

Ivone Braga Albino
José Edmilson Felipe da Silva
Laralis Nunes de Sousa Oliveira

Organizadores



A MUITAS MÃOS

CONTRIBUIÇÃO AOS
ESTUDOS SURDOS



REITORA

Ângela Maria Paiva Cruz

VICE-REITOR

José Daniel Diniz Melo

DIRETORIA ADMINISTRATIVA DA EDUFERN

Luis Passeggi (Diretor)
Wilson Fernandes (Diretor Adjunto)
Judithe Albuquerque (Secretária)

CONSELHO EDITORIAL

Luis Passeggi (Presidente)
Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra
Anna Emanuella Nelson dos S. C. da Rocha
Anne Cristine da Silva Dantas
Christianne Medeiros Cavalcante
Edna Maria Rangel de Sá
Eliane Marinho Soriano
Fábio Resende de Araújo
Francisco Dutra de Macedo Filho
Francisco Wildson Confessor
George Dantas de Azevedo
Maria Aniolly Queiroz Maia
Maria da Conceição F. B. S. Passeggi
Maurício Roberto Campelo de Macedo
Nedja Suely Fernandes
Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento
Paulo Roberto Medeiros de Azevedo
Regina Simon da Silva
Richardson Naves Leão
Rosires Magali Bezerra de Barros
Tânia Maria de Araújo Lima
Tarcísio Gomes Filho
Teodora de Araújo Alves

EDITORIAÇÃO

Kamyla Alvares (editora)
Alva Medeiros da Costa (supervisora editorial)
Natália Melão (colaboradora)

REVISÃO

Wildson Confessor (coordenador)
Alynne Scott (colaboradora)

NORMALIZAÇÃO

Evânia Leiros de Souza

DESIGN EDITORIAL

Michele Holanda (coordenadora)
Rafael Campos (capa e miolo)

Ivone Braga Albino
José Edmilson Felipe da Silva
Laralis Nunes de Sousa Oliveira

Organizadores

A MUITAS MÃOS

CONTRIBUIÇÃO AOS
ESTUDOS SURDOS

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte.UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

A muitas mãos [recurso eletrônico] : contribuição aos estudos surdos / Ivone Braga Albino, José Edmilson Felipe da Silva, Laralis Nunes de Sousa Oliveira, organizadores. – Natal, RN : EDUFRN, 2016.
272 p. : PDF ; 8.567 Kb.

Modo de acesso: <http://repositorio.ufrn.br>
ISBN 978-85-425-0627-3

1. Surdos – Educação. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Comunicação escrita. 5. Educação inclusiva. I. Albino, Ivone Braga. II. Silva, José Edmilson Felipe da. III. Oliveira, Laralis Nunes de Sousa.

RN/UF/BCZM 2016/52 CDD 371.912
CDU 376-056.263

SUMÁRIO



PALAVRAS INICIAIS	8
PREFÁCIO	15
DISCURSO SURDO	19
REGISTRO, AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA	22
Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira, Libras: Procedimentos para a Documentação de Uma Língua de Sinais e Principais Desafios Encontrados Quanto ao seu Registro	23
Antionielle Cantarelli Martins, Fernando Cesar Capovilla Janice Gonçalves Temoteo Walkiria Duarte Raphael	
Aquisição da Linguagem e Língua de Sinais: A Relação Fundamental entre Linguagem e Cognição	40
Paulo Roberto de A. Santos Ricardo Yamashita Santos	
A Escrita da Língua de Sinais como Componente do Currículo das Escolas Regulares com Alunos Surdos	51
Amon Evangelista dos Anjos Paiva Maria Helena Cunha Malta	
Língua de Sinais: o Surdo como Leitor de uma Segunda Língua	65
Heloisa Lima Perales	



**Comunicando com as Mãos em LSB:
Contribuições de John Everett Peterson
para a Língua de Sinais do Brasil 77**

José Edmilson Felipe da Silva
Iva Jean Peterson

PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL 91

**A posição Inclusivista Radical
na Educação de Surdos 92**

Nidia Regina Limeira de Sá

**Educação Bilíngue para Surdos: Vozes Evocadas Explícita
ou Implicitamente pela Nota Técnica 05/2011 da Secadi..... 108**

Laralis Nunes de Sousa Oliveira

**Política Pública da Educação Inclusiva
– Educação de Surdos – Limites e Possibilidades 132**

José Edmilson Felipe da Silva

**Formação Docente: Mais Saberes para a Aceitação
das Diferenças e Prática Inclusiva com o Estudante Surdo 145**

Ivone Braga Albino

José Edmilson Felipe da Silva

**Formar, Transformar e Militar: Recortes da História
de Escolas Bilíngues para Surdos no Interior da Paraíba 166**

Eleny Gianini

Niédja Maria Ferreira de Lima

Shirley Barbosa das Neves Porto



A RELAÇÃO MEDIADA PELA LÍNGUA	188
A Clínica Psicanalítica no Atendimento ao Sujeito Surdo: Caminhos Possíveis	189
Gisele Oliveira da Silva Paiva Glaucineia Gomes de Lima	
O Ensino da Libras por uma Professora Surda: Prática e Percepção.....	201
Éllen Soares de Loiola	
A Inserção do Ouvinte na Comunidade Surda: Uma Via de Mão Dupla	217
Alane Lobato da Silva Josioneide Nunes de Lima	
Educação de Surdos: Formação Profissional e Mercado de Trabalho	233
Gilson Ferreira da Costa Maria Helena da Cunha Malta Sédina dos Santos Jales Ferreira	
Surdez, Saúde e Educação: Perda ou Diferença?	258
Maria Helena Cunha Malta	
ANEXO I.....	273
ANEXO II.....	280
ORGANIZADORES E AUTORES.....	283

PALAVRAS INICIAIS



Lembramos bem, pois faz pouquíssimo tempo, quando iniciamos as primeiras discussões sobre Libras e Educação de Surdos sob a ótica do que denominamos hoje de Estudos Surdos. Talvez por não termos naqueles dias leituras suficientes, nossas conversas eram conversas de corredores, eram conversas entre outras conversas, pois, inicialmente, eram conversas informais. Mas, foi nesse diálogo com as falas convergentes e divergentes (em sua maioria!), que foi se consolidando um pequeno grupo de estudo. Nossos alunos do componente curricular Língua Brasileira de Sinais foram os primeiros a entrarem em contato com estas novas ideias (no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN). Era perceptível no rosto de cada um dos alunos a admiração e a surpresa diante dos primeiros contatos com a Língua de Sinais Brasileira. Ao abordamos a política de educação especial sob a perspectiva inclusiva e problematizarmos a educação bilíngue para surdos questionando os limites e possibilidades da proposta, a surpresa era maximizada.

Em 2012 a UFRN realizou, no dia 26 de abril, o primeiro encontro para discussão sobre Educação de Surdos e Língua de Sinais sob a perspectiva da educação bilíngue, repetindo o evento nos dias 05 e 06 de dezembro do ano seguinte. Também na UFRN, teve início, no segundo semestre de 2013, o curso de graduação em Letras Libras – Língua Portuguesa. Tanto os encontros em 2012 e 2013, realizados pelo De-

partamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE), quanto o curso Letras Libras – Língua Portuguesa, do Departamento de Letras, convergem para o Projeto de Lei n. 8.035, de 2010, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. Plano este que, em seu anexo Metas e Estratégias 4, item 4.4, propõe a “oferta da educação bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras” para os surdos, na rede regular de ensino.

Ao se conhecer a história da educação do surdo, portanto, a sua inserção na sociedade, mesmo que parcial devido ao descompasso entre o dito, o pretendido e o feito, há que se considerar que a pessoa surda está inserida em mais de uma cultura, neste caso, a cultura da comunidade surda, do Povo Surdo, e a cultura da comunidade do ouvinte, do povo ouvinte. Diante disso, tendo em vista o princípio de uma sociedade verdadeiramente inclusiva que, para realmente incluir, precisa se transformar de modo a oportunizar a todas as pessoas autonomia e independência, oferecendo oportunidades iguais e garantindo a diversidade humana, o espaço universitário toma essa premissa – de uma sociedade inclusiva – como fundamental para estabelecer diálogo com a sociedade, fomentar e disseminar saberes específicos que são fundamentais para a inclusão.

No contexto destes saberes, destacamos o caso do ensino de Língua Portuguesa para surdos, que não ocorre do modo adequado pela carência de professores habilitados a ensiná-los levando em conta suas peculiaridades linguísticas e culturais. Tal realidade constitui-se como uma dificuldade que limita a liberdade de acesso à comunicação e à informação por meio escrito, como desafio a estes falantes de Libras. Desse modo, a pessoa surda sofre com as atitudes preconceituosas, pois, embora seja garantido seu ingresso na escola, sua permanência, aprendizagem e a necessidade de complementar o currículo, direitos desse público, são afetados diretamente pelas barreiras impostas por uma metodologia ouvintista.

Um estrangeiro no seu próprio país. É assim que a pessoa surda se sente, pois faz uso da Língua de Sinais, esta que não é a mesma utilizada pela maioria de seus patriotas. O que é pior, é o fato de muitos educadores ainda desconhecerem o valor da Língua Portuguesa como segunda língua e a Língua de Sinais como primeira para os surdos, e, sobretudo, desconhecerem a importância destas para o seu processo de inclusão social e educacional.

Nesse sentido, a sociedade deve reconhecer que, apesar de haver um lugar para a Cultura Surda e um lugar para a cultura ouvinte, não deve haver “fronteiras entre ambas, tendo em vista o fato de serem complementares e convergirem para a formação de cidadãos brasileiros” (LIMA *et al.*, 2003, p. 53).

As ações direcionadas para assegurar um sistema de educação verdadeiramente inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, recebem respaldo na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) – 2007. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, define as condições a serem asseguradas nos currículos, com métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades educacionais especiais dos surdos (BRASIL, 2003).

Em relação ao processo de educação inclusiva de pessoas surdas ou com deficiência auditiva (conforme nomenclatura oficial) a Lei nº 10.098/00, no Capítulo VII, Arts. 17 e 18, estabelece que se deve tomar providências no sentido de promover a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecer mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2000). Documentos recentes ampliam esses direitos e dão novos direcionamentos a essas ações.

Diante do exposto acima, dois dos principais impedimentos comumente elencados para o acesso e a permanência dos alunos surdos nos cursos superiores das faculdades e universidades brasileiras têm sido o pouco domínio desses sujeitos em Língua Portuguesa na sua forma escrita, e o desconhecimento dos educadores para com as especificidades do processo de ensino e aprendizagem do português como segunda língua, particularmente para os surdos.

O primeiro dos problemas aqui nomeado parece ser fruto do segundo. Quadros (1997) após discorrer sobre a Educação dos Surdos em outros países, com base no depoimento de Sacks (1990), em *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*,

também lamenta a situação brasileira. Esta pesquisadora nos diz que no Brasil a realidade da Educação dos Surdos não é diferente. Apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a comunidade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Em seus achados, Quadros constata que nas escolas brasileiras é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção compatível com a série (QUADROS, 1997). Diante dessas constatações, por meio da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o Governo Federal (re)assume o discurso da educação bilíngue dos surdos, que já havia sido manifesta por meio de Leis, Resoluções e Decretos. Nesta proposta, a Língua de Sinais, juntamente com a Língua Portuguesa escrita, assume o *status* de língua de instrução, e, com isso, novos esforços deverão ser concentrados para que ambas as línguas possam caracterizar um ambiente educacional verdadeiramente bilíngue e que a inserção do alunado surdo não se dê apenas fisicamente. Pois, se isso não acontecer, estaremos dando continuidade à política de fracasso exposta por Quadros (1997).

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) apresentou uma pesquisa realizada pela PUC/PR, em parceria com o antigo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), publicada no final da década de oitenta, já sinalizando a precariedade da educação do alunado surdo brasileiro, pois se constatou que o surdo apresentava (e ainda apresenta) muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 47% deles não chega a concluir o Ensino Fundamental. Segundo a Federação, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito (FENEIS, 1995).

Os resquícios históricos que ainda persistem dos cem anos pelos quais vigorou a filosofia educacional oralista, proibindo o uso da Língua de Sinais na Educação de Surdos, acarretam intoleráveis danos no aproveitamento educacional do alunado surdo e no seu desenvolvimento global. A ideia sobre a importância da aquisição da linguagem oral, do tratamento de reabilitação da fala e do treinamento da leitura labial, amplamente disseminada pelo Oralismo, a partir do famoso Congresso de

Milão, em 1880, prejudicou a instrução de grande parte das pessoas com surdez, negando o respeito às suas singularidades e aos aspectos sociolinguísticos e culturais do Povo Surdo. Com a Educação de Surdos regida pelo império da filosofia oralista, de práticas educativas ouvicêntricas e de visão patológica sobre a surdez, negou-se ao Povo Surdo condições favoráveis de produção da linguagem e a possibilidade de inclusão social.

