas – quando não, patologias – em seu processo de subjetivação.*

¹ Contato: thaislacerda1305@hotmail.com

Dessa forma, a afirmação de que a voz, principalmente materna, é o principal meio de constituição do sujeito passou a ser utilizada como mais um dado de legitimação inquestionável da concepção clínico-patológico ou clínico-terapêutico da surdez, segundo a qual a surdez é considerada como uma marca de deficiência. Por esse viés, o indivíduo surdo carregaria um defeito, uma falha que obstrui a constituição da subjetividade e que, portanto, demanda de maneira inevitável tratamento biomédico (GESSER, 2008).

Nesse modelo, as atribuições do psicólogo estariam relacionadas ao processo de reabilitação e adaptação do surdo, segundo critérios de normalidade (BISOL, SPERB; 2010). Estes critérios, entretanto, emergem de uma determinada techedura discursiva que aprisiona – ou busca aprisionar - os indivíduos nas categorias *de normal X deficiente*, segundo concepções ouvintistas dominantes. Essas determinações não são, portanto, as únicas existentes e não detêm a verdade sobre a condição do sujeito surdo.

Nesse sentido, o discurso socioantropológico da surdez difere do discurso clínico-patológico, pois simboliza o surdo a partir da consideração das diferenças culturais – e não da doença (GESSER, 2009). Além disso, o discurso sócio-antropológico parece apontar para outro caminho possível quando se considera a construção da subjetividade do surdo bem como de sua identidade, a partir do viés cultural.

Visando identificar de que forma a concepção discursiva socioantropológica favorece a construção de um novo modelo de constituição do sujeito surdo, o presente artigo foi elaborado. Por meio da pesquisa bibliográfica efetuada nas plataformas Scielo e BVS-Psi bem como nas fontes impressas, busca-se especificamente compreender a influência que a concepção adotada sobre a surdez exerce no processo de construção das subjetividades dos surdos bem como nas práticas dos profissionais de Psicologia frente às demandas destes.

A PRIMAZIA DA VOZ E A CONCEPÇÃO CLÍNICO-PATOLÓGICA DA SURDEZ

Após efetuar uma pesquisa de estado de arte a fim de verificar o modelo de surdez prevalente nos artigos publicados por profissionais da área de psicologia, Bisol, et al (2007) verificou a existência de 34 artigos dos quais 24 apontavam para pesquisas alinhadas ao modelo socioantropológico de surdez. Contudo, nem sempre a categoria esteve afinada a esta concepção.

Melo (2011) aponta que durante as décadas de cinquenta e sessenta, a Psicologia da Surdez estava pautada na tendência ouvintista que tentava legitimar o lugar do surdo a partir do déficit. A maior parte das pesquisas apontava para uma visão da surdez enquanto patologia. Os testes e medidas psicométricas eram usados visando confirmar, como conseqüências da surdez, o déficit de memória, de abstração e de inteligência, seguindo um viés explicitamente clínico-patológico.

A Psicologia da Surdez também previa no surdo, atrasos no desenvolvimento psicomotor e distúrbios no desenvolvimento psicoafetivo (BISOL et al, 2007) A própria ideia de uma psicologia específica para surdez indicava um alinhamento com o modelo clínico-patológico. Neste contexto, muitas vezes cabia ao psicólogo favorecer a adaptação do surdo aos aparelhos auriculares e ao processo de oralização.

A medicina e a psicologia desempenharam um papel importante no fortalecimento do entendimento do que seja a surdez, pois contribuíram para que os padrões de normalidade fossem estabelecidos para praticamente todas as dimensões da vida humana. (BISOL, SPERB ; 2010, p.8)

Cabe ressaltar que tais testes não consideravam o ambiente sócio-cultural no qual o sujeito estava inserido e tinha por padrão os escores obtidos na população ouvinte. Atualmente,

[...] não há mais fundamentos científicos para atribuir julgamentos a partir de resultados descontextualizados dos testes psicológicos, mas mesmo assim, a ideia de a surdez orgânica implica necessariamente, problemas psicológicos, ainda permanece com bastante intensidade no imaginário de alguns profissionais que trabalham com a surdez. (MELO, 2011, p.74)

Em uma sociedade onde a voz ganha contornos de veículo hegemônico na transmissão dos valores de uma cultura, a abertura de espaço para a aceitação de outro veículo que exerça igualmente esse papel, se torna obstruída. O singular se ver simbolizado como anormal.

É bem verdade que para Psicanálise são os estímulos sonoros emitidos por um agente externo significativo ou o Outro primordial, na maioria das vezes encarnado na figura materna, os principais responsáveis por favorecer a constituição no bebê de um sujeito e de um Eu da enunciação. É a voz, o manhês – modo específico de se dirigir a um bebê, com uma prosódia característica – que facilitaria o processo de conexão entre as palavras e os objetos e, portanto, favoreceria a consciência de si – do próprio corpo, da autoimagem e do mundo por parte do sujeito em constituição (LAZNIK, 2013)

A voz carregaria a cadeia significativa que colocaria o sujeito dentro do campo da linguagem enquanto um ser existente, primeiro alienado ao desejo do Outro; para posteriormente imprimir a separação necessária a fim de que aquele pudesse se assenhorar do próprio desejo. Por meio da voz, a introdução do bebê no mundo da linguagem ganharia materialidade, inicialmente na condição de objeto do desejo do Outro passando, em seguida, para condição de sujeito enunciador do próprio desejo (LAZNIK, 2011).

A condição de sujeito estaria, pois, intrinsecamente ligada à ascensão à linguagem. Então como pensar nessa ascensão, em um indivíduo que não escuta, não capta *a magia dessa voz constitutiva do ser*? A resposta parecia óbvia: *oralizando o surdo!* E então, em nome da primazia da voz, as mais perversas condutas foram validadas como as mais apropriadas.

Gesser (2009) aponta que a construção da representação social da surdez a partir do significativo da deficiência favoreceu uma série de práticas cruéis compatíveis com a hegemonia do modelo clínico. Durante anos, por exemplo, os surdos foram impedidos de usar a língua de sinais, especialmente dentro das escolas, onde muitas vezes eram castigados ou tinham suas mãos

amaradas, caso desobedecessem às ordens. Mais ainda: por vezes a comunicação entre surdos foi comparada à comunicação entre os chimpanzés

Contudo, é importante destacar que mais do que a sua sonoridade em si, o que há de constitutivo na voz é o que de significativa ela pode transmitir: é o discurso que dela emerge. Discurso sem palavras tal qual nos indica Lacan (apud SOEIRO, 2011), posto que a rede discursiva seja o dispositivo que rege as relações intersubjetivas e que veicula os símbolos que constituirão o sujeito. Nota-se, pois, que a forma como uma condição humana é simbolizada pode definir, e não a condição e em si, os caminhos de subjetivação desse indivíduo.

Neste enquadre, a postura determinista segundo a qual a surdez congênita tem como consequência inevitável o comprometimento da constituição do sujeito surdo, além de perversa, é desprovida de legitimidade científica. Afinal, se até mesmo a maturação neuronal é influenciada pelo meio (JERUSALINSKY, 2002), o que não dizer acerca da “maturação psíquica”? Como não pensar nos efeitos psicológicos que as atribuições significantes e as exigências de oralização geraram no sujeito surdo e não propriamente a sua surdez? Ou seja, como não concluir que a adoção da concepção clínico-patológica foi o que efetivamente limitou – ou tentou limitar – a construção das subjetividades na surdez?

CONCEPÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA: A SURDEZ COMO MARCA CONSTITUTIVA

Diferentemente do que se concebe na concepção clínico-patológica, no viés socioantropológico, a surdez não é representada como marca de deficiência, mas sim enquanto marca constitutiva. Marca que representa uma determinada cultura e em torno da qual as subjetividades podem se constituir, não sobre a égide do limitado, mas sob a égide da diferença. A favor desta concepção, está a constatação de que entre os surdos educados entre os surdos, por exemplo, a surdez não é sentida como deficiência. Além disso, o povo surdo é o único que possui em cada nação, um grupo linguístico próprio (GESSER, 2008).

Deste modo existe uma cultura surda, a qual equivale ao

[...] jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p.22 apud STROBEL, PERLIN; 2014, p. 24).

O viés sociocultural de análise do surdo inclui a consideração de sua comunidade, de sua língua e da história destas. O processo social é o que determina o desenvolvimento da criança surda, e não a surdez em si. Por isso, torna-se fundamental observar o contexto no qual o surdo está se desenvolvendo quando se trata de caracterizar a constituição de sua subjetividade e de sua identidade. At é porque, mesmo na cultura surda não há uma homogeneidade: cabe considerar as diferenças do ser surdo negro, surdo mulher, surdo oralizado, surdo de nascença, surdo de pais ouvintes ou surdos, etc. (STROBEL, PERLIN; 2014).

Assim posto, observa-se que a visão socioantropológica da surdez tece um discurso que busca anular as condições sociais que tornam possível ao surdo a ascensão à linguagem, e consequentemente à condição de sujeito, para além da mera consideração biológica. Por esse viés, “ser surdo (com ‘S’ maiúsculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam a língua de sinais e não vêem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda” (BISOL, SPERB; 2010, p.8).

Neste ponto, abre-se espaço para a investigação mais ampla dos processos de subjetivação da surdez e conclui-se que a oralização não é única via possível, já que historicamente os surdos detêm uma língua própria e um modo próprio de interagir com os significantes que lhe são enunciados pelo Outro.

PARA ALÉM DA VOZ: A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA SURDEZ

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

Para Melo (2011) os estudos recentes da psicanálise tem dado especial atenção às implicações subjetivas relacionadas à vivência da surdez. Embora considere que esta abordagem não se enquadra no modelo ouvintista, a autora aponta que ainda há uma omissão dos autores, no que diz respeito a uma posição que se contraponha a tal modelo. Por outro lado, a consideração lacaniana de que o sujeito é sempre faltante, independente de ser surdo ou ouvinte, permite questionar o modelo biomédico de anormalidade da surdez.

O sujeito do qual se fala na psicanálise, não é nem o sujeito consciente da filosofia nem o ser orgânico, mas sim o sujeito do inconsciente, sujeito do desejo e da falta, marcado por especificidades diversas. Na surdez,

Essas especificidades estarão diretamente vinculadas à história pessoal de cada sujeito; vinculadas às suas vivências, à sua relação com essa falta de escuta, à relação com seus pais e destes com a surdez, e à história desses pais e de sua inclusão na ordem simbólica. Não podemos, portanto, antever, pressupor ou fazer generalizações sobre as especificidades que a surdez pode acarretar, mas devemos pensar sobre elas. (SOLÉ, 2004, p.267)

Para Bisol et al (2007) a consideração dessas especificidades permitiu que a psicanálise estabelecesse um olhar sobre a surdez que não se enquadraria nem no modelo clínico-patológico nem no modelo socioantropológico, mas sim em um viés do olhar para a singularidade do sujeito surdo.

Além disso, apesar da importância da voz no processo de constituição subjetiva ter sido ratificada pelas pesquisas psicanalíticas; foram também estas pesquisas que consideraram muito mais o caráter simbólico que a voz pode representar do que sua própria sonoridade.

É o afeto materno que vai permitir à mãe atentar para o desamparo do bebê e assim cuidar das suas necessidades. A colagem do corpo do bebê ao corpo da mãe depende mais de outros fatores do que da audição. Em meu entender a falta da audição poderá favorecer a colagem corpo a corpo, não impe

dir. A surdez só poderá impedir essa colagem pelo que ela poderá representar para mãe, não pela falta da audição e da fala. (SOLÉ, 2004, p.275)

Portanto, não seria a capacidade de ouvir a voz materna que determinaria a apropriação da linguagem pelo surdo, mas a forma como a mãe representa a surdez de seu filho. Considerando que os discursos carregados de significados engendrariam determinados modos de enlaçamento social, de posição subjetiva e de representação do outro, percebe-se o peso que o discurso social patologizante da surdez poderia ter sobre os ouvintes pais de uma criança surda.

Ampliando essas considerações, verifica-se, por outro lado, que a visão da surdez como marca de uma cultura distinta e não como falha, pode abrir espaço para que a família de um bebê surdo crie representações simbólicas mais favoráveis a sua constituição subjetiva. Nesse sentido, o olhar para a singularidade da psicanálise poderia receber contribuições valiosas da concepção socioantropológica da surdez no que diz respeito à constituição do sujeito surdo.

Para Rafaeli (2004), a criança surda exigiria de seus pais o estabelecimento de uma nova forma de comunicar-se, que incluiria o uso de uma nova língua, a língua de sinais. Embora essa exigência coloque os pais ouvintes como estrangeiros frente aos seus filhos surdos, será por esse meio que um novo código de geração de sentido poderá ser desenvolvido, reinserindo a criança no campo da possibilidade de ser reconhecida enquanto sujeito da linguagem. Para além da voz, será através da zona visual e principalmente da gestualidade que o surdo poderá ter domínio sobre as redes de significação.

Enquanto portador da surdez, esse sujeito terá que acolher o estrangeiro que o habita a partir de um lugar simbólico, e deverá ser acolhido pelo outro como estrangeiro. Terá de se ver com o fato de ser portador de uma marca no real do seu corpo, e sua família o tomará para além da marca.(RAFAELI, 2004, p.293)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente artigo, pôde-se observar como os discursos, carregados de ideologia, influem sobre a forma dos sujeitos serem simbolizados. Historicamente, os surdos, por conta de um desses discursos, têm sido desrespeitados por práticas cruéis que desconsideram a sua cultura e em seu modo de estar no mundo. E, infelizmente, a Psicologia teve importante papel na legitimação dessas práticas, uma vez que durante anos esteve aliada aos critérios de normalidade e anormalidade e biomédica.

Por isso, a concepção socioantropológica parece fornecer necessárias contribuições aos psicólogos, para que estes possam repensar suas práticas frente à surdez. Especialmente no que diz respeito à elaboração de modelos sobre a forma dos surdos constituir-se enquanto sujeitos, cabe o olhar da psicanálise à singularidade, entendendo que cada um carrega uma história particular tecida a partir dos discursos que rodeiam o sujeito e da forma como este se apropria de tais discursos.

Obviamente, não cabe ao Psicólogo estabelecer qual a concepção que o surdo deverá ter da sua própria surdez, muito menos estabelecer por ele as atitudes a serem tomadas frente a esta condição. Ou seja, não cabe ao profissional frente ao paciente surdo, determinar ou negar a oralização deste nem mesmo recomendar ou criticar o uso do aparelho auricular. Mas cabe ao Psicólogo, favorecer o fortalecimento da autonomia do sujeito surdo, a fim de que ele possa enunciar o seu desejo de maneira genuína. Para isso, faz-se necessário facilitar a percepção de que os discursos hegemônicos e normatizadores não carregam a verdade acerca daquilo que somos e podemos ser e fazer.

Considerando ainda, que o compromisso social da Psicologia perpassa por combater discursos dominantes promotores de sofrimento psíquico, favorecendo a expressão de uma sociedade mais justa e pautada nos princípios de equidade, torna-se importante a atuação de seus profissionais também na construção de políticas públicas guiadas por esses princípios. Torna-se fundamental, por exemplo, que o psicólogo possa contribuir para que as demandas das comunidades surdas possam ser vistas, a fim de que efetivamente sejam contempladas por essas políticas. E para que possamos enxergar as demandas do outro, que fala do lugar de outra cultura, torna-se necessário despir-se dos nossos preconceitos e do nosso etnocentrismo.

REFERÊNCIAS

BISOL, Cláudia; et al. Contribuições da Psicologia Brasileira para o Estudo da Surdez. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, v.21, n.3, pp.392-400, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/prc>. Acesso em: 15 out. 2013.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tânia M. Discursos sobre a surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 26, n.1, pp.7-13, jan.-mar-2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>>. Acesso em 24 ago 2016.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 47, n. 1, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2013.

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

JERUSALINSKY, Julieta. Enquanto o futuro não vem: a Psicanálise na clínica interdisciplinar com bebê. Salvador: Ed. Ágalma, 2002. (Coleção Calças Curtas, v.3)

LACAN, J. O Seminário, Livro 3: As psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LAZNIK, Marie-Christine. A hora e a vez do bebê. São Paulo: Instituto Langage, 2013.

LAZNIK, Marie-Christine. Rumo à fala: três crianças autistas em psicanálise Tradução: Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011.

MELO, Mércia. Família e escola: Criando Identidades na Constituição do Sujeito Surdo. Tese de doutorado. Salvador: UFBA – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9045?mode=full>>. Acesso em 24 ago 2016.

RAFAELI, Yone Maria. Um estrangeiro em sua casa. In: VÓRCARO, Ângela. Quem fala na Língua? Salvador: Ágalma, 2004.

SOEIRO, Siney. Os discursos e os modos de gozo. In: TEIXEIRA, Marcus do Rio (org.). O sintoma e o mal-estar nos discursos. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2011.

SOLÉ, Maria Cristina. No princípio era a voz da Mãe. In: VÓRCARO, Ângela. Quem fala na Língua? Salvador: Ágalma, 2004.

STROBEL, Gladis; PERLIN, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. Educar em Revista. Curitiba: UFPR, n.2/2014, pp.17-31. Disponível em: <
<http://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1757/showToc>>>>>. Acesso em 24 ago 2016.

A IMAGEM DO OUVINTE SOBRE A CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Dilcinéa dos Santos Reis¹
Maria Nazaré Mota de Lima²

283

RESUMO

O presente trabalho tece considerações acerca da cultura surda sob a visão do ouvinte e do sujeito surdo. O não ser surdo implica ver a cultura e a identidade surda com um olhar discriminatório, que não permite ver esse indivíduo como sujeito de direitos, mas sim como um deficiente. Esse trabalho se fundamentará em estudos voltados à cultura, comunidade e identidade surda, percorrendo teóricos voltados aos estudos culturais, bem como as ciências sociais. Metodologicamente, ele caminhará pela linha da observação e entrevistas, a fim de captar um olhar mais crítico da questão, no intuito de contribuir para a construção de percepções outras sobre o surdo, a ponto de vê-lo como um ser diferente e não deficiente.

Palavras-chave: ouvinte; identidade surda; cultura surda

INTRODUÇÃO

Falar em cultura e identidade surda em uma posição de ouvinte é extremamente delicado, pois, nos remete a ser avaliada pela comunidade surda politizada nas quais tiverem posse desse trabalho. Tentarei aqui colocar a minha visão enquanto professora ouvinte e pesquisadora da área da surdez mediante o que já venho observando a mais de dezesseis anos em contato com esses grupos.

Falar desses dois temas nos permite em um primeiro momento, trazer alguns conceitos a cerca dessas palavras, para que possamos a parti daí fazermos uma discussão acerca delas. Assim, esse trabalho tecerá algumas considerações acerca da cultura e identidade surda sob a visão do ouvinte e do sujeito surdo.

¹ Mestranda em Crítica Cultural

² Orientadora. Professora Adjunta da UNEB e do Mestrado em Crítica Cultural

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

Para a realização desse trabalho utilizarei alguns autores da crítica cultural, bem como teóricos surdos que estudam e analisam as questões voltadas para a identidade e cultura surda, e ainda a visão das ciências sociais sobre o referido tema.

AFINAL O QUE PODEMOS CHAMAR DE IDENTIDADE?

Na elaboração desse trabalho encontrei diversos conceitos sobre identidade, mas alguns me chamaram mais atenção, porém, antes de termos esses conceitos na ponta da língua, faz – se necessário refletirmos acerca do que Lima nos traz quando ela nos leva a refleti que:

Identidade, uma palavra mágica que serve para tudo? Quem sou de onde venho, o que faço com quem estou, quem são os meus... Estas são indagações que persistem na história da humanidade de modos diversos, onde a cultura tece e atravessa nossos pensamentos, modos de vida, ideias, relações, tendo a linguagem como fio condutor de nossas reflexões e ações. (LIMA, 20015.p.37).

A autora nos leva a perceber que para compreendermos a identidade, faz – se necessário entender primeiro o conceito de cultura, para posterior a isso, compreender a vida do povo surdo. A autora ainda nos chama a atenção quando nos diz que

...debater sobre identidade, sobressai o fato de que uma pessoa não possui uma única identidade, fixa, imutável. A identidade a rigor, são identidades múltiplas, complexas, convivendo em um contexto de diversidade étnica racial, de gênero, sexualidade e regionalidade. (LIMA, 2015. p.40).

Dessa forma, a autora nos aponta que estamos vivendo num mundo pós moderno, onde através da globalização, os conceitos, a forma de vê esse mundo, foi se modificando, ou melhor, se regnificando, onde podemos tomar como base, o iluminismo (mercantilismo, absolutismos, democracia) até os tempos atuais. Assim Hall vem corroborar com Lima quando ele diz que:

... As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL, 2003, p.7).

No tocante dessa discussão, percebo a necessidade de historicizar as mudanças recorrentes a identidade por conta do tempo, pessoas e modelos, fundamentada em Hall e Lima. Dessa forma, Lima apud Hall, nos diz que o sujeito do Iluminismo era concebido como um “[...] indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e ação” (HALL, 2003, p.11). Enquanto que no interacionismo simbólico, emerge – se uma noção de sujeito sociológico, uma concepção interativa da identidade do eu. Porém na era pós moderna, muda – se radicalmente as concepções de sujeito e, por isso, as identidades. Daí, não se falar em identidade, mas identidades. (LIMA, 2015, p.45). Já no âmbito da Psicologia Clássica, identidade é um tema bastante explorado enquanto algo inerente à personalidade do indivíduo (LIMA, 2015. P.43).

Nesse sentido, trazer uma única concepção de identidade nesse trabalho, não tornaria uma leitura interessante, pois, Hall colabora e conclui com o meu pensamento quando ele afirma que o sujeito está se tornando fragmentado: composto não de uma única, mas de várias identidades (HALL, 2001, P.14). Dessa forma, não podemos ver o sujeito surdo com um único tipo de identidade, mas sim de várias, pois, ele só se torna diferente do ouvinte, no que diz respeito a comunicação, onde ele se utiliza da Língua Brasileira de Sinais - Libras, nos demais aspectos, eles são iguais.

QUAL O CONCEITO DE CULTURA?

Falar de cultura nesse trabalho é de suma importância, pois é ela que irá colaborar nesse trabalho ao conceito de identidade. Dessa forma, conceituar cultura é algo que se torna complexo quando levamos em consideração os tempos e espaços, pois eles nos faz ter a concepção de cultura em diversos olhares, além disso, trazer a teorização sobre ela é resultar uma história particular que inclui os escritos de vários pesquisadores que tenham suas próprias ideias em relação a essa temática (STROBEL, 2015, p.15).

Levando em consideração ao conceito de cultura de forma unitária, Frederick Schiller (apud EAGLETON, 2005), assinala que:

A cultura é a estrutura daquilo que é chamado de hegemonia, que molda os sujeitos humanos às necessidades de um tipo de sociedade politicamente organizada, remodelando – os com base nos atuantes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores.

Ou seja, nessa teoria, a cultura se torna sabedoria grandiosa ou uma arma ideológica, uma forma isolada de crítica social (STROBEL, 2015, p.21), onde identidade e cultura são vistas como essencialistas, substancialistas, prontas e puras para esse grupo hegemônico (SOUZA, 2006, p. 2).

Entretanto, na teoria pós – moderna alguns teóricos como Joanhann Herder (apud Eagleton, 2005) pensou – se em pluralizar o conceito de cultura, ou seja, vendo – a através de diversas nações e períodos, bem como de diferentes culturas sociais e econômicas dentro da sua própria nação. Contudo, outros teóricos pós – modernos como Stuart Hall se dedicam a interagir de forma profunda no interior delas. Assim, considerar a questão cultural no plural admite multiplicidade de manifestações de grupos culturais mais amplo (STROBEL, 2015, p.22.). Dessa forma, Hall (1997) corrobora com Strobel quando ele nos afirma que na teoria do campo dos Estudos Culturais, a cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo.

O QUE ENTÃO SERIA CULTURA E IDENTIDADE SURDA?

Com tudo o que foi apresentado acima podemos dizer que, segundo Strobel, cultura surda é:

... o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica – lo a fim de torná – lo acessível e habitável, ajustando com suas percepções visuais, que contribuem para as definições das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2015, p.29.).

Com tudo isso que foi historicizado acerca da cultura, nos permite perceber que a cultura surda nada mais é do que a forma como surdo busca viver no mundo do ouvinte, buscando adequar à vida de modo que ele se sinta incluído.

Já em relação à identidade surda, Gladis Perlin no chama atenção quando nos diz que, as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam – se de acordo com maior ou menos receptividade cultural assumida pelo sujeito. (PERLIN,2004,P.77 – 78). Dessa forma, as identidades surdas vão ganhando formas, de acordo com a inserção do surdo no meio no qual ele está, ou seja, inserido por exemplo, se ele for inserido em grupos de ouvintes terá uma identidade construída, se estiver inserido em um grupo de surdos terá outro tipo de identidade e assim por diante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar os conceitos de cultura e identidade surda, nos faz perceber quão importante são essas definições para os estudos culturais surdos, pois, ela nos faz perceber que se tentássemos ir em busca de mostrar a cultura e identidade surda na era moderna, não obteríamos êxito, pois, a grande massa ouvintista não permitiria, como aconteceu em 1800 em Milão, ano em que a Língua de Sinais deixou de ser permitida na União Europeia.

Dessa forma, como ouvinte, professora e pesquisadora da área da surdez, compreendo que no tempo pós – moderno os ouvintes estão mais abertos a entender que o sujeito surdo tem uma cultura, tem suas identidades próprias, essas que deverão ser respeitadas e entendidas. Buscar cada vez mais enquanto ouvinte, se aprofundar nos estudos da área da surdez, o tornará um sujeito mais humano, mais crítico cultural, capaz de discutir assuntos voltados à surdez e a outras áreas, pois estudar a área da deficiência torna o indivíduo um ser plural.

E para finalizar algo que se encontra inconcluso, trago uma fala da surda Karin Strobel que define tudo que nós discutimos até aqui nesse trabalho: “A formação da identidade surda é construída a

partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo povo surdo, que ocorre espontaneamente quando os sujeitos surdos se encontram com outros membros surdos em comunidades surdas” (STROBEL, 2015, p.29.).

REFERÊNCIAS

EGLEATON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castelo Branco. Editora UNESP, 2005.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo**. Educação e realidade: cultura, mídia e educação, v. 22, nº 3, jul. – dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte. Ed UFMG. 2003.

LIMA, Maria Nazaré Mota de Lima. **Relações Étnicas Raciais na Escola: o papel das linguagens**. Salvador. EDUNEB. 2015.

PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Org). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.

STROBEL, Karin. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. 3ª edição. Florianópolis. Ed da UFSC. 2015.

INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL

INFLUÊNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NOS TEXTOS ESCRITOS POR SURDOS

Ediélia Lavras dos Santos Santana¹
Sandra Aparecida Silveira Farias²
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Departamento de Ciências Humanas- DCH VI, País Brasil

RESUMO

A produção escrita dos surdos tem recebido grande atenção por parte de pesquisadores e profissionais da educação, uma vez que muitos a consideram atípica e confusa, servindo assim de campo para ampla investigação. Esse trabalho busca analisar a escrita do sujeito surdo e investigar como os professores a compreendem e como o conhecimento da Libras poderia servir como auxílio para a produção de sentido dos textos desses sujeitos. Para isso foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista com três professores, utilizando como instrumento de análise um questionário semi-estruturado, tendo como desígnio investigar os desafios desses profissionais ao trabalhar com sujeitos bilíngues. Também, foram analisados seis textos de três alunos surdos do ensino fundamental com o intuito de compreender como a Libras interfere na produção escrita desses sujeitos. Percebemos que algumas críticas em relação à escritura dos surdos, dizem respeito à ausência ou inadequação do uso de elementos coesivos, os problemas de pontuação, à falta de flexões tanto verbal quanto nominal, o que compromete a concordância entre os termos da oração e, em alguns casos, a coerência textual. Esses são elementos para os quais dispensaremos nossa atenção, não com a finalidade de pontuar problemas ou desvios da norma padrão, mas com o objetivo de detectar vestígios da interferência da Libras nos textos escritos dos surdos, algo que não deve causar estranheza ao levarmos em consideração que se trata da apreensão de uma segunda língua. Para tal, embasaremos nos estudos desenvolvidos por Quadros (2006), Guarinello (2007) e Bernardino (2000), que contribuiram para ratificar a necessidade do professor, bem como de todos os que têm contato com os surdos, conhecerem a

¹ **Contato:** Ediélia Lavras edielialavras@hotmail.com

² **Contato:** Sandra Farias sandraafarias@hotmail.com

língua desses ou, ao menos, ter noções das particularidades dessa língua para melhor compreensão dos seus textos e uma interação mais eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo; produção textual; Libras; Língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as produções escritas do surdo têm recebido grande atenção por parte de pesquisadores e profissionais da educação, uma vez que muitos as consideram atípicas e confusas. A maioria dos professores desconhece as particularidades linguísticas desses sujeitos que são aprendizes de uma segunda língua, no caso a Língua Portuguesa que é o meio usado pelo surdo para se expressar na modalidade escrita. Eles não entendem como anos de escolarização deixaram de proporcionar ao surdo uma aprendizagem efetiva dessa segunda língua.

As críticas em relação a sua escritura são muitas, dentre elas, destacaremos a ausência ou inadequação do uso de elementos coesivos, os problemas de pontuação, a falta de flexões tanto verbal quanto nominal, o que compromete a concordância entre os termos da oração e, em alguns casos, a coerência textual. No entanto, o que pretendemos deixar claro nesse capítulo é que o que, muitas vezes, é considerado um problema ou desvio da norma padrão, pode ser analisado como interferência da Libras nos textos escritos dos surdos. Isso reforça a necessidade do professor, bem como todos os que tem contato com os surdos, conhecerem a língua desses ou, ao menos, ter noções das particularidades dessa língua para melhor compreensão dos seus textos e uma interação mais eficaz com esses.

Partindo dessas apreciações, buscaremos analisar alguns textos escritos por três surdos, coletados no período entre 2010 e 2011. Para isso usaremos uma metodologia qualitativo-interpretativista de cunho exploratório, tendo como *corpus* seis textos. As redações desses sujeitos foram

desenvolvidas em sala de ensino regular e escola que fornece Atendimento Educacional Especializado.

A análise desses textos e sua interpretação só foi possível devido à interação existente entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Um dado relevante nessa pesquisa é o fato de o pesquisador exercer a função de intérprete de Libras para dois dos alunos participantes da pesquisa, detendo conhecimento de todo o contexto em que a produção foi desenvolvida. Embora as atividades envolvendo a modalidade escrita tenham sido aplicadas pelo professor regente, a intérprete fazia o trabalho de interlocutora entre a língua de sinais e o português e vice-versa. Algumas vezes, quando solicitada, a intérprete participa da produção escrita ao soletrar manualmente vocábulos desconhecidos pelos surdos, não interferindo, no entanto, no que cerne a mensagem a ser transmitida por meio do texto.

Outro aspecto que merece nota é que a intérprete servia como interlocutora entre esses dois universos linguísticos, pois ao término de sua produção escrita, o surdo a narrava em Libras para a intérprete, proporcionando a compreensão de cada enunciado do texto.

Apresentaremos agora a análise dos textos dos sujeitos mencionados anteriormente. Para a descrição e análise da produção escrita dos informantes adotamos como critério manter a forma de redigir empregada pelos alunos nas transcrições dos textos em português, sendo as linhas enumeradas para facilitar a localização dos trechos em análise.

Será apresentada brevemente o contexto de produção de cada texto. Para uma melhor compreensão da análise, vale ressaltar que as atividades que antecederam a produção escrita, tais como leituras e comentários, foram feitas em língua de sinais, justificando a inevitável interferência da libras na escritura.

Analisaremos em seguida dois textos que foram produzidos a partir do mesmo contexto e da mesma temática, tendo como autoria X e Y respectivamente. O contexto foi a aula em que a professora da disciplina *Leitura de Rótulos de Alimentos* exibiu um documentário com o título “Super size me” relatando o desafio de um americano que durante um mês alimentava-se somente de lanches do MC Donalt, com o objetivo de alertar aos consumidores do ‘lanche feliz’ os malefícios à saúde ocasionados pelo seu consumo abusivo, bem como informar o público e responsabilizar os fabricantes do MC Donalt quanto aos resultados danosos do consumo excessivo do lanche.

Após a exibição do filme, a professora solicitou uma produção textual escrita, cujo objetivo era relacionar o filme às explicações fornecidas sobre a necessidade e os benefícios de uma alimentação saudável para a vida.

Super size me

2. aconteceu o homem quer comer coisas merenda que
3. MC Donalt muito todo dia depois aconteceu que saúde
4. pior aumentar Também Coração dor ruim igual
5. pessoas muito gorda mais peso 95 ou 100 Kg difícil
6. pesado impossível saúde ruim problema mas pessoas
7. atrair quer gosta MC Donalt bom gostoso mas depois
8. engana sua culpa precisa pessoas atenção falta responsável
9. certo entendo melhor precisa evita MC
10. Donal errado porque doente problema pode possível
11. morte mas pessoas comer MC Donalt . muito não
12. pode melhor que pouco dividido dia na semana
13. qualquer raramente pode liberdade coisas bom
14. saúde precisa cuidado atenção causa entendo

15. bom prazer. Professora explicar mostra provar
16. vários alimentos bom saúde mas falta que evitar
17. precisa cuidado porque alimentos vários ruim saúde
18. pior porque doente aplica que corpo mais forte gordurosas
19. evitar errado precisa que melhor pouco alimentos
20. saúde bom precisa que cuidado bem
21. causa entendo mas tem outros cidade que em
22. Estados Unidos tem mais muitos merenda
23. que arroz e feijão não tem nada porque só que
24. MC Donalt porque só outros tem países para brasil.
25. Pessoas mais muitos gorda mas magra dividido
25. depois dia outros tem mais gorda porque quer desejo
26. atrair mais feliz mas antes precisa que
27. todos sua cuidado perigoso.

O contexto de produção desse texto, como já mencionado, é o mesmo do texto anterior. Ao contrário do primeiro, no entanto, essa produção é bastante extensa, empregando alguns elementos gramaticais do português, tais como conjunções, pronomes, artigos (porque, que, e, o, mais). No entanto, nem sempre esses elementos são empregados de maneira adequada às regras da gramática normativa, refletindo, em muitos casos, a estrutura gramatical da Libras.

Nesse texto pode ser observada a interferência da sintaxe da Libras como na linha 8 “engana sua culpa” uma vez que nesse enunciado há o uso de um referente ausente, em que o “discurso requer o estabelecimento de um local no espaço da sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador)” (QUADROS, 2004, p.127).

Assim, inferimos que o referente ausente “sua” da linha 8 é a empresa MC Donalt, a qual o sujeito a responsabiliza pela propaganda enganosa que faz de seus produtos. Essa compreensão tornou-se possível através da leitura sinalizada do texto por parte de X, tendo como interlocutora

a intérprete. Ressaltamos, porém, que a ambiguidade do pronome possessivo *sua*, não acontece só nos textos dos surdos, também é encontrada nos textos de ouvintes, fazendo-se necessária uma explicação extra por parte do aluno para que a ambiguidade seja esclarecida.

Quanto à pontuação, é perceptível a ausência de alguns sinais, o que pode acabar comprometendo o entendimento do texto. Porém, notamos uma tentativa de pontuar o texto ao usar o elemento *mas*, linhas 7, 11 e 21, como se fosse uma vírgula ou um ponto, característica comum dos surdos ao se expressarem em Libras, como um recurso sintático. Já na linha 6 “ pesado impossível saúde ruim” a ausência de pontuação dá um sentido incoerente a frase, visto que o adjetivo *impossível* pode estar acompanhando tanto o vocábulo *pesado* ou *saúde*. A pontuação desfaria a contradição, pois se uma vírgula fosse posta posterior a *impossível*, poderíamos compreender “pesado impossível” como se referindo ao ‘peso excessivo de alguém’, que conseqüentemente resulta em uma “saúde ruim”.

Em relação à concordância nominal e à verbal, percebe-se que na maioria dos casos essas não ocorreram de acordo com os preceitos da norma padrão da Língua Portuguesa. Nas linhas 5 e 25 “*peessoas muito gorda*” ocorre desvio na concordância nominal, o que não nos causará estranheza se tivermos conhecimento de alguns aspectos morfológicos em libras, como o traço de não flexionar em número. Já em *vários alimentos*, linha 16, a concordância foi feita, podendo ser explicada pela própria forma de sinalizar a palavra VARIOS _ALIMENTOS, que dá o sentido de pluralidade.

No caso dos verbos, prevalece o infinitivo como pode ser observado nas linhas 1, 2, .4, 7, 15 e 16, com os verbos *provar mostrar, quer comer, aumentar, atrair quer, explicar, provar e evitar*. Essa é uma característica peculiar da libras, tendo em vista que é no ato da sinalização, que a concordância ocorrerá, através da intensidade do movimento corporal, das expressões faciais, da direção do olhar e da dêixis.

Conforme Quadros (2004, p.130), “há uma relação entre os pontos estabelecidos no espaço e os argumentos que estão incorporados no verbo... a direção do olhar também acompanha o movimento. Esse é um tipo de flexão próprio das línguas de sinais”. Contudo, em alguns momentos acontece a tentativa de flexão verbal, como na linha 2, que, mesmo não estando de acordo com as regras da norma padrão, pode ser considerada um avanço no que diz respeito à apreensão da modalidade escrita da segunda língua, evidenciando que o sujeito surdo tem noções das flexões verbais.

Quanto ao uso dos conectivos, ao observar as linhas 11, 22 e 26 é possível afirmar que o sujeito sabe diferenciar a partícula aditiva *mais* do *mas* conjunção, demonstrando um progresso linguístico no aprendizado da Língua Portuguesa escrita. Já na frase “saúde bom precisa que”, linha 20, o uso do *que* não está adequado a regência do verbo precisar, pois o conectivo apropriado deveria ser a preposição *de*. O uso do *que* nessa posição denota insegurança que pode ser confirmada pela inadequação da regência nas linhas 14 e 17, em que nenhum conectivo é usado.

Conclui-se que o sujeito tem certo domínio da segunda língua pelo fato de ter consciência da necessidade de utilizar elementos gramaticais e um vocabulário mais amplo do que os demais informantes da pesquisa. No entanto, é perceptível a forte influência da primeira língua em sua produção textual.

Agora analisaremos o segundo texto escrito por Y produzido depois que a professora de Língua Portuguesa, com o auxílio do livro didático solicita aos alunos que leiam o texto com a temática “Ser jovem” o qual narra os benefícios, as responsabilidades e os desafios da juventude. Com a ajuda de uma colega, também surda, Y produz um texto mais extenso do que o primeiro.

Ser jovem

1-Texto fala que vida jovem, como

- 2-jovem gosto vida ir festa, brincar
- 3-com criança rir sempre, triste
- 4-nunca, ser jovem bom porque
- 5-pode brincar pessoa velha fala
- 6-música errado qualquer, ser
- 7-jovem fica qualquer pessoa só
- 8-para brincar namorado sério
- 9-não ruim jovem gosta ser livre
- 10-ir festa vem casa só cedo comer
- 11-tudo sem ter medo engordar bom
- 12-ser jovem eu quero ser jovem sempre...

Desde o início do texto é perceptível a influência da Libras. A exemplo, podemos citar o uso da palavra *como*, na linha 1, que apesar de não está acompanhada pela ponto de interrogação, em Libras, deve ser analisado como um pronome interrogativo, estratégia comumente usada para introduzir uma explicação subsequente. No caso do texto em questão essa explicação se dá em forma de uma enumeração das características da vida dos jovens.

Outro exemplo da influencia da libras é a incidência de verbos no infinitivo como *brincar*, *rir*, *ser engordar*, linhas 2, 3 e 11, que, como já foi analisado no texto anterior produzido por outro sujeito, é uma constante em diversos textos escritos por surdos. No entanto, percebemos que na linha 2, Y tenta conjugar o verbo gostar, usando para isso a primeira pessoa do singular. Registramos essa ocorrência como um progresso, pois apesar da concordância adequada ser a terceira pessoa do singular, tendo em vista que o sujeito da oração é o termo *jovem*, esse fato demonstra percepção de que os verbos se flexionam na Língua Portuguesa e também podemos

supor que ao conjugar em primeira pessoa tenha ocorrido uma silepse³ de número, tendo em vista que Y é jovem.

Nesse texto, ao analisarmos o uso de conectivos temos que ressaltar a quantidade de conectivos empregados de forma coerente, como a conjunção integrante *que* (linha 1), a conjunção explicativa *porque* (linha 4) e as preposições *com* e *para* (linhas 3 e 8). Esse é um ponto a ser destacado uma vez que esses não são conectivos comuns no uso da Libras, com exceção do *porque*, que tanto é usado como pronome interrogativo como conjunção explicativa, justificando o seu uso no texto escrito dos surdos.

Mesmo com a interferência da Libras o texto é compreensível e coerente nos levando a apostar na capacidade que o sujeito surdo tem em se aproximar ainda mais da Língua Portuguesa.

O texto a ser analisado agora foi produzido no primeiro dia de aula do ano letivo de 2011, depois que a professora de Língua Portuguesa leu um texto cuja temática abordava a necessidade dos alunos serem responsáveis e esforçados para com a educação secular. Em seguida solicitou que os alunos escrevessem um texto sobre a importância dos estudos em suas vidas.

Minha vida bom

- 1-Minha vida coisas boa como comigo eu pensar
- 2-precisa sonhei antes. Já primeiro que estudo
- 3-estou difícil mais ou menos mas melhor
- 4-eu estou muito fácil esforça estudo aprende
- 5-mais progresso bom conseguir sucesso mas
- 6- professora explicar que exemplo vários matérias
- 7-bom gostar precisa atenção bom importante porque
- 8-todos para alunos conhecimento aumentar

³ Figura de construção em que a concordância se faz com a ideia a ser transmitida e não com o que está explícito na frase.

9-aplica que progresso bom

10-conseguir terminar.

Como os demais textos já analisados a influência da Libras é inegável, a começar pela estrutura do texto. É visível o uso constante dos verbos no infinitivo, característica comum em muitos textos dos surdos devido à carga semântica que os verbos significativos⁴ carregam. Esse recurso ajuda os leitores a compreender com maior facilidade os textos, pois a escolha pelos verbos não se dá aleatoriamente, percebemos que fazem parte de um mesmo campo semântico, o que favorece a coesão e coerência.

Mais uma vez, gostaríamos de chamar a atenção para a recorrência do *mais* e *mas* no texto de X. Apesar de conseguir distinguir o uso desses termos e até mesmo empregar coerentemente o *mas* adversativo na linha 3, é perceptível o uso desse conectivo como substituição a sinais de pontuação, como na linha 5.

O emprego de termos próximos como o *mais* e *mas*, poderia ser evitado pelo processo de substituição por conjunções equivalentes. O *mas* poderia ser substituído por *todavia*, *porém*, *contudo*, dentre outras. No entanto, isso não ocorre pelo fato de, em Libras, esses não serem conectivos utilizados com a mesma frequência do *mas*.

Algo que pode inquietar o leitor nesse texto é a ausência de pontuação. Aspecto que pode ser explicado tanto pela presença do *mas* na linha 5, como pela tentativa de estabelecer uma sequência das ideias: “estudo estou difícil [...] esforça estudo aprende [...] progresso bom conseguir sucesso” (linhas 2,3,4 e 5). Essa linha de raciocínio é mantida no restante do texto. Portanto, podemos caracterizar esse texto como coerente, uma vez que não há contradição do tema com as novas informações que vão sendo acrescentadas, sendo um texto que apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, usando procedimentos de progressão tópica.

⁴ Entende-se por verbos significativos os intransitivos e os transitivos.

Diferente das demais produções comentadas até o momento, seguem-se dois textos que foram produzidos no contexto de uma escola que oferece atendimento especializado objetivando o estudo do português como segunda língua. Teremos como autor um sujeito que iremos denominar Z.

São textos que apresentam características mais próximas da língua portuguesa, aspecto que se justifica por pelo menos dois fatores, o primeiro, já mencionado, que é o objetivo para o qual o texto foi produzido, sendo uma estratégia de se trabalhar com a Língua Portuguesa como segunda língua e o segundo, o fato de seu autor ser oralizado.

O planeta

1. O mundo precisa ajuda o homem acaba
1. com mundo vive. Ele pensa não futuro,
2. pensa não o filho, o neto, vida melhor.
3. Os peixes morreu os animal, a água acabou,
4. gastar tudo natureza, água Floers rios.
5. Eu quero vida boa, normal feliz.

Partindo de um projeto referente ao meio ambiente Z elaborou um texto sobre a necessidade de cuidarmos do planeta Terra, para isso, fez uso da argumentação ao citar os problemas do meio ambiente e a necessidade de cuidarmos do planeta visando às gerações futuras.

Em virtude de o texto ser de um aprendiz de segunda língua, encontramos vestígios de sua primeira língua, como a falta de conectivos nas linhas 1, 2 e 3 em que o verbo precisar pede a preposição *de*, o verbo pensar pede a preposição *em* e a ausência do conetivo *em que* para relacionar os termos *mundo* e *vive*. Também encontramos a partícula negativa nas sentenças “Ele

pensa *não* futuro, pensa *não* o filho, o neto”, linhas 2 e 3, que é usada depois do verbo, o que não é comum em Língua Portuguesa.

No entanto, esse é um texto que apresenta vários avanços no que se refere à aquisição de uma segunda língua. Como características que denotam maior domínio da Língua Portuguesa, percebemos uma incidência significativa de artigos, linhas 1, 3 e 4, a tentativa de flexão dos verbos, presente em todo o texto, e a presença dos sinais de pontuação. Essas características chamam nossa atenção no texto de Z se o compararmos com os textos analisados anteriormente. Percebemos que esse é um texto de fácil compreensão para a maioria dos leitores, não só pela familiaridade com a Língua Portuguesa, como também pelo conhecimento compartilhado, uma vez que esse conto faz parte da memória social da maioria das pessoas, podendo assim estabelecer uma atitude de cooperação e interação entre autor-texto-leitor.

CONCLUSÃO:

O fato da Língua Portuguesa ser para o surdo sua segunda língua, nos ajuda a entender a ocorrência das características da Libras em seus textos escritos. Constatamos, a partir da análise das produções escritas de sujeitos surdos que o em sua maioria é considerado problema, erro ou desvio da norma padrão, poderia ser analisado como um avanço no que diz respeito à tentativa da aproximação da Língua Portuguesa. Salientamos também que a influência da Libras nesses textos, em nenhum momento compromete a coerência textual, pois mesmos elementos ausentes, como alguns conectivos, podem ser facilmente recobrados ao analisarmos o contexto como um todo. Sabemos, no entanto, que esses textos seriam melhores compreendidos se os professor do aluno surdo se apropriasse da Libras bem como da cultura desses alunos. Assim, de acordo com Bernardino (2000, p. 157)

há uma lógica pertinente nessas construções, desde que procuremos partir do princípio de que esses sujeitos veem o mundo de forma diferente, e que isso é

refletido na escrita, o que, em vez de ser tomado como um problema, deve ser a partir de então visto como uma pista para melhorarmos a comunicação entre os dois mundos

A partir da análise dos textos apresentados nesse trabalho, percebemos um avanço significativo dos participantes dessa pesquisa quanto ao ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, fato que nem sempre é fácil devido às complexidades envolvidas em aprender uma segunda língua, em especial, quando esta é de uma modalidade diferente da que você está acostumado.

Portanto, cabe a cada um repensar a postura adotada em relação ao olhar que dispensamos ao texto dos surdos. Devemos encarar a diferença não como erro e sim como um elemento que pode somar e servir como ponto de partida para outras reflexões que poderão promover o encontro de diferenças e outridades e, ao friccioná-las, fazer estremecer construções arraigadas e gerar novas perspectivas e novas pesquisas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e especialmente, ao meu Deus Jeová que através de sua misericórdia e clemência tem sido como uma ‘Torre forte’ que sempre me protege, dando-me consolo nos momentos de desespero e ansiedade.

Ao meu esposo Thiago que durante o percurso acadêmico mostrou-se cúmplice, compartilhando compreensivamente de todos os bons e maus momentos desse processo.

A instituição UNEB e aos meus Mestres, responsáveis pela minha formação como sujeito crítico-reflexivo sobre o contexto no qual estou inserida, em especial a minha professora orientadora Sandra Aparecida, pela confiança e colaboração na concretização desse estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Junia facundo de. **Língua Brasileira de Sinais- Libras**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou Lógica?: Os surdos e sua produção linguística**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

CAPOVILLA, Fernando César; RAFHAEL, Walkiria Duarte **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume 1 e 2 .São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

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

FARIA, Sandra Patrícia. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino de leitura para surdos. In: QUADROS, Ronice Müller (ORG.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FINAU, Rossana. **Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística**. In: : QUADROS, Ronice Müller (ORG.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004

_____. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. UFSC: Revista Ponto de Vista. Número 4, (no prelo), 2002-2003.

_____. MACHADO, Paulo César. Integração/ Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Müller (ORG.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MEC. **Ensino de língua portuguesa para surdos. Caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: PNAES,

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**- São Paulo: Contexto, 2009.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo**. (Mestrado em educação na área de psicologia educacional). Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/midiateca_dissertacoes/pdf_completa/dissertacao_03.pdf. Acesso em 21 de Agosto de 2010.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio- antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____ **A surdez: Um olhar sobre as diferenças.** (org.). Porto Alegre: Mediação: 1998.

VOZEAMENTO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS E OS SEUS DESAFIOS

Edmilson Evangelista da Silva¹
Raquel Ferreira da Silveira²

305

RESUMO

Métodos: O trabalho consistiu em uma investigação qualitativa do tipo pesquisa de campo. A população de estudo foi de intérpretes e tradutores de Libras – TILSP. Foram realizadas entrevistas com treze TILSP, sujeitos deste estudo, norteadas a partir de um questionário contendo dezessete perguntas orientadas. **Objetivo:** Este estudo teve como objetivos investigar os desafios enfrentados pelos profissionais tradutores e intérpretes de Libras durante o processo de interpretação da Libras para o português (vozeamento). **Considerações:** A pesquisa mostrou que há muitas dificuldades a serem enfrentadas pelos Tradutores e Intérpretes de LIBRAS, como por exemplo, o fato de que apesar de ser uma profissão regulamentada, ainda é desconhecida pela maioria de ouvintes e não há um incentivo para o estudo da profissão. Referente à vocalização da LIBRAS para o português, a maioria dos TILSP referiram sentir-se inseguros, temerosos e em conflito no momento da atuação, relatando preferência de interpretação do Português para a Libras.

Palavras-chave: surdo, Tradução, Interpretação, Língua de Sinais. Tradução Comentada.

INTRODUÇÃO

Por quase três décadas a interpretação de voz para os surdos no contexto educacional e acadêmico nas instituições federais, na maioria das vezes, foi silenciada por falta de tradutor e intérprete de língua de sinais e Português - TILSP - devidamente qualificado e profissionalmente

¹ Contato: Edmilson Evangelista da Silva¹: edmilson.fono@gmail.com

² Contato: Raquel Ferreira da Silveira²: mualimum@yahoo.com.br

apto para significar a comunidade surda e a sua voz em suas colocações, opiniões, argumentos, dúvidas e questionamentos nos espaços de sala de aula. Na década de 80, existiram os TISLP voluntários sem qualquer treinamento e experiências devidas no contexto educacional, já que tudo era muito recente, como a própria profissão de intérprete e tradutor de Libras, quase inexistindo cursos para formação específica.

Com o reconhecimento oficial da Libras passou-se a anuir a necessidade de capacitação e especialização devida desses profissionais na área de tradução e interpretação. Ao longo desses anos, a divulgação de pesquisas e de resultados voltados para a área da surdez tem dado saltos importantes para a demonstração de grandes conquistas, principalmente com temas que contribuem para melhora na atuação dos TILSP.

A Libras é uma língua de modalidade espaço visual, completa, complexa e, diferente do que muitas pessoas pensam, é uma língua independente de qualquer língua oral, possuindo todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, com estrutura gramatical própria (QUADROS, 2004). No Brasil, após muitos anos negligenciando e desconhecendo a importância da língua de sinais para comunidade surda, em 2002, através da Lei 10.436, reconhecendo oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão para a comunidade surda, houve uma série de benefícios, entre eles o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e, mais tarde, o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete de Libras, através da lei 12.319, de 01 de setembro de 2010. O intérprete e tradutor de Libras, segundo a Lei 12.319, no Art. 2º, é o profissional que terá competência para realizar interpretação das duas línguas, Português e a Libras, de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação para ambas as línguas. Ainda de acordo com a lei, Art. 6º, uma das atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências, é efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, Surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa (BRASIL, 2010), o que exige além do conhecimento dessas competências, fluência e conhecimento das duas línguas.

Qualquer falante bilíngue tem a habilidade comunicativa entre as duas línguas, porém, não necessariamente habilidade tradutória (ALBIR, 2005). Interpretar e traduzir requer muito mais que o simples fato de conhecer as línguas envolvidas. É comum profissionais intérpretes e tradutores de Libras relatarem que se sentem inseguros e com dificuldades em realizar o trabalho de interpretação da Libras para o português, fazendo a voz do surdo (vozeamento), ocorrendo, muitas vezes, equívocos em repassar a expectativa do discurso produzido pelo surdo. Mas por que será que isso acontece? Quais são os desafios da interpretação em voz da Libras para o português?

Diante da seguinte indagação, como problema de investigação, levantou-se a seguinte questão: quais os desafios enfrentados pelos profissionais tradutores e intérpretes de Libras durante o processo de interpretação da Libras para o português ? Nesse sentido, o estudo teve como elemento norteador investigar os desafios enfrentados pelos profissionais tradutores e intérpretes de Libras durante o processo de interpretação em voz.

MÉTODO

O trabalho consistiu em uma investigação qualitativa do tipo pesquisa de campo. A população de estudo foi de intérpretes de Libras. Como critério de inclusão, participaram da pesquisa intérpretes e tradutores de Libras que exercem a função remunerada, formação em tradução e interpretação ou certificado de proficiência em Libras – PROLIBRAS para tradução e interpretação. Aqueles que não estavam dentro do perfil foram excluídos. Para a realização da mesma, foi aplicado questionário com 17 (dezesete) questões abertas e fechadas. O questionário se dividiu em duas partes. A primeira parte sobre a identificação dos intérpretes: Nome, idade, sexo e aprendizado da Libras. Na segunda parte foram solicitadas informações sobre o exercício da profissão, remuneração, tempo de trabalho, frequência e questões que envolvem a dificuldade

de interpretação com finalidade de alcançar os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas de forma individual, orientadas por um roteiro. Ao serem abordados, os entrevistadores informaram os motivos da realização da pesquisa, esclarecendo a cerca do tema, objetivo, riscos e benefício. Foi informado também sobre a sua desistência sem penalidades com exclusão de suas informações em qualquer fase da mesma, o sigilo da sua identidade e utilização das informações prestadas, apenas para propósito desse estudo. Para tanto, garantido o anonimato, adotamos pseudônimos com uma letra do alfabeto mais um número (Ex.: TILSP 1).

Os sujeitos da pesquisa dividiram-se em oito intérpretes que responderam a entrevista na Instituição da Universidade Federal de Sergipe - UFS, do Campus de São Cristóvão, no Estado de Sergipe, que atuam nos cursos Letras Libras, Ciências da Computação e Engenharia da Computação, e mais cinco intérpretes que responderam a entrevista na Instituição Federal- IFBA, no Campus de Salvador, no Estado da Bahia, que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática, Administração, subsequente em Automação e nos cursos integrados em Química e Eletrônica.

Foi utilizado dois aparelhos de celulares digitais de marcas diferentes: Samsung DUOS, para gravar as perguntas do questionário para os 08 (oito) TILSP da UFS e o aparelho celular digital da marca Sony 06843 para gravar as perguntas do questionário para os 05 (cinco) TILSP do IFBA. As gravações deste questionário tiveram a função de documentar as atividades de cada um dos TILSP entrevistados que atuam na área educacional dos cursos diversos em cada Estado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dados sociodemográficos da população de estudo. Salvador e São Cristóvão. 2016

Variável	n	%
Sexo		
Masculino	5	38,5%
Feminino	8	61,5%
Faixa etária (anos)		

0 -30	5	38,46%
31 -40	7	53,85%
41 -50	1	7,69%
Escolaridade		
Ensino Médio	3	23,08%
Ensino Superior	10	76,92%
Formação específica*		
Pós graduação em Libras	5	38,5%
Sem pós graduação em Libras	8	61,5%
c/ Prolibras para tradução	13	100%
s/ Prolibras para tradução	0	0%
TOTAL	13	100%

*A variável não é mutuamente exclusiva

Na tabela 1 são apresentadas as características sociodemográficas da população do estudo.

Percebe-se que a maioria dos TILSP é do sexo feminino (61,5%), maior frequência na faixa de idade entre 31 a 40 anos (53,85%), formação acadêmica em nível superior predomina (76,92%), mostrando que a maioria dos TILSP das instituições pesquisadas tem um nível acadêmico benéfico atuando na área. O que chamou a atenção foi a quantidade de profissionais sem especializações em LIBRAS (61,5%) nos dando o segmento que os TILSP se preocuparam em investir muito mais na graduação e no Prolibras como nos mostra a predominância do Exame de Proficiência, elaborado pelo MEC, na área de Tradução e Interpretação (100%).

Após análises das respostas dos profissionais intérpretes e tradutores de Libras, constatou-se que a maioria dos profissionais teve como principal motivo para aprender Libras a religião: TILSP 1: *“Aprendi na igreja”*, o TILSP 2: *“No curso oferecido pela instituição religiosa que eu frequentava”*. TILSP 3: *“Aprendi na igreja, com o contato com um grupo de surdos que foram visitar a igreja, e aí na época eu não sabia, e eu via eles sinalizando e achei bonito, me interessei e aprendi”*. Mesmo sendo uma profissão antiga no mundo, os registros dos primeiros intérpretes de Libras surgiram no Brasil na década de 80, também no âmbito religioso (QUADRO

2004). De acordo com Hortêncio (2005), a interpretação é uma atividade tão antiga quanto à própria história da humanidade. Segundo o autor, existem registros na bíblia, um dos livros mais antigos do mundo, sobre a atuação de intérprete na antiguidade, como, por exemplo, no livro de Gênesis 42:23, que atestam a existência de intérpretes na corte dos Faraós do Egito. Até 2006, quando surge o primeiro curso de graduação em Libras no Brasil, ofertado na modalidade EaD pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o aprendizado da Libras acontecia de modo informal, na maioria das vezes, em cursos ofertados por instituições religiosas

No que se refere ao papel do TILSP, todos os entrevistados disseram que o principal papel do profissional é intermediar a comunicação: TILSP 4 : **“Ele tem que ser fiel em sua tradução, ele tem um papel muito importante no sentido de repassar com fidelidade toda a comunicação de um emissor para ele como receptor. Então, a gente tem um papel, entre aspas (SIC), apenas de intermediador da comunicação”** TILSP 1: **“Mediar a comunicação entre o surdo e o ouvinte, seja com professor, com colegas, e entre eles mesmos”** TILSP 5: **“Hoje é ser mediador, hoje é ser ponte, de ser aquele que se coloca, acredito, como essa pessoa que vai transmitir a comunicação entre os ouvintes e os surdos.”**, o que mostra que os profissionais, além de serem fluentes na língua, conhecem as suas atribuições, no exercício de suas competências, que é efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa (Brasil, 2010).

As dificuldades relatadas pelos TILSP entrevistados seriam que para interpretar de uma língua para outra exige uma complexidade, requerendo habilidades de lidar com questões de cunhos variados: linguístico, cognitivo, ético, cultural e, principalmente, levando em conta o cuidado com o seu próprio corpo, ou seja, a sua ferramenta de trabalho. Como na transcrição do TILSP 6: ***“A postura correta, se eu tiver em pé, ficar com a coluna corretamente, não ficar de qualquer jeito, porque isso vai prejudicar, se eu tiver sentada também, com uma postura correta, encostada na cadeira. A questão da voz também lembrar de ser treinada, se a gente for fazer a***

voz ter uma boa dicção e falar bem alto para todos ouvirem". TILSP 7: *“Memória, eu procuro fazer um banco de memória do contexto da sala de aula. Por exemplo, o professor iniciou falando que, então, se ele não concluiu aquela fala, subentende-se que ele vai encerrar aquela fala, e daí eu faço um contexto de memória dessa fala e vou dando sequência, então a minha estratégia é justamente essa, memória do contexto da sala de aula*”. Demonstrando que o esforço físico e mental está presente o tempo todo no desempenho da função de TILSP. Para Albir (2005), qualquer falante bilíngue tem a habilidade comunicativa entre as duas línguas, porém não necessariamente habilidade tradutória. Para o autor, a competência tradutória, como o autor nomeia, requer um conjunto de ações que vão além da habilidade comunicativa: conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades que diferencia o tradutor de um falante das línguas. Sousa (2010) afirma que a competência tradutória deve fazer parte do perfil do profissional intérprete/tradutor. A ausência desse elemento pode comprometer o desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, dificuldades em interpretar de uma língua para outra.

Outras questões como falta de acesso prévio aos materiais, desconhecimento da sinalização, rapidez da sinalização e falta de fluência da Libras pelo surdo, variações linguísticas e culturais, exposição diante de muitas pessoas no momento em que se faz a voz, o tentar entender o pensamento do outro em seu contexto de mundo, o papel de tutor que muitas vezes é incumbido ao TILSP em relação ao aluno surdo, a existência de um conflito de papeis em relação ao professor e ao próprio TILSP são outras dificuldades relatadas pelos TILPS no momento da interpretação. TILSP 8: *“Acho que um dos desafios maiores, que embora sempre tenhamos lutado, mas para mim ainda hoje existe, é um pouco de resistência das pessoas que convivem até com os surdos, mesmo da parte de alguns professores [...] muitas vezes o intérprete, ele não está apenas como mediador de comunicação, que deveria ser, ele acaba sendo um tutor do aluno surdo, em todos os ambientes, na parte acadêmica, na parte escolar, ele acaba realmente vivenciando esse papel, então um dos entraves é esse, você acaba tomando para si um dever que não seria seu de fato, mas você sabe que se você não fizer aquilo, não há quem faça, então*

não vai acontecer de fato a comunicação, não vai acontecer a interação e a inclusão de verdade.” TILSP 9: “Os desafios são muitos, desde a questão do conhecimento, como a gente trabalha com várias áreas de conhecimento, seja da linguística, seja da literatura, do conhecimento porque muitas vezes não tem, como é que se diz, os sinais referentes ao que está sendo ensinado. Você tem que ter um conhecimento prévio, para você poder conseguir transmitir aquela informação que está sendo dada para que o aluno não venha sofrer prejuízo nisso aí, então isso é um desafio para a gente que está aqui na Universidade Federal trabalhando nesse curso que é novo, é um desafio””

Neste caso, é extremamente importante e necessário o profissional conhecer o material que será utilizado, os termos e o nível de conhecimento da Libras e velocidade da sinalização pelo surdo para uma melhor adaptação e excelência no resultado do trabalho. A escolha lexical e contextualização adequada durante o processo de interpretação pelo profissional é de suma importância para que não haja ambiguidade ou perda de informações durante o discurso (ROSA, BIDARRA, 2012).

Referente à vocalização da LIBRAS para o português, a maioria dos TILSP referiram sentir-se inseguros, temerosos e em conflito no momento da atuação, relatando preferência de interpretação do Português para a Libras, como nas respostas de alguns TILSP TILSP 1: *“prefiro do português para Libras”*.; TILSP 2 : *“O que eu prefiro mais é o português/Libras,”* TILSP3: *“ é mais fácil você fazer português -Libras, isso é mais cômodo, é mais fácil, porque você já conhece as palavras, já tem domínio, você vai traduzir mais facilmente”* TILSP 4: *“De preferência, eu prefiro do português para Libras. É muito mais confortável. Eu até falo sempre que eu me sinto mais confortável em sinalizar do que oralizar.* TILSP 5: *“Do português para Libras!”*. TILSP 10: *“Do português para a Libras, com certeza, eu não sei explicar muito o porque, mas eu acredito que seja por essa dificuldade que eu tenho, sonho meu que um dia vai estar tudo igual, não vai ter mais diferença”*. Não podemos esquecer que a prática é um dos elementos principais para uma melhor interpretação, essencialmente no caso

da Libras para o português onde os TILSP relataram maiores dificuldades. SOUSA (2010) explica que as dificuldades existentes neste tipo de interpretação se dá, na maioria das vezes, pela falta de prática, experiências na área, fluência na língua de sinais e clareza no texto construído pelo surdo. Albres (2010) justifica a predominância da interpretação no sentido Português-Libras pelo fato dos surdos, de modo geral, apresentarem uma participação mais como receptores do que como emissores de mensagens, principalmente em contextos acadêmicos. No entanto, com a ascensão atual de pessoas surdas na sociedade, a atuação do intérprete no sentido Libras-Português tem aumentado, sendo para Arriens (2006) o principal desafio deste profissional. Neste caso, o treinamento e a prática são elementos importantes para a melhoria na habilidade. Segundo Sousa (2010), A necessidade de formação continuada, convivência com a comunidade surda, será uma constante evolução da língua e para que o profissional se desenvolva linguisticamente e adquira segurança no exercício da sua atividade são aspectos que cooperam na construção e aprimoramento do perfil do tradutor/intérprete de Libras. Ainda de acordo com o autor, leituras, pesquisas, prática da escrita, princípios da oratória, imitação vocal, técnicas de interpretação e tradução, aspectos culturais, situacionais e bagagem cognitiva, são aspectos que devem ser considerados relevantes na formação e na atuação deste profissional

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa foi possível perceber que a maioria dos Tradutores e Intérpretes de LIBRAS atua no nível superior e tem essa profissão como sua única vocação. Muitos aprenderam a LIBRAS desenvolvendo trabalhos voluntários em âmbitos religiosos, e aproveitaram as oportunidades que foram surgindo na área.

Para os TILSP, sua profissão tem a função de intermediar a comunicação entre ouvintes e surdos. E relataram que o grande desafio da profissão é a não valorização e não reconhecimento da profissão, sendo confundidos como cuidadores do Surdo.

Um problema enfrentado que foi relatado por eles, foi não conhecer o Surdo que irá fazer a tradução e interpretação, o que dificulta muito, pois cada Surdo tem um jeito particular de sinalizar, relatando, ainda, sentirem-se inseguros durante o vozeamento, por medo de não conseguir compreender o que o Surdo está querendo expressar. Por esse motivo relataram a importância de conhecer a comunidade Surda, para conhecer o jeito como eles se comunicam.

A pesquisa mostrou que há muitas dificuldades há serem enfrentadas pelos Tradutores e Intérpretes de LIBRAS, como por exemplo, o fato de que apesar de ser uma profissão regulamentada, ainda é desconhecida pela maioria de ouvintes e não há um incentivo para o estudo da profissão.

Diante disso, estamos certos da necessidade de programas de capacitação, aperfeiçoamento e conhecimento da Libras, tanto teórico como prático, com iniciativas das instâncias responsáveis pelas políticas públicas no incentivo à formação continuada dos profissionais Tradutores e Intérpretes e professores de surdos.

Espera-se que esse trabalho tenha oferecido ao leitor informações significativas a respeito das dificuldades enfrentadas pelo tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, ao fazer o vozeamento do Surdo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBIR, A. **A aquisição da competência tradutória: Aspectos teóricos e didáticos.** In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fabio (Orgs.). *Competência em tradução: cognição e discurso.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

BRASIL. Lei nº 10.436, 22 de abril de 2002, D.O.U. de 25.4.2002

_____. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, DOU de 2.9.2010

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. DOU de 23.12.2005

HORTÊNCIO, G. F. H. **Um estudo descritivo sobre o papel dos intérpretes de LIBRAS no âmbito organizacional das Testemunhas de Jeová.** 2005. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza

315

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Libras de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004

ROSA, K. A. V. da; BIDARRA, J. **Portugues versus Libras: os problemas da tradução e interpretação.** X ENCONTRO DO CELSUL, Cascavél: 2012

SOUSA, D. V. C. **Interpretação Libras/Português: uma análise da atuação dos tradutores/Intérpretes de Libras de São Luís.** Littera (UFMA), v.1, nº1, p. 60-66, jan 2010

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO

Janiny Pires Seles Bispo
Jaqueline de Jesus Silva
Mario Jorge Pereira da Mata
IFbaiano-Itapetinga

316

RESUMO

O objetivo deste trabalho é descrever os principais desafios e sinalizar possibilidades para a atuação dos intérpretes de Libras no ensino técnico de nível médio, de maneira eficaz no que diz respeito ao aprendizado aluno surdo. Esses alunos, em sua maioria chegam às escolas de nível médio e técnico com grandes entraves linguísticos. Entre eles a questão da falta de fluência em língua de sinais brasileira, e também a dificuldade em leitura e escrita na língua portuguesa, o que se apresenta como um dos principais obstáculos à inclusão e a profissionalização desses alunos. A presença do intérprete de Libras na sala de aula, por sua vez, não é o suficiente para garantir, que ele, tenha o mesmo nível de aprendizado dos seus colegas ouvintes. Para isso, tomou-se como principal referência, Ronice Quadros, que tem apresentado diversos estudos relacionados à educação de surdos, dos quais se tem extraído soluções emergentes, no que tange a inclusão de pessoas surdas no âmbito educacional. Percebeu-se que os surdos, apesar de ter os direitos garantidos por lei, quanto à presença do profissional intérprete de Libras (Língua brasileira de Sinais) ou LSB (Língua de sinais brasileira), eles geralmente não têm costume de estudar a própria língua de sinais, sejam por falta de escolas especializadas, ou de apoio familiar. Tudo isso, são fatores que dificultam ou atrasam a autonomia do aluno, uma vez que este encontra inúmeros termos técnicos, específicos da língua portuguesa e da área de ensino técnico de nível médio, no qual está inserido. Porém muitas vezes não encontram correspondentes na língua de sinais, prejudicando assim o trabalho do TILS (Tradutor/ Intérprete de Língua de sinais) na sala

de aula. Por isso, sugere-se como uma possibilidade de sanar ou diminuir os efeitos desse problema, a implementação do decreto 5626/05 capítulo IV, que trata do ensino de língua portuguesa como segunda língua para o aluno surdo via professor de AEE, artigo 14 e 15, o qual estabelece rumos para a inclusão de alunos surdos, introduzindo o uso e ensino da Libras como disciplina e o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas. Além disso, pode-se incluir, no plano pedagógico de escolas de ensino profissional técnico de nível médio, um semestre inteiro para o nivelamento linguístico desses alunos, obedecendo aos requisitos do decreto citado. Dessa forma, pode-se perceber a real atuação do profissional TILS, sem que este, se sobrecarregue e que o mesmo garanta a qualidade de sua atuação, quanto às interpretações das aulas ministradas aos alunos.

Palavras chaves: aluno surdo, ensino técnico, inclusão, intérprete educacional, Libras.

INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho é fazer uma reflexão sobre os anseios, as inquietações, os desafios e sinalizar possibilidades para atuação do tradutor/Intérprete de Libras ensino técnico de nível médio, de maneira eficaz no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizado do aluno surdo.

A educação de surdos no Brasil tem seus primeiros relatos em 1855 com um professor surdo francês H Ernest Huet, que fundou em 1857 um instituto para surdos no Rio de Janeiro, o qual com o passar dos anos, foi usado como asilo para surdos. E em 1880, um congresso internacional em Milão proibiu todos os surdos no mundo de sinalizarem, colocando a língua de sinais em extinção por mais de 100 anos no Brasil. Enquanto isso, eles eram obrigados a aprender a língua oral como único meio de comunicação, o que causou o isolamento social e cultural dos surdos, principalmente daqueles com surdez profunda, dos quais evidências indicam sérios atrasos no desenvolvimento global, especialmente na aprendizagem, na leitura e na escrita (LACERDA, 1998).

De acordo com o IBGE - Instituto brasileiro de geografia e estatística, 2010 - no Brasil, cerca de 9,7 milhões pessoas possuem deficiência auditiva, precisando, assim de ações específicas voltadas para esse segmento da sociedade. O cenário atual à educação de surdos no Brasil, tem, a priori, como principal caminho a popularmente chamada de “Lei da Libras”(Lei nº 10.436/02), segundo a qual “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art.1º). Destaca-se, ainda, o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a referida Lei e atribui-lhe outras providências, principalmente visar o acesso à escola regular dos alunos surdos. Assim, como, dispõe sobre a inclusão da Língua brasileira de sinais como disciplina curricular; a formação e a certificação de professor; instrutor e tradutor/intérprete de Libras; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Devido a estes avanços hoje a inclusão requer: Língua de Sinais, experiências visuais, intérprete da libras, sistema de avaliação e forma escrita da língua portuguesa.

A linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Vygotsky (1998) faz a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, concluindo que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. E nesse ponto introduz os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, potencial e real. Sendo assim, o surdo como qualquer ser humano também depende da linguagem para estabelecer relações socioculturais, se pensar enquanto sujeito e o que se observa é que o problema da surdez não se encontra no fator orgânico, mas principalmente na questão social, devido os surdos viver, quase sempre, em ambientes socioculturais que não fazem uso da língua de sinais. Favorece-se o atraso na aquisição da linguagem e todas as dificuldades acompanhadas dessa questão.

O intérprete de Libras tem um importante papel no que tange o contexto escolar, e consoante com MARQUES E OLIVEIRA:

Ser Intérprete de Língua de Sinais é muito mais do que ser identificado pela língua que fala muito mais do que estar presente nas comunidades surdas ou ainda estabelecer um elo entre mundos linguísticos diferentes. Ser Intérprete é conflitar sua subjetividade de não surdo e surdo, é moldar seu corpo a partir da sua intencionalidade, reaprender o universo do sentir e do perceber, é uma mudança radical onde a cultura não é mais o único destaque do ser. (MARQUES; OLIVEIRA, 2009 p. 396,397).

É de suma importância para o desenvolvimento global do sujeito surdo que ele tenha acesso a língua de sinais no ambiente social que ele vive especialmente o familiar e também o escolar. Como a maioria das pessoas surdas nascem em famílias de pais e irmãos ouvintes, muitas vezes não existe o compromisso quanto à atenção sobre o desenvolvimento linguístico desse sujeito na modalidade da língua de sinais, interferindo em sua atuação cidadã. Essas famílias acabam desenvolvendo meios de comunicação criados por eles mesmos, a fim de resolver problemas da vida diária, isso impede o desenvolvimento e diminui suas potencialidades de abstração.

O desenvolvimento acadêmico dos surdos tem sido um objeto de preocupação dos educadores. Determinações constitucionais preveem organização especial de currículos, desenvolvimento de métodos, técnicas e recursos educacionais, além de professores especializados e capacitados (MOREIRA, 2014). Isso ainda não é realidade para a maioria dos surdos no Brasil, pois chegam às escolas de nível médio e técnico com entraves linguísticos, fruto de um processo de escolarização precário no que diz respeito às escolas que atuam com a educação de surdos, que são poucas, ou nenhuma a depender da localidade, fazendo com que estes procurem a rede regular para serem alfabetizados com o mesmo método que os alunos ouvintes que não os contemplam nas suas especificidades como surdos.

Para a formação dos surdos é necessário promover a adequação das ações educacionais à realidade linguística dos surdos que têm ou deveria ter a língua de sinais como primeira língua. Isso implica na necessidade de uma educação bilíngue, em escolas inclusivas ou especializadas, com aulas em língua de sinais. Tais ações estão respaldadas, além da constituição (1988) e entre outras, na Lei de Libras 10.436/2002 que reconhece a língua de sinais como sistema linguístico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste trabalho, tomou-se como referência teórica estudos feitos por Quadros (1997) que contextualiza a aquisição de L1 e L2 para pessoas surdas. Adotou-se também como referência Lacerda (2013), que trata da atuação do intérprete de Libras no ambiente educacional ainda no ensino fundamental, refletindo sobre os limites e possibilidades deste profissional.

E para completar as discussões, fez-se avaliações pontuais do decreto 5626/2005 que dispõe sobre a Libras para a escolarização de surdos, em especial o capítulo IV, que propõe o ensino de língua portuguesa como segunda língua para o aluno surdo via professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os artigos 14 e 15, os quais estabelecem rumos para a inclusão de alunos surdos, introduzindo o uso e ensino da Libras em escolas federais.

As implicações práticas desse trabalho, se basearam em experiências vividas por tradutores/intérpretes de LIBRAS no atendimento educacional dos primeiros alunos surdos do Instituto Federal de Educação Tecnologia e Ciências Baiano (IF Baiano), *campus* de Itapetinga.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PARA PESSOAS SURDAS

A linguagem pode ser definida como um sistema de comunicação natural que emite uma intenção comunicativa entre seres humanos ou não, em que sua utilização tem sentidos restritos. No entanto, à medida que os seres adquirem conhecimento, eles se tornam capazes de se expressarem por meio de uma língua, ou seja, um sistema linguístico com múltiplos recursos que o permite a formação de incontáveis frases com ideias e intenções diversas. Dessa forma, percebe-se que a linguagem, parte de uma necessidade biológica de comunicação própria do ser humano e que a língua é uma construção social, cultural e racional para a expressão deste ser (Lyons, 1987 & Chomsky, 1986; 1995).

E se tratando de pessoas surdas, a manifestação da sua necessidade de comunicar-se se dá por meio de línguas de sinais que são constituídas por uma série de características exclusivas que fazem separação das línguas orais. De acordo com Quadros (1997), elas são consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo.

Sendo assim, é de suma importância para o desenvolvimento global do sujeito surdo que ele tenha acesso a língua de sinais no ambiente social que ele vive especialmente o ambiente familiar e também no escolar. Porém a maioria das pessoas surdas nasce em famílias de pais e irmãos ouvintes, muitas vezes não existe a atenção sobre o desenvolvimento linguístico deste indivíduo na língua de sinais. Essas famílias acabam implementando meios de comunicação não estruturados, com a simples finalidade de resolver problemas que surgem eventualmente na convivência diária com a pessoa surda, suprimindo ou reduzindo nele a capacidade de abstração e potencialização de sua linguagem. Estudos de Stokoe, Capovilla e Quadros revelam que surdos filhos de pais surdos têm melhor desempenho escolar que surdos filhos de pais ouvintes (STROBEL, 2008).

As primeiras alunas surdas do instituto Federal, na cidade de Itapetinga-BA, do curso integrado em agropecuária, são surdas tardias, ou seja, demoraram em aprender e se comunicar em Língua de sinais. Além disso, aprenderam com professores ouvintes em escolas não especializadas, nesse caso, uma das surdas teve acesso à língua de sinais pela primeira vez aos 14 anos de idade através da APAE (Associação de pais e amigos dos excepcionais) em Itapetinga.

Essas alunas não tiveram atendimento especializado e nem intérprete de Libras durante todo o ensino fundamental, e escolheram o IFbaiano pela inclinação à agropecuária e por ser uma escola inclusiva. Diante da necessidade a escola precisou se movimentar para fazer a contratação de intérpretes, também revitalizou o NAPNE (Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas) para atendê-las.

REALIDADE DA INCLUSÃO DE SURDOS EM ESCOLAS REGULARES DE ENSINO

Devido a uma série de fatores históricos e sociais do Brasil, já mencionados, os surdos, têm chegado ao ambiente escolar, linguisticamente defasado e com inúmeras dificuldades de aprendizado e socialização, implicando a escola a responsabilidade de ensiná-los a sua língua de sinais, além dos outros conteúdos que esse indivíduo precisa aprender como parte de demandas educacionais do seu nível de estudo, a qual se vê incapaz de fazê-lo e aprova o aluno para as séries seguintes, sem que este apresente os requisitos para isso. Porém, o desenvolvimento acadêmico dos surdos tem sido um objeto de preocupação dos educadores. "Determinações constitucionais preveem organização especial de currículos, desenvolvimento de métodos, técnicas e recursos educacionais, além de professores especializados e capacitados" (MOREIRA, 2014).

Infelizmente não foi essa a realidade que as alunas surdas de Itapetinga encontraram no instituto, pois a lei que regulamenta o ensino de LIBRAS nos cursos de licenciatura ainda é muito recente, ou seja, é posterior a formação da maioria dos professores delas. Além do mais, os professores da área técnica são bacharéis, com especialização ou mestrado, e nunca sequer viram algo referente a Libras. Nesse contexto a inclusão é insatisfatória para as discentes, pois falta o conhecimento das especificidades da Língua de sinais, e por sua vez falta à adaptação curricular, pois os mesmos não sabem como lidar com essa questão.

BREVE AVALIAÇÃO DO DECRETO 5626/2005

As escolas de nível médio de ensino técnico devem se adequar a realidade linguística dos surdos que tem Libras como primeira língua, convergindo tal ensino para uma proposta de educação

bilíngue, a qual está prevista na Lei de Libras 10.436/2002. Dessa maneira, o decreto 5626/05, no art. 14, diz que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas o atendimento educacional especializado e o acesso aos cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; Além disso, prover escolas com: professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (DECRETO, 2005). Ainda existe uma orientação do Ministério da Educação, que os alunos surdos estejam, de preferência na mesma classe da escola regular (BRASIL, 2006), pois contribui para o processo de socialização e integração desses alunos no contexto escolar, e conseqüentemente diminui a evasão deles.

Observa-se que os requisitos propostos pela lei, ainda não tem sido atendido pela maioria das instituições de ensino no país. Pode-se dizer que tal fato, se dá pela falta de informação dos familiares de surdos, desinteresse de alguns surdos pela escola, atenção especial das escolas para este público específico. Esses fatores geram uma ausência de demanda para a escola, a qual não se vê motivada a adequar-se a exigência legal deste decreto.

Percebe-se ainda que ainda há muito a se fazer para que essas leis sejam cumpridas, e além disso esses processos são demorados e burocráticos.

ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO DE ENSINO TÉCNICO

De acordo com Lacerda, o profissional inserido na sala de aula apenas transmite da língua falada (português) para a língua do aluno (Libras), ou seja, ele é um intermediador na relação entre

professor e educando. Diz também que sua atuação no espaço educacional tem características próprias e precisam ser respeitadas (LACERDA, 2013, p. 29).

As escolas de nível médio de ensino técnico que recebe surdos, normalmente não apresentam condições para assegurar a educação desses alunos e pensam que a contratação do intérprete de língua de sinais isoladamente, irá suprir a necessidade educacional demandada. Por conta disso, põe sobre este profissional toda a responsabilidade de ensino, que é tarefa do docente. Essa sobrecarga também advém da necessidade de socialização e desenvolvimento acadêmico do estudante usuário da língua de sinais. Nesse sentido, vale ressaltar que tais atribuições se formam como um conjunto de medidas do projeto político pedagógico e deve ser um compromisso de toda a comunidade escolar (JÚNIOR, 2014).