Os textos aqui publicados resgatam as discussões de que tratamos até aqui: a Educação de Surdos, a Língua de Sinais, a Língua Portuguesa Escrita como segunda língua da comunidade surda, as políticas educacionais que tocam o público surdo, a História da Educação de Surdos, a relação surdo-ouvinte, temas que foram tratados no primeiro e no segundo encontro para discussão sobre a Educação dos Surdos e sobre a Língua de Sinais sob a perspectiva da educação bilíngue. Nossa proposta é de que eles norteiem possíveis percursos a serem seguidos.

A natureza singular deste livro, por ser o primeiro livro de nossa Editora a abordar, exclusivamente, a Educação de Surdos e a Língua de Sinais, se coloca como um marco. Representa também a materialização de uma narrativa sobre o surdo, a surdez, a Língua de Sinais e a Educação dos Surdos que rompe ou, no mínimo, que se distancia da narrativa clínica até então hegemônica.

Os Organizadores

Referências

BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na educação de surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: SICORDE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 20 dez. 2000, Seção 1, Brasília, n. 244-E, p. 2-3.

BRASIL. Portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, 1994a.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2010-2019*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2010.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 8.035/2010*: aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2012.

CASTRO, A. D. C. *Educação com bilinguismo: um novo olhar sobre a escrita do aluno surdo*. Trabalho monográfico (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Castelo Branco- Instituto de Apoio e Desenvolvimento Empresarial e Educacional, RJ, 2007.

DOURADO, L. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva*. 2. ed. Goiana: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FENEIS. *Libras: Língua Brasileira de Sinais*. Belo Horizonte: FENEIS, 1995.

FERNANDES, E. *Problemas cognitivos e linguísticos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GOÉS, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

LIMA, H. M. M. *et al. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2003.

QUADROS, R. M. de. *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

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

RIBAS, J. *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2007.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PREFÁCIO

Profa. Dra. Nidia Limeira de Sá – UFRJ



Muitas mãos em interação fazem muitas coisas: constroem, desconstroem, alinham, ajuntam, afastam, refazem... Muitas mãos podem fazer boas criações: uma roda para brincar, um texto para pensar, um livro para mudar realidades... Muitas mãos conversam, se animam, se ajudam, sinalizam caminhadas. Muitas mãos até apalpam caminhos ainda escuros, ainda duvidosos, e denunciam que estão tateando em muitos aspectos.

Com nossos dedos, mãos, cérebros, olhos e corações, juntamos aqui pessoas – surdos e ouvintes – que estão tateando ou apontando caminhos para uma educação bilíngue para surdos. Ainda não a temos, e talvez ainda nem mesmo saibamos quando e como virá a ser em plenitude. Estamos na luta, estamos nos debates, estamos escrevendo, estamos construindo experiências, estamos relendo nossas histórias de sucesso e, principalmente, as de insucessos.

Nessas tentativas de apontar caminhos com as mãos, trazemos vozes evocadas explícita e implicitamente, questionamos a atual política pública da educação inclusiva, discutimos a formação docente pedindo mais saberes para a aceitação das diferenças e mais práticas efetivamente inclusivas com o estudante surdo. Recortamos histórias de escolas bilíngues para surdos, histórias de professores de surdos e histórias de sujeitos surdos, e, descobrimos que a posição inclusivista radical ainda milita na Educação de Surdos.

Assim, conclamamos: formar, transformar, militar! Longe de ser um chamado de forças armadas, é um chamado para a luta cotidiana, para a luta das nossas pequenas ou grandes militâncias, no processo de uma luta grande, que quer dar mais território aos desapossados da escola, a crianças e jovens que, por serem surdos, são relegados a segundo plano, são disfarçados nas escolas por um inclusivismo que exclui a natureza linguística do surdo – com a aparência de que age em sua defesa.

Há muitos *fronts* de batalha: pelo estudo da lexicografia da Língua de Sinais Brasileira, pela definição de procedimentos para a documentação desta Língua, pelo direito à aquisição da Língua de Sinais em período ótimo e de forma natural, pelas análises da estrutura gramatical da Libras, pela clarificação da relação fundamental entre linguagem e cognição, pela capacitação para que os surdos sejam leitores de uma segunda língua, pela inserção de ouvintes na comunidade surda, pelos caminhos dialogados de estudantes ouvintes com seus professores surdos em sala de aula universitária, e por aí vamos...

Nestes caminhos até aqui palmilhados, há muitos outros desejos, como o de discutir a inclusão educacional dos surdos, no modelo dito inclusivo, com seus paradoxos e disfarces; como o desejo de trazer informações úteis para o registro de outras Línguas de Sinais, delineando detalhadamente um método passível de aplicação para o registro de qualquer língua de modalidade visuoespacial.

Tudo isto com a premissa básica, e a clareza simples, de que é vão o esforço de tentar formar leitores surdos sem dar o devido lugar à Língua de Sinais como primeira língua, favorecendo o uso efetivo dos signos que potencializam o surdo para o discurso e para comunicação interativa e consigo mesmo.

Nestes caminhos, há relatos de obstáculos, preconceitos e desafios que se colocam diante dos profissionais intérpretes, que saíram de habilitações informais e hoje tentam adequar academicamente os seus conhecimentos, há relatos de desejos de estudar o campo da significação da palavra/sinal na sentença, no texto e no contexto desta língua envolvente que acontece no espaço à nossa frente, como a nos puxar para adiante... Há até denúncias de que os “inclusivistas”

criticam o bilinguismo bicultural em escolas e classes exclusivas para surdos como sendo segregacional, negando esta alternativa e acabando por excluir surdos e suas comunidades, pondo de lado princípios e silenciando vozes imprescindíveis para a construção de uma verdadeira educação bilíngue.

Há também denúncias contra o “inclusivismo radical”, que insiste em querer determinar que a Educação de Surdos deve ser feita em escolas comuns para garantir a “inclusão” numa “escola para TODOS”, não considerando os argumentos dos movimentos sociais surdos e os dados científicos dos estudiosos da área da Educação de Surdos. O inclusivismo radical é mais que um vendaval que passa, é um risco muito sério de se perder anos e anos de aprendizados e conquistas das escolas de surdos, destruindo ou menosprezando aquilo que diversas gerações de surdos e seus apoiadores construíram para que pudessem ter o que lhes é de direito fundamental: o conhecimento na língua que se adéqua às suas características humanas, emocionais e linguísticas, um ambiente estimulador, materiais pedagógicos adequados e professores devidamente capacitados na arte de ensinar falando diretamente com o aluno.

Enfim, temos aqui expressos diversos aspectos do que chamamos de “educação bilíngue para surdos”, apontando a necessidade de uma política linguística para a educação bilíngue de surdos com a definição de espaços educacionais formais propícios para o sucesso educacional das pessoas surdas. Daqui surgem os desafios, e, como já foi dito, um dos mais importantes é a formação e a transformação docente continuada, visando à aceitação das diferenças e à prática significativa com o estudante surdo.

Nestes textos construídos com muitas mãos – às vezes até lembrando uma colcha de retalhos que foi feita em comunhão –, apresentamos recortes do que nos toca e acontece na docência e na militância na educação de pessoas surdas, nestas partes que nos formam e transformam como docentes e pesquisadores, e que formam e transformam os espaços educacionais e a vida dos surdos.

Lembramos que as boas colchas têm dois lados: e não se pode disfarçar que queremos uma coisa, mas trabalhamos para fortalecer a coisa oposta. Temos que

analisar os dois lados, para descobrir aquilo que os inclusivistas procuram agregar em nossas colchas, em nossos espaços. A única maneira é seguir juntando os pedaços, olhando os dois lados, seguindo as consequências das decisões tomadas.

Que nossas mãos não mais sirvam para impedir as crianças de sinalizar, mas que sirvam para irmos juntando retalhos, juntando aspectos, juntando visões, juntando as partes necessárias para agasalhar os sonhos de uma educação bilíngue por direito e não por concessão.

Profa. Dra. Nidia Limeira de Sá – UFRJ

DISCURSO SURDO

Primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (SÁ, 2004, p. 3).



QUANDO os ouvintes
Descobriram nós, os Surdos,
Pensaram: “surdo-mudo” se não fala, não pensa,
Julgaram-nos loucos, inúteis, inumanos
Esconderam-nos em escombros
Atiraram-nos do penhasco às águas correntes
Até passarem a nos abandonar em asilos

Depois ouvintes decidiram:
Melhor usar “surdo-mudo” como mão de obra
E nos escravizaram

Mas Surdo descobriu que havia outro surdo
E surdo se juntou com outros surdos
e nos fortalecemos formando grupos
que falavam por sinais que se encadeavam
na lógica da realidade do viver visual
dando formas às ideias e as palavras
e assim surgia e se ampliava a língua de sinais
a qual ouvinte não conhecia nem entendia
por isso julgavam se tratar de mímica,
pantomima, gestos teatrais

Então ouvintes tentaram
isolar nós surdos da sociedade
inventando a proibição da língua de sinais
tentaram fazer surdos sermos iguais aos ouvintes
isolaram-nos para que fôssemos “moldados”
dispersaram-nos para que não criássemos “guetos”.

Então prevaleceram as imposições
e os colonialismos do universo fonocêntrico
espaço de luta, encontros coloniais
e desencontros culturais
no qual surdos somos hoje sobreviventes
tentando romper as barreiras do isolamento
do preconceito, da desigualdade e da coerção.

Assim como a mais de 500 anos
Quando os europeus descobriram os índios
Subestimaram a cultura do povo indígena
Roubaram sua terra e impuseram-lhes uma nova língua
Por quase 100 anos ouvintes roubaram a nossa verdade
inventando uma história do ouvinte benfeitor
impondo-nos a língua oral do grupo colonizador

Até que um dia,
resolveram os ouvintes devolver a nossa língua
Reconhecendo a sua legitimidade
Mas nunca respeitaram a nossa cultura
Nem valorizaram a nossa identidade

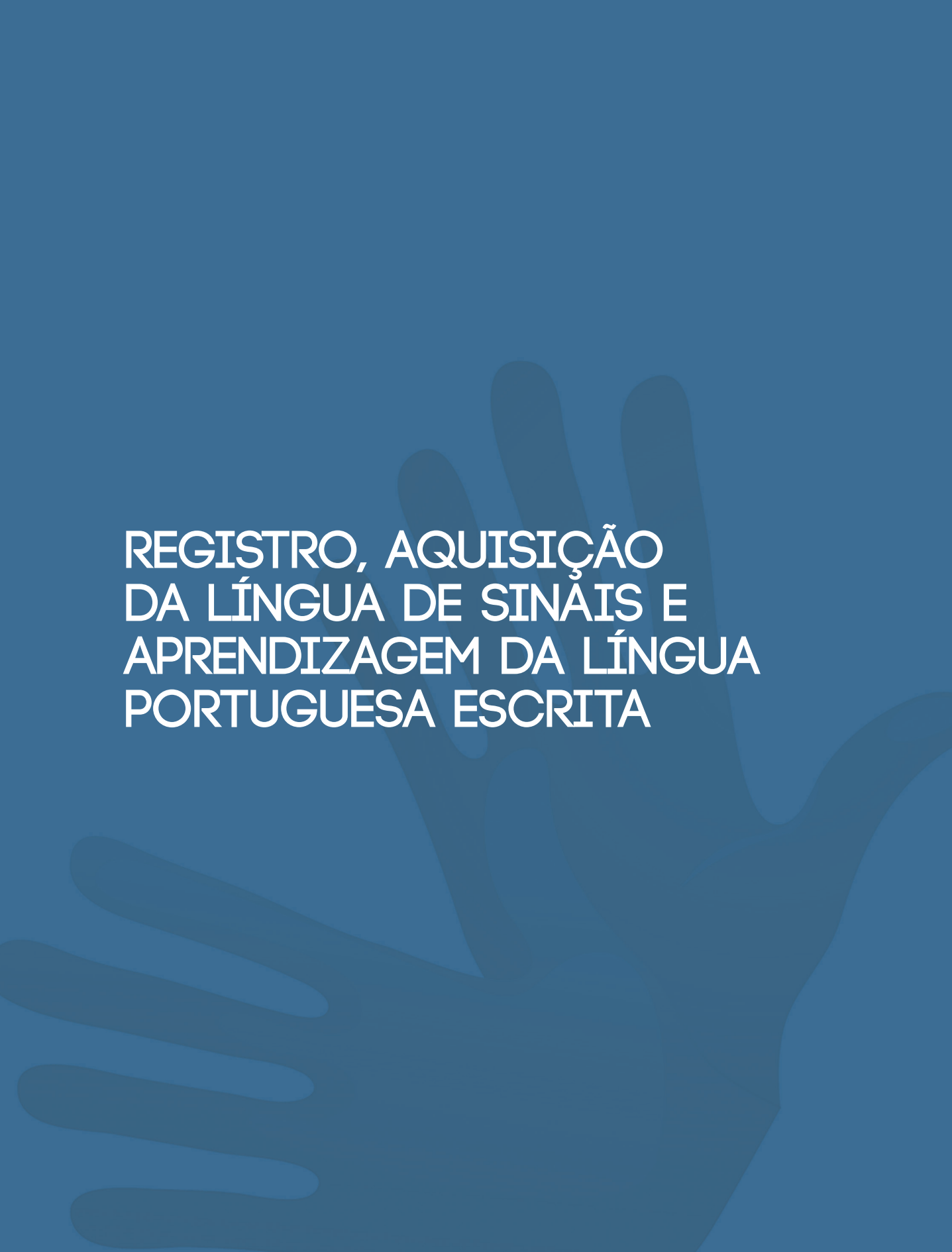
E agora Ouvintes querem se apropriar da língua do povo Surdo
Como quem se apropria de algo alheio
Parecem colonos tirando ouro dos índios
Trocando por espelhos
Aprendem a Libras, não para se comunicar,

Interagir harmoniosamente com realidades diferentes,
Mas para vendê-la como especiarias,
como produto novo no mercado
tirando de nós, os Surdos, a possibilidade de trabalho

Duzentos anos de estudos e de formação,
Devem-nos a Educação,
Mesmo falando muito desta que é uma pseudoinclusão
Continuam isolando os Surdos dos avanços da sociedade
Negando-nos qualquer possibilidade
De competir em nível de igualdade.

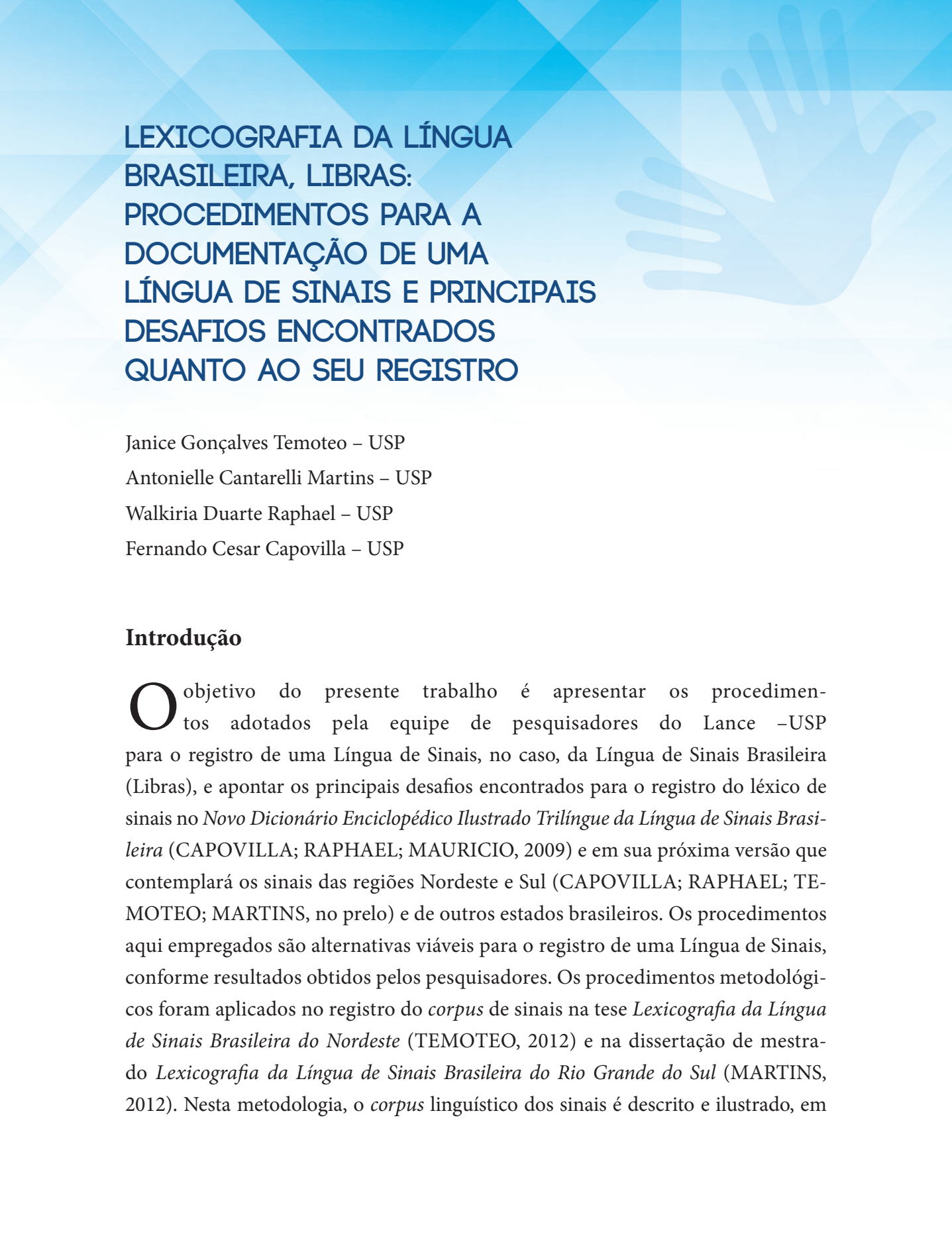
Da visão discriminatória e patológica da educação especial
Se nutre a educação de perspectivas e estratégias ouvintistas
Para criarem leis, ditarem regras
e manterem-se em seus cargos públicos
defendendo interesses políticos e pessoais
E ainda nos acusam de corporativistas,
Se recusamos o termo “deficiente” ou
Portadores de necessidades especiais,
Se unidos levantamos a nossa bandeira
pelo respeito às diferenças sociolinguísticas
E culturais da sociedade brasileira.

Helena Malta

The background of the page features a large, stylized graphic of two hands. The hands are rendered in various shades of blue, with the fingers spread out. The overall aesthetic is clean and modern, with a focus on the theme of communication and language.

REGISTRO, AQUISIÇÃO
DA LÍNGUA DE SINAIS E
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA ESCRITA

LEXICOGRAFIA DA LÍNGUA BRASILEIRA, LIBRAS: PROCEDIMENTOS PARA A DOCUMENTAÇÃO DE UMA LÍNGUA DE SINAIS E PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS QUANTO AO SEU REGISTRO



Janice Gonçalves Temoteo – USP

Antonielle Cantarelli Martins – USP

Walkiria Duarte Raphael – USP

Fernando Cesar Capovilla – USP

Introdução

O objetivo do presente trabalho é apresentar os procedimentos adotados pela equipe de pesquisadores do Lance –USP para o registro de uma Língua de Sinais, no caso, da Língua de Sinais Brasileira (Libras), e apontar os principais desafios encontrados para o registro do léxico de sinais no *Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009) e em sua próxima versão que contemplará os sinais das regiões Nordeste e Sul (CAPOVILLA; RAPHAEL; TEMOTEO; MARTINS, no prelo) e de outros estados brasileiros. Os procedimentos aqui empregados são alternativas viáveis para o registro de uma Língua de Sinais, conforme resultados obtidos pelos pesquisadores. Os procedimentos metodológicos foram aplicados no registro do *corpus* de sinais na tese *Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste* (TEMOTEO, 2012) e na dissertação de mestrado *Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Rio Grande do Sul* (MARTINS, 2012). Nesta metodologia, o *corpus* linguístico dos sinais é descrito e ilustrado, em

sua forma e significado, e os sinais também são validados por juízes surdos fluentes em Libras, membros da comunidade surda local. Estes procedimentos podem ser úteis como modelo para o registro de outras Línguas de Sinais, visto que seu método está detalhadamente delineado e é passível de aplicação para o registro de qualquer língua de modalidade visuoespacial. Neste método o registro de sinais é dividido em duas grandes etapas: de sinais em vídeo e de sinais impresso. O intuito deste capítulo é fornecer subsídios para auxiliar outras pesquisas quanto ao registro do léxico de uma Língua de Sinais apontando também para os principais problemas que devem ser superados.

Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira, Libras

Lexicografia é uma disciplina acadêmica que consiste em compilar, escrever ou editar dicionários. Pode ser considerada uma disciplina acadêmica independente, apesar de ser um subcampo da Linguística. A Lexicografia pode ser dividida em duas áreas relacionadas: a Lexicografia Prática e a Lexicografia Teórica. O ato de escrever ou editar dicionários é conhecido como Lexicografia Prática. Já a análise ou descrição do vocabulário de uma língua específica, e do significado que liga certas palavras com outras em um dicionário, é conhecida como Lexicografia Teórica (PRYOR, 2014).

Segundo Landau (2001), a Lexicografia pode ser vista como uma arte ou um artesanato. Ainda há autores (e.g., BERGENHOLTZ; GOUWS, 2012) que questionam se a Lexicografia é ou não um subcampo da Linguística ou uma disciplina independente.

Van Schalkwyk (1996) define o termo Metalexigrafia como o componente teórico da Lexicografia, que faz um balanço entre os princípios e técnicas da prática lexicográfica e os contempla. Segundo ele, Lexicologia e Lexicografia Teórica são sinônimos de Metalexigrafia.

A Lexicografia da Língua de Sinais é uma disciplina relativamente nova e pode ser considerada um ramo da Lexicografia Geral, mas deve ser adaptada aos parâmetros de registro de uma língua visuoespacial.

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) é a língua natural da comunidade surda brasileira e é composta por todos os níveis linguísticos das línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico (QUADROS; KARNOPP, 2004). É o meio legal de comunicação dos surdos no país desde a Lei 10.436 (BRASIL, 2002), e amplamente usado pelos surdos brasileiros.

Existem algumas tentativas de escrita da Língua de Sinais. Dentre essas, destacam-se o sistema de notação original proposto por Stokoe (1960); o Hamburgo *Notation System HamNoSys* (HANKE, 2002); o sistema de escrita de sinais *SignWriting* (SUTTON, 2014); a *Escrita das Línguas de Sinais ELiS* (ESTELITA, 2010). Porém, tais ferramentas de transcrição das Línguas de Sinais ainda estão distantes da realidade escolar da criança surda brasileira. O fato de as escritas de Línguas de Sinais serem raramente usadas acarreta mudanças na metodologia de registro lexicográfico destas línguas.

Segundo Temoteo (2012), o primeiro registro impresso de Libras que se tem conhecimento no Brasil data do século XIX, o manual do surdo Flausino Gama, cujo título é *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, de 1875. A obra de Gama é de suma importância para a Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira, pois faz parte de sua história e é um marco da origem da língua. Desde a publicação do manual de Libras de Gama (1875), muitos outros manuais foram publicados no século XX, contudo, nenhum dicionário de Libras impresso havia sido publicado no Brasil até 2001, com a publicação do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira – Libras* (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Este capítulo trata dos procedimentos usados para a documentação da Libras e aborda os principais desafios encontrados no registro de sinais no *Novo Deit-Libras - Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA, RAPHAEL; MAURICIO, 2009), bem como no *corpus* de sinais da tese *Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste* (TEMOTEO, 2012) e da dissertação de mestrado *Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Rio Grande do Sul* (MARTINS, 2012). Para fins didáticos esses procedimentos foram divididos em duas etapas: o registro do sinal em vídeo e o registro do sinal impresso.

A metodologia usada pela equipe do Lance – USP na coleta e registro de sinais da Libras pode servir como modelo para registrar qualquer outra Língua de Sinais, pressupondo que o pesquisador lexicógrafo seja fluente na Língua de Sinais a ser registrada e na língua da sociedade majoritária, conheça a Cultura Surda local, e domine a metodologia a ponto de saber adaptá-la à realidade social da língua pesquisada. É óbvio que esses procedimentos podem ser melhorados e aperfeiçoados com a ajuda das novas tecnologias.