Os Institutos Federais do estado da Bahia são as principais instituições que oferecem de ensino profissional técnico de nível médio, nessa modalidade os alunos dispõem de aulas durante todo o dia, e o atendimento especializado do qual o aluno surdo tem direito, fica excluído da sua rotina de estudo, restando ao intérprete o ônus da supervisão dessa tarefa, buscando meios para atender e melhorar sua atuação profissional. Esse atendimento é realizado nos intervalos das aulas, ou nos poucos horários livres que as alunas dispõem. Apesar de serem breves já se percebe melhora significativa no aprendizado, bem como facilita a interpretação no momento da aula, pois as alunas já chegam conhecendo os sinais de forma contextualizada.

Outro fator importante destaca-se quanto à insuficiência de material adaptado, um grande impasse tanto para o exercício da interpretação quanto para o aprendizado do surdo. Posto que o surdo quase sempre não domina a língua portuguesa na qual os recursos de ensino e aprendizagem das diversas áreas estão escritos, inclusive da área técnica. Esses materiais são construídos com pouca ou nenhuma ilustração, inviabilizando a continuidade de estudos posteriores. Assim recorrem aos TILS sempre que precisam estudar e não despertam a autonomia na escola ou fora dela, causando uma sobrecarga ainda maior sobre os intérpretes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações literárias e da lida com os surdos, fizemos uma pesquisa etnográfica, que apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais relevantes técnicas. Em tal caso, propomos um modelo de nivelamento no qual o surdo que deseja ingressar em escolas de nível médio e técnico, deve primeiramente passar por um período de compensação que pode perdurar de seis meses a um ano, a depender do nível que este aluno chega à instituição. Esse acompanhamento é feito pelo professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado), que irá ensinar a língua de sinais como L1, e Português como L2, proporcionando o embasamento linguístico que esses alunos necessitam, com metodologias adequadas e o aprendizado efetivo.

AGRADECIMENTOS

Às alunas surdas do IFbaiano, campus de Itapetinga, as inspiradoras para que esse trabalho fosse desenvolvido e as quais nos permitiram o convívio e aprendizado.

Ao professor Ivo de Jesus e Sáadia Menezes à infinita paciência e boa vontade, fatores dos quais foram indispensáveis à revisão deste trabalho.

Ao Ifbaiano de Itapetinga, que serviu como uma encubadora para a criação e desenvolvimento deste projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Acesso em: 16/08/2016

Decreto nº 5626. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.

Acesso em: 1 set. 2016. JÚNIOR, D. DOS S. A.; CARDOZO, S. M. DA S. O INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. Universidade Federal de Roraima - RO, 2014.

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdo, v.10, p.30-40, 1998.

LACERDA, C. B. F. de ; ALBRES, N. A. . Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional. Cadernos de Tradução (UFSC), v. 1, p. 179-204, 2013.

MOREIRA, P. A. L. **O fator linguístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda**. Ed. Arara Azul, 2014. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/99>

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LINGUÍSTICA APLICADA E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

SOBRE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA DE SINAIS: USAR OU NÃO A LÍNGUA PORTUGUESA NA APRENDIZAGEM DA LIBRAS POR OUVINTES?

Valéria Simplício da Silva¹
Margarida Maria Teles²
Mônica de Gois Silva Barbosa³
Universidade Federal de Sergipe. Departamento de Letras Estrangeiras. Brasil

RESUMO

No ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para alunos ouvintes, a maioria dos professores e instrutores surdos compactuam da crença que a língua materna destes alunos, tanto na versão oral quanto na escrita, não deve ser usada durante a aprendizagem da língua de sinais. No entanto, é consenso entre os especialistas que a língua materna tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais para aprendizes iniciantes, uma vez que o uso da mesma é extremamente apropriado em momentos em que há necessidade de explicações breves sobre algo que não ficou bem-entendido, sobre aspectos gramaticais e culturais, bem como sobre procedimentos avaliativos. Desta forma, este artigo tem o objetivo de mostrar que a Língua Portuguesa pode ser uma ferramenta de aprendizagem necessária nas aulas de LIBRAS para aprendizes ouvintes iniciantes, e, portanto, mais um recurso a ser utilizado pelo professor. Para realização deste trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica e observações feitas em aulas de ensino da LIBRAS como segunda língua para ouvintes.

Palavras-chave: aprendizagem, LIBRAS, Língua Portuguesa, ouvintes, segunda língua.

1. INTRODUÇÃO

¹ Valéria Simplício da Silva – vsimplicyo@hotmail.com

² Margarida Maria Teles – mm-teles@hotmail.com

³ Mônica de Gois Silva Barbosa – monicagsb@yahoo.com.br

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

O ser humano é biologicamente programado para aprender línguas, a materna como primeira língua, e as línguas estrangeiras ou adicionais como segunda, independentemente da modalidade que estas venham se apresentar. No entanto, quando tratamos do aprendizado de uma língua adicional, existem várias abordagens, principalmente, em relação às línguas orais, que defendem que o uso ou o apoio da primeira língua ou língua materna interfere no aprendizado de uma segunda, ou seja, da língua adicional.

Alguns profissionais da área acreditam que essa interferência é prejudicial na aprendizagem da segunda língua, e diante disso, muitos cursos de língua estrangeira, utilizam metodologias que proíbem, terminantemente, que seus aprendizes pensem na sua primeira língua durante o processo de ensino.

Essa discussão também permeia a relação ensino/aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para ouvintes, e fica ainda mais acentuada por tratar-se de duas línguas de modalidades diferentes, no caso, a Língua Portuguesa na modalidade oral e ou escrita, e a LIBRAS, com a modalidade espaço-visual.

Nas diversas situações de ensino da LIBRAS para ouvintes, a maioria dos professores, tanto ouvintes quanto surdos, pactuam da crença que a língua materna destes alunos, ou seja, a Língua Portuguesa, tanto na versão oral quanto na escrita, atrapalham a aquisição da LIBRAS e não deve ser utilizada ou servir de apoio durante o processo de aprendizagem.

Desta forma, este estudo tem o objetivo de mostrar que a Língua Portuguesa pode ser uma ferramenta de aprendizagem necessária nas aulas de LIBRAS para aprendizes ouvintes iniciantes, e, portanto, mais um recurso a ser utilizado pelo professor.

Para realização deste trabalho utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e observações feitas durante as aulas de LIBRAS, como segunda língua ou língua adicional para ouvintes.

ASPECTOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Para falar da história do ensino das línguas de sinais, e, especificamente, do ensino da LIBRAS no Brasil, faz-se necessário abordar os aspectos da história do ensino da Língua Americana de Sinais (ASL) fazendo um paralelo entre as duas, tendo em vista que as pesquisas sobre as línguas de sinais iniciaram com a ASL.

Segundo Wilcox & Wilcox *apud* Neves (2011), o ensino da ASL, da década de 1960 a 1980, era promovido por setores de educação especial ou departamentos de distúrbios da comunicação, e como resultado disso, a cultura surda e os aspectos da gramática da ASL não eram contemplados nesse ensino. Isso se deve ao fato de que a visão clínico-patológica sobre a surdez e sobre a língua de sinais fazia com que o ensino da mesma ficasse restrito apenas a recursos rudimentares para a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

Esse quadro começou a mudar a partir da década de 1990, quando os departamentos de linguística, línguas clássicas e modernas passaram a aceitar a ASL. O olhar para o ensino da dessa língua passou a ser na perspectiva do ensino de línguas orais estrangeiras, como também, as metodologias de ensino utilizadas. A partir de então, os cursos línguas estrangeiras e os de ASL deixam de ser apenas de curta duração, e passam a ser organizados e promovidos em vários semestres.

Em relação aos primeiros cursos de ASL, estes, de acordo com Wilcox & Wilcox *apud* Neves (2011), consistiam apenas em ensinar um vocabulário básico de sinais equivalentes às palavras do inglês. E a construção das frases e diálogos tinha que ser inferida pelos alunos, fazendo com

que vários aspectos da gramática da ASL fossem mal interpretados e considerados como uma comunicação não-verbal.

Segundo Wilcox & Wilcox *apud* Neves (2011), uma das primeiras abordagens para o ensino da ASL foi o método gramática-tradução. De acordo com a autora, esse método foi muito utilizado nas décadas de 1950 e 1960. Isso ocorreu antes mesmo que pesquisas linguísticas demonstrassem que as línguas de sinais eram línguas naturais igualmente às línguas orais.

De acordo com Neves (2011) os professores de ASL dessa época usavam o inglês como língua de instrução, não se enfatizado o uso da língua-alvo para a comunicação. E isso era bastante usual nas aulas que adotavam o método gramática-tradução. Essas aulas consistiam no ensino de listas de palavras sem nenhum contexto. Também foi utilizado, nessa época, o método audiolingual para o ensino da ASL como segunda língua. Esse método concebia o ensino da língua através da repetição de padrões, bem o uso de outras abordagens. Após a década de 1980 o ensino de ASL foi sendo influenciado por tendências mais modernas de ensino de segunda língua, e dentre elas está a abordagem comunicativa.

Dentro das abordagens e métodos utilizados para o ensino de ASL até a década de 1980, Wilcox & Wilcox *apud* Neves (2011), destaca os seguintes materiais didáticos:

Quadro 1 – Materiais didáticos para o ensino de ASL a partir da década de 1980

Materiais didáticos	Autor	Ano	Método/Característica
A Basic Course in American Sign Language (1º material didático para o ensino de ASL)	Humphries, Padden e O'Rourke	1980	Focalizava a aprendizagem consciente das estruturas gramaticais da ASL. Método Gramática-tradução
A Basic Course in Manual Communication		1980	Focava no desenvolvimento das habilidades orais; Analisava contrastivamente a língua materna e a língua alvo; Método Audiolingual

Signing Naturally	Instrutores da Faculdade Comunitária de Vista	Década de 1980	Enfatizava os objetivos comunicativos dos atos de fala; Apresentava amostras de língua produzidas por surdos de diferentes faixas etárias
The American sign language phrase book (Série de livros e vídeos)	Fant & Miller	1983	Apresentava os conteúdos organizados em forma espiral, ou seja, eles vão se complexificando à medida que o curso avança.

Fonte: elaborado pelas autoras

De acordo com Wilcox & Wilcox *apud* Neves (2011), embora na década de 1980 não houvesse conhecimento acerca da existência de materiais de ensino de ASL para ouvintes desenvolvidos com base na abordagem comunicativa, de certa forma, essa abordagem parece que veio sendo explorada por alguns instrutores surdos. E isso fica evidente quando estes trazem para a sala de aula outros surdos, com os quais os alunos possam interagir.

No Brasil os trabalhos de pesquisa sobre as origens do ensino de LIBRAS é recente, provavelmente, os primeiros pesquisadores da LIBRAS, assemelhem-se ao do ensino de ASL nos Estados Unidos, no que se refere a não estarem associados ao ensino de línguas estrangeiras, mas sim a uma “forma de comunicação com os surdos”. As pessoas que tinham interesse em aprender essa forma de comunicação, faziam-no em igrejas. Com a fundação da FENEIS, em 1987, é que os cursos começaram a ser oferecidos de forma regular.

Ainda de acordo com Neves (2011), nos primórdios, os cursos de LIBRAS no Brasil também não dispunham de materiais didáticos e nem de um currículo sistematizado, fazendo com que os instrutores os improvisassem. Para os estudantes de nível básico os instrutores ensinavam-se alguns sinais correspondentes a palavras isoladas da Língua Portuguesa, sem nenhuma contextualização, e, para que as aulas não ficassem monótonas, usavam jogos, diálogos e dramatizações. Essas atividades podiam ser mantidas ou substituídas. Isso dependia dos

resultados obtidos em sua aplicação nas aulas dos cursos, e a cada ano reformulava-se os conteúdos que seriam trabalhados.

Essa situação se manteve até a publicação do livro “LIBRAS em Contexto” de Tânia Amara Felipe (2001). O programa deste livro passou a ser o currículo de nível básico do ensino da LIBRAS em todo o Brasil, tornando-se um referencial para os livros que foram publicados depois, como os de Albres (2008) e Pimenta & Quadros (2008). Um ano depois o Brasil oficializa o reconhecimento da LIBRAS, através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, chamada Lei de LIBRAS.

Segundo Gesser (2009), as discussões sobre metodologias aplicadas ao ensino da LIBRAS como segunda língua ainda são muito iniciais. No entanto, a autora chama a atenção para o trabalho pioneiro de Felipe (1993), intitulado “Metodologia do ensino de LIBRAS para ouvintes”. Neste trabalho, embora não haja referências a aportes teóricos, são apresentadas algumas orientações metodológicas para o ensino da LIBRAS, podendo-se reconhecer, entre essas orientações, uma inclinação aos princípios da abordagem comunicativa.

Segundo Gesser, (2009), há, notadamente, por parte de Felipe (2001), nas orientações metodológicas de sua obra, uma preocupação com o desenvolvimento da comunicação na língua-alvo (LIBRAS), tanto por meio da diminuição das intervenções corretivas por parte professor, quanto através da criação, por parte destes professores, de situações comunicativas em que os sinais aprendidos possam ser utilizados.

No Brasil, para o ensino de LIBRAS a partir de 2001, Neves (2011), descreve os seguintes materiais didáticos:

Quadro 2 – Materiais didáticos para o ensino de LIBRAS a partir de 2001

Material didático	Autor	Ano	Método/Característica
-------------------	-------	-----	-----------------------

LIBRAS em Contexto – Curso Básico	Felipe	2001	Enfatizava os objetivos comunicativos dos atos de fala
Coleção Aprendendo LSB	Pimenta	2004, 2005, 2006	Enfatizava os objetivos comunicativos dos atos de fala
Curso de LIBRAS 1, 2 e 3		2008, 2009, 2010	Enfatizava os objetivos comunicativos dos atos de fala
De Sinal em Sinal: curso básico	Albres	2008	Enfatizava os objetivos comunicativos dos atos de fala

Fonte: elaborado pelas autoras

Esses materiais eram utilizados para o ensino dos surdos e ouvintes, dentre eles o mais utilizado foi o “LIBRAS em Contexto – Curso Básico”. Segundo Almeida (2010), a primeira edição do livro “LIBRAS em Contexto – Curso Básico” foi publicada em 1997 sob responsabilidade do MEC/SEESP/FNDE, financiada pelo Ministério da Justiça/CORDE e usada no primeiro curso de capacitação de instrutores surdos que ocorreu no mesmo ano.

A partir daí, este livro passou a ser utilizado em cursos de LIBRAS como segunda língua para ouvintes, realizados pela FENEIS. Esse livro se constitui de dois volumes e dois DVD. Um dos volumes e um dos DVD é destinado aos alunos. O outro volume e o outro DVD ao instrutor. Nesse último, estão orientações sobre como usar o material e como conduzir as aulas.

As seis unidades apresentadas no livro “LIBRAS em Contexto”, como descreve Gesser (2006), estão organizadas por temas. Nesses temas, aparece o conteúdo da linguagem a ser apresentada, para que possa ser praticada por meio de textos escritos em Língua Portuguesa (explicações gramaticais e informações sobre a cultura surda), da transcrição da LIBRAS (no caso de exemplos estruturais) e em forma de desenhos (no caso da demonstração de um sinal/léxico). Os conteúdos contemplados nessa obra, abrangem tanto o vocabulário quanto aspectos gramaticais da LIBRAS.

A RELAÇÃO ENTRE O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA APRENDIZAGEM DA LIBRAS

Durante observações em salas de aula do ensino de LIBRAS para aprendizes ouvintes iniciantes, observa-se que a maioria dos profissionais proíbe o uso da Língua Portuguesa pelos alunos durante aprendizagem dos sinais, solicitando aos mesmos que “esqueçam a Língua Portuguesa”. Segundo Gesser (2012), as razões pelas quais essa percepção é disseminada, estão diretamente associadas às más experiências que os surdos tiveram com a Língua Portuguesa na escola.

Na trajetória de vida dos surdos, enquanto grupo lingüístico minoritário, o convívio com a língua oral e a de sinais era baseada numa relação de dominante e dominada, sendo priorizada como língua de status social e de ensino, a Língua Portuguesa. Grande parte das experiências de ensino de Língua Portuguesa para os surdos não priorizava a língua de sinais como meio de comunicação. Desta forma, muitos professores e instrutores surdos de LIBRAS proíbem o uso da Língua Portuguesa na aprendizagem da LIBRAS.

Alguns professores surdos acreditam que se não forem firmes com os aprendizes ouvintes da LIBRAS, eles vão estar sempre usando a Língua Portuguesa oral e escrita, deixando de estimular o seu campo visual para a compreensão dos sinais e a parte motora para a produção dos mesmos, tornando-os dependentes a todo instante da língua materna e conduzindo-os a se distanciarem da língua-alvo ou tornando-os passivos. Esse seria, portanto, o que os estudiosos chamam de mau uso da língua materna. No entanto, Gesser (2012) afirma que, assim como a LIBRAS tem seu papel como mediadora na aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, a Língua Portuguesa também tem um papel fundamental na mediação da aprendizagem da LIBRAS por aprendizes ouvintes iniciantes, e que esse papel conduz a práticas mais eficientes e intensivas. Esse seria “o bom uso” da língua materna para o aprendizado da língua-alvo. Ainda de acordo com Gesser (2012):

O uso do português em sua versão escrita deve ser encarado como ferramenta de aprendizagem, ou seja, como mais um recurso a ser utilizado na sala de aula pelo professor surdo. Embora a língua de sinais conte com alguns sistemas de escrita, eles ainda não fazem parte do conteúdo e do repertório de ensino durante o ensino de LIBRAS para ouvintes. E, possivelmente, mesmo que tal sistema fosse trabalhado, acredito que muito do material didático das explicações no quadro e das informações projetadas nas transparências seriam escritas em Português pelo professor. (GESSER, 2012, p. 117).

A Língua Portuguesa ocupa, portanto, um espaço em sala de aula de aprendizes ouvintes de LIBRAS, podendo ser usada por hábito, registro do que foi ensinado, memorização de conteúdo, entre outras motivações.

Dessa forma, embora alguns especialistas e membros da comunidade surda veja negativamente, a mistura entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa é um fenômeno presente no uso de linguagem nas interações entre ouvintes e surdos, principalmente no início da aprendizagem da LIBRAS por ouvintes. (Felipe, 1989; Ferreira Brito, 1995).

Esse hibridismo está presente em todas as línguas. Pesquisas relatam que as interferências da língua de partida na língua-alvo podem ser produtivos, uma vez que as mesmas podem funcionar como uma pista para compreender o entendimento que o aprendiz tem do sistema lingüístico ao qual está sendo exposto, proporcionando ao professor formas de intervenção (GESSER, 2012, p. 116).

Quando o aprendiz ouvinte começa a aprender ou a entrar em contato com a LIBRAS, eles, geralmente, baseiam-se na sua língua primeira, ou seja, na Língua Portuguesa. Desta forma, as transferências, misturas e alternâncias lingüísticas são comuns, pois são duas línguas que estão em contato e que, portanto, sofrem influências uma da outra. Assim, não há como negar não as influências de umas sobre as outras e as mesclas, que fazem parte do uso e da expressão vital de línguas que estão em pleno funcionamento. (GESSER, 2006).

Em sociolingüística, a alternância de línguas em um mesmo enunciado é um dos aspectos mais interessantes do ponto de vista do bilinguismo, pelo fato de trazer à tona o contato entre duas ou mais línguas em um mesmo indivíduo. Pessoas bilíngües podem ou não recorrer à mudança de uma língua para outra de maneira muito parecida à mudança de variedade que acontece na fala de pessoas que falam uma só língua.

É importante enfatizar que as línguas de sinais são as únicas línguas humanas que coabitam lado a lado com as diversas línguas orais em todas as partes do mundo, portanto a relação e o contato entre elas é natural e inevitável, não devendo, dessa forma, tomar esse fenômeno de mistura como algo que pode corromper a legitimidade da língua de sinais, em prol do ideal de purismo lingüístico.

Devemos aceitar o processo de formação e hibridação em sua constituição, uma vez que não é possível fechar os olhos para essa “contaminação”, já que as línguas estão em constante contato uma com a outra, e é exatamente nisso que está sua vitalidade e sua característica criativa.

AGRADECIMENTOS

Agrademos a todos os alunos surdos que nos instigaram a pesquisar sobre a escrita de língua de sinais e aos colegas professores que contribuíram, de variadas formas, para a pesquisa da temática em questão e a produção desse trabalho.

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que a Língua Portuguesa escrita ocupa um espaço significativo nas aulas de LIBRAS para aprendizes ouvintes iniciantes, pois quando estes começam a aprender ou a entrar em contato com a LIBRAS, geralmente, baseiam-se na sua primeira língua, ou seja, na Língua Portuguesa, pois a mesma será o seu sistema lingüístico de referência.

No ensino de línguas estrangeiras, há momentos em que o professor usa a tradução em Língua Portuguesa para esclarecer dúvidas do aluno.

Desta forma, coibir o uso da Língua Portuguesa nas aulas de LIBRAS pode criar barreiras emocionais na relação que o aprendiz ouvinte terá com a língua de sinais, portanto a língua materna dos alunos pode e deve ser usada em alguns momentos, quando o professor vê que o aluno não entendeu sua sinalização. No entanto deve-se ser criterioso ao selecionar esses momentos, uma vez que o aluno ouvinte poderá não se esforçar e ficar dependente da tradução em todos os momentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5626/2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25/06/2016.

FELIPE, T. A. **Bilingüismo e surdez**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 1989.

FERREIRA BRITO, L. (1995). **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

GESSER, Audrei. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2006.

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

_____, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. UFSC: Florianópolis, 2010

_____, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

MACKENZIE, Pamela J e Jo Walker. **Síntese da Política da Campanha Global Pela Educação: Ensino Na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão.** 2013. Disponível em:

<http://docplayer.com.br/7114380-Sintese-da-politica-da-campanha-global-pela-educacao-ensino-na-lingua-maternalicoes-de-politica-para-a-qualidade-e-inclusao.html>. Acesso em: 25/06/2016.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Um estudo dos recursos didáticos nas aula de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para ouvintes.** Dissertação do Mestrado. UNIMEP, Piracicaba, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DE LÍNGUA DE SINAIS COMO APOIO RECURSIVO NA APRENDIZAGEM DA LIBRAS POR ALUNOS OUVINTES

Valéria Simplício da Silva (Universidade Federal de Sergipe)
Mônica de Gois Silva Barbosa (Universidade Federal de Sergipe)
Margarida Maria Teles (Universidade Federal de Sergipe)

RESUMO

A escrita de língua de sinais pode ocupar um espaço significativo em sala de aula de ensino de LIBRAS para ouvintes, como ferramenta de aprendizagem, uma vez que configura-se uma forma de registro do conteúdo ensinado e aprendido para fins de estudo extraclasse, bem como para memorização do conteúdo, sem que o uso do Português escrito ocupe um papel crucial. Desta forma, o presente artigo tem o objetivo de mostrar a importância da escrita da língua de sinais, pelo Sistema Signwriting, na aprendizagem da LIBRAS, como segunda língua, para os alunos ouvintes. Para realização deste trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica e o registro de observações realizadas em salas de aulas da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua (L2), para aprendizes ouvintes.

Palavras-chave: escrita de língua de sinais; LIBRAS; Signwriting

A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

É sabido que a história se faz através da escrita, ou seja, é a partir do surgimento da escrita que conhecemos o que hoje chamamos de história. Portanto, é inegável que a escrita desempenha um papel de extrema importância na disseminação da informação e preservação da mesma. Desde sua invenção, a escrita atravessou um longo caminho, no entanto, apesar das muitas mudanças sofridas, ela ainda é reconhecidamente a geração e o registro de significados no mundo visual.

A escrita é tão importante para a maioria das culturas humanas, que marca o começo da História; revolucionou o armazenamento de dados e o posterior acesso posterior a estes. A partir de então, a memória já não seria a única com o papel de guardar as informações. Idéias,

pensamentos e fatos poderiam atravessar as distâncias e o tempo sem sofrerem as modificações da língua oral.

Os povos que não possuem escrita ficam em situação de desvantagem em relação às culturas letradas e alfabetizadas. Colocar o que pensamos e entendemos em um material perene e estático proporciona a chance de refletirmos sobre a própria linguagem e sobre os nossos pensamentos, permite que revisitemos formas antigas de expressão e possibilita reflexão sobre a forma como nos expressamos e sobre a adequação da nossa linguagem em expressar os nossos sentimentos. Existem evidências de que possuir uma forma como a escrita, diferente da fala transitória, tem efeito no processamento do pensamento. É necessário dizer, ainda, que todos os pontos positivos de se possuir um sistema escrito refletem-se em poder. As comunidades alfabetizadas e letradas têm vantagens consideráveis sobre os povos ágrafos na manutenção e perpetuação de sua cultura. (PEREIRA & FRONZA, S/D, p. 1).

A escrita, como forma de registro secundário e perene do ato lingüístico primário e transitório, permite que possamos refletir sobre o conteúdo da comunicação, sobre as todas as coisas do mundo e o que sabemos sobre elas. Uma língua sem registro escrito é uma língua limitada, pois é incapaz de desenvolver-se e consolidar-se para servir de base para a constituição de um povo e de uma cultura. Segundo Capovilla (2012), grupos sociais que não tem registro escrito da própria língua também não têm o domínio necessário para, de modo sólido e seguro, articular sua organização social e desenvolvimento cultural; permanecem também sem tradições ou memória e ficam dependentes de intermediários para obter informações transitórias, instáveis e vulneráveis a distorções e boatos.

Ao longo do tempo, todas as línguas mudam e se desenvolvem, no entanto, só as línguas que têm escrita trazem o registro de seu próprio passado, cujos mesmos podem ser inspecionados, referidos como exemplos, citados literalmente, idealizados, traduzidos, etc.

Muitas línguas que são consideradas ágrafas, ou seja, que não possuem uma grafia; uma representação escrita, tornaram-se extintas. E por esta razão muitos movimentos surgiram, buscando, através da escrita, um modo de preservá-las. Por causa disto,

Comunidades lingüísticas minoritárias aspiraram obter para suas línguas o prestígio que advém com o padrão escrito e começaram em diversos países industrializados a pressionar pela inclusão de suas línguas no currículo escolar. Alimentados pela crescente consciência da importância da proteção às minorias, esses movimentos obtiveram nas últimas décadas alguns sucessos, levando a uma situação altamente complexa de letramentos múltiplos e multilíngües em sociedades modernas, situação que tem atraído a atenção dos pesquisadores. (MARTIN-JONES E JONES, 2000; KALANTIZIS E COPE, 2000; DASWANI, 2001; COOK E BASSETTI, 2005 APUD COULMAS, 2014, p. 128).

A escrita abre novas possibilidades para qualquer língua, seja ela oralizada ou sinalizada, e não é diferente no caso da língua de sinais.

No Brasil, o movimento social das pessoas surdas, usuárias da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que emergiu na década de 1980 e se consolidou na década de 1990, reivindicou o reconhecimento oficial da LIBRAS como língua e o direito ao seu uso em ambientes sociais, educacionais e como língua de instrução na Educação dos surdos.

Esse reconhecimento foi alcançado em 2002, através da Lei nº 10.436, que foi regulamentada em 2005 pelo Decreto nº 5.626, que não só reconhece a LIBRAS como língua das comunidades surdas brasileiras, como também obriga as instituições públicas e privadas de Educação Superior a incluir a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e determina que os sistemas de ensino em todos os níveis proporcionem às pessoas surdas, uma educação bilíngüe em que a LIBRAS e a Língua Portuguesa sejam línguas de instrução em todo o processo de ensino, sendo àquela considerada a primeira língua (L1), e esta a segunda língua (L2), que deve ser ensinada aos surdos apenas na modalidade escrita. (BRASIL, 2005).

Na segunda metade do século XX, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) adotou o princípio de promover o letramento em língua materna, os apelos por direitos iguais para as línguas minoritárias, feitos por países do Ocidente, tornaram-se difíceis de serem ignorados. (COULMAS, 2014).

Segundo Coulmas (2014), em 1992, a Europa passou a adotar uma abordagem pós-moderna no tratamento às minorias lingüísticas numa perspectiva mais pluralista e inclusiva, após a adoção da Carta Européia das Línguas Regionais ou Minoritárias, cujo objetivo é a garantia, no que for possível, do uso de línguas regionais ou minoritárias na educação e meio de comunicação, permitindo também o seu uso em situações jurídicas, administrativas, socialmente e culturalmente. Ainda de acordo com Coulmas:

Nos países mais avançados, várias medidas de proteção às minorias têm sido estabelecidas no último meio século. No geral, disso resultou o enfraquecimento da pressão assimilatória sobre as minorias nacionais, e mais línguas ganharam reconhecimento nos currículos escolares dentro do contexto mais amplo da educação muticultural. (COULMAS, 2014, p. 101).

No Brasil, no que se refere às pessoas surdas, o uso da LIBRAS na educação, na comunicação e em outras situações, quer sejam em sociais, culturais, administrativas e jurídicas, têm sido garantidas por legislação, no entanto apenas na forma de sinalização e não na forma escrita. E isso acontece porque as pesquisas sobre a Escrita de Língua de Sinais só iniciaram no país em 1996, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em Porto Alegre. E o sistema que foi escolhido para pesquisa, adaptação e uso foi o Signwriting. (BARRETO & BARRETO, 2012).

A ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS PELO SISTEMA SIGNWRITING

O sistema Signwriting foi criado pela norte-americana Valerie Sutton, por volta da década de 1970, na Universidade de Copenhague, na Dinamarca. Sutton criou um sistema para grafar balés tradicionais, o Dancewriting, que despertou a atenção de pesquisadores da língua de sinais Dinamarquesa na Universidade de Copenhague. Esses pesquisadores viram naquela escrita uma possibilidade para notação dos sinais utilizados na comunicação/interação das pessoas que fazem uso desta língua visual. Surgia então, na Dinamarca, o primeiro movimento para grafar as línguas de sinais. (DALLAN, 2009).

O Signwriting é uma escrita visual direta através do qual é possível ler e escrever línguas de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral. (BARRETO & BARRETO, 2012).

É um sistema internacional e pode ser usado para escrever qualquer língua de sinais do mundo. (SUTTON, 2003).

A escrita abre novas possibilidades para qualquer língua, seja ela oralizada ou sinalizada, e, desde a década de 1970, quando foi inventado o sistema SignWriting, temos presenciado esta possibilidade. E hoje, presente em mais de 40 países, este sistema é capaz de registrar todas as características das diversas línguas de sinais de todo o mundo, dando assim um novo status a elas e abrindo novas possibilidades em diversas áreas do conhecimento.

No Brasil, o SignWriting começou a ser pesquisado em 1996 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em Porto Alegre, através do Professor Doutor Antonio Carlos da Rocha Costa, que descobriu a possibilidade de usar esta escrita pelo computador. Ele formou, então, um grupo de trabalho com as professoras Márcia Borba e Marianne Stumpf na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo grupo adaptou o sistema à escrita da LIBRAS. (DALLAN, 2009).

Para que esse sistema se tornasse público no Brasil, foi feita a divulgação pioneira e de grande importância, pelo Ministério da Educação, do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira, de autoria dos pesquisadores Fernando Cesar Capovilla e Walkíria Duarte Raphael (DALLAN, 2009).

Neste dicionário, além das explicações sobre o sistema Signwriting, pode-se encontrar para cada termo em Língua Portuguesa, a grafia em escrita de sinais, possibilitando a reflexão e o exercício desta escrita. De acordo com Dallan (2009):

A representação gráfica de uma língua que era considerada ágrafa até pouco tempo, auxilia o processo de desenvolvimento e expansão desta língua, uma vez que abre oportunidades variadas em seus aspectos discursivos e/ou modalidades de uso: um sistema escrito compatível com uma língua visual-gestual possibilita aos usuários se constituírem como sujeitos letrados, permitindo o desenvolvimento da consciência linguística dos usuários desta e auxiliando na produção de sentidos que o escritor e o leitor tecem sobre os efeitos discursivos inclusos nos textos produzidos. Este aprendizado permite ao aluno surdo uma possibilidade maior de trocas simbólicas, exercitando e provocando a capacidade representativa dessas pessoas, organizando e

sistematizando coordenações mentais cada vez mais elaboradas já que a escrita é em sua própria língua (DALLAN,2009,p.10)

As disciplinas de LIBRAS do Curso de Licenciatura em Letras LIBRAS passam a ter também uma nova abordagem, pois os alunos escrevendo os sinais podem analisar melhor sua estrutura aprimorando assim a própria compreensão da língua e da sua gramática.

345

A escrita da língua de sinais dá para os surdos o poder de escolhas e participação no mundo civilizado, do qual eles também fazem parte, no entanto, até hoje tem ficado à margem sem poder se apropriar dessa representação. Segundo Stumpf (2005), uma escrita própria da língua de sinais sempre fez falta para os surdos, que dependiam de ler e escrever em outra língua que não podem compreender bem, vivendo sempre, por conta disso, uma grande limitação.

Capovilla (2012) demonstra, através de pesquisa, que o mecanismo da escrita, seja ela oral/auditiva ou visual/espacial, possibilita a reflexão sobre o ato linguístico, permitindo a retomada e revisão sobre o conteúdo comunicativo. Possibilita, também, a estruturação dos mais diversos tipos de textos, tais como as piadas e os poemas, que por possuírem um conteúdo carregado de significações próprias ao gênero textual, muitas vezes só fazem sentido quando escritas na própria língua na qual foram criadas.

A aquisição da escrita da língua de sinais pode favorecer a pessoa com surdez na aquisição de novos mecanismos para abstrair e teorizar sobre o mundo que o cerca, uma vez que a escrita complementa os conhecimentos já construídos no discurso do sujeito em suas interações, socialmente, bem como ajuda os ouvintes a aprenderem mais facilmente a língua de sinais, pois possibilita a grafia do sinal, o que vem a facilitar a organização de um material de consulta posterior. Este sistema escrito também propicia a ampliação e divulgação do léxico desta língua, pois permite maior avanço no registro de termos científicos e tecnológicos.

A representação gráfica de uma língua que era considerada ágrafa até pouco tempo, auxilia o processo de desenvolvimento e expansão desta língua, uma vez que abre oportunidades variadas em seus aspectos discursivos e/ou modalidades de uso: um sistema escrito

compatível com uma língua visual-gestual possibilita aos usuários se constituírem como sujeitos letrados, permitindo o desenvolvimento da consciência linguística dos usuários desta e auxiliando na produção de sentidos que o escritor e o leitor tecem sobre os efeitos discursivos inclusos nos textos produzidos.

O ENSINO DE LIBRAS PARA OS OUVINTES: O PAPEL DA ESCRITA DE SINAIS

Considerando a aprendizagem da língua escrita alfabética (e/ou silábica) por parte dos alunos ouvintes, é possível reconhecer que os registros da oralidade em muito lhes ajudam no avanço da compreensão da escrita, uma vez que este conhecimento parte da percepção de que a escrita tende a representar sons da fala. No caso do aluno surdo isto não acontece, uma vez que no geral ele somente é submetido ao ensino da língua portuguesa escrita, mesmo que não tenha a referência sonora para se apoiar durante o aprendizado da mesma. O mesmo ocorre com o aprendiz ouvinte da LIBRAS como segunda língua

O registro gráfico, por meio de anotações, é um recurso recorrente no ensino de segunda língua (uso da escrita na língua estrangeira tanto para fixar a modalidade oral da língua, quanto para discutir e exercitar aspectos outros da língua, para além de aprender a escrever a língua estrangeira). Contudo, apesar da LIBRAS já possuir uma representação gráfica, a modalidade da língua de sinais ainda não faz parte do repertório de ensino durante o ensino de LIBRAS para ouvintes. Sendo assim, o material didático, as explanações no quadro e as informações projetadas nos slides são todos escritos em Língua Portuguesa.

Desta forma, a possibilidade do registro escrito durante as aulas de LIBRAS para ouvintes constitui-se em problema que requer investigação. Como o professor conduz suas aulas e como registra a língua de sinais? Como os alunos fazem anotações dessa língua visuo-gestual?

A escrita, como ferramenta de aprendizagem, é um recurso muito utilizado na sala de aula. Ela ocupa, portanto, um espaço significativo e é, para muitos alunos ouvintes, uma ferramenta

crucial, pois serve como uma forma de registrar o conteúdo apresentado, além de contribuir para a manutenção de experiências culturais, informações e conhecimentos.

Segundo Gesser (2012, p. 145) “Embora a escrita de sinais não tenha sido foco de conteúdo nos contextos de cursos livres de LIBRAS para ouvintes, valeria a pena desenvolver experiências e registros em pesquisas de como se configuraria essa relação de aprendizagem por ouvintes.”

A falta de conhecimento e de habilidade que os aprendizes iniciantes ouvintes da LIBRAS têm de registrarem os sinais a partir da simbologia desenvolvida para a escrita de sinais fazem com que o uso da Língua Portuguesa escrita ocupe um papel crucial no registro do conteúdo aprendido por estes alunos, principalmente se levarmos em consideração a importância que o registro escrito tem para fins de estudo extraclasse, como a retomada do conteúdo. O costume de não usar a caneta é um movimento difícil para os ouvintes. (GESSER, 2006).

Ao aprender a LIBRAS junto à escrita de SignWriting os alunos ouvintes são beneficiados, porque ao escreverem os sinais poderão analisar melhor a estrutura da sua L2, aperfeiçoando e aprofundando a compreensão desta língua e da sua respectiva gramática, bem como poderão retomar o conteúdo para revisão e estudo.

Produzir textos escritos em sinais é uma necessidade urgente, não apenas para resgatar e preservar a produção cultural da comunidade surda, mas também para que os professores de LIBRAS – L1 possam dispor deste material em suas aulas

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão.** ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br]

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios.** Editora do Autor: Belo Horizonte, 2012.

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D.(Org.). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Edusp/ MEC, 2012.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade;** tradução Marcos Bagno – 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DALLAN, Maria Salomé Soares. **Signwriting:** escrita visual para língua de sinais no processo de sinalização escrita. II Congresso Nacional de Surdez. São José dos Campos, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, Audrei. (2006) **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”:** ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Doutorado. Campinas: Unicamp.

PEREIRA, Maria Cristina Peireira. FRONZA, Cátia de Azevedo. **Sistema Signwriting como uma possibilidade na alfabetização de pessoas surdas.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, S/D.

RIBEIRO, Sérgio. **Escrita de Sinais – Por que não?** (S/D). Disponível em <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=67>. Acesso em 23 de abr. de 2016.

STUMPF, Marianne R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema**

Signwriting: língua de sinais no papel e no computador. Tese de doutorado em Informática da Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5429/000515254.pdf?sequence=1> Acesso em: 2 de mai. 2016.

349

SUTTON, Valerie. **Lessons in Signwriting:** textook& workbook. 3rd Ed. La Jolla, CA:

Center for Sutton Movement Writing, Inc. 2003. Disponível em:

<http://www.signwriting.org/archive/> Acesso em: 01 mai. 2016.

OBRAS DE ENCERRAMENTO

UMA REFLEXÃO DISCURSIVA SOBRE O ENSINO DE LIBRAS

Priscila Kalil Bugia Serva¹

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa²

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação, Campus I

RESUMO

A partir do arcabouço teórico da Análise de Discurso (AD), busca-se refletir a Libras como disciplina inserida no curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, doravante DEDC I/UNEB, analisando sua proposta pedagógica pelo viés da discursividade. A relevância do tema se justifica pela possibilidade de promover reflexões acerca de distintas posições discursivas nas quais se inscrevem professores e alunos da Libras, contribuindo para problematizar tais discursos na formação de professores. Tem-se por objetivo, neste artigo, demarcar as formações discursivas que estão na confluência da Educação Bilíngue para Surdos. A estratégia teórico-metodológica adotada relaciona o dispositivo teórico com o dispositivo de análise, partindo-se da superfície linguística para o discurso, demarcando as formações discursivas e sua filiação à dada formação ideológica. O pressuposto teórico adotado é a Análise do Discurso de linha francesa, preconizada por Michel Pêcheux para apreciação das formações discursivas presentes relacionadas ao ensino da Libras.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Formação discursiva. Educação bilíngue. Libras.

INTRODUÇÃO

¹ Professora de Atendimento Educacional Especializado da Secretaria de Educação de Salvador. Monitora no Tirocínio Docente no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do DEDC I/UNEB de acordo com a inscrição no Mestrado em Estudo de Linguagens – PPGEL/UNEB. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2616571618082133>. E-mail: priscila.kbs@hotmail.com

² Professora de Libras do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7213087258602843>. E-mail: sheilabmscosta@gmail.com

A partir da aplicação de elementos teóricos da Análise do Discurso (doravante AD) pretendemos refletir acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras), inserida como disciplina no currículo de Pedagogia, analisando sua proposta pedagógica pelo viés da discursividade. Neste sentido, temos por objetivo, neste artigo, demarcar as formações discursivas que estão na confluência do ensino da Libras. Partindo-se do pressuposto teórico preconizado por Michel Pêcheux, a análise do discurso de linha francesa, instauramos um gesto de interpretação para refletirmos a articulação entre a materialidade linguística e as formações discursivas distintas em relação à Educação Bilíngue para Surdos. Em seguida, refletimos sobre a constituição dos efeitos de sentidos relativos à inserção da Libras no currículo de Pedagogia.

A AD tem como objeto de estudo o discurso, debruçando-se sobre o funcionamento da língua para a produção de sentidos, conforme nos explica Orlandi (2003, p. 17). Na perspectiva pecheutiana, Brandão (2012, p.42) aponta que os processos discursivos são a fonte da produção dos efeitos de sentido. Para Pêcheux (1997a) os processos discursivos se inscrevem em relações ideológicas de classe. Pêcheux defende a tese de que o sentido de uma palavra, expressão, proposição entre outros, mascarado por uma evidência transparente de literalidade do significante, é determinado pela posição ideológica sustentada no processo sócio-histórico de quem a emprega. Assim, os sentidos são constituídos em referência às formações ideológicas, cujas formações discursivas a elas filiadas, determinam o que deve e pode ser dito. Como resume Orlandi (2003, p. 39) “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”.

Para analisarmos dada formação discursiva relacionada ao ensino de Libras é preciso delinear as condições de produção dos dizeres que compreendem os sujeitos e a situação, esta última, em sentido amplo, inclui o contexto sócio-histórico.

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: DO RECONHECIMENTO DA LIBRAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Em 2002, a Lei nº 10.436, doravante Lei de Libras, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil, garantindo seu uso e difusão através de formas institucionalizadas (BRASIL, 2002). Nesse sentido, a lei estabeleceu a inclusão do ensino de Libras nos cursos de magistério nos níveis médio e superior entre outros como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. A inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória foi regulamentada pelo Decreto 5626/2005 que pormenorizou sua inserção nos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2005). Assim, cumprindo com a legislação vigente, os cursos de Pedagogia passaram a integrar a disciplina Libras como componente curricular.

A lei de libras, segundo Brito, Neves e Xavier (2013) é fruto de uma campanha nacional engendrada a partir de uma rede de relações sociais, envolvendo diversos indivíduos, grupos e organizações de pessoas surdas, representando uma das conquistas mais importantes do movimento social Surdo que emergiu nos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990, sendo que movimento social da comunidade surda brasileira surgiu vinculado ao contexto socio-histórico do movimento social das pessoas com deficiência, entre as décadas de 1970 e 1980 em um cenário de abertura política e redemocratização do país.

Brito, Neves e Xavier (2013) explicam que, a partir dos anos 1990, a defesa da oficialização da Libras com base no direito das pessoas surdas à cidadania, passou a coexistir no movimento social Surdo com outra configuração discursiva: a surdez como particularidade étnico-linguística. Posteriormente, com a ampliação e consolidação da interação entre os membros do movimento e a academia, essa nova linha de argumentação passa a se constituir como a base ideológica relativa aos processos interpretativos e identitários do movimento social Surdo. Como esclarecem os mesmos autores, os processos interacionistas entre intelectuais e ativistas Surdos possibilitava o acesso a conhecimentos essenciais e estratégicos relacionados ao bilinguismo, à língua de sinais, à identidade surda e à cultura surda, construindo, assim, significados e quadros interpretativos alternativos aos hegemônicos e vivenciando um novo modelo cultural baseado na valorização do uso da Libras.

Diversos eventos científicos foram sendo realizados, funcionando como ponto de encontro e articulação de ativistas surdos e profissionais atuantes na área, favorecendo a formação, conscientização e afirmação da identidade surda. Na época desses importantes acontecimentos, o Projeto de Lei nº 131, de 1996, estava em tramitação no Congresso Nacional. Durante os seis anos de tramitação do projeto, o movimento social surdo organizou diversas ações como forma de pressionar e conquistar a adesão dos parlamentares a favor da Lei de Libras, que foi, finalmente, sancionada, em 22 de abril de 2002, pela presidência da República (BRITO; NEVES; XAVIER, 2013).

Santos e Campos (2013) esclarecem que, a partir da publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), nos documentos relacionados à Educação Especial, se iniciou uma discussão acerca da Educação Bilíngue como forma de atendimento mais apropriado ao aluno Surdo, na qual a Libras se torna a língua de instrução e acesso aos conhecimentos e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, objetivando o conhecimento aprofundado de ambas as línguas e mundos. As autoras, contudo, relatam a presença de uma visão deturpada das orientações legais, bem como do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno Surdo nos documentos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é apresentado como serviço complementar para o ensino de conteúdos curriculares em Libras, para o ensino de Libras para alunos Surdos e para o ensino do português como segunda língua. Para as autoras a Libras, dessa forma, é concebida como complementar ou acessória no âmbito escolar, quando deveria ser a base para todo o aprendizado do aluno e prioridade em uma proposta de Educação Bilíngue.

Atualmente, os contextos mais recorrentes, segundo Santos e Campos (2013), apresentam situações em que a criança ou jovem Surdo é colocado em sala de aula, restringindo a atenção às suas necessidades específicas à contratação de um Intérprete de Libras. Para as autoras, a distorção conceitual acerca do bilinguismo, motivou um movimento, envolvendo a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com o Ministério de Educação, para fechar as escolas de surdos, considerando-as escolas segregadoras que não acolhem os princípios elementares de uma escola inclusiva.

Segundo Campello e Rezende (2014), em 17 de março de 2011, a então Diretora de Políticas de Educação Especial, Martinha Claret, comunicou ao Conselho Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que o Colégio de Aplicação do INES seria fechado até o final de 2011, sendo os alunos surdos remanejados para escolas comuns. Assim, foi realizada, em Brasília nos dias 19 e 20 de maio de 2011, uma manifestação em defesa da escola bilíngue para surdos, na qual cerca de quatro mil pessoas estiveram presentes para defender a manutenção das Escolas de Surdos e pedir mais participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas educacionais. O então ministro da educação, Fernando Haddad, rebateu qualquer possibilidade de fechamento do Colégio Aplicação do INES, mas não acatou o pedido de criação de uma comissão de trabalho para discutir a política de Educação Bilíngue, em detrimento da política de inclusão do Ministério da Educação (MEC) (FENEIS, 2011).

FORMAÇÕES DISCURSIVAS NA CONFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Na AD é fundamental compreender as condições sócio-históricas de produção da obra de modo a compreender o lugar social do qual emanam os dizeres do autor, cujas formações discursivas se filiam a dada formação ideológica. O conceito de formação discursiva é mobilizado para indicar o lugar no qual se articulam discurso e ideologia, pois os sentidos possíveis de um discurso são profundamente dependentes da própria identidade de cada formação discursiva. Assim, o sujeito da enunciação não é o dono do seu próprio dizer, sofrendo coerções da formação discursiva da qual enuncia, dominado por uma determinada formação ideológica que delimita as possibilidades de sentido de seu discurso, conforme elucidada Musalim (2001, p.133). Assim, no plano discursivo, a análise se distancia da percepção de pensamentos, de intenções do indivíduo, o que interessa discursivamente não é identificar o que pensa o enunciador, mas de que lugar social ele se coloca.

Analisamos, em seguida, dizeres de enunciadores de posição distintas, cujas filiações ideológicas demarcam formações discursivas distintas.

Martinha Claret do lugar social de Diretora de Políticas de Educação Especial, quando questionada acerca da relevância das Escolas de Surdos no que diz respeito à valorização da cultura e das identidades surdas, diz:

[...] do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõem a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana (FENEIS, 2010, apud CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 78).

Observamos uma referência, na terceira pessoa, ao órgão do governo federal, o MEC, demarcando distanciamento no qual o enunciador é seu porta voz, contudo, em seguida o enunciador se reúne ao próprio órgão, na primeira pessoa do plural, quando diz “Nós entendemos que não existe uma cultura surda (...)”. Neste sentido, Pêcheux (1997b, p. 317) questiona como separar, no que ele chama de “sujeito da enunciação”, o estrategista assujeitado e a emergência de uma posição sujeito? O que se pode verificar, a partir da materialidade linguística, é que o efeito de sentido presente pela impressão de transparência da linguagem é de que não existe uma cultura surda. Este discurso se insere em uma formação discursiva que demarca a visão colonialista que Skliar (1999) chama de dominação dos modelos ouvintistas. Para este autor, a educação da Pessoas Surdas, na perspectiva inclusiva, reafirma os moldes de educação excludente por não respeitar a identidade, a política e a cultura da identidade surda.

Campello e Rezende (2014), ao delinearem a trajetória histórica do Movimento Surdo em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos, apresentam trechos de uma carta aberta ao então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, que foi escrita, em 2012, por pesquisadores e doutores surdos em reação a uma declaração emitida para a imprensa pelo referido ministro:

[...] Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros. Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa

escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. [...] Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar. A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. [...] A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropologicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional (CARTA Aberta ao Ministro da Educação, 2012).

A análise da carta nos permite verificar que as autoras e os autores partem de uma perspectiva sócioantropológica da surdez. O discurso produz um deslocamento do sentido de segregação atribuído às Escolas Bilíngues para as escolas inclusivas que preconiza a inserção dos alunos Surdos nas escolas comuns, em classes com alunos ouvintes sob a égide da valorização da diversidade humana (cf. FENEIS, 2010, p. 23 apud CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 78) em detrimento da valorização da cultura e identidade surda.

Sá (2006) relaciona a questão do poder à existência da diferença. Ela afirma que a surdez é diferença e, onde existe diferenciação, há poder. Sendo assim, “há uma operação de poderes na definição social da surdez” (SÁ, 2006, p. 304), na qual “o surdo é percebido e narrado (e levado a perceber-se e narrar-se) como deficiente” (SÁ, 2006, p. 306). Para autora, a surdez é uma categoria de autoidentificação para os grupos de surdos reunidos em comunidades, sendo que o processo de construção da identidade do Surdo nos aspectos: linguístico, cognitivo, emocional e social são favorecidos pelo acesso e o uso da Língua de Sinais. Assim, embora haja aspectos da cultura dominante que são assimilados pelos Surdos, isso se dá a partir da experiência legítima, nativa, da surdez de modo que, inserido em uma cultura maior, o Surdo tem seus próprios códigos de cultura que lhe conferem valores simbólicos e sentidos diferenciados enquanto Pessoa Surda (SÁ, 2006, p. 315).

A posição social da qual emergem os dizeres dos pesquisadores e doutores na materialidade de linguística da carta aberta, demarca a formação discursiva dos militantes da comunidade surda em defesa da valorização da cultura e identidade surda.

Observa-se, nas distintas formações discursivas apreciadas, a filiação à formação ideológica que abarca as práticas sociais de conflitos e tensões entre as classes de Ouvintes e de Surdos, sendo que um se apoia no discurso de respeito às diferenças enquanto o outro se apoia nas implicações culturais, socioantropológicas e identitárias de um projeto bilíngue multicultural.

Considerando os embates travados no campo da Educação Especial versus a Educação Bilíngue para Surdos, propomos, agora, um reflexão acerca dos efeitos de sentidos constituídos com a inserção do ensino da Libras no curso de Pedagogia.

EFEITOS DE SENTIDOS CONSTITUÍDOS ACERCA DA INSERÇÃO DA LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Durante o início do semestre letivo para uma turma de Pedagogia do DEDC I/UNEB foi questionado aos 41 alunos o que eles esperavam aprender na disciplina Libras. Obviamente, cada resposta guarda sua singularidade, contudo, todas elas de uma forma mais estrita ou ampla referem à aprendizagem da Língua de Sinais para fluência na conversação com Surdos. Assim, pela impressão de transparência da linguagem, se a disciplina chama-se Libras que significa Língua Brasileira de Sinais, o efeito de sentido que gera é de que se aprenderá esta língua.

Pereira e Nakasato (2013) elucidam que o Decreto nº 5626/05 que estabelece Libras como disciplina obrigatória, não apresenta recomendação específica quanto aos objetivos, conteúdo e carga horária, deixando essa configuração a critério de cada instituição. No DEDC I/UNEB encontramos a seguinte proposta:

As discussões que vem ocorrendo na disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, presente no componente curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB vem fomentando maior compreensão das necessidades educacionais específicas das pessoas surdas.

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

Passamos a compreender a precisão de educadores que tenham competência não somente com a Língua Brasileira de Sinais, mas, que compreendam também as especificidades educacionais dessa minoria linguística, a qual requerem um ensino diferenciado do que ocorre nas escolas regulares, já que se trata de pessoas que não se comunicam oralmente, e, conseqüentemente, requer um ensino distinto. Nessa medida, pensar no currículo do curso de Licenciatura Plena de Pedagogia dessa Universidade recai em um diálogo de grande relevância. Segundo o Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1/2006, responsável pelas diretrizes nacionais educacionais, rege que todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia não devem possuir habilitações específicas, apesar de salientar que a base da formação é a docência, além de considerar este futuro profissional apto a atuar em todas as áreas educacionais, sendo essas, salas de aula; hospitais; empresas ou ONGs. Além disso, o Pedagogo, ao se formar, está habilitado a atuar não apenas nas escolas regulares, mas também naquelas em que se tem a necessidade de uma Educação Especial e diferenciada, nesse caso, abrangendo o trabalho com Surdos. (SANTOS-REIS DA COSTA, P. 635, 2014).

Estes autores - Pereira e Nakasato (2013) -, analisaram trabalhos que versam sobre a implantação da disciplina nas instituições de ensino superior e sobre os efeitos da disciplina de Libras nos alunos. Pereira e Nakasato concluíram que o ensino de Libras favorece a sensibilização dos futuros professores para as questões referentes à Língua de Sinais e às Pessoas Surdas, tendo a possibilidade de iniciar o aprendizado da Libras, revendo ideias preconcebidas e preconceituosas sobre a Língua de Sinais e sobre os Surdos.