Procedimentos usados para a documentação dos sinais e principais desafios encontrados quanto ao seu registro

A pesquisa lexicográfica pode ser delineada de forma a gerar dois produtos finais: o registro de sinais em vídeo, e, a partir dele, o registro de sinais impresso. De maneira geral, o registro de sinais em vídeo é amplamente usado por pesquisadores da área da surdez por conseguir apreender a Língua de Sinais de forma clara, captando todos os parâmetros de uma língua visuoespacial em todas as suas dimensões. As metodologias usadas para o registro dos sinais em vídeo são diversas e variam conforme a necessidade de cada pesquisador.

O registro de sinais de uma Língua de Sinais em vídeo pode ser considerado válido ainda que não seja produzido com muito rigor científico. Esse registro pode se originar na comunidade surda e ser produzido de forma espontânea em resposta à necessidade natural de comunicação do surdo com seus pares. Prova disso são as várias iniciativas disponíveis na internet e em mídias digitais que registram a Língua de Sinais (e.g., glossários, dicionários, enciclopédias, manuais, listas de palavras) e vídeos que tratam de temas de interesse da comunidade surda. Além disso, há ainda os aplicativos para aparelho celular, como os programas automáticos de tradução Português – Libras – Português. Esses programas visam constantemente ampliar seu banco de sinais, e, a partir desse registro crescente, construir dicionários de Libras acessíveis diretamente em *smartphones* e *tablets*, por exemplo. A tecnologia, com sua primazia imagética, mudou a história da comunidade surda por estar diretamente ligada à sua melhor forma de apreensão e expressão de conhecimento, i.e., por meio visual.

O registro dos sinais em vídeo é, nessa pesquisa, um caminho para alcançar o produto final, que é o registro dos sinais impresso em papel sob a forma de dicionário. Neste caso, o *Novo Deit-Libras* (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009) e outro dicionário de sinais (CAPOVILLA; RAPHAEL; TEMOTEO; MARTINS, no prelo).

Embora a forma impressa de registro de uma Língua de Sinais seja uma modalidade totalmente diferente da feita em vídeo, na presente pesquisa esse registro em vídeo é uma etapa essencial para gerar o impresso.

Ao contrário do registro em vídeo que, cada vez mais se utiliza de inovações tecnológicas, o registro de sinais impresso é feito de forma artesanal, sinal a sinal. Sua força propulsora é o trabalho manual do pesquisador e depende mais das habilidades desse pesquisador do que de tecnologias. As únicas tecnologias usadas para fazer o registro dos sinais impresso são os programas *Paint brush*, *Corel Draw* e *Word*, que, diga-se de passagem, são consideradas tecnologias ultrapassadas ao levar em conta a amplitude do projeto, e o grande número de sinais registrados. E para o registro do *Sign Writing* os programas usados são o *SW-Edit* e *Corel Draw*.

A opção de fazer o registro de sinais de forma impressa, em dicionário, ao invés de apenas em vídeo, se deve a diversas razões. Em dicionários impressos, o registro do sinal oferece muito mais informações concentradas numa única entrada lexical. Todas essas informações se encontram imediatamente acessíveis, independentemente de tecnologia. Essa acessibilidade é, também, perene, diferentemente de implementações tecnológicas que logo caducam e não podem mais ser usadas. Nos dicionários impressos, cada verbete ou sinal tem sua entrada lexical independente. Em dicionários de sinais, essa entrada lexical pode ser bastante elaborada. No caso do *Deit-Libras*, o sinal de cada entrada lexical se encontra documentado de diversas formas diferentes, incluindo a ilustração da forma do sinal, a ilustração do significado do sinal, a descrição da forma do sinal, a descrição do significado do sinal, a categorização gramatical do sinal, exemplos de uso funcional do sinal, a iconicidade e etimologia e abrangência geográfica do sinal, a representação escrita do sinal em sistemas de escrita diferentes, como *Sign Writing*, e assim por diante.

Diferentemente do registro de sinais em vídeo ou online, o registro impresso dos sinais permite fazer referência de um sinal, pela maleabilidade que o caráter impresso em papel permite, o que o torna um material útil ao instrutor e professor de Libras; na academia como matéria-prima para pesquisas, produção de artigos científicos, em testes de avaliações cognitivas e de instrumentos de reabilitação; entre outros.

Os procedimentos para a documentação da Libras no dicionário impresso (i.e., em CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009; CAPOVILLA; RAPHAEL; TEMOTEO; MARTINS, no prelo) e o percurso transcorrido desde a *Etapa 1: Registro de sinais em vídeo* à *Etapa 2: Registro de sinais impressos* é apresentado a seguir.

Etapa 1: Registro de sinais em vídeo

A coleta de sinais com a comunidade surda pode ser feita por meios variados, dentre os quais, interlocuções espontâneas com membros da comunidade surda sinalizadora; produção dos próprios vídeos sinalizados e eventual consulta a vídeos produzidos por terceiros; e consulta a apostilas de Libras usadas pela comunidade surda. Todos esses meios foram usados para a construção do *corpus* de sinais do *Novo Deit-Libras* (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009) e do novo dicionário em preparação, (CAPOVILLA; RAPHAEL; TEMOTEO; MARTINS, no prelo), bem como da tese (TEMOTEO, 2012) e da dissertação (MARTINS, 2012) que documentam os sinais da Libras do Nordeste e do Sul, respectivamente. Entretanto, a forma mais usada, especificamente na coleta dos sinais no Nordeste e Sul do país foi o registro de sinais em vídeo.

O registro de sinais em vídeo é relativamente simples e é apresentado em três passos:

- Passo 1: Elaboração de materiais para o registro de sinais em vídeo;
- Passo 2: Eliciação dos sinais por meio dos materiais elaborados;
- Passo 3: O registro de sinais em vídeo.

Passo 1: Elaboração de materiais para o registro de sinais em vídeo

Nesta etapa são elaboradas listas de palavras simples e listas de palavras com ilustrações. Essas listas são elaboradas anteriormente à coleta e preparadas considerando o estado ou região cujos sinais serão documentados, bem como a área específica de conhecimento do surdo que foi selecionado para ser informante dos sinais da Libras. As listas de palavras (com ou sem ilustração) servem para eliciar os sinais durante a coleta.

Por ser uma pesquisa de âmbito nacional há listas de palavras de temas comuns a todos os estados (e.g., alimentos, animais, casa, cores, família, educação, tempo). Por ser uma pesquisa sensível a diferenças regionais, há listas de temas específicos, que podem ser relacionadas diretamente a características do estado a ser coletado (e.g., artes, cultura, comidas típicas, política, turismo, religiosidade). Por ser uma pesquisa sensível às áreas de interesse, formação e atividade dos mais variados membros da comunidade surda sinalizadora, há listas de palavras elaboradas de acordo com a área de formação do surdo (e.g., Biologia, Eletrônica, Geografia, História, Psicologia, Saúde, Teologia).

Nas listas de palavras ilustradas, as palavras vêm acompanhadas de suas respectivas figuras. O objetivo do oferecimento de figuras juntamente com as palavras é facilitar a eliciação dos sinais, reduzir a dependência do nível de domínio do Português pelo informante surdo, e permitir uma maior precisão denotativa do conceito cujo sinal se busca. As ilustrações permitem ao surdo fazer o resgate direto dos sinais correspondentes aos conceitos ilustrados. Esse tipo de lista torna a coleta mais rápida e reduz a necessidade de mediação ou interferência direta do pesquisador. Para fazer esta lista é preciso encontrar ilustrações suficientemente icônicas para remeter a um único significado, caso contrário, não é indicado o seu uso, especialmente nos casos de palavras regionais e de sentido abstrato. Há diversos sites de ilustrações de domínio público que podem ser usadas.

Passo 2: Eliciação dos sinais por meio dos materiais elaborados

As listas de palavras (com ou sem ilustração) servem para eliciar os sinais durante a coleta. Elas consistem na base para o início da coleta. Não são, contudo, um instrumento fechado e inalterado. Assim, a partir das listas e do diálogo com os surdos das comunidades pesquisadas, outros sinais podem ser inseridos ou retirados delas. As listas de palavras servem de norte para as coletas dos sinais, mas é no contato com o surdo que eles surgem, no momento da coleta, na conversa informal e em interlocuções espontâneas.

As listas devem ser elaboradas explorando exaustivamente cada tema. Durante a pesquisa, os próprios surdos indicam outros sinais do mesmo contexto. Este normalmente é um processo natural e os novos sinais indicados podem passar a fazer parte da lista de palavras de sinais coletados.

No processo de eliciação dos sinais deve haver uma preocupação por parte do pesquisador em se manter neutro, tanto quanto possível. Mas, é fato que, com as listas de palavras sem ilustração, sempre que o surdo não compreende bem o Português ou fica com alguma dúvida, o contato sinalizado torna-se praticamente inevitável. Assim, todos os cuidados devem ser tomados para que essa influência durante a coleta de um sinal seja reduzida, visto que a subjetividade do lexicógrafo sempre é presente no registro de uma língua.

Passo 3: O registro de sinais em vídeo

O registro de sinais em vídeo é a última etapa da coleta com os surdos. As listas são previamente estudadas com os surdos, palavra a palavra, para que eles possam escolher o sinal correspondente a ser emitido durante a filmagem. Geralmente as coletas são feitas com outros surdos da comunidade que participam da discussão dos sinais. Assim, ao término desse processo de seleção dos sinais as listas são reorganizadas e filmadas.

Para a realização da filmagem o ambiente deve ser iluminado e com fundo de cor neutra. O surdo articula os sinais conforme a ordem dos verbetes da lista. Simultaneamente à articulação do sinal pelo surdo, o pesquisador vocaliza a palavra

correspondente ao verbete para que vídeo e o áudio sejam gravados simultaneamente. Isso facilita o trabalho de identificação precisa do sinal durante a edição final do vídeo. Sempre que necessário, o contexto de uso de um sinal também é registrado em vídeo para evitar erros no momento do registro impresso. Os sinais são gravados em DVD acompanhados de legenda em Português e os vídeos são subdivididos em um *menu* por categoria ou conforme a filmagem com os surdos.

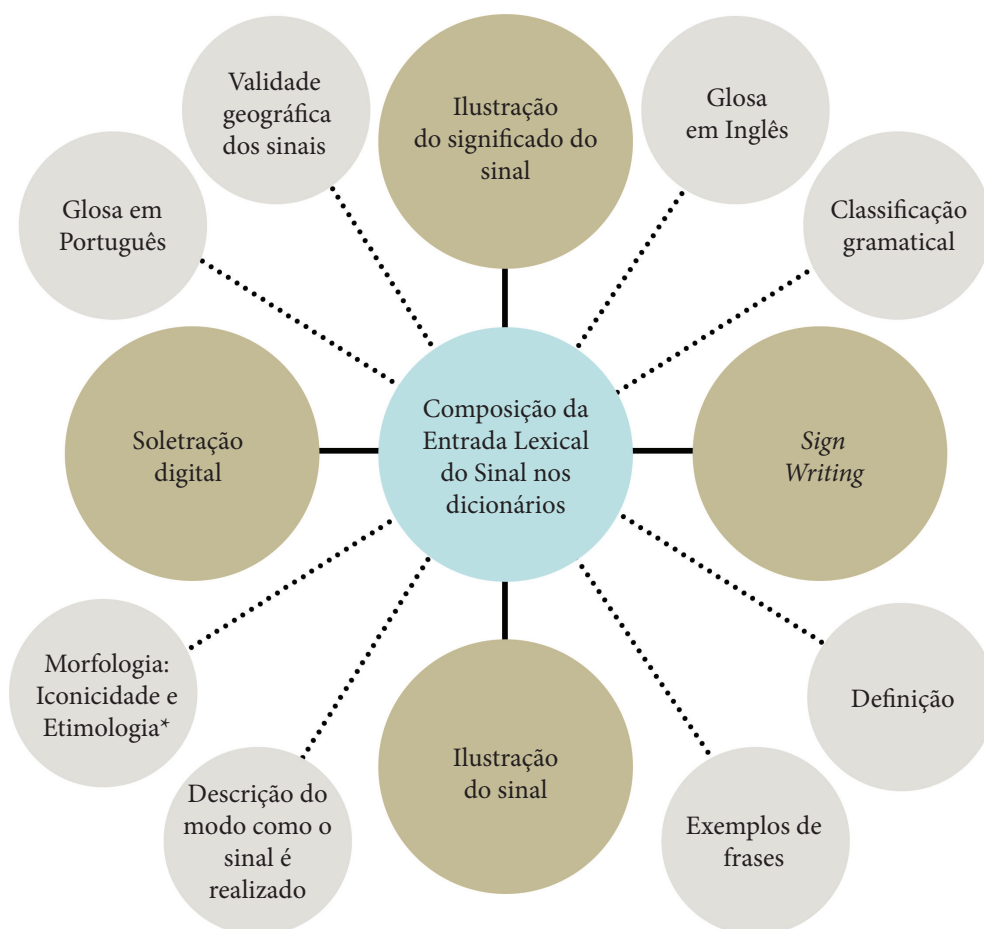
Com os sinais registrados em vídeo concluídos, os DVDs são encaminhados para comunidade surda local que, então, avalia os sinais. Essa avaliação é de extrema importância, visto que os sinais informados como errados ou que não são de uso comum entre os surdos da região são automaticamente excluídos. Apenas os reconhecidos como aceitos pela comunidade surda local são registrados no dicionário.