Ao discutir sobre o significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de Pedagogia, Mercado (2013) analisou os planos de ensino da disciplina Libras de cinco instituições de ensino superior e concluiu pela necessidade de alterações na organização dessa disciplina, relativas ao aprofundamento dos conteúdos ensinados, ampliação da carga horária e reorganização do semestre/ano de oferecimento da disciplina. A autora questiona como a aquisição de noções básicas ou rudimentares de Libras previstas nos planos de ensino analisados dará conta da formação bilíngue, no curso de Pedagogia, para que o professor tenha fluência e domínio em ambas as Línguas, sendo capaz de desenvolver a educação da criança surda. Assim, ela sinaliza para a necessidade de investimento na formação do Pedagogo através de práticas e estratégias para o exercício do e aquisição da fluência na comunicação com a criança surda.

Costa (2012) salienta que,

A sanção da lei supramencionada não foi capaz de dar conta das principais problemáticas vivenciadas pelas pessoas surdas, principalmente no tocante à eliminação das barreiras comunicativas e à garantia da acessibilidade aos serviços públicos/privados de educação e saúde. Com a “pressão” das comunidades surdas brasileiras, bem como das instituições que visam a garantia dos direitos dos surdos, em 25 de dezembro de 2005, houve a regulamentação da Lei nº 10.436/2002 por intermédio do Decreto nº 5.626. A partir daí, alguns avanços significativos têm ocorrido: admissão do tradutor-intérprete para atuação nas salas de aulas e em algumas instituições públicas; inserção da disciplina Libras como componente curricular nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia (nas instituições de ensino superior públicas e privadas); oferta de cursos básicos, intermediários e avançados de Libras; dentre outros. (COSTA, p. 15, 2012).

Destarte, pelo aparato legal supera-se a concepção clínico-patológica que concebe a surdez como uma deficiência a ser curada, e delega à escola comum a tarefa de “integrar” a Pessoa Surda no mundo dos ouvintes. O curso de Pedagogia da UNEB parte da concepção socioantropológica da surdez, concebendo-a, em consonância com Strobel (2008, p. 36), “como uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada.” Para esta autora, considerar a Pessoa Surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria, significa respeitá-la. Assim, no ensino da Libras, além dos estudos relativos aos aspectos propriamente linguísticos da Língua de Sinais, os alunos também são confrontados com formações discursivas filiadas à perspectiva socioantropológica da surdez, refletindo sobre: a historicidade do Povo Surdo; os Fundamentos da Educação de Surdos na perspectiva da Educação Bilíngue; os Movimentos Sociopolíticos dos Surdos a favor da Educação Bilíngue; a cultura e a identidade da Comunidade Surda.

Conceber o discurso como o lugar de produção de sentidos e de processos de identificação dos sujeitos, favorece nossa compreensão acerca do lugar da interpretação na relação do homem com sua realidade. Pela ideologia o sujeito se constitui e o mundo ganha significado (ORLANDI, 2003, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os discursos que se relacionam e permeiam o ensino da Libras se amplia com a incorporação da ideologia, dos lugares sociais dos sujeitos e seus dizeres. Compreender as

relações entre as condições de produção e os processos de constituição do discurso é a especificidade da AD para compreendermos os efeitos de sentidos que são gerados entre os interlocutores. Amadurecemos, assim, nossa visão sobre o ensino da Libras quando compreendemos que é nas formações discursivas que se articulam o discurso e a ideologia.

Vimos como os efeitos de sentidos mudam quando mudam as inscrições em determinada formação discursiva. O sentido de segregação não é o mesmo no viés da Educação Inclusiva quando confrontado com a perspectiva socioantropológica da Educação Bilíngue para Surdos.

Portanto, o ensino da Libras, que leva em conta que a ideologia é inerente à noção de discurso, põe sob outra ótica os gestos de interpretação em relação aos sentidos produzidos nos discursos produzidos sobre a Educação para Surdos, sobre sua cultura e identidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, H.H.N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 3ª ed., 2012.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRITO, F.B.; NEVES, S.L.G.; XAVIER, A.N. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, N.A.; NEVES, S.L.G. **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 67-103.

CAMPELLO, A.R.; REZENDE, P.L.F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos**: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92.

COSTA, Roberto C. R. **Proposta de Instrumento para a Avaliação Fonológica da Língua Brasileira de Sinais: FONOLIBRAS**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2012.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. “**Nada sobre nós, sem nós**”. Rio de Janeiro, N° 44, Junho-Agosto de 2011.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In MUSSALIM & BENTES (orgs) **Introdução à Linguística**. Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez Editora, v.2, 2001, p.101-142.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

PÊCHEUX, M. (1983). A análise de um discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1997b.

PREREIRA, M.C.C.; NAKASATO, R. Libras como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura e fonoaudiologia. Para que? In: ALBRES, N.A.; NEVES, S.L.G. **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 91-108.

SANTOS, L.F.; CAMPOS, M.L.I.L. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N.A.; NEVES, S.L.G. **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013, p.13-37.

SANTOS-REIS DA COSTA, Sheila Batista Maia. **Competência Bilíngue no Ensino a Sujeitos Surdos: Uma crítica ao PPP e à Matriz do Curso de Pedagogia da UNEB**. Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES. Pág.: 634 a 637. Rio de Janeiro, 2014.

SKLIAR, Carlos(org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

STROBEL, Karin. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ATENÇÃO À SAÚDE DA FAMÍLIA COM FILHO SURDO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA¹

Gabriela Oliveira do Sacramento²
Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa³
Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação, Campus I

RESUMO

As configurações familiares tem sido alvo de constantes estudos das mais diversas áreas de conhecimento. Os pesquisadores procuram compreender as novas composições, a partir de seus referenciais teóricos provocando muitos debates, discussões e reformulações legais na sociedade atual. Entretanto, observamos que quando a família recebe o diagnóstico de surdez de um dos seus membros, o impacto sobre seu dinamismo é diretamente afetado, podendo causar desestruturação e desajustes, sendo então necessária a intervenção de profissionais especializados como forma de assegurar o crescimento psicológico e social dos familiares. O presente artigo trata-se de uma revisão de literatura acerca da saúde da família com filho surdo, onde se buscou obter uma ideia mais precisa sobre a reação da família ao receber o diagnóstico de surdez do filho. Para a realização deste estudo, fizemos um levantamento bibliográfico na plataforma Portal CAPES e plataforma Science DIRECT, também foi realizada buscas documentais em sites oficiais, como o Portal MEC e o Ministério da Saúde e

¹Este artigo é fruto dos desdobramentos do Componente Curricular Libras, sob a docência da professora Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa, realizado pela graduanda em Psicologia, durante o 8º semestre do curso, na Universidade do Estado da Bahia, DEDC, Campus I, o qual possibilitou refletir sobre a relação da família com o filho surdo. Inicialmente, buscou-se compreender a instituição familiar, os conceitos, as características e papel na formação dos sujeitos.

² Gabriela Oliveira do Sacramento. Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia. gabisacramento18@gmail.com

³ Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa. Professora do Componente Curricular Libras no 8º semestre do curso de Psicologia. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7213087258602843>. E-mail: sheilabmscosta@gmail.com

para embasar a investigação apresentamos alguns autores estudados durante o trabalho. A discussão deste trabalho proporciona a reflexão acerca dos desafios e reações das famílias ao descobrirem a surdez do filho. Percebe-se a necessidade de mais pesquisas relacionadas ao tema e projetos de intervenção nos centros especializados para que seja realizado a escuta e orientações no que se refere ao desenvolvimento do filho surdo e da estrutura familiar.

Palavras-chave: Psicologia; Surdez; Saúde da Família; Relacionamento Familiar.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que existe toda uma expectativa em relação à chegada do filho e quando os pais descobrem a surdez precisam experimentar mudanças significativas na estrutura familiar, sendo necessária a intervenção de profissionais especializados. Dessa forma, focou-se ainda em compreender como esses familiares enfrentam a realidade de ter um filho surdo.

Esse artigo é uma revisão bibliográfica acerca da atenção à saúde da família com filho surdo. Foram selecionados materiais que abordassem a temática em fontes confiáveis e usadas largamente no setor da saúde, como a plataforma Portal CAPES (artigos), plataforma Science DIRECT e livros ligados ao tema. Buscamos publicações relacionadas a relações familiares, surdez e saúde. Foram realizadas buscas documentais em sites oficiais, como o Portal MEC e o Ministério da Saúde, os buscadores utilizadas para o estudo foram: surdez e família, saúde e família. Os artigos utilizados nesta revisão bibliográfica foram obtidos no período de maio a agosto de 2016. Para embasar a investigação do tema, apresentamos alguns autores estudados durante o trabalho, a saber, Buscalia, Negrelli e Marcon que apresentam estudos acerca da dificuldade da família ao se relacionar com o filho surdo. As palavras chaves utilizadas foram: psicologia; surdez; saúde da família; relacionamento familiar. O critério de inclusão e exclusão utilizado foi à adequação dos artigos ao tema, este reconhecido através do título e do resumo.

FAMÍLIA

Compreende-se a família como a primeira instituição da qual o sujeito faz parte. Nela se transmite a cultura, as regras e também ocorre a estruturação psíquica do sujeito. Atualmente, as configurações familiares vêm sendo alvo de pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento, os quais procuram compreender as novas composições, baseado nos referenciais teóricos e provocando discussões e reformulações legais na sociedade sobre a temática.

Pesquisas realizadas por historiadores brasileiros proporcionaram novas revelações sobre o passado da sociedade brasileira, no qual o modelo de família patriarcal se fez presente. Esse modelo pode ser representado por um amplo grupo formado pelos cônjuges e seus filhos, fazem parte também os parentes, afilhados, agregados, escravos, concubinas e bastardos, todos eram abrigados na casa-grande ou na senzala, sob a autoridade do patriarca. Compreende-se que o patriarca era civilizador ao impor ordem e solidariedade a uma ordem social que acreditava ser desorganizada, considerava as outras organizações familiares como um complemento da estrutura patriarcal. As pesquisas também revelaram que, a vida social não se restringia à casa grande e à senzala, a partir dessa informação e de outras, alguns pesquisadores começaram a questionar sobre a ideia da família patriarcal. (TERUYA, 2000).

A família exerce uma função na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade do sujeito, no curso da moral, na evolução mental e no estabelecimento da cultura e de suas instituições. Por ser uma força social atuante, não pode ser ignorado pelas pessoas que se dedicam ao estudo da personalidade, crescimento, desenvolvimento ou do comportamento humano. (BUSCAGLIA, 1983).

Para Macedo (1994), o que caracteriza a família são as relações de afeto, compromisso e a durabilidade de sua permanência como membro. O seu propósito seria fornecer um contexto, que supra as necessidades referentes à sobrevivência, desenvolvimento e ao sentimento de ser aceito, cuidado e amado.

O conceito moderno de família foi consagrado pela primeira vez, no plano infraconstitucional, com a Lei Maria da Penha, a qual cria mecanismos para coibir a violência doméstica e

familiar contra a mulher. No art. 5o, II, afirma que a família deve ser “compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa”. Diante do exposto, percebe-se que esta lei foi quem consagrou o conceito moderno de família ao apresentar que a família é constituída pela vontade dos membros da mesma.

De acordo com Batista e França (2007) apud Magalhães (1997) existem quatro tipos de famílias, são elas: as famílias rígidas, a Laissez-faire, as aglutinadas e as desorganizadas. A primeira refere-se a famílias perfeccionistas, ou seja, famílias que conservam normas rígidas e sanções desproporcionais, as quais na maioria das vezes apresentam dificuldades para conduzir as crises evolutivas dos seus membros; a Laissez-faire são famílias em que os limites não são estabelecidos, de modo geral, elas não oferecem condições que possibilitem a aprendizagem; já as aglutinadas são famílias as quais, os limites interpessoais são difusos, elas apresentam um isolamento da comunidade dificultando a individuação e a identificação do sujeito; as desorganizadas se referem as famílias em que não existem estrutura e coesão familiar, sendo que, a autonomia exagerada pode provocar sentimentos de abandono.

Segundo Alves (1997) o desenvolvimento humano é compreendido na Abordagem Ecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), como um conjunto de processos, nos quais, as características das pessoas e o ambiente agem mutuamente para que se consiga produzir constância e mudar as características das pessoas ao longo da sua vida. A abordagem prioriza os aspectos saudáveis do desenvolvimento, assim como, os estudos realizados em ambientes naturais e a análise da participação do sujeito em diversos contextos. Existem quatro sistemas ecológicos: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O microssistema se refere ao ambiente no qual, a pessoa em desenvolvimento estabelece relações estáveis e significativas. Nesse sistema, é imprescindível que as relações estabelecidas sejam de reciprocidade, equilíbrio de poder e afeto. O mesossistema é definido como um conjunto de microssistemas que abrange o conhecimento e participação da pessoa em diversos ambientes, estabelecendo diversas relações e papéis específicos em cada contexto, possibilitando através da socialização o seu desenvolvimento. O exossistema se refere aos ambientes onde a pessoa em desenvolvimento não se encontra presente, entretanto as relações existentes afetam seu

desenvolvimento. O macrossistema envolve os valores e crenças que atravessam a existência das diversas culturas e que são vivenciados e assimilados ao decorrer do processo de desenvolvimento. A relação entre os sistemas, quando analisada aparece coerente determinando a interação dinâmica entre os sistemas. Torna-se necessário referir acerca da contextualizada do desenvolvimento humano, pois os pesquisadores devem ficar atentos para a diversidade do homem, os seus processos psicológicos, a participação dinâmica nos ambientes, as características pessoais e sua construção histórico-sócio-cultural.

ATENÇÃO À SAÚDE DA FAMÍLIA

Na legislação brasileira, a atenção primária à saúde está registrada na portaria nº 648 de 2006, a qual aprovou a Política Nacional de Atenção Básica. Em 2011, a portaria nº 2.488 estabeleceu a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica (AB), para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). A portaria nº 2.488 afirma que, a Atenção Básica é caracterizada por ações de saúde de caráter individual e coletivo, os quais envolvem a promoção, proteção, prevenção de agravos, diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos e a manutenção da saúde. O trabalho é realizado em equipe e dirigido a populações de territórios definidos. A AB é considerada a principal porta de entrada e centro de comunicação da Rede de Atenção à Saúde, sendo orientada pelos princípios da universalidade, acessibilidade, vínculo, continuidade do cuidado, integralidade da atenção, da responsabilização, da humanização, da equidade e da participação social (Brasil, 2011). A Política Nacional de Atenção Básica considera o Programa Saúde da Família (PSF) como a estratégia prioritária para sua organização de acordo com os preceitos do Sistema Único de Saúde. (Brasil, 2006).

Teixeira e Solla (2006) pontuam que, o Programa de Saúde da Família (PSF) foi criado no contexto de expansão do programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), constitui com este programa a estratégia de Saúde da Família, que tem o propósito garantir uma maior cobertura dos serviços básicos de saúde a uma parcela da população que outrora era excluída do consumo.

De acordo com o Ministério da saúde (1997) o PSF tem como objetivo geral melhorar o estado de saúde da população brasileira, por meio da construção de um modelo assistencial de atenção baseado na promoção, proteção, diagnóstico precoce, tratamento e recuperação da saúde em conformidade com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Pode ser caracterizada como uma estratégia que possibilita a integração e promove a organização das atividades em um território definido, com a intenção de propiciar o enfrentamento e resolução dos problemas identificados. Dessa forma, o Ministério da Saúde (1997) afirma que:

Essa perspectiva faz com que a família passe a ser o objeto precípua de atenção, entendida a partir do ambiente onde vive. Mais que uma delimitação geográfica, é nesse espaço que se constroem as relações intra e extrafamiliares e onde se desenvolve a luta pela melhoria das condições devida – permitindo, ainda, uma compreensão ampliada do processo saúde/doença e, portanto, da necessidade de intervenções de maior impacto e significação social. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1997)

A equipe de saúde da família (ESF) é composta por médico, enfermeiro, auxiliar ou técnico de enfermagem e agentes comunitários de saúde, podendo acrescentar, cirurgião dentista e auxiliar e/ou técnico em Saúde Bucal. (Brasil, 2011.) Além destes, outros programas de assistência à família foram criados no Brasil. Segundo a Política Nacional da Atenção Básica (Portaria nº 2488/11), os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), foram criados com a finalidade de expandir o alcance e o escopo das ações da atenção básica, bem como sua resolubilidade.

Os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF são formados por equipes de diferentes áreas de conhecimento, os quais devem agir de modo integrado e apoiar os profissionais das Equipes Saúde da Família, da Atenção Básica para populações específicas e academia da saúde. Devem contribuir para a integralidade do cuidado aos usuários do SUS, principalmente por intermédio da ampliação da clínica, auxiliando no aumento da capacidade de análise e de intervenção sobre problemas e necessidades de saúde, tanto em termos clínicos quanto sanitários. Os NASF podem ser organizados em duas modalidades, NASF 1 e NASF 2. Poderá compor neles as seguintes ocupações do Código Brasileiro de Ocupações - CBO:

Médico Acupunturista, Assistente Social; Profissional/Professor de Educação Física; Farmacêutico; Fisioterapeuta; Fonoaudiólogo; Médico Ginecologista/Obstetra; Médico Homeopata; Nutricionista; Médico Pediatra; Psicólogo; Médico Psiquiatra; Terapeuta Ocupacional; Médico Geriatria; Médico Internista (clínica médica), Médico do Trabalho, Médico Veterinário, profissional com formação em arte e educação (arte educador) e profissional de saúde sanitária, ou seja, profissional graduado na área de saúde com pós-graduação em saúde pública ou coletiva ou graduado diretamente em uma dessas áreas (Brasil, 2011).

No que se refere às pessoas com deficiência, os postos de saúde e as Unidades de Saúde da Família devem acolher, ouvir a queixa, orientar, fornecer medicamentos básicos, acompanhar a evolução dos casos e quando necessário encaminhar os usuários para unidades de atenção especializada. Depois de ter realizado o atendimento nos serviços de referência, o usuário deve voltar à unidade básica para acompanhamento. As ações de apoio psicológico e social, as orientações sobre a realização das atividades de vida diária, as ações básicas de reabilitação e o apoio à assistência especializada nas situações de internamento hospitalar ou domiciliar, são maneiras de realizar a inclusão da assistência aos familiares. (Brasil, 2009).

A RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM O FILHO SURDO

A identificação precoce da surdez pode ser realizada pelos, através da observação dos sintomas que podem sugerir anormalidades no comportamento auditivo da criança. (BRASIL, 1997). Os pais devem procurar a secretária de saúde, as unidades de saúde ou centros de reabilitação, na busca informações acerca dos serviços que realizam diagnóstico, a avaliação funcional e a reabilitação. Essas ações são indispensáveis para prevenir, inibir ou minimizar as limitações funcionais, tendo em vista aumentar a independência, melhorar a qualidade de vida e inclusão social do sujeito. (Brasil, 2009).

Descobrir a surdez do filho é traumático e confuso para a família, já que eles enfrentam muitas dificuldades para aceitação desse novo evento e buscam justificativas sobre por que, eles foram os escolhidos. Na maioria das vezes, se negam a ver e a admitir, com isso buscam

atendimento tardiamente, podendo prejudicar o desenvolvimento da criança e das suas habilidades. Depois os pais enfrentam a fase da negociação, que se refere a uma forma de compensação, em que tentam encontrar formas para melhorar as condições de vida do filho. Outros estágios como a raiva, a depressão e a aceitação também aparecem. A raiva aparece pela falta dos resultados esperados, raiva do outro pela falta de auxílio e por não ver moderada a deficiência do filho. A depressão aparece normalmente em consequência da falta de adaptação à condição. Quando os pais já estão conscientes da deficiência do filho, acontece a aceitação. (ALMEIDA, 1993, apud NEGRELLI; MARCON, 2006, p. 99).

Os desafios e as tensões enfrentados pelos familiares estão relacionados com a aprendizagem de novos métodos de comunicação, o maior envolvimento nas tomadas de decisões sobre a educação, o aumento do contato com diversos profissionais de distintas áreas e a utilização de suportes técnicos que auxiliam as decisões necessárias. Dessa forma, os pais precisam de orientações sobre a diferença no desenvolvimento cognitivo entre os deficientes auditivos, surdos e ouvintes. Essas orientações são essenciais para estabelecer uma harmonia familiar, o sucesso terapêutico e a aceitação social (GRUPO - ACOLHER PAIS, 2006).

O papel da família do deficiente se refere à mediação entre a sociedade na qual o filho faz parte e um ambiente consciente e receptivo que pode-lhe oferecer, mas para que isso aconteça, os membros da família devem adaptar os seus sentimentos em relação à deficiência e à criança deficiente. Devem compreender que desse modo, ajudará a criança ajustar os seus sentimentos, no que se refere à deficiência e a si mesma. Dessa forma, não se deve desvalorizar a família, pois a mesma é a instituição na qual o sujeito irá aprender e comprovar que, apesar das suas limitações, é permitido ser ele mesmo (BUSCAGLIA, 1983).

Ainda segundo Buscaglia (1983) existem alguns fatores que afetam o papel da família na aceitação ou rejeição de um membro deficiente. A forma como a família enfrentou sérios problemas no passado está diretamente relacionado à forma como irá lidar com os novos problemas. As famílias saudáveis enfrentam os problemas de maneira realista e produtiva, percebendo que a solução de problemas em grupo tem o papel de fazer com que a família se torne uma unidade integrada e significativa. O filho deficiente no meio familiar exigirá dos

membros uma redefinição de papéis e uma mudança de atitudes e valores e novos estilos de vida. Geralmente, a pessoa que mais cuida da criança é a mãe, esta que tem pouco tempo para cuidar de si e interagir com os outros membros da família.

A Secretaria de Educação Especial (1997) considera fundamental o atendimento psicossocial para os pais com filhos surdos. Os atendimentos realizados têm como objetivos: informar e orientar os pais sobre as questões relativas à surdez; proporcionar a reflexão sobre a importância de sua participação no processo de desenvolvimento da criança; prestar assistência à família em suas necessidades psicossociais; expor detalhadamente para a família o resultado do diagnóstico médico e fonoaudiológico; prestar atendimento às famílias, levando em consideração o seu referencial e a sua realidade, observando suas condições socioeconômicas e culturais e a disponibilidade para participar da educação da criança; levar em consideração o seu aspecto emocional sem pré-julgamentos; analisar e estudar os problemas de cada família: esclarecer à família quanto à sua real importância no processo de formação de seu filho; procurar envolver todos os membros da família na educação da criança; conduzir a família para que ela encontre suas próprias soluções e defina escolhas e condutas a partir de suas próprias deduções; propiciar troca de experiências entre as famílias, ente outros.

CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado percebe-se que existe um considerável número de pesquisas relacionadas à família, discutindo a sua história, os conceitos e as características dessa instituição, porém, há uma carência de estudos em psicologia sobre a atenção à saúde da família com filho surdo. A Portaria 793 do Ministério da Saúde institui a rede de cuidados integrada à Pessoa com Deficiência, onde deve existir intersetorialidade entre os profissionais de saúde e integração entre a sociedade e a família para com o usuário, sendo importante a criação de um Projeto Terapêutico Singular, baseado nas necessidades e potencialidades das pessoas com deficiência, e a utilização de tecnologias assistivas para ajudar na produção da autonomia e independência. Entretanto, pesquisas apontam que essa estrutura não acontece com frequência, potencializando as dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência e

sua família. Acreditamos que é importante desenvolver mais pesquisas voltadas para essas configurações familiares, devido às dificuldades enfrentadas pelos membros das mesmas. Dessa forma, nos centros de reabilitação para pessoas com deficiências, poderão ser realizados mais projetos de intervenção que acolham os familiares, oferecendo um espaço de escuta onde possam dividir as suas histórias e receberem orientações para contribuir no desenvolvimento do filho e no desenvolvimento da estrutura familiar mais saudável.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Paola Biasoli. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 369-373, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200013>. Acesso em 12 jul. 2016.

BATISTA, S. Murilo, FRANÇA, R. Marcellino. **Família de pessoas com deficiência. Desafios e superação**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3 n. 10 - jan.-jun./2007. Pág. 117. Disponível em: <http://www.apaenet.org.br/images/apostilas/apostilas/artigos/familia_pessoas_deficiencia.pdf> Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Atenção à saúde da pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde – SUS** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_saude_pessoa_deficiencia_sus.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. (2006). **Portaria nº 648 de 28 de março de 2006**. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da atenção básica para o programa Saúde da Família (PSF) e o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Saúde. (2011). **Portaria nº 2.488, DE 21 DE OUTUBRO DE 2011**. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia de Saúde da Família (ESF) e o programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Deficiência auditiva**. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997. V. I – (Série Atualidades Pedagógicas; n. 4).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial**. Brasília, DF, 1997.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e os seus pais – um desafio ao aconselhamento**. 5ª edição. Rio de Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

Janeiro: Record, 2006.

GRUPO – ACOLHER PAIS. Projeto Interdisciplinar da Reabilitação da Saúde Auditiva do Centro Estadual de Prevenção e Reabilitação de Deficiências do Estado da Bahia, 2006.

MACEDO, R. M. (1994). **A Família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer?** Caderno de Pesquisas, 91 (2), 62-68. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/877>> Acesso em: 23 jun. 2015.

NEGRELLI, Maria Elizabeth Dumont & MARCON, Sonia Silva. **Família e Criança Surda.** Ciência, Cuidado e Saúde. Maringá, v.5, n.1, p.98-107, jan./abr.2006. Disponível em:<<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/%205146/3332>> Acesso em: 21 jun. 2016.

PORTARIA Nº 793, DE 24 DE ABRIL DE 2012. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Rede de cuidados para pessoas com deficiência. Atualização da Minuta de portaria para a Assembleia do CONASS, 03/2012. Disponível em:<http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793_24_04_2012.html> Acesso em 02 ago. 2014.

TEIXEIRA, C. F.; SOLLA, J.P. **Modelos de atenção à saúde: Promoção, Vigilância e Saúde da Família.** Salvador: Edufba, 2006.

TERUYA, Marisa Tayra. **A família na historiografia brasileira. Bases e perspectivas teóricas.** In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 12., Caxambú, 23-27 out. 2000. Anais... s.l.: s.n. Disponível em:<<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/A%20Fam%C3%ADlia%20na%20Historiografia%20Brasileira....pdf>> Acesso em : 02 jul. 2016.

A (IN) VISIBILIDADE DOS DESDOBRAMENTOS DAS LEGISLAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE BILÍNGUE NO DIA- DIA DO SURDO

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa¹
Viviane Valverde dos Santos²
Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação, Campus I

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender de forma breve, como tem se constituindo a Educação dos Surdos no Brasil, mediante análise de alguns diplomas legais. Fez-se relevante para esta obra, uma pesquisa de abordagem bibliográfica pertinente ao tema para investigarmos a aplicação dos diplomas legais nas práticas educativas no Brasil. O Decreto 5626 de 05 de dezembro de 2005 vai afirmar que pessoas com surdez deverá ter uma educação que garanta a sua formação, onde a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (em modalidade escrita) sejam acessíveis de forma natural nas escolas, colaborando para o desenvolvimento educacional dos Surdos. Nesse sentido torna-se como questionamento principal a Educação de Surdos numa perspectiva bilíngüe que não garanta apenas ao acesso desses sujeitos nas instituições de ensino, mas sua permanência de forma igualitária, direitos à educação de qualidade, valorizando sua diferença lingüística e subjetividade cultural.

Palavras-chave: Diplomas Legais. Sujeito Surdo. Bilingüismo. Espaços sociais e educacionais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos perguntamos se houve mudanças na educação de Surdos a partir das legislações implementadas, tendo em vista a (in) visibilidade dos desdobramentos das legislações sobre educação de bilíngüe no dia- dia do surdo. Sobre quais são as escolas realmente atendem a singularidade desses sujeitos? Educar é um processo acadêmico ou de imposição ideológica?

¹ Professora de Libras do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7213087258602843>. E-mail: sheilabmscosta@gmail.com

² Graduanda do Curso de Pedagogia – DEDC I – UNEB. E-mail: uneb12.1@hotmail.com

Educar antes de os sujeitos se conhecer e conhecer o mundo é mais fácil: Fácil de colonizar, de oprimir, de influenciar. Quando o sujeito surdo se desenvolve, percebendo o mundo ao seu redor e recebendo sua cultura, interagindo com o outro, ele se inicia na busca de conhecimentos que até então eram reprimidos, ele se libertará das amarras sociais e lingüísticas que o rodeiam. Expandirá os conhecimentos que virão da educação, não só da educação de dentro da escola, mas também da educação que a vida oferece, (SÁ, 2011, p 141).

A necessidade de estabelecer uma educação específica para Surdos não condiz em promover segregação educacional, mas, esta proposta aparece com a intencionalidade de amparar o Surdo academicamente, de maneira satisfatória às suas peculiaridades, em reconhecimento cultural e lingüístico; isso não aboli o convívio natural com o mundo social na binaridade: Surdo/Ouvinte, mas, implica em que a sala de aula no momento de ensino e apreensão não seja o momento ímpar para as relações puramente sociais e de convivências entre os seres. Uma educação de Surdos compreende o seu momento ímpar de aprendizagem, bem como planeja os momentos oportunos para a socialização Surdos e Ouvintes; pois, o objetivo desta educação é de oferecer condições deste sujeito ser bem sucedido academicamente semelhante oportunidades educacionais são logradas a sujeitos ouvintes.

Sobre a escola ideal Novaes (2010), traz o conceito do direito à educação, revela que entender os modelos que asseguram que há uma dicotomia de pensamento: o primeiro pautado na individualização (escolas de surdos que defendem a existência de uma diferença lingüística) e o segundo, como pensamento de integração que pode ser sinônimo de inclusão. Sá (2011) nos faz o seguinte convite:

Voltemos à questão: e como resolver esse impasse? Se desejamos uma educação real para o Surdo, em que ele seja colocado no lugar de capaz de se gerir e de aprender, aprendendo o mundo e tudo que lhe cerca, temos que sair desse modelo já consagrado, seja da educação especial, seja da inclusão e partir para um modelo de escola bilíngüe, (SÁ, 2011, p 166).

RECONHECIMENTO LINGÜÍSTICO DA LIBRAS E AS IMPLICADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Passado o período de 14 anos, reconhecer socialmente a Libras como língua, ainda é no Brasil uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos Surdos; pois temos um cenário sobre a história de sua imagem com danos; em que foi transmitido ao longo dos séculos, mundialmente, o estigma de sujeito Surdo como incapaz, deficiente, doente, inapropriado para trabalhos intelectuais ou para atividades que exijam inter-relação com ouvintes. “acreditava-se que o surdo – visto como deficiente ou retardado – era uma pessoa primitiva, que vivia completamente à margem da sociedade e a quem nenhum direito deveria ser assegurado (LANE, 1984; MOURA, 2000; GOLDFELD, 2002; LANG, 2003 apud COSTA, 2012, p. 16)”. Não obstante, a Libras como ágrafa, classificada como gestos e/ou mímica. Todavia, as resistências e lutas do Povo Surdo brasileiro trouxeram conquistas capazes de mudar este cenário, a exemplo, da sanção da Lei 10.436/02; esta ação oficial reconhece a Libras como a língua originária das comunidades de Pessoas Surdas no Brasil.

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras [...]. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Este marco legal, Lei 10.436/02, provoca uma ruptura histórica para o sujeito Surdo, pois, ele saiu da marginalidade do uso dos gestos para a liberdade de uso de sua língua de sinais que é reconhecida no Brasil por meio de documento oficial. O período antecessor a este reconhecimento lingüístico deixa marcas severas nas mentes e almas das Pessoas Surdas, influenciadas pelo desastre metodológico do sistema Oralista, declarado no Congresso de Milão em 1880.

Sobre a promulgação de 2002, Costa (2012), deixa-nos claro que:

A sanção da lei supramencionada não foi capaz de dar conta das principais problemáticas vivenciadas pelas pessoas surdas, principalmente no tocante à eliminação das barreiras comunicativas e à garantia da acessibilidade aos serviços públicos/privados de educação e saúde. Com a “pressão” das comunidades surdas brasileiras, bem como das instituições que visam a garantia dos direitos dos surdos, em 25 de dezembro de 2005, houve a regulamentação da Lei nº 10.436/2002 por intermédio do Decreto nº 5.626. A partir daí, Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

alguns avanços significativos têm ocorrido: admissão do tradutor-intérprete para atuação nas salas de aulas e em algumas instituições públicas; inserção da disciplina Libras como componente curricular nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia (nas instituições de ensino superior públicas e privadas); oferta de cursos básicos, intermediários e avançados de Libras; dentre outros. (COSTA, p. 15, 2012).

Destarte, a Lei de Libras - Lei 10.436/2002 - e o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei são os diplomas legais pontuais para mudanças na educação de Surdos. Para além destes marco legais, os estudos linguísticos, em destaque a linha Gerativista, consideram as Língua de Sinais como línguas naturais, Kenedy (2013), em seu livro: Curso básico de linguística gerativa a todo tempo aponta às línguas de sinais o mesmo status dado por Stoke em 1960: o status de língua.

A linguagem humana, instanciada numa **língua natural**, é um fenômeno impressionante. Por meio de algumas dúzias de sons, podemos produzir e compreender palavras, frases e discursos que expressam os nossos pensamentos e que permitem o entendimento dos pensamentos das outras pessoas. Na verdade, tais sons podem ser substituídos por sinais entre os surdos ou por letras na língua escrita sem que o poder mobilizador da linguagem seja significativa aletrado. (KENEDY, p. 12, 2013).

Diferente da visão clinica-patológica, que traduz o sujeito Surdo como deficiente, e por isto ele deve ser medicalizado, protetizado, implantado, oralizado e distanciado das línguas de sinais, o olhar socioantropológico compreende o Surdo enquanto sujeito competente, diferente do ouvinte apenas por uma questão linguística e cultural, que ao invés de usar a modalidade de linguagem oral-auditva, usa a modalidade de linguagem visuo-espacial – línguas de sinais. Com isto, não busca-se negar o déficit auditivo, mas, este não se torna o centro da alteridade ou muito mesmo se torna incapacidade. Para Santos (2010),

O conceito de identidade está diretamente ligado com as possibilidades de fragmentação das subjetividades em que o sujeito surdo conquistou uma libertação e afirmação diante das opressões educativas ouvintistas. O surdo valida a condição de não ser este outro - o ouvinte - mas, de um ser regado de historicidade, politicidade, resistências em defesa de sua condição de ser surdo, de expressar-se, perceber-se, sentir-se, e posicionar-se através de sua língua de sinais. (SANTOS, p. 54, 2010).

Santos (2010), ainda traz uma discussão que alude o olhar sobre o sujeito que se nomeia enquanto Surdo, por um viés identitário, diferente do viés clínico-terapêutico, no qual o sujeito se nomeia enquanto Deficiente Auditivo:

É neste campo de resistências, história e política que se esboçam as múltiplas e multifacetadas identidades surdas. As identidades surdas nascem e se manifestam nessa perspectiva de não aceitar ser o outro, onde na verdade, ainda que se deseje ser o outro - ouvinte -, ele não o seria, pois, as possibilidades de medicalização da surdez não garantem em absoluto a homogeneidade de ser um igual ao ouvinte, mas, apenas semelhante. Quando existe algum êxito nas alternativas de medicalização da surdez, ao se tirar a prótese auditiva continua a ser surdo; ao tirar a antena do Implante coclear, continua a ser surdo; logo, a interpretação no sentir-se e narrar-se surdo alterasse a partir de cada experiência de vida diante das tentativas de ser ouvinte ou da aceitação de conceituar-se surdo. Neste caso, a autenticidade da subjetividade no dia-a-dia em narrar-se surdo e ter uma língua própria é tranquilamente aceitável em oposição a constante simulação de ser ouvinte. No entanto, é necessário mais uma vez apontar, que os diferentes jeitos de ser surdo diz respeito apenas à subjetividade de cada ser, por isso, que as identidades são múltiplas e multifacetadas. Pois, há surdos que sentem-se bem em apresentar-se como deficiente auditivo, e isso, é muito particular, e deve ser intocável. (SANTOS, p. 54, 2010).

Com este novo olhar para o sujeito Surdo emerge um novo cenário para a educação de Surdos, a saber, a Escola Bilíngüe, à qual Novaes (2011) conceitua como: “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

[...], vivemos um momento profícuo e ímpar, já que muitas conquistas foram alcançadas: a oficialização da LIBRAS, o direito do surdo de ter um intérprete nas universidades, a obrigatoriedade de formação nas áreas de licenciatura no ensino superior para surdos, a inclusão da LIBRAS em alguns currículos...Sem dúvida, o momento é do surdo e para o surdo...(GESSER, 2009, p.78).

No entanto, não basta apenas ter um Decreto ou reconhecimento da Libras por Lei ou um currículo adaptado para Surdos ou ainda profissionais especializados na área, faz-se necessário uma educação específica para estes sujeitos com melhor distribuição de renda para a educação bilíngüe capaz de valorizar o professor bilíngüe, o Intérprete de Libras, dando oportunidade para que os Surdos venham desenvolver-se educacionalmente, e socialmente serem considerados

cidadão brasileiros, e não um grupo minoritário, isolado da sociedade, pois, toda ascensão do Surdo perpassa pela educação. Santos (2010) diz que:

O reconhecimento da alteridade do povo surdo e dos desdobramentos da composição de uma educação fundamentada na metodologia, didática e pedagogia específica para estes sujeitos faz com que se criem novas iniciativas com ações fundamentadas no saber fazer, na organização dos espaços educativos. (SANTOS, p. 53, 2010).

Compreendemos que não basta adaptar a educação convencional do sistema regular de ensino e “incluir” o estudante Surdo neste modelo. Necessário se faz uma educação específica para o Surdo, e isto implica diretamente em começar do zero, afim de que se tenha em mente no processo de planejamento o sujeito alvo, que em nenhum momento pode ser homogeneizado com a mesma metodologia, didática, e conteúdo que é oferecido ao sujeito ouvinte. É muito simples pensar desta forma, basta partir do princípio que são duas línguas distintas e duas culturas distintas. Talvez pensando educação de Surdos unicamente por um olhar construtivista e inclusivista realmente enxergue exclusão social, mas, se entendermos por um viés bilíngue e pela linguística aplicada não haverá nenhum problema. O que precisa ficar bem claro é que discutir educação de Surdos não é do domínio exclusivo de pedagogos, mestres e doutores em educação, mas, especialmente de linguistas, tendo em vista que Libras pertence ao campo de estudos linguísticos. Desta forma estas duas macro-áreas precisam se encontrar, dialogar, fazer as pazes, compreender um o espaço do outro, para enfim propor uma eficiente educação de Surdos.

ENTRE O DITO E O FEITO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Costa (2012) traz o primeiro ponto que abordamos neste capítulo, que trata sobre o acesso e permanência na Escola que se faz a partir da língua de instrução e uso:

A proposta de uma educação inclusiva para os alunos surdos é ainda um desafio, que para que seja concretizada deve-se levar em consideração que todas as pessoas surdez têm direito de acesso ao conhecimento, ao acesso e permanência na escola, bem como ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. “A inclusão educacional dos sujeitos surdos poderá ser viável se e somente se a esse público for garantido o acesso a Língua de Sinais como primeira língua desde as séries iniciais”. (COSTA, 2012, p. 3)

Questões como estas, entre o dito e o feito na educação de Surdos, abrem espaços não apenas de discussões, mas de reflexões sobre a escola ideal, que acolha as diferenças não como deficiências, mas como diferença, deixando claro a necessidade de novos saberes, práxis pedagógica, metodológica, e profissionais capacitados para esta vertente educacional, a saber, profissionais fluentes em Libras para lecionar as mais diversas disciplinas. Neste olhar, Santiago e Santos-Reis da Costa (2014) trazem o segundo ponto de reflexão para atender as especificidades educacionais das Pessoas Surdas: o modelo educacional,

O Bilinguismo é uma proposta educacional que tem na sua constituição a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, primeiramente pelo desenvolvimento cognitivo da criança surda, bem como a ampliação de seu vocabulário. Esta se caracteriza como uma filosofia educacional que propõem mudanças profundas no sistema escolar, principalmente para os alunos surdos. E deve acontecer desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. (SANTIAGO e SANTOS-REIS DA COSTA, p. 7, 2014)

Sobre o dito e o feito na educação de Surdos está estritamente alicerçada a formação do professor para atuar com o público Surdo, pelo Decreto 5626/05 fica evidente que o curso que forma professores para atuar na educação básica de discentes Surdos é Pedagogia Bilingue, e aqui vemos o imbricamento das macro-áreas: educação e linguística:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe. (BRASIL, 2005)

No entanto, quando procuramos a disponibilização deste curso de formação não encontramos. Mesmo sem amparo legal é incutido no imaginário do professor que a educação de discentes Surdos nas séries iniciais é de responsabilidade do egresso do curso de Pedagogia Plena. Por isso, ou de uma maneira ainda incompreensiva aparece à disciplina Libras, obrigatória nas licenciaturas. Nesta fragilidade de subsídios para solidificação da razão da proposta de Libras nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, fica à cargo de cada instituição desenhar seu ementário

para Libras. Assim, Santos-Reis da Costa nos traz o terceiro aspecto a analisar nesta reflexão sobre educação para Surdos:

As discussões que vem ocorrendo na disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, presente no componente curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB vem fomentando maior compreensão das necessidades educacionais específicas das pessoas surdas. Passamos a compreender a precisão de educadores que tenham competência não somente com a Língua Brasileira de Sinais, mas, que compreendam também as especificidades educacionais dessa minoria linguística, a qual requerem um ensino diferenciado do que ocorre nas escolas regulares, já que se trata de pessoas que não se comunicam oralmente, e, conseqüentemente, requer um ensino distinto. (SANTOS-REIS DA COSTA, P. 635, 2014).

Até o momento nos questionamos a razão da inserção do Componente Curricular Libras nas licenciaturas dos cursos de formação de professores de Surdos para as séries iniciais do ensino, quando o Decreto 5626/05 aponta que para esta qualificação necessita de uma formação bilíngue. Tendo em vista que, as universidades brasileiras tem carga horária para Componente Curricular Libras nos cursos de licenciaturas, geralmente entre 16h e 68h, sabemos que não é neste perfil que se formará professores bilíngues, especialmente quando temos evidencias que muitos professores nas universidades brasileiras ocupam o cargo de docente do componente curricular Libras sem a formação descrita no Decreto 5626/05, sem fluência em Libras ou sem respeitar os valores linguísticos e socioantropológicos e culturais do Povo Surdo do Brasil. Nestas condições torna-se complicado, ou até mesmo um descaso as atuais propostas de educação para Surdos no Brasil.

A inserção de Libras é necessário para todos os cursos, pois, o Surdo vive na sociedade brasileira, e um dos meios de torná-los visíveis pode ser através dos estudos acadêmicos. Mas precisamos levar em conta que para formação de professores de Surdos, no momento, são poucas as oportunidades que se está. O último aspecto que queremos tratar neste trabalho é a participação dos implicados nos processos de planejamento pedagógicos: “a escola de surdos é vista como um espaço de aproximação surda e o currículo surdo é denominado como uma produção feita com a participação efetiva de surdos para o próprio surdo (LOPEZ, 2011, p.83)”.

Santos (2010), acrescenta sobre a participação de pessoas que pensam e se posicionam a partir dos discursos destes sujeitos:

[...] a fala da autora não veio de sua própria inspiração, contudo, das colocações dos sujeitos surdos, tratando sobre os artefatos da identidade, história, cultura e Língua de Sinais e pedagogia específica para surdos, mostrando ao gestor sobre a necessidade de conhecer e aceitar as idiosincrasias destes sujeitos, para assim, poder implementá-las no Projeto Político Pedagógico e no Currículo. As questões sobre língua materna do surdo precisam mudar todo o quadro educativo de uma população que muitas vezes foi e ainda continua sendo excluída, através da falta de planejamentos, metodologias, didáticas e pedagogias que preferenciem sua diferença linguística e historicidade político-cultural. Na verdade, quem bem conhece e convive com os Surdos, vivencia suas habilidades e inteligência, reconhece que os problemas encontrados no seu histórico acadêmico não passam de lacunas e deficiências do sistema educacional que nunca foi feito, planejado e idealizado considerando toda a alteridade de suas especificidades educativas linguístico-culturais. (SANTOS, p. 60, 2010).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Os anseios por uma educação bilíngüe para Surdos antecede o reconhecimento da Libras como língua no Brasil, e os marco legais invisibilizados no dia-a-dia-dia do Surdo, devem ser observados.

No que se refere à permanência dos Surdos nas escolas somente é assegurando com uma educação satisfatória, as áreas de educação e linguística precisam estabelecer seus lugares e limites dentro desta necessidade educacional; pois, a falta de compreensão da participação igualitária de ambas no processo de construção da educação de Surdos implica na qualidade no processo de ensino e em seus resultados.

Educar Surdos passa a considerar princípios que levem em conta a educação bilíngüe, em que todos os atores no processo educacional são fluentes em Libras e competentes no uso de metodologias e práxis pedagógica.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

COSTA, Roberto C. R. **Proposta de Instrumento para a Avaliação Fonológica da Língua Brasileira de Sinais: FONOLIBRAS**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2012.

COSTA, Roberto C. R. **Por uma Educação Inclusiva Reflexiva**. 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/017.pdf>, Acesso: 23/04/2013.

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

KENEDY, Eduardo. **Curso Básico de Linguística Gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

LOPEZ, Maura Corcine. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

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

SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?**. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SANTIAGO, Ana Conceição Alves. SANTOS-REIS DA COSTA, Sheila Batista Maia. **O Bilinguismo como Proposta Educacional para a Educação dos Surdos – Uma Contextualização**. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. Disponível em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee?lang=pt-br>. Acesso em: 31 AGO de 2016.

SANTOS-REIS DA COSTA, Sheila Batista Maia. **Competência Bilingue no Ensino a Sujeitos Surdos: Uma crítica ao PPP e à Matriz do Curso de Pedagogia da UNEB**. Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES. Pág.: 634 a 637. Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Sheila Batista Maia. **GESTÃO DEMOCRÁTICA: Abertura para a Acessibilidade do Sujeito de Identidade Surda Múltipla e Multifacetada nas Instituições de Ensino**. Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 1, mai. 2010. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação.

A IMPORTÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ATENDIMENTO AO SUJEITO SURDO

Zirlene dos Santos Matos¹

Larissa Gabriela Silva Santos²

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa³

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação, Campus I

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir acerca da importância da disciplina Libras na formação do Psicólogo e na sua atuação com o sujeito Surdo. Compreende-se que, para que o psicólogo possa atender ao sujeito Surdo na clínica, sem a presença do intérprete, é preciso que este profissional tenha tido contato com a língua utilizada por ele. É válido ressaltar que este artigo não pretende invalidar a importância do Intérprete de Libras para auxiliar no atendimento a estes pacientes, mas chamar a atenção tanto dos profissionais que já atuam na área quanto dos estudantes, psicólogos em formação, para a importância de conhecer a LIBRAS.

Palavras-chave: Psicologia. Libras. Surdo.

¹Graduanda em Psicologia da Universidade do Estado da Bahia.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4740252946701414> . E-mail: zirlenemattos07@gmail.com

²Graduanda em Psicologia da Universidade do Estado da Bahia.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2660205377172095>. E-mail: larigss@hotmail.com

³Professora de Libras do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7213087258602843>. E-mail: sheilabmscosta@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O sujeito Surdo, que outrora já fora nomeado como surdo-mudo, a princípio, em algumas culturas era visto como ser enviado pelos deuses, todavia, posteriormente, passou a ser socialmente concebido como um pecador, na qualidade de ser inferior; não merecendo, portanto, uma vida digna tal qual a dos ouvintes. Nesta lógica, os Surdos poderiam e deveriam viver à mercê da sociedade. Por volta do ano de 1750 o abade Charles Michel de l'Épée instituiu o uso da língua de sinais como um meio de comunicação para os sujeitos Surdos na escola pública de Paris. A partir de então, e no intuito de possibilitar a favorecer a expressão e comunicação no contexto da surdez, a língua de sinais passou a ser ensinadas aos surdos, não somente na sociedade francesa, como também em outros países, incluindo o Brasil (DUARTE et. al, 2013).

A Língua Brasileira de Sinais – Libras – foi reconhecida como forma legal de comunicação e expressão das pessoas originárias de comunidades surdas brasileira por meio da Lei n° 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e regulamentada através do Decreto n° 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Através desses documentos foi garantido aos sujeitos Surdos o acesso a Libras como componente curricular desde a educação infantil até o ensino superior; sendo também determinados os cursos de graduação que deveriam ter essa disciplina como componente curricular obrigatório. Na área de saúde, o único curso que tem a Libras como matéria obrigatória é o curso de fonoaudiologia. Não obstante, esse não é o único profissional de saúde do qual o Surdo precisa da assistência.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo discutir acerca da atuação dos Psicólogos na clínica com o sujeito Surdo. Pretende-se, com este trabalho, chamar a atenção para a importância da disciplina Libras na formação em Psicologia, na medida em que parte-se do pressuposto de que o Psicólogo, não tendo um conhecimento mínimo da Língua de Sinais, precisará recorrer ao Intérprete de Libras para a realização do atendimento psicológico, o que pode vir a dificultar a sua atuação profissional.

Para a construção do artigo, e buscando alcançar os objetivos supracitados, realizou-se uma revisão bibliográfica através de artigos científicos, teses e dissertações relacionados à Psicologia, à Libras, e a atuação de profissionais de saúde no atendimento ao sujeito Surdo. Como considerações transitórias, aponta-se a relevância do Componente Curricular Libras na formação do Psicólogo, haja vista que, dessa forma, o profissional poderá estabelecer uma comunicação com o Surdo, preservando as particularidades destes; à medida que favorecerá a criação do vínculo terapêutico.

O SUJEITO SURDO

O sujeito Surdo, que outrora já fora nomeado como surdo-mudo – mesmo sem necessariamente ter algum comprometimento relacionado à fala –, inicialmente, era visto como um ser enviado pelos deuses, mantendo contato direto com eles. Em razão disso, era impossibilitado de se comunicar com outras pessoas; na medida em que era mantido distante do convívio social, e, por conseguinte, privado da educação. Buscava-se, assim, preservar o seu relacionamento pessoal com as divindades. (STROBEL, 2008 apud DUARTE et. al, 2013).

No entanto, e é de suma importância ressaltar, que essa noção do Surdo enquanto ser privilegiado não permaneceu por muito tempo, uma vez que o mesmo passou a ser socialmente visto como um pecador, na qualidade de ser inferior; não merecendo, portanto, uma vida digna tal qual a dos ouvintes. Nesta lógica, os Surdos poderiam e deveriam viver à mercê da sociedade. Além disso, por serem concebidos como incapazes de aprender algo e adquirir conhecimentos devido às dificuldades em se expressar e/ou compreender o outro através da oralidade; a inserção desses sujeitos no contexto escolar ocorreu de forma bastante tardia (DUARTE et. al, 2013).

É válido mencionar que durante muito tempo, – sendo ainda possível observar na contemporaneidade –, a surdez foi vista a partir de uma ótica medicalizante, dado que a mesma era compreendida enquanto patologia. Sobre essa questão, Silva (2009) aponta que por não se expressarem através da comunicação oral, os Surdos não poderiam ser considerados cidadãos.

Nessa época, tinha-se a percepção de pensamento como algo intimamente associado à fala. Assim, a educação direcionada e estes sujeitos era focada na oralização, em detrimento da possibilidade de utilização dos recursos linguísticos dentro do contexto da surdez, isto é, a língua gestual.

Não obstante, com os avanços da medicina percebeu-se que dentre os Surdos havia uma variação que permitia que estes sujeitos fossem categorizados segundo a forma como a surdez surgiu, ou conforme o comprometimento da fala. Desse modo, de acordo com Duarte et. al (2013), foi possível determinar que os Surdos que falavam teriam acesso aos mesmos direitos dos ouvintes, o que não acontecia com os que não falavam.

Dentre os direitos reservados aos ouvintes, e que eram negados aos Surdos não falantes, estava o acesso a uma educação que só se mostrava disponível mediante a utilização e o conhecimento da língua oral; recurso este que o surdo não tinha acesso. Foi neste cenário que, em 1750, na França, o abade Charles Michel de l'Épée instituiu a adoção da língua de sinais como um meio de comunicação para os sujeitos surdos, não oralizados, na escola. A partir disso, no intuito de possibilitar a favorecer a expressão e comunicação no contexto da surdez, a língua de sinais passou a ser ensinadas aos surdos, não somente na sociedade francesa, como também em outros países, incluindo o Brasil (DUARTE et. al, 2013).

Neste sentido, adotou-se a Língua de Sinais como uma língua própria dos Surdos, permitindo que os mesmos fossem inseridos no contexto social do qual foram historicamente excluídos. Para mais, além de possibilitar a inserção do Surdo no social, a Língua de Sinais também tem propiciado, através do contato e interação com outro, a construção de sua identidade enquanto sujeito. Entretanto, segundo Bergamo e Santana (2005) não se mostra possível reduzir a constituição identitária do sujeito, a língua por ele utilizada. No caso do Surdo, em particular, a construção da identidade transcende a Língua de Sinais; envolve interações sociais, bem como os papéis sociais assumidos ao longo da vida.

Em suma, nota-se que até então o Surdo tem sido colocado à margem do convívio como os demais sujeitos sociais. Do mesmo modo, tem sido excluído dos direitos que deveriam ser comuns a todos. No entanto, ao longo dos anos, este cenário foi sendo transformado e o sujeito Surdo começou a ter alguns direitos assegurados. Dentre estes, o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, que passou a ser garantido por meio de leis e decretos que serão apresentados a seguir.

LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR

A Língua Brasileira de Sinais – Libras – foi reconhecida como forma legal de comunicação e expressão por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e regulamentada através do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Estes dois documentos garantem aos indivíduos que possuam perda auditiva bilateral, parcial ou total, o atendimento a partir da utilização da Língua Brasileira de Sinais. Ademais, esses documentos garantem, a esses sujeitos, o acesso a Libras como componente curricular desde a educação infantil até o ensino superior.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (ibid.) dispõe, também, dos cursos de graduação, estabelecendo a Libras como componente curricular obrigatório; os profissionais responsáveis por essa formação, além dos requisitos básicos que o mesmo deve ter para tornar o profissional apto a atender o Surdo utilizando a Língua de Sinais.

Desse modo, a disciplina de Libras deverá integrar, obrigatoriamente, o currículo dos “cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas” (ibid.). Dentre os cursos de formação de professores estão todos os cursos de licenciatura, de Pedagogia e de Educação Especial. Nos demais cursos de ensino superior a disciplina de Libras é considerada optativa, o que isenta essas instituições universitárias, tanto públicas quanto privadas, de tê-las em sua grade curricular.

A partir dessa determinação, percebe-se que há uma maior preocupação em disponibilizar o acesso ao Componente Curricular Libras aos estudantes que, após a formação, irão atuar diretamente com sujeitos Surdos no contexto escolar, ou àqueles que irão desenvolver atividades de diagnóstico e tratamento destes, a exemplo dos Fonoaudiólogos. Logo, o único curso que tem a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório na área de saúde é o curso de fonoaudiologia. No entanto, esse não é o único profissional de saúde do qual o Surdo precisa de assistência. Ressalta-se que, assim como os ouvintes, os Surdos também precisam e fazem uso dos diversos serviços de assistência a saúde oferecidos nas redes pública ou privada, precisando se comunicar com os profissionais neles atuantes

Devido a não obrigatoriedade da disciplina no período da graduação, muitos profissionais de saúde acabam não tendo acesso a Libras durante a formação acadêmica. Em decorrência disso, ficam impossibilitados de se comunicarem com os Surdos, por meio da Língua de Sinais, caso não busquem uma capacitação nessa modalidade.