No caso das pesquisas em que o produto final é apenas o registro de sinais em forma de vídeo, essa avaliação deve acontecer anteriormente à produção final da mídia para a divulgação. Do contrário, um novo vídeo terá de ser produzido apenas com os sinais previamente aprovados. Com isso, esses vídeos finalmente poderão ser disponibilizados na internet e em mídias digitais que registram a Língua de Sinais (e.g., glossários, dicionários, enciclopédias, manuais, listas de palavras).

Etapa 2: Registro de sinais impressos

Para uma melhor compreensão de como um sinal deve ser registrado na forma impressa partindo da forma em vídeo, se faz necessário, primeiramente, conhecer a estrutura da entrada lexical do sinal no dicionário. No presente caso a entrada lexical do *Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009); e do novo dicionário em preparação (CAPOVILLA; RAPHAEL; TEMOTEO; MARTINS, no prelo). Nesses dicionários, essa entrada lexical é composta de doze partes, como mostrado na Figura 1.

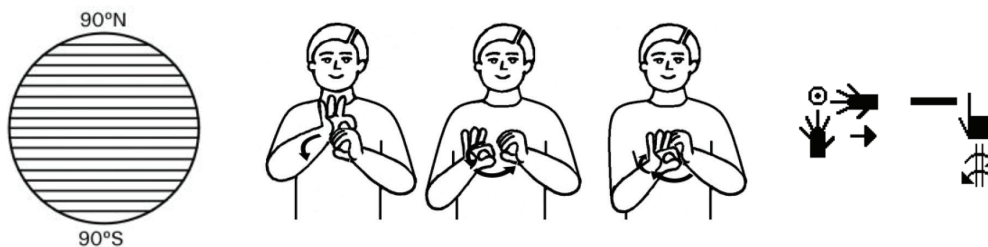
Figura 1 – Os 12 itens que compõem cada entrada lexical do *Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009); e do novo dicionário em preparação (CAPOVILLA; RAPHAEL; TEMOTEO; MARTINS, no prelo). Os círculos em destaque correspondem aos elementos gráficos que compõem cada entrada lexical do dicionário de sinais da Libras. Os círculos em branco correspondem aos elementos escritos alfabeticamente em Português. *A Morfologia de um sinal no dicionário é subdividida em Iconicidade e Etimologia, mas não são todos os sinais que têm a morfologia descrita e, quando ela aparece, se encontra inserida no final do verbete.



Fonte: Arquivo pessoal

A Ilustração 1 apresenta um exemplo de entrada lexical de sinal, no caso, a do sinal *Latitude* (TEMOTEO, 2012; MARTINS, 2012), tal como apresentado no *Novo Deit-Libras* (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009). É com base nessa estrutura que o novo dicionário no prelo (CAPOVILLA; RAPHAEL; TEMOTEO; MARTINS, no prelo) é organizado.

Ilustração 1 – Sinal Latitude



Latitude (sinal usado em: CE, RS) (Inglês: *latitude; breadth*): s. f. *Distância do equador a um lugar da Terra, quer no hemisfério norte (latitude norte), quer no hemisfério sul (latitude sul), medida em graus sobre o meridiano desse lugar. Ex.: A latitude da cidade de Aracaju é 10° 54' 40".* (Mão esquerda em O, palma para a direita; mão direita aberta, palma para frente, ponta dos dedos indicador e polegar unidas. Mão direita atrás da mão esquerda. Mover a mão direita em arcos horizontais para frente ao redor da mão esquerda em O, várias vezes).

Fonte: TEMOTEO, 2012; MARTINS, 2012

Procedimentos para a documentação de uma Língua de Sinais e principais desafios encontrados quanto ao seu registro de forma impressa

A Língua de Sinais se dá na modalidade visuoespacial. Fazer o registro de uma língua assim de forma impressa não é tarefa fácil. Esse processo suscita muitas questões-problema. Como fazer com que uma língua visuoespacial seja representada no papel de forma a retratar com fidelidade um sinal? Para ilustrar a forma de um sinal devo usar mais de uma ilustração? Qual é o verbete do Português que melhor identifica o sinal? Para registrar uma Língua de Sinais em forma impressa as dificuldades são ainda maiores, mas não insuperáveis.

Cada sinal a ser registrado é um novo desafio e todos os dias a equipe do Lance – USP busca responder a cada uma destas questões. Com base nos itens que compõem a entrada lexical do sinal no dicionário (Figura 1), os principais desafios encontrados para preencher esses itens todos são listados brevemente a seguir.

*- Ilustração do significado do sinal,
ilustração da forma do sinal e SignWriting*

A ilustração do significado do sinal tem como objetivo auxiliar o surdo que não é alfabetizado a apreender diretamente o significado do sinal daquela entrada lexical. A maior dificuldade é encontrar uma ilustração apropriada que represente de maneira icônica e imediatamente reconhecível o significado do sinal – o que nem sempre é possível por toda a sua complexidade conceitual. Por isso, uma das soluções para suprir essa lacuna é inserir de uma a cinco ilustrações no verbete na tentativa de aproximar os significados das ilustrações com o sinal.

A ilustração da forma do sinal é uma das partes mais importantes da entrada lexical e requer mais atenção. Os sinais são desenhados em estágios e acompanhados de setas para dar a noção do tipo de movimento envolvido, bem como de sua forma e frequência. O objetivo é permitir uma representação tão clara quanto necessário para permitir ao consulente reproduzir a articulação do sinal a partir da observação do boneco. A maioria dos sinais possui movimento e encontrar a posição ideal para representar claramente esse movimento por meio dos bonecos é a parte mais difícil. Para evitar dúvidas quanto ao tipo e à frequência dos movimentos dos sinais, a ilustração é acompanhada, na entrada lexical, de uma descrição minuciosa do modo como o sinal é articulado. Esse recurso auxilia nos casos em que as ilustrações dos sinais nos bonecos não são suficientemente claras para o leitor. Outro recurso que auxilia na elucidação do movimento de um sinal é a escrita visual direta dos sinais, o *SignWriting*.

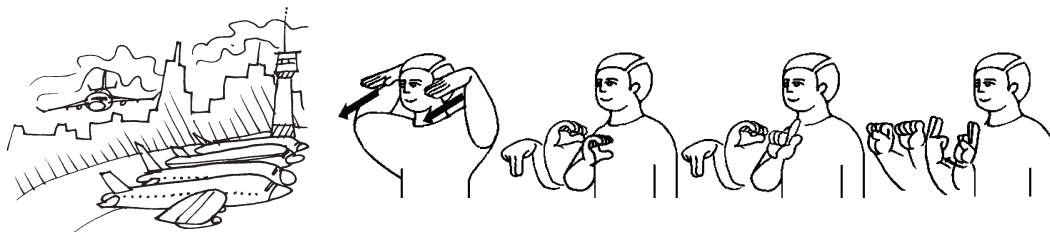
O *SignWriting* (SW), ou escrita visual direta dos sinais, é um método de transcrição direta dos sinais criado por Valerie Sutton. É mais um auxílio para desambiguar o sinal nos casos em que a ilustração da forma não for clara. Há no dicio-

nário um capítulo introdutório didático sobre *SW* que auxilia o leitor a compreender esse método. O *SignWriting* é cada dia mais difundido entre surdos brasileiros.

Outra dificuldade no registro de um sinal é sua extensão. Sinais compostos de um maior número de estágios requerem um maior número de bonecos para poder ser devidamente ilustrados. Devido ao limite de espaço na largura da página, recursos como setas e sobreposição de mãos em um boneco são frequentemente usados para comportar a ilustração do sinal no padrão da entrada lexical do dicionário.

Isso é exemplificado na Ilustração 2, que mostra a entrada lexical do sinal **AEROPORTO DE CONGONHAS**. Nessa entrada, a ilustração da forma do sinal é feita com maior número de bonecos e com sobreposição de mãos em um boneco;

Ilustração 2 – Entrada lexical do sinal Aeroporto de Congonhas



Aeroporto de Congonhas **Aeroporto de Congonhas (São Paulo, SP)** (sinal usado em: **SP**) (*inglês: Congonhas's airport*): *s. m. Aeroporto nacional de São Paulo, localizado na cidade de São Paulo, no bairro Aeroporto. Ex.: Os aviões da ponte aérea Rio - São Paulo decolam do Aeroporto de Congonhas. (Fazer este sinal AEROPORTO: Mãos abertas, palmas para baixo inclinadas para trás, a cada lado da cabeça. Movê-las diagonalmente para frente e para baixo. Em seguida, soletrar C, O, N, G, O, N, H, A, S.).*



Fonte: Capovilla, Raphael e Mauricio (2009, p. 296)

- *Glosa em Português, Contexto e Classificação gramatical*

Escolher uma glosa ou um verbete em Português para identificar um sinal requer do lexicógrafo habilidades linguísticas. Qual a melhor palavra ou expressão em Português para traduzir um sinal da Libras? Nem sempre é possível encontrar a correspondência um para um, entre sinal e palavra, para o registro. Há casos em que um sinal requer o uso de duas ou mais palavras em Português para designá-lo. Por exemplo, os sinais “Estou na minha!” e “Não tem graça!”. Mas há casos de sinais compostos por diversos estágios de sinalização e que, apesar disso, são designados por apenas uma só palavra em Português. Por exemplo, o sinal “Madrasta”. Apesar de elaborado em estágios em Libras, uma só palavra do Português é suficiente para transmitir seu sentido. Não há uma regra a ser seguida, por isso a importância do domínio da língua por parte do pesquisador, a ponto deste saber em quais contextos aquele sinal é usado e qual o melhor modo para o seu registro.

Diferentemente de manuais de sinais, nos quais os sinais são organizados em campos semânticos, no dicionário de sinais, são organizados de modo alfabético. Ou seja, as entradas lexicais são ordenadas conforme a ordem alfabética (de A a Z) dos verbetes correspondentes aos sinais em Português. Como essa ordenação alfabética quebra o contexto semântico natural de manuais, faz-se necessário desambiguar o significado preciso do sinal ilustrado por meio do oferecimento de informações adicionais. No dicionário essas informações adicionais que dão o contexto a que se refere o sinal são fornecidas entre parênteses. Esse esforço de desambiguação por parte dos autores para superar a falta de contexto devido à ordenação alfabética facilita a compreensão por parte do consultante que, de outro modo, sofreria devido à mesma falta de contexto devido à ordenação alfabética.

- *Definição e exemplos de frases*

Uma das maiores dificuldades em fazer a definição dos sinais é o fato de que muitas expressões usadas em Libras não possuem uma exata correspondência com as definições em Português. Por isso, nem sempre uma definição de um dicionário

de Português serve de base para definir um sinal ou expressão de Libras. Nessas situações é preciso criar uma definição que traduza o sentido do sinal da Libras.

O mesmo acontece com os exemplos de frases que precisam ter uma ligação direta com o uso do sinal em Libras e devem obedecer a classificação gramatical indicada logo após a glosa em Português.

Conclusões

A elaboração de um dicionário é uma tarefa árdua e exige disciplina de trabalho e rigor científico, pois a composição de cada sinal é individualizada e artesanal, literalmente feita à mão, e requer habilidades por parte do lexicógrafo, dentre as quais uma apurada sensibilidade para fazer o registro apropriado do sinal. Em todas as fases da pesquisa lexicográfica há dificuldades a serem superadas e, no registro de uma Língua de Sinais, o risco de cometer erros é ainda maior devido à modalidade visuoespacial da língua. Fazer um dicionário impresso e que represente os sinais de todo o país é um trabalho que depende mais do conhecimento da língua pelo pesquisador do que das tecnologias. Tudo tem de estar claro no papel, tendo o cuidado de registrar cada sinal com todos os componentes da entrada lexical.

Os passos aqui mostrados que são usados para o registro de sinais da Libras no dicionário podem servir de modelo para que outros lexicógrafos empreendam seu próprio registro de Língua de Sinais. O propósito de comentar as dificuldades envolvidas nesse trabalho é o de preparar esses futuros lexicógrafos para melhor enfrentar essas dificuldades. E, com isso, contribuir para que mais e melhores pesquisas lexicográficas venham a ser conduzidas, e mais soluções e inovações venham a ser descobertas para uma documentação lexicográfica cada vez mais compreensiva, válida e precisa.

O *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001) e o *Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009) são dicionários de referência no país, assim como deverá ser também o novo dicionário em preparação (CAPOVILLA; RAPHAEL; TEMOTEO; MARTINS, em

preparação). Compartilhar os métodos de trabalho para a sua elaboração é uma forma de incentivar o surgimento de novas pesquisas na área de Lexicografia da Libras, e de assegurar que essas pesquisas sejam conduzidas com métodos ainda mais aperfeiçoados do que aqueles que vêm sendo experimentalmente construídos na área ao longo de quase duas décadas no Lance – USP.

Referências

BERGENHOLTZ, H.; GOUWS, R. H. What is lexicography? *Lexikos*, 22, p. 31-42, 2012 (AFRILEX-reeks/series).

BRASIL. Presidência da República. *Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 28 ago. 2014.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira – Libras*. v. I: Sinais de A a L e v. II: sinais de M a Z. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. *Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: Edusp, 2009.

ESTELITA, M. *ELIS – Escrita das Línguas de Sinais: Sua aprendizagem*. Palhoça – SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Mariangela%20Estelita.pdf>

HANKE, T. HamNoSys in a sign language generation context. In: SCHULMEISTER, R.; REINITZER, H. (Ed.), *Progress in sign language research: in honor of Siegmund Prillwitz*. Hamburg: Signum Press, 2002. p. 249-266.

LANDAU, S. I. *Dictionaries: The art and craft of lexicography*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MARTINS, A. C. *Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Sul*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PRYOR, D. What is lexicography? In: O. WALLACE (Ed.), *WiseGEEK: Clear answers for common questions*, 2014. Disponível em: <<http://www.wisegeek.com/what-is-lexicography.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

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

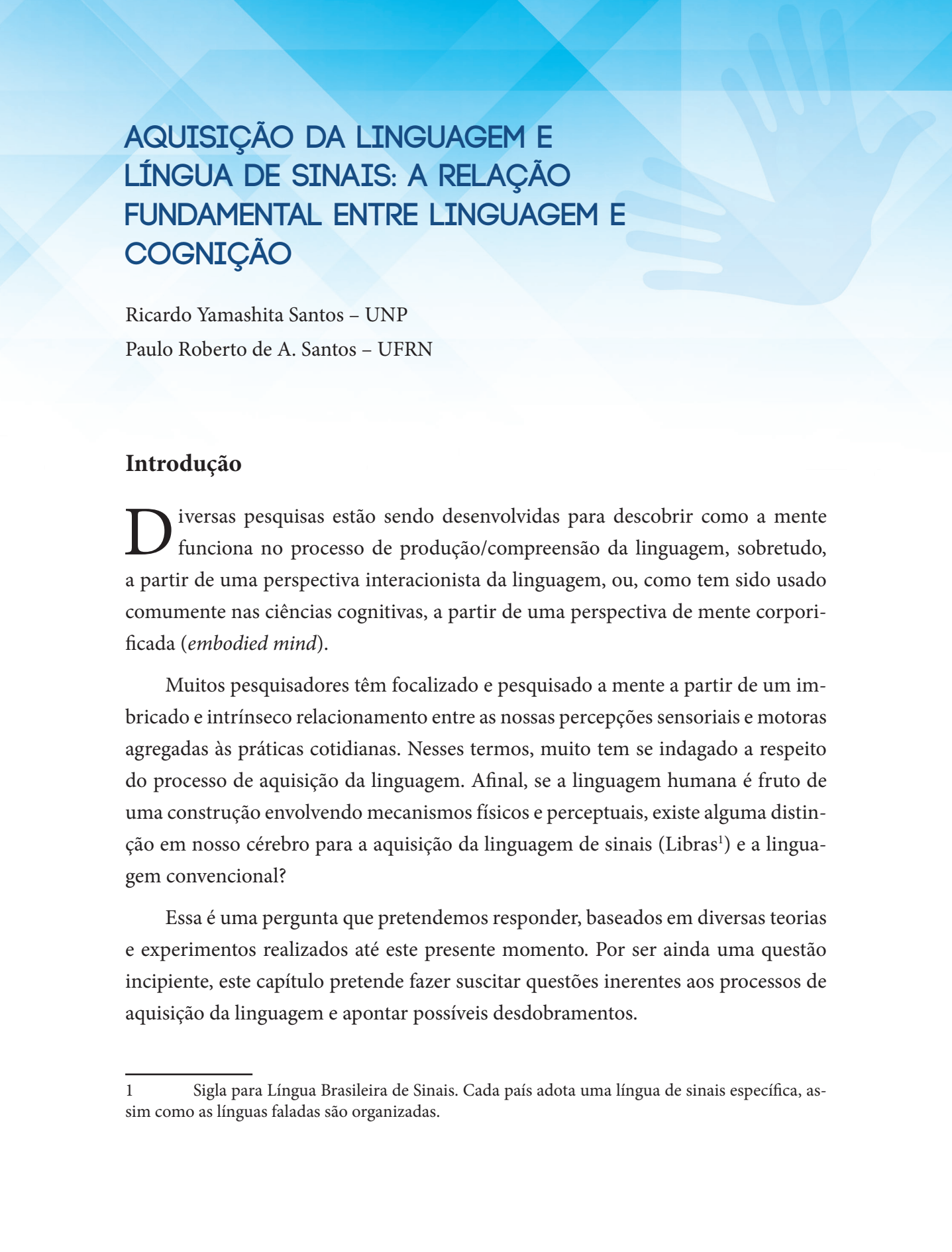
STOKOE, W. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

SUTTON, V. *Lessons in SignWriting*. ISBN: 978-0-914336-55-6, 2014, 4ª edição. Disponível em: <http://www.valeriesutton.org/>

TEMOTEO, J. G. *Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental da Linguagem.). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VAN SCHALKWYK, D. J. *Woordeboek van die Afrikaanse Taal*. v. X. Stellenbosch: Bureau of the WAT, 1996.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E LÍNGUA DE SINAIS: A RELAÇÃO FUNDAMENTAL ENTRE LINGUAGEM E COGNIÇÃO



Ricardo Yamashita Santos – UNP

Paulo Roberto de A. Santos – UFRN

Introdução

Diversas pesquisas estão sendo desenvolvidas para descobrir como a mente funciona no processo de produção/compreensão da linguagem, sobretudo, a partir de uma perspectiva interacionista da linguagem, ou, como tem sido usado comumente nas ciências cognitivas, a partir de uma perspectiva de mente corporificada (*embodied mind*).

Muitos pesquisadores têm focalizado e pesquisado a mente a partir de um imbricado e intrínseco relacionamento entre as nossas percepções sensoriais e motoras agregadas às práticas cotidianas. Nesses termos, muito tem se indagado a respeito do processo de aquisição da linguagem. Afinal, se a linguagem humana é fruto de uma construção envolvendo mecanismos físicos e perceptuais, existe alguma distinção em nosso cérebro para a aquisição da linguagem de sinais (Libras¹) e a linguagem convencional?

Essa é uma pergunta que pretendemos responder, baseados em diversas teorias e experimentos realizados até este presente momento. Por ser ainda uma questão incipiente, este capítulo pretende fazer suscitar questões inerentes aos processos de aquisição da linguagem e apontar possíveis desdobramentos.

1 Sigla para Língua Brasileira de Sinais. Cada país adota uma língua de sinais específica, assim como as línguas faladas são organizadas.

Focalizaremos algumas perspectivas advindas das ciências cognitivas² e da linguagem de sinais com o objetivo de entender a aquisição da linguagem em ambas as modalidades, convencional e Libras, para, em seguida, propor uma agenda investigativa que pode contribuir com novas metodologias de atuação em sala de aula, sobretudo, considerando a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, (BRASIL, 2002) que reconhece a Libras como uma língua oficial em nosso país e o Decreto 5.626 de 2005, que preconiza uma maior absorção e qualificação dos profissionais tradutores e intérpretes educacionais da Língua Brasileira de Sinais.

Aquisição da linguagem: o que as ciências cognitivas têm a contribuir

Recentemente, dois artigos foram publicados por pesquisadores do ramo da Psicologia nas revistas *Super Interessante* e *Scientific American*, com os títulos: “Como os Bebês pensam” – *Scientific American*, por Alison Gopnik (2010, p. 62-67) – e “Nasce sabendo” – *Super Interessante*, por José Lopes. Ambos os artigos tratam de questões que interessam à ciência já há algum tempo: afinal, os bebês nascem sabendo as coisas, seriam adultos malformados, ou apreenderiam tudo de acordo com estímulos behavioristas? Pelo que temos constatado, e de acordo com o que tem sido estudado pelas ciências cognitivas contemporâneas, existe um pouco de ambos, biológico e social, no processo de formação sociocognitiva dos bebês.

O que os pesquisadores sugerem é que nascemos com aptidões básicas, como fundamentos matemáticos, físicos, noções de comportamento comunitário etc. Por exemplo, aquele mito de que o bebê acha que aquilo que sai do seu campo de visão simplesmente “se acaba” cai por terra. Os estudos constatam, inclusive, que “os bebês entendem relações físicas elementares, como trajetórias de movimento, gravidade e contenção” (GOPNIK, 2010, p. 64). Os bebês, nesses casos, tendem a olhar com mais interesse para um carrinho que atravessa uma parede sólida em uma imagem de TV, por exemplo, do que elementos triviais que observamos através de princípios da física, como um carrinho descendo uma ladeira.

2 As ciências cognitivas abrangem diversas áreas do conhecimento e realizam pesquisas conjuntamente, sendo elas a psicologia, a linguística, a neurociência, a física etc.

Outra questão levantada é que, desde muito cedo, os bebês de sexos distintos começam a dar mostras de suas diferenças. “Em média, as meninas são mais interessadas em interações sociais, enquanto os garotos concentram sua atenção em objetos curiosos e brinquedos, em especial os que se mexem” (LOPES, 2010, p. 60). Isso já começaria a ser evidenciado nos bebês com idade entre um a dois anos, revelando questões que, com certeza, estão relacionadas ao biológico, o que, posteriormente, pode influenciar decisivamente nos gostos dos bebês. Como poderiam, então, os bebês entenderem de tantas coisas que nós temos que, inclusive, estudar na escola, como relações da física?

Isso constata uma contraparte da história: o lado biológico, que é uma herança da humanidade aos seus sucessores. Se por um lado temos um biológico extremamente influente, devemos entender que as pesquisas sugerem que não se trata de inatismo, mas sim de uma imbricação entre nosso aparelho sensorial-cognitivo conjuntamente com o meio ao qual estamos inseridos. Isso rebate também a hipótese behaviorista, tratada por muito tempo dentro do campo da psicologia, de que somente os estímulos dariam conta de nossa compreensão das coisas que nos circundam.

Porém, o foco de maior interesse de nossa parte nos dois artigos recai sobre a questão da linguagem. Afinal, como os bebês fazem para se comunicar e como eles apre(ende)m a linguagem, sobretudo a língua? Lopes (2010, p. 62) levanta a questão sobre o fato:

São dezenas de milhares de palavras de vocabulário, regras de sintaxe, maneiras corretas de pronunciar cada som – a lista é imensa. O consenso entre os pesquisadores é que, simplesmente ouvindo os outros, os bebês não conseguiriam, sozinhos, driblar as regras da gramática para aprender a falar. O mais provável é que o cérebro deles já possua um kit básico de linguística, com características genéricas compartilhadas por todos os idiomas. Depois, elas são “preenchidas” com os detalhes de cada língua.

Portanto, teríamos algo de biológico em nossa produção linguística, a existência de um aparato mental que condiciona basicamente a nossa linguagem e que a norteia. Como levantado por Lopes em seu artigo, teríamos, inclusive, noções de uma genericidade linguística que nos torna capaz de induzirmos línguas distintas desde

o berço. Mas, com certeza, essa relação não é mecânica, mas uma “evocação experiencial”, ou seja, começamos a fazer associações entre forma e sentido, como salienta Goldberg (2006).

Isso também é reforçado por Gopnik (2010, p. 67), quando diz que “a ideia central da ciência cognitiva é a de que o cérebro é um tipo de computador desenvolvido pela evolução e programado pela experiência”. Isso requer o entendimento de que o cérebro/mente dos bebês já possui algo herdado de seus entes, além de possuírem um dispositivo mental extremamente maleável, que faz com que se adaptem as circunstâncias do meio em que vivem através de conexões neuronais que seriam capazes de transmitir informações para o cérebro, sendo possível, inclusive, mudar as conexões de acordo com novos aprendizados que fossem sendo construídos. Não teríamos, portanto, um módulo mental da linguagem, outro da locomoção, outro para matemática etc., mas sim redes neuronais sendo acionadas simultaneamente para a realização dos nossos atos e pensamentos.

Nesse sentido, a linguagem seria um dos pontos vitais de uma “escala humana”, como apontam Fauconnier e Turner (2002). Esses dois linguistas cognitivos, com ideias concernentes à ciência cognitiva, dizem existir relações vitais de base que seriam inerentes a uma escala humana de compreensão do mundo. Seriam ao todo quinze relações vitais: mudança, identidade, tempo, espaço, causa-efeito, parte-todo, representação, papel, analogia, desanalogia, propriedades, similaridade, categorias, intencionalidade e singularidade (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Essas quinze relações vitais seriam, inclusive, elementos que fazem parte de nosso aparato biológico, o que explicaria a tese defendida pelos pesquisadores dos artigos sobre nascermos com, por exemplo, noções para a física.

Teríamos, portanto, noções de tempo e espaço, causa e efeito que nos possibilitam entender como o carrinho que chega a uma parede acaba batendo e não transpondo-a. Essas relações estariam, inclusive, associadas ao modo como produzimos linguagem. Aquilo que os autores disseram ser “um kit básico de linguística” seria, na verdade, uma capacidade cognitiva de associarmos uma estrutura linguística a relações semântico-pragmáticas (LANGACKER, 1987; GOLDBERG, 2006).

A flexibilidade do cérebro dos bebês, que já vem sendo estudada pelas neurociências, explica muito sobre a relação daquilo que os bebês nascem sabendo com o que apreendem com o meio sociocultural. De acordo com Fauconnier e Turner (2002), possuímos três “is” em nossa mente – identidade, integração e imaginação – que nos possibilita interpretar as coisas do mundo. Quando um bebê, por exemplo, reconhece sua mãe, seja pela aparência, pelo odor, pelo gesto etc. significa que ele está acionando em sua mente uma imagem caracterizadora de uma identidade.

Essa formação de identidade, inclusive, se traduz a todas as coisas, sejam objetos, pessoas, ações etc. Todas as experiências que vamos tendo com aquela determinada pessoa significam uma remolduração do conceito dela. Estamos a todo o momento revalorizando os conceitos, de acordo com as novas experiências. Já no segundo “i”, de integração, podemos fazer os *links* necessários a estabelecer regras e ordenações das coisas, como, por exemplo, quando as crianças aprendem a manusear um brinquedo que toca música cada vez que ela aciona um botão. Com as “instruções” dos brinquedos e do espaço em que se situam aprendidas, o bebê pode, por exemplo, simular uma brincadeira com um brinquedo qualquer, que não seja exatamente a representação daquele lugar em que se encontra, como, por exemplo, cantar uma música com uma colher e achar que canta em um show. Isso é possível graças ao terceiro “i”, que seria o da imaginação.

Essa capacidade cognitiva do ser humano seria uma norteadora de nosso aprendizado por toda a nossa vida: a capacidade de simular os fatos, inclusive, hipotetizá-los de diversas formas. Isso pode fazer com que, inclusive, mesclamos os conceitos e, com isso, recriemos novas possibilidades, como argumentam Fauconnier e Turner (2002).

Devemos boa parte de nosso aprendizado a nossa capacidade de criarmos padrões. Isso nós começamos a realizar desde bebezinhos. Somos capazes de estabilizarmos o conhecimento em domínios parcialmente estáveis – *frames* (FAUCCONNIER; TURNER, 2002), o que traria uma regularidade parcial das coisas e eventos por nós vivenciados, bem como a criação de uma expectativa sobre tais questões. Essa reconstrução conceitual é exercida por nós durante toda a nossa vida.

Os bebês são capazes de detectar frequência de uso (BYBEE, 2002), inclusive no que se refere aos padrões de sons linguísticos. É cientificamente comprovado

que os bebês se atentam às formações lexicais que tenham menos frequência de uso do que as mais frequentes. A ideia de que nós temos um modelo computacional de mente é a baliza central dos estudos das ciências cognitivas atuais. Mas vale lembrar que a ideia é exatamente a de agregar esse “computador cerebral” com as experiências que adquirimos cotidianamente, através das relações sociais amparadas pelo nosso aparelho sensório-motor.

Duque e Costa (2011), baseados em pesquisas do grupo que estuda a NTL – Neural Theory of Language, que conta com pesquisadores como Nancy Chang, Ben Bergen e George Lakoff, nos mostram um quadro estatístico de como seria a aprendizagem do bebê/criança que vai desde palavras isoladas até o entendimento de gramática mais complexo, inclusive, considerando questões como contexto e cognição.

1. 0 meses: ruídos.
2. 6 meses: balbucio reduplicado.
3. 12 meses: primeira palavra.
4. 2 anos: combinação de duas palavras.
5. 3 anos: enunciados de múltiplas palavras.
6. 4 anos: questões, sentenças complexas, estruturas, princípios conversacionais.

Gopnik (2010, p. 65) fala sobre um teste de estatística elaborado por Saffran, Aslin e Newport, em 1996. Eles acompanharam bebês com faixa etária de 8 meses, ou seja, dentro da faixa etária que identifica balbucio reduplicado e o começo de formação da palavra. Os pesquisadores constataram que os bebês captam padrões sonoros através de estatísticas. Eles começaram a tocar sequências silábicas com maior e menor recorrência. Existia uma constante recorrência da sílaba “da” na sequência de “bi” e outras menos recorrentes. Os pesquisadores constataram que os bebês faziam mais esforço para reconhecer as sílabas de menor recorrência, observando a reação deles. Isso reafirma a hipótese de que os bebês começam a criar padrões desde muito novinhos.

Os estudos das ciências cognitivas têm avançado sistematicamente nessa questão do aprendizado dos bebês e já se tem constatado, inclusive, que esses padrões

que vão sendo criados é um modo “experimental” que a criança utiliza para compreender o mundo. Como dissemos anteriormente, parece que mesmo depois de grandes continuamos a fazer isso.

Aquisição da linguagem de sinais: há algo distinto?

Como pudemos perceber, a linguagem é um dos “pontos vitais” de uma escala humana. Nesse sentido, diversas evidências determinam que a linguagem é, sobretudo, um fenômeno mental, que ocorre nas diversas regiões cerebrais que governam o nosso pensamento.

Úrsula Bellugi, psicóloga e pesquisadora da linguagem de sinais americana, denominada pela sigla ASL, realizou uma pesquisa a fim de observar a aquisição de linguagem pelos sinais sem qualquer influência da linguagem convencional falada. Para essa pesquisa, a psicóloga realizou um experimento com uma voluntária surda e que domina a linguagem de sinais nos Estados Unidos.

Ao término do experimento, que consistia na leitura dos movimentos gerados pela voluntária e interpretados por um computador, através de lâmpadas presas nas regiões de movimento da moça, a pesquisadora identificou a presença de uma gramática própria, do mesmo modo que a língua falada possui. Isso é perceptível a partir do momento em que pequenas e, por vezes, sutis diferenças nos movimentos das mãos são percebidas e indicam mudanças de funções das palavras. Oliveira (2012, p. 97-98) analisa uma dessas diferenças:

SENTAR e CADEIRA. Antes, pensava-se que a forma era a mesma, mas há uma pequena diferença no movimento. Também para a forma do sinal do verbo COMPARAR, do substantivo COMPARAÇÃO (Configuração de mão em “B” apontando para o objeto, e Movimento: frente e trás como uma perceptiva diferença no movimento), cujos movimentos dependem do objeto a que se está comparando; e ainda outro exemplo são os sinais dos adjetivos BONITO(A) (Configuração de Mão com mão aberta, Ponto de Articulação: frente ao rosto, e Movimento: fechando os dedos, acompanhados da Expressão Facial de: alegre).

Confira os exemplos citados nas figuras a seguir:

Figura 1 – Sinal de SENTAR



Figura 2 – Sinal de CADEIRA



Figura 3 – Sinal de COMPARAR



Figura 4 – Sinal de BONITO(A)



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009.
Fig. 1, p. 2009; Fig. 2, p. 468; Fig. 3, p. 628; Fig. 4, p. 427

Ainda sobre os experimentos realizados pela pesquisadora, foi evidenciado que o cérebro das pessoas com surdez funciona da mesma maneira que o cérebro das pessoas que ouvem normalmente. Ao introduzir eletrodos que registram as ondas cerebrais em pessoas surdas no momento em que estas produziam os sinais de Libras, foi constatado que o processamento da linguagem é todo realizado no hemisfério esquerdo do cérebro, assim como no cérebro de pessoas ouvintes.

A percepção é absorvida pelo hemisfério direito do cérebro, porém, seu processamento ocorre todo no hemisfério esquerdo. Desse modo, podemos dizer que a apreensão de linguagem e, conseqüentemente, sua produção/compreensão são idênticas para as pessoas surdas e para as pessoas ouvintes.

Combinações entre os processos de aquisição de linguagem

Como pudemos observar das pesquisas advindas das ciências cognitivas, uma criança com idade por volta de dois anos que ouve começa a criar uma combinação com duas palavras. Isso significa que, conceitualmente falando, essa criança já começa a operacionalizar sua gramática de modo a organizá-la a partir de dois referentes, como, por exemplo, bola e gol, proferindo “bola, gol”, com o intuito de dizer que chutou a bola para o gol. Embora, explicitamente ainda não seja possível observar o uso concreto da gramática da língua, a criança de dois anos pode associar esses dois conceitos a uma ação física, se locomovendo e, talvez, mostrando o chute.

Durante os experimentos realizados por Úrsula, isso também foi constatado. Uma criança de dois anos era capaz de juntar dois sinais. “Macaco” e “o mesmo”. Ele fez isso, pois queria dizer que o macaco de pelúcia que estava na sala era o mesmo que ele viu no livro. Isso é evidência de que, para o cérebro, não há distinção entre uma linguagem de sinais e uma linguagem falada. Ambas são conceitualmente organizadas da mesma forma em nosso cérebro.

Considerando isso, falar em aquisição de linguagem para ambas as linguagens é falar de processos de mesma base cognitiva, o que nos leva a crer que apenas a materialidade de sua produção é distinta, mas o processo de organização mental se dá

do mesmo modo. As estratégias educacionais, portanto, podem vir de uma mesma base, considerando-se a distinção de ambas em sua realização.

A produção linguística deve ser entendida como algo da biologia humana, independente de qual será o “canal” de sua construção. A linguagem, desse modo, é comprovadamente independente das cordas vocais, por exemplo. A linguagem das pessoas surdas não necessita delas em nenhum momento. As cordas vocais são mais um modo de produção de linguagem, pois sem elas é possível produzir outra língua, como Libras.

O aparelho sensorio-motor atua de forma idêntica tanto para os ouvintes como para os surdos, com exceção da audição. Desse modo, não podemos achar em momento algum que os surdos sejam cognitivamente menos capazes do que os ouvintes, pois, como pudemos evidenciar, o processo de aquisição de linguagem se dá em tempos idênticos.

Conclusão

Por tudo o que foi possível evidenciar neste trabalho, podemos concluir que a aquisição de linguagem é um processo universal do ser humano. Independente de possuir a audição ou não, a linguagem e, conseqüentemente, a língua, pode ser aprendida. O modo como uma língua é organizada gramaticalmente vai sendo organizado na mente do falante e do surdo de um modo gradativo, de acordo com a sua faixa etária.

Durante o processo de aquisição de linguagem, o cérebro vai criando padrões, a ponto de, em um determinado momento, ser capaz de utilizar a língua de um modo proficiente. De acordo com a análise feita dos experimentos com os surdos, as crianças surdas com faixa etária de, em média, um ano, também produzem balbucios. Isso é perceptível quando ela produz sinais que não são exatamente os sinais convencionais, mas, são parecidos a eles. Uma espécie de ensaio dos sinais. Do mesmo modo, a criança ouvinte começa a produzir balbucios silábicos e, por vezes, tenta relacionar esses balbucios às palavras. O cérebro de ambos está criando padrões e esses padrões, através da frequência de uso, vão se estabilizando na mente de modo que seja organizada a gramática dessa língua.

Isso significa que o intérprete e /ou professor da Língua de Sinais pode se basear nas metodologias convencionais de ensino, tendo o cuidado de adaptá-las para o contexto dos surdos. Desse modo, pensar a atuação dos professores da Língua de Sinais começa a ter um norte mais seguro, amparada pela compreensão de como a mente funciona na produção/compreensão da linguagem. Há muito que se fazer, mas os caminhos estão sendo bem delineados.

Referências

AQUISIÇÃO da linguagem e Língua de Sinais [Filme-vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6pcOuDyIU68>> Acesso em: 25 ago. 2014.

BYBEE, J. *Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change*. Cambridge: University Cambridge Press, 2002.

BRASIL, Ministério da educação. Lei Federal Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e da outras providências. Brasil (DF): MEC; 2002.

DUQUE, P. H.; COSTA, M. A. *Linguística Cognitiva: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências*. Natal: EDUFRN, 2011.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way of Think*. New York: Basic Books, 2002.

GOLDBERG, A. E. *Constructions at Work: the nature of generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOPNIK, A. Como os bebês pensam. *Revista Scientific American*, Brasil, n. 99, ago. 2010. p. 62-67.

ICBS. *Neural Theory of Language and Thought*. Disponível em: <http://icbs.berkeley.edu/natural_theory_lt.php> Acesso em: 27 ago. 2014.

LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LOPES, J. Nasce sabendo. *Super Interessante*, n. 281. ago. 2010. p. 56-64.

OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de libras. *Diálogos e Saberes*, n. 1, v. 8. Mandaguari, 2012. p. 93-108. Anual.

A ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS COMO COMPONENTE DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS REGULARES COM ALUNOS SURDOS

Amon Evangelista dos Anjos Paiva – UFRN

Maria Helena Cunha Malta – SEEC/RN - SME/Natal/RN

Introdução

O presente capítulo trata de um relato de experiência realizado com coorientação da professora Maria Helena Cunha Malta³, e tem como objetivo enfatizar a importância da Escrita da Língua de Sinais (ELS) no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, e a ELS como estratégia de ensino que promove a produção textual de surdos.

No curso de Letras – Libras⁴, tomamos conhecimento sobre a proposta de uma Pedagogia surda e do bilinguismo como proposta educacional para se trabalhar as questões relacionadas à Escrita da Língua de Sinais enquanto estratégia de ensino para surdos, que considera aspectos relevantes como linguístico, culturais, pedagógicos, políticos e sociais, de forma a adequá-los ao contexto atual da educação, respeitando o uso daquela que deve ser a L1, ou seja, a LS, e o desenvolvimento global dos surdos.

3 A professora Esp. Maria Helena Cunha Malta tem se debruçado sobre pesquisas teóricas no que tange à escrita de sinais no Rio Grande do Norte desde sua tutoria com surdos universitários do curso de graduação em Libras.

4 ⁷Foi na graduação em Libras – Licenciatura que o professor Amon Evangelista dos Anjos Paiva tomou conhecimento da escrita de sinais.

Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 29):

O sistema escrito de sinais expressa as configurações de mãos, os movimentos, as direções, as orientações das mãos, as expressões faciais, associados aos sinais, bem como as relações gramaticais, que são impossíveis de serem captadas através do sistema alfabético de escrita. Tal sistema tende a sistematizar a Língua de Sinais, assim como qualquer outro sistema de escrita, o que faz parte do processo.

Desta forma, o domínio da escrita da Língua de Sinais favorece a organização do pensamento, a comunicação e a expressão de ideias, contribuindo para o processo de produção intelectual do surdo.

Por longos anos, as Línguas de Sinais (LS), eram consideradas línguas ágrafas, mas atualmente têm sido objetos de estudos nos meios acadêmicos e obtiveram status e reconhecimento oficial como sistemas linguísticos das comunidades surdas. Há pouco tempo, a representação escrita da Língua de Sinais não existia, até surgirem as primeiras pesquisas, nos Estados Unidos. Este país desenvolveu as primeiras pesquisas sobre a Escrita da Língua de Sinais, que recebeu o nome de *Sign Writing* (SW).

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é ressaltar a importância e despertar o interesse dos alunos surdos e dos professores pela Escrita da Língua de Sinais e dos benefícios deste aprendizado para as práticas discursivas e de produção intelectual do Povo Surdo.

Stumpf (2007, p. 14), em suas pesquisas, apresentou resultados positivos sobre o ensino da Escrita da Língua de Sinais a alunos surdos, com domínio da LS:

A escrita visual direta da Língua de Sinais *Sign Writing* (SW), pode levar ao bilinguismo pleno. Enquanto isso, pelas dificuldades de ensinar que apresenta e a necessidade que representa como instrumento de inserção social, o Português escrito poderá contar com o referencial linguístico consistente na L1 que possibilitará a trabalhar a L2 com propriedade.

O ensino da Escrita da Língua de Sinais a alunos surdos, com domínio da LS, tem despertado grande interesse, pois a sua modalidade escrita, representa a própria língua do surdo. Além disso, a ELS não é apenas uma estratégia facilitadora das prá-

tivas comunicativas, mas também um canal de acesso à escrita da Língua Portuguesa (LP), visto que media a organização do pensamento e a expressão de ideias.

Nós, autores do presente capítulo, como formando do curso de Letras – Libras e como professora de Língua Portuguesa para surdos e especialista em Libras, docência e interpretação, tivemos a oportunidade de perceber a importância do ensino da escrita de sinais aos usuários da LS.

O contato com esta modalidade escrita despertou-nos o interesse de estudá-la e trazê-la a público como tema desta pesquisa, para que fique notória a importância do trabalho de aquisição da linguagem escrita e a construção de sentidos, por meio da escrita da língua de sinais, possibilitando, ao aluno surdo, a alfabetização e o desenvolvimento do aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Acreditamos que o aprendizado da Escrita da Língua de Sinais favorecerá o processo de expressão, comunicação e produção intelectual do aprendiz surdo.

Breve histórico sobre a escrita de sinais

Costuma-se dizer que a história da Humanidade pode ser dividida em antes e depois da escrita, mas a origem da escrita é um mistério (HIGOUNETH, 2003, *apud* BARRETO, M.; BARRETO, R., 2013).

A história da escrita registra as mais diversas formas e artifícios usados pelas civilizações para expressarem suas ideias, valores e mensagens de geração a geração. Muitos séculos se passaram para se chegar à evolução e desenvolvimento da escrita.

A importância da escrita reside na possibilidade eficaz de se desvelar a vida dos povos e gerações passadas. Conforme M. Barreto e R. Barreto (2013, p. 32) a escrita “possibilita tanto o registro quanto a recuperação do conhecimento e da própria história”.

De acordo com M. Barreto e R. Barreto (2013), no ano de 1974, na Dinamarca, Valerie Sutton, coreógrafa de balé, produziu uma técnica denominada de *DanceWriting*, que era uma forma de escrita para registrar os passos de danças. Este intento despertou o interesse de pesquisadores da Universidade de Copenhague que

partiram dos princípios desta invenção de escrita para registrarem os sinais. À coreógrafa, foi solicitado que fizesse uma adaptação desta escrita, de maneira que se pudesse registrar a Língua de Sinais (LS). Então surgiu o *SignWriting*.

Outros pesquisadores se interessaram em investigar e aprimorar este sistema até que os norte-americanos produziram um dicionário com sinais escritos da American Sign Language – Língua Americana de Sinais (ASL).

No Brasil, um grupo de pesquisadores, orientados pelo Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa, da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) – RS –, demonstrou grande interesse em escrever os sinais e em fazer um trabalho de tradução para a Língua Brasileira de Sinais, realizado pela então Professora Marianne Rossi Stumpf junto a um grupo de pesquisa da PUCRS. A partir dos estudos e pesquisas de Stumpf iniciou-se a padronização dos sinais.

Apesar do curso Letras – Libras, anteriormente oferecido pela UFSC, e do curso Letras – Libras, oferecido pela UFRP virtual, e dos cursos básicos de Libras oferecidos por instituições não governamentais, quase sempre não há cursos específicos sobre a escrita de sinais, além disso, há pouca utilização deste sistema. “Existem muitos mitos em torno da Escrita de Sinais. Muitas pessoas, por não conhecê-la, afirmam que a Escrita de Sinais não é capaz de registrar a Língua de Sinais com todas as suas características” (BARRETO, M.; BARRETO, R., 2012, p. 7).

A própria comunidade surda não tem demonstrado grande interesse na aprendizagem deste sistema de escrita. Segundo Silva (2013, p. 54), “a falta de exposição aos artefatos culturais diminui, ou inviabiliza, a aproximação e incorporação destes à vida cotidiana, fato este que também pode indicar o porquê da pouca utilização deste sistema”, porém, os trabalhos de Stumpf com escrita de sinais, em modo experimental, têm alcançado excelentes resultados.

O *SignWriting* tem sido ensinado às crianças e aos adolescentes surdos brasileiros em escolas com o projeto de autoria da Stumpf, entretanto, segundo Nobre (2011, p. 25), no Estado do Rio Grande do Sul (1996) já se apresentava como componente da disciplina Libras, em Santa Catarina (2006) e Ceará (2009). Nobre (2011, p. 25) reafirma a importância da ELS para os surdos e a considera “não como

um substituto ao português escrito, mas como expressão de sua Cultura e uma ferramenta auxiliadora na alfabetização de surdos”.

Como artefato cultural, a Literatura surda apresenta-se farta de trabalhos publicados sobre histórias infantis e outros materiais em Escrita de Sinais como: *Uma menina chamada Kauana* (STROBEL, 1997); *Cachos Dourados* (STUMPF, 2003); *Cinderela surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2006b); *Noé* (RIBEIRO, 2007); *Livrinho do Betinho* (2002); dentre outros.

A ELS faz parte da grade curricular do curso de Letras – Libras da UFSC contribuindo para a disseminação do aprendizado e valorização da Cultura Surda. Fazendo parte da grade curricular do curso Letras – Libras da UFPB virtual.

A escrita de sinais e a pessoa surda

É notório que existe a priorização da escrita da LP nas instituições de ensino, mesmo as consideradas inclusivas, deixando a própria LS desconhecida para os surdos. Percebe-se ainda, claramente, a relação de poder, uma vez que, para o ensino da escrita da LP se faz presente no dia a dia escolar do aluno com maior número de aulas possível. No caso da ELS, esta não é contemplada como disciplina nos currículos das escolas, nem mesmo as escolas que funcionam com proposta de educação bilíngue.

Segundo M. Barreto e R. Barreto (2012, p. 32), o sistema de escrita alfabética, próprio das línguas orais, permite aos ouvintes representar as propriedades fonológicas destas línguas, por isso é possível que se trabalhe com a criança ouvinte, em fase de alfabetização, a fazer a codificação e a decodificação fonológica. É este o aprendizado que levará a criança ouvinte ao desenvolvimento do pensamento estruturado em palavras. Nesta mesma linha de raciocínio, defende-se a aquisição da escrita da língua de sinais, a produção intelectual e comunicativa do surdo, em escrita de sinais, o que possibilitará o aprendizado do surdo, em sua língua natural, para ser, então, alfabetizado em Língua Portuguesa, como segunda língua.

Sobre este mesmo aspecto, Silva (2013, p. 53) afirma que:

Assim como a escrita da LP, que pressupõe uma metodologia de ensino (alfabetização), por exemplo, o método fonético, tendo como pista para a escrita os sons da língua, a ELS também ensina aos alunos uma parte importante da fonologia da Libras, no caso do Brasil onde para cada item correspondente na língua sinalizada, existe uma forma de registro na forma escrita, como por exemplo, todos os parâmetros da LS, tem uma representação escrita, tanto os manuais, como os não manuais.

O uso das pistas da própria língua facilita a aquisição do código escrito da língua. As configurações de mão são os fonemas básicos da Língua de Sinais. Essa representação é a que faz sentido para o surdo e é perfeitamente possível fazer uma relação dessas configurações de mão com a sua representação escrita. Quanto à compreensão da criança surda em relação à função social da leitura e da escrita e sua importância, faz-se necessário entender que o prazer de ler e escrever estejam presentes em suas vidas, “fato que raramente se observa entre crianças, jovens e adultos surdos” (SILVA, 2009, p. 54).

Para Capovilla e Raphael (2006, p. 1492) “o sistema alfabético, torna-se inapropriado para criança surda, em fase de alfabetização, visto que a criança surda não pode fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais da fala interna que auxilie a leitura e a escrita alfabética, como ocorre naturalmente com a criança ouvinte”. Logo, se a escrita é estruturada com base no processamento interno, “