Sobre essa questão Chaveiro (2007, p.37) afirmam que

Para o profissional de saúde uma efetiva comunicação com seus clientes propicia um atendimento de melhor qualidade, portanto a capacitação dos profissionais de saúde para atender esses pacientes é uma necessidade urgente, uma formação que contemple os métodos de comunicação, cultura surda, noções básicas de língua de sinais e leitura-labial e como se posicionar frente ao atendimento surdo, assegura o acesso aos cuidados de saúde.

Nessa perspectiva, será discutido a seguir acerca da importância do componente curricular Libras na graduação em Psicologia. Para mais, serão apresentadas as possíveis implicações da utilização do Intérprete de Libras no atendimento Psicológico, no contexto clínico.

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA CLÍNICA COM O SURDO

Após apresentar a Libras como componente curricular em cursos de graduação, bem como a importância desta na formação dos profissionais que irão lidar com o sujeito Surdo, pretende-se abordar, nesse tópico, acerca da relevância dessa disciplina acadêmica no contexto da Psicologia. A discussão terá como foco a atuação dos Psicólogos na ênfase clínica. Busca-se, com isso, chamar a atenção para o fato da Libras, normalmente, não integrar a grade curricular obrigatória do referido curso. Para tanto, parte-se do pressuposto de que o Psicólogo, não tendo um conhecimento mínimo da Língua de Sinais, precisará recorrer ao Intérprete de Libras para a realização do atendimento psicológico, o que pode vir a dificultar a sua atuação profissional.

Conforme disposto na Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004 (BRASIL, 2004) que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Psicologia, o Psicólogo em formação que opta pela ênfase em processos clínicos deverá:

[...] atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos.

Diante disso, o Psicólogo que atua na clínica poderá se deparar com atendimentos psicológicos com sujeitos diversos, a exemplo do sujeito Surdo. Para Gonçalves (2005 apud CASALI, 2012, p.22), ainda que isto possa representar um desafio para o profissional; poderá, não obstante, levá-lo a “constituir um caminho possível para adentrar essa linguagem do silêncio, aprendendo a ouvir com os olhos, e perceber, por meio de gestos e movimentos as imagens da alma e do inconsciente.”.

Ao falar sobre a pertinência de um entendimento acerca da comunicação visuo-espacial, isto é, a comunicação através dos movimentos corporais, para um exercício profissional mais eficaz, na Psicologia; Casali (2012) cita Briganti (1987) e Gaiarsa (1986), dois autores da Psicologia. Segundo estes autores,

Conhecer a comunicação não-verbal e a habilidade de emitir ou receber sinais não verbais é importante para o desenvolvimento da competência social dos indivíduos na sua atuação profissional e na sua vida diária. No caso da surdez, além do entendimento das questões não-verbais é necessário que para o atendimento profissional conheça uma outra língua.

Nesse sentido, os profissionais que desempenham atividades na área da saúde devem possuir habilidades que lhes permitam ter uma comunicação interpessoal com os seus pacientes, visto que a atuação desses profissionais se insere em um contexto no qual a comunicação, enquanto ferramenta de trabalho se mostra fundamental. Para mais, por tratar de relações humanas independente da especialidade ou área de formação acadêmica. (CHAVEIRO, et. al, 2010).

Para a autora “compreender o relacionamento entre o profissional da saúde e a pessoa surda é condição necessária para qualificar os serviços prestados à população surda” (CHAVEIRO, et. al, 2010, p. 640). Nesse contexto, o estabelecimento do vínculo entre o paciente e o profissional pode enfrentar uma série de dificuldades associadas, por exemplo, às limitações na comunicação entre ambos; dado que, na maioria das vezes, a Língua de Sinais utilizada pelos pacientes Surdos não faz parte das competências daqueles lhes que prestam assistência em saúde.

Assim, diante da falta de fluência em Língua de Sinais e da necessidade de se comunicar com os sujeitos Surdos, conforme descreve Chaveiro et. al (2010), os profissionais de saúde recorrem ao Intérprete de Libras. Esse especialista bilíngue, de acordo com a lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010, “terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010). Devendo, dentre outras atribuições, “a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa” (ibid.).

Desse modo, o Psicólogo na atuação clínica, pode utilizar-se desse profissional para mediar os seus atendimentos. Vale mencionar que o Intérprete de Libras, assim como o Psicólogo, também deve zelar pelos aspectos éticos da profissão, frente aos conteúdos e demandas expostas pelos

Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. 14 a 16 de Setembro/2016.

sujeitos Surdos. Sendo, portanto, fundamental firmar um compromisso ético com o paciente a ser acolhido, e com o profissional da Psicologia. Dentre os aspectos e valores a serem priorizados nesse contexto estão: a descrição, o sigilo, a imparcialidade e a fidelidade do que for traduzido (BRASIL, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito Surdo, assim como o ouvinte, merece ter os seus direitos linguísticos respeitados e preservados. Neste contexto, o profissional da Psicologia se apresenta enquanto agente capaz de favorecer e de promover a inclusão daqueles que, durante muito tempo, foram marginalizados em razão do modo distinto de se comunicar e se expressar.

Na medida em que a escuta sensível é a principal ferramenta de trabalho do Psicólogo, deve-se transcender um acolhimento de demandas relevadas, somente, a partir da comunicação oral. Isto implica, necessariamente, escutar o que está sendo dito e manifestado de outras formas. No contexto da surdez, considerando a atuação e formação do Psicólogo, a Língua de Sinais tem se mostrado essencial para uma prática mais eficaz e inclusiva.

Ainda que o Intérprete de Libras, no caso do Brasil, auxilie no atendimento psicológico ao sujeito Surdo; a clínica em Psicologia tem as suas particularidades. O vínculo a ser estabelecido com o paciente depende de uma série de fatores, sendo a aliança terapêutica um aspecto de extrema relevância e influência na qualidade e eficácia do acompanhamento psicológico.

Para além de um profissional que tenha capacitação em Libras, de modo a traduzir o que está sendo expresso durante o atendimento; o surdo precisa de alguém capaz de compreendê-lo e de enxergá-lo enquanto um sujeito de cultura e identidades próprias; marcado por diferenças sociais, econômicas, físicas, étnicas e tantas outras que constroem suas idiossincrasias.

Sendo assim, a Libras como um componente curricular na formação em Psicologia, não representa, exatamente, uma disciplina na qual o estudante aprenderá a falar em Língua de Sinais. A Libras, quiçá, poderá ser o primeiro contato do graduando com uma realidade diversa; mas que se encontra também presente na prática do Psicólogo. Uma realidade que demanda a Psicologia, e que não pode e nem deve permanecer ignorada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL, Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em 30 AGO 2016.

BRASIL, Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004

CASALI, D. **Atendimento psicológico ao surdo usuário de Libras no município de Itajaí-SC**. 2012. 82f. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissionalizante em Saúde e Gestão do Trabalho: Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Debora%20Casali2012.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CHAVEIRO, N. **Encontro do paciente surdo que usa língua de sinais com os profissionais de saúde**. 2007. 125f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Universidade Federal de Goiás. Disponível em:

<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1721/1/dissertacao%20neuma%20chaveiro.pdf>>.
Acesso em: 5 set. 2016.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C.; MUNARI, D. B.; MEDEIROS, M.; DUARTE, S. B. R. Atendimento à pessoa surda que utiliza a língua de sinais, na perspectiva do profissional da saúde. **Cogitare Enferm.**, Goiás, n.15, v.4, out-dez.2010. p.639-645. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/viewFile/20359/13520>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DUARTE, S. B. R.; CHAVEIRO, N.; FREITAS, A. R.; BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C.; FLECK, M. P. de A. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde**. Rio de Janeiro, v.20, n.4,out.-dez. 2013, p.1713-1734. Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>>. 20 ago. 2016.

SILVA, F. G. da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n.28, p.169-195, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010>. Acesso em: 20 mar. 2016.

POR QUE OS SURDOS ANSEIAM POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE?

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa¹

Higor Carvalho de Jesus²

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação, Campus I

395

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir a necessidade de alfabetização dos Surdos, e conseguinte terem a sua formação educacional dentro de uma instituição de ensino bilíngue. Para isto, foi desenvolvida uma análise sobre bilinguismo na educação, e o anseio dos Surdos por uma Educação Bilíngue. A pesquisa foi oriunda de investigações bibliográficas, que enriqueceram as reflexões e questionamentos referentes à temática em estudo. Os resultados indicam que o professor e a escola, embora estejam situados na contemporaneidade, a didática e as regras da instituição ainda prevalece ultrapassada, baseada na cultura do ouvinte, não acompanhando as lutas e conquistas do Povo Surdo brasileiro. Desta forma, justificando-se a necessidade de ampliação da discussão sobre Cultura Surda e Educação Bilingue, para assim, apontar a as necessidades que as instituições públicas e privadas precisam observar para ampliar o acesso dos Surdos a todos os ambientes formais e informais de ensino.

Palavras- Chaves: Educação Bilíngue, Escola Bilíngue, Surdo, Cultura Surda.

¹Professora de Libras do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7213087258602843>. E-mail: sheilabmscosta@gmail.com

²Acadêmico do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9057382478582266>. E-mail: professorhigocarvalho@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo do percurso histórico do Povo Surdo é possível perceber a desigualdade de tratamento atribuído a estes sujeitos em relação aos ouvintes. Esta desigualdade encontra-se muitas vezes no âmbito familiar, mas estende até às instâncias educacionais. Apresentando como característica um sentimento frequente de exclusão e falta de representatividade sociocultural perante a maioria ouvinte.

As imagens e papéis impostos aos Surdos - devido à falta de acessibilidade, aceitação da diferença linguística e cultural - foram construídos pela sociedade ao longo dos tempos. Estas imagens construídas sobre o outro, o Surdo, tornou muitas vezes, inconcebível os comportamentos, modos de viver, de vivenciar o mundo, e de receber educação formal. Os modelos exteriorizados no âmbito social e educacional descrevem um perfil hegemônico/normatizador/regulador ouvinte, que ocasionou desigualdade, exclusão, rejeição e preconceito sobre o Surdo, logo, ínfimas oportunidades sociais e educacionais.

A escola regular, como o ambiente de acessibilidade educacional, genericamente se encontra desvinculada de uma inclusão genuína. Inclusão esta, que não vai além de abrir as portas para a entrada do sujeito Surdo, ou de ter um tradutor/intérprete de Língua de Sinais nas aulas. Pois, quando se nega oportunidades de acesso ao conhecimento por meio de uma proposta curricular, pedagógica, e metodológica que atenda as diferenças encontradas nas necessidades educacionais dos Surdos, torna-se, a escola, contribuinte da reprodução dos padrões hegemônicos concebidos como normais por uma proposta educacional que não fora desenhada para Surdos, mas, idealizada por um padrão ouvinte. Destarte, ela, a instituição, apresenta-se como um ambiente de exclusão e negação à autonomia do aluno Surdo. O educador, oriundo de uma cultura particular, prega em sua prática pedagógica um comportamento que vai a extremos: passivo e autoritário,

perante o educando, que expõem a sua condição de sujeito social em sala não se reconhecendo neste sistema de ensino.

Neste interstício surge a necessidade por uma Educação Bilíngue, reconhecida por uma proposta de reconhecimento e valorização à Cultura Surda, pedagogia visual, e língua de sinais, que mantem contato diariamente com sujeitos Surdos ou ouvintes que respeitam e dialogam nas mesmas condições socioculturais e educacionais - fluência na língua de sinais e sabedores dos aspectos culturais implicados na educação.

EDUCAÇÃO PARA SURDOS: UMA NOVA ESCOLA?

Pensar em educação para Surdos requer uma nova postura da escola ou um novo tipo de escola. Vilhalva (2013), apresenta a nova demanda que chega às escolas devido o reconhecimento da Libras como língua das Pessoas Surdas do Brasil:

As escolas ao depararem com a nova demanda que chegam com línguas maternas diferentes, recebem das secretarias de educação as orientações oficiais com definições de ensino e usos de uma ou mais línguas, neste período apesar desse empenho realizado pela política linguística, o povo surdo, seguindo o movimento universal por reconhecimento de seus direitos linguísticos, e após anos de luta e reivindicação, conseguiu por meio da Lei 10.436/2002, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), um sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria, fosse reconhecida como o meio legal de comunicação e expressão da comunidade de pessoas surdas no Brasil. (VILHALVA, p. 47, 2013.).

Esta nova língua, ou melhor, o reconhecimento desta ‘não tão nova língua’ por meio de documento oficial, requer das escolas um modo diferente de fazer pedagogia. Santos (2010), traz a seguinte contribuição:

A Pedagogia Surda, não tem a finalidade de propor um modelo a ser seguido, mas, um caminho pelo qual podemos ou devemos percorrer para atender de maneira satisfatória este sujeito, considerando todos os Artefatos Culturais que são essencialmente a vida das Identidades Surdas. (SANTOS, p. 57, 2010).

E assim, refletimos: o que seria melhor: adaptar a estrutura da escola regular para atender discentes Surdos, ou começar do zero e inventar um novo tipo de escola idealizada para Surdos? Sabemos que no ramo da construção é muito mais fácil construir uma casa do que reformar uma casa velha. Este conceito de edificação não se aplicaria a escola de Surdos? Podemos pensar nas implicações de modelar a escola regular para atender a Surdos? E também podemos pensar nas consequências de uma nova proposta educacional exclusivamente pensada para Surdos? Neste instante não devemos pensar no que seria mais fácil, mais econômico, mas, sim, mais oportuno para uma efetiva educação para Surdos. Também não cabe neste momento pensarmos do local do ouvinte, precisa-se de transcendência; de se colocar no lugar do outro. E compreender que este outro busca por educação formal, educação que o possa levar a lugares altos e estáveis com boas perspectivas profissionais.

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

Portanto, o desenvolvimento educacional e linguístico do Surdo, precisa ser norteado, a partir do respeito e valorização da sua língua materna, já que esta facilita o seu processo de reconhecimento, enquanto um sujeito histórico e consciente da sua condição dentro da sociedade. Ou seja, aceitação da língua de sinais durante o processo de aprendizagem do Surdo, assegura o seu direito, reafirmando assim a identidade cidadã deste na vida social, pois assim, não se sentirá excluído da sociedade predominantemente de ouvintes.

Neste cenário,

A Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na escola tem mostrado que o estudante surdo sente necessidade de encontrar um ambiente visualmente interativo na língua de sinais, cabendo a escola proporcionar momentos de convivência e manter a

comunicação e expressão que lhe falta em casa. No panorama de ensino de língua, o objetivo é mostrar como a língua de sinais funciona e quais os usos que ela tem, para isso, há necessidade de contar com vários profissionais bilíngues, principalmente com os professores bilíngues, instrutores surdos e instrutores mediadores bilíngues em língua de sinais/Língua Portuguesa para que o processo dialógico se evolua. (VILHALVA, p. 48, 2013.).

Como uma proposta linguística, assegurada na legislação brasileira, o Bilinguismo se apresenta como um novo enfoque formativo no processo educacional do Surdo. Apesar das contribuições do ensino bilíngue, para o desenvolvimento educacional do Surdo, há correntes dentro dos debates educacionais, que defendem a inclusão dos Surdos na escola regular, baseados na lei (13.146/15), de inclusão escolar dos alunos com necessidades pedagógicas especiais. Porém, os movimentos Surdos, negam essa proposta, já que estes não reconhecem a surdez como uma deficiência e sim como uma condição fisiológica. Os Surdos advogam o ensino bilíngue, como um mecanismo que respeita a língua de sinais, o que favorece a convivência destes com outros sujeitos, com sua mesma condição sociolinguística. Campello e Rezende (2014), solidificam esse pensamento, ressaltando que:

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda. (CAMPELO; REZENDE, 2014, p. 71-72)

Nesse sentido, que emerge a necessidade de efetivar um ensino Bilíngue, que possibilite o pleno desenvolvimento das potencialidades e habilidades relacionadas com amadurecimento educacional do Surdo, enquanto um sujeito inserido numa sociedade, que requer cada vez mais qualificação acadêmica e profissional. Desse modo, que o bilinguismo surge como uma proposta de ensino e aprendizagem no contexto formativo do surdo, pois, este modelo educacional, visa valorizar a Cultura Surda, respeitando sua identidade e capacidades linguística e cognitiva.

O ANSEIO DOS SURDOS POR UMA EDUCAÇÃO BILINGUE

A condição de ser Surdo dentro de uma sociedade predominantemente de ouvinte, gera visões equivocadas referentes ao comportamento e aceitação do Surdo nas relações sociais, o que acaba negando a visibilidade e os direitos deste, além de dificultar o processo de discussões a respeito da cultura e identidade surda.

Nesse contexto, o termo “deficiência auditiva”, é oriundo da área de saúde, que concebe a surdez como uma patologia passível de ser restituída, e recomendando em muitos casos intervenções cirúrgicas em crianças e adultos surdos. Essa orientação médica, dificulta o reconhecimento da Libras como língua predominante na comunicação do Surdo. Para enfatizar essa discussão, Laborit (2000) destaca que:

Nenhum dos médicos que pretende fazer milagres com aquele engenho sabe falar língua gestual. O que ele quer é que o surdo ouça como ele. Fale como ele. O que ele quer é que nós vivemos como o lobo. Rotula-nos de punhado de militantes manipulados", receosos de que desapareça o "poder" da língua gestual. (LABORIT, p. 128. 2000).

Cabe salientar, que os Surdos reconhecem como deficiente auditivo, aquele que nega a cultura surda, e encara os processos medicinais como mecanismo de trazer ao surdo à cultura do ouvinte. Porém, a surdez é oriunda de uma condição formativa fisiológica do ser humano, e não está associada a um fator patológico, já que o Surdo apresenta condições sociais e linguísticas capazes de serem desenvolvidas em qualquer esfera social. Desta forma cabe-nos descrever a diferença entre os termos: Deficiente Auditivo e Surdos, descrito por Ströbel (p. 32, 2007):

Representação social	Representação de povo surdo
Deficiente	“Ser surdo”
A surdez é deficiência na audição e na fala	Ser surdo é uma experiência visual
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.

A língua de sinais é prejudicial aos surdos

A língua de sinais é a manifestação da diferença lingüística relativa aos povos surdos.

A predominância da língua do ouvinte dificulta o processo de interação do surdo ao meio cultural que está inserido, já que o grupo majoritário desvaloriza a identidade cultural surda. Neste cenário, as maiores das crianças surdas nascem num contexto familiar de ouvintes, e o seu processo formativo acaba sendo vinculado à cultura dominante. Fato esse, que dificulta o surdo de se reconhecer como sujeito, o que interfere no desenvolvimento comunicativo, a inclusão lingüística e interação interpessoal, o que pode gerar um sentimento de não pertencer ao seu grupo familiar.

Assim, o Surdo é submetido a reproduzir uma língua que não é de sua natureza fisiológica, o que nega as condições culturais, identitárias e a língua materna deste indivíduo. Contudo, a linguagem é um produto cultural, que acaba sendo assimilada pelo sujeito, de acordo com as suas condições sociolingüísticas. Logo, o Surdo necessita ser inserido dentro de uma estrutura lingüística, que lhe possibilite uma comunicação fluente, e que conceda uma identidade capaz de lhe proporcionar um autoreconhecimento social e cultural. Laborit (p. 16, 2000) aponta que, “[...] as crianças que aprendem muito cedo a língua gestual ou que têm pais surdos, é diferente. Esses fazem progressos notáveis.”.

Portanto, a representação cultural e identitária do Surdo são deslegitimadas, quando o grupo majoritário desconsidera o papel lingüístico e social da Libras durante o seu processo de inserção educacional e social. Dentro desse contexto, o Surdo busca ampliar a visibilidade de sua língua materna para o contexto social e cultural, para que assim, seus direitos enquanto cidadãos sejam respeitados e valorizados na sociedade. Dizeu e Caporali completam esse pensamento, enfatizando que:

Quando a sociedade ouvinte marginaliza o surdo e não o respeita como cidadão com deveres e direitos diante da sociedade, isso cria um estigma de deficiente que não o leva a se desenvolver plenamente. Revertendo esta situação, permitindo que o surdo possa ter contato com seus pares, conhecer sua cultura, usar a língua que é própria do surdo, ele

terá consciência do significado de sua cultura e percepção de si próprio. (DIZEU; CAPORALI, p. 12. 2005)

Assim, é imprescindível a luta do Surdo pelo direito a uma educação que lhe proporcione a viabilização de um ambiente social e educacional adequado as suas reais necessidades linguísticas. Deste modo, que emerge os movimento sociais em defesa da Libras, que visam ampliar os direitos e acessibilidade dos surdos aos espaços sociais, que por muito tempo eram destinados apenas à comunidade dos ouvintes.

402

Portanto, o Surdo precisa ser sujeito ativo e atuante (porta-voz) dos movimentos que envolvam os direitos políticos e sociais de sua comunidade, pois por muito tempo os ouvintes falaram pelos surdos, assim negando o mesmo de ser portadores da sua luta, Campello e Rezende (2014) afirmam que:

Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda [...]” (CAMPELLO, REZENDE. p. 8, 2014).

Assim, para conquistar seu devido espaço nas políticas públicas direcionadas a educação do Surdo, é essencial o seu envolvimento e atuação durante a elaboração e desenvolvimento de ações governamentais e sociais, que visem aprimorar a qualidade de vida e inserção destes sujeitos nos diversos setores da sociedade. Ou seja, os Surdos passam a ser verdadeiramente ouvidos no contexto dominados por ouvintes, que tentam silenciar a sua voz.

Visando a abertura da acessibilidade do sujeito de identidade surda múltipla e multifacetada nas instituições de ensino, direcionamos o escopo para o tópico da participação dos docentes e demais funcionários da escola, das famílias e da comunidade na gestão da escola; todavia, fazemos o recorte para as contribuições do sujeito surdo no projeto político pedagógico e no currículo. [...] Entretanto, esse período perdura até que seja compreendido como mediar as necessidades didáticas, metodológicas e pedagógicas do indivíduo surdo. Quando o gestor se propõe a ouvir a voz do surdo e pautar suas ações enlaçadas com as falas destes indivíduos, ele está oportunizando o crescimento pessoal e cognitivo desse discente, e validando aquilo que entendemos por gestão democrática, perpassando pelos méritos de um serviço que tem o perfil de garantir o atendimento a todos os estudantes sem exceção. (SANTOS, p. 52, 2010).

Desta forma, não adianta inovar com Escolas Bilingues, se estas, não abrirem espaço para o próprio Surdo debater as políticas educacionais cabíveis para a formação do mesmo. Para enfatizar essa discussão, Reis (2006), destaca em seus escritos que:

Há disputas e conflitos dentro do espaço educacional referente aos surdos, porque a escola para surdos está habituada à cultura ouvinte que não utiliza o currículo das manifestações das culturas surdas. Então a cultura é o principal campo 'de briga' em torno da formulação e da fixação de significados sobre as identidades surdas, pedagogia surda e língua de sinais. (REIS, p. 70. 2006)

A educação do Surdo, portanto, exige projetos políticos que atendam os seus interesses linguísticos e sociais, que subvertam a situação de dominação os quais historicamente foram submetidos pela cultura ouvinte. Deste modo, o bilinguismo emerge como uma proposta de fortalecimento da comunidade surda, que visa facilitar a comunicação social e o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva perante as limitações que a sociedade os impõe, além de possibilitar um compartilhamento de uma cultura universal, que muitas vezes, é negada pelos outros agentes sociais.

A luta pela implantação de escolas bilíngue não é um mecanismo de segregação ou de separação dos Surdos da comunidade de ouvintes. Essa proposta de ensino, que propõem uma alfabetização na primeira língua (Libras) e na segunda língua (Português), é um meio de possibilitar uma formação consciente, que valoriza as capacidades linguísticas identitárias da cultura surda, possibilitando assim, o reconhecimento do Surdo, como sujeito social capaz de transformar a sua realidade.

A proposta bilíngue aponta que a surdez é uma condição, e não uma deficiência; que a criança ao se deparar com uma escola bilíngue, desenvolva sua potencialidade, adquirindo ou desenvolva

sua língua natural, capaz de proporcionar uma comunicação fluente, que a conduza à apropriação de um conhecimento da cultura vigente para os indivíduos Surdos. Dizeu e Caporali (2005), completam dizendo que:

Assim, a concepção bilíngüe lingüística e cultural luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS e que esta o auxilie, não só na aquisição da segunda língua (majoritária), mas que permita sua real integração na sociedade, pois ao adquirir uma língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio. (DIZEU;CAPORALI, p. 10. 2005)

Para que este fato seja possível, é necessário que as escolas bilíngües e os professores construam um projeto a partir dos dados dos educadores Surdos, que valorize e reconheça as questões culturais e identitárias, respeitando a integridade do sujeito Surdo, possibilitando o acesso às questões multiculturais. Portanto, é essencial que as escolas tornem-se instituições democráticas, em que os significados culturais se organizem de forma a beneficiar o aluno.

A escola Bilíngüe torna-se um meio de proporcionar ao Surdo o direito de se constituir como sujeito, uma forma de legítima de vida sem dominação de uma cultura, que respeita as suas diferenças. Assim, contribuindo que os Surdos tenham acesso à informação e formação, ao ensino superior, aos melhores cargos do mercado de trabalho, aos seus direitos jurídicos, enfim, que tenham direito de exercer sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em uma Educação Bilíngüe na escola é uma proposta ousada e polêmica, pois tende alterar a cultura reproduzida no contexto escolar, propondo uma inovação curricular, ao conscientizar a comunidade educacional sobre a intencionalidade dessa proposta pedagógica. Trabalhar com a diversidade no cotidiano escolar, é uma estratégia de superar paradigmas tradicionais que possibilita ao reconhecimento do aluno Surdo, enquanto sujeito sociocultural.

A discursão sobre a proposta da Escola Bilíngue precisa sair do ambiente teórico para ser concretizado de uma forma expressiva e consciente na prática pedagógica, para que assim, a sociedade tenha uma reflexão do que se trata e passe a conceber a instituição bilíngue, como um ambiente de valorização e reconhecimento da Cultura Surda.

Deste modo, as políticas públicas educacionais, que já favorecem a educação bilíngue, precisam sair do papel e garantir o desdobrar do desenvolvimento de estratégias e ações, que favoreçam a voz política do Surdo sobre a escola bilíngue na vida social, afim de que o educando que apresenta a condição surda, se sinta acolhido e respeitado no ambiente que é destinado à sua formação. O processo do trabalho de debater sobre a Escola Bilíngue, embora apresente dificuldade de aceitação, precisa ser encarado de forma pedagógica, para ser compreendido e interpretado pelos atores educacionais.

REFERÊNCIAS

LABORIT, Emmanuelle. **O Grito da Gaivota**. Lisboa: Caminho, 2000.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Curitiba: UFPR, 2014.

CAPORALI, Sueli; DIZEU, Liliane. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Campinas: UNICAMP, 2005.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica**. Florianópolis: UFSC, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

VILHALVA, Shirley. **E Como a Escola Entra na Língua**. Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES. Rio de Janeiro, 2013.

MACHADO, Paulo César. **A política Educacional de Integração/Inclusão – Um Olhar do Egresso Surdo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

SANTOS, Sheila Batista Maia. **GESTÃO DEMOCRÁTICA: Abertura para a Acessibilidade do Sujeito de Identidade Surda Múltipla e Multifacetada nas Instituições de Ensino**. Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 1, mai. 2010. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação.

STRÖBEL, Karin Lilian. **História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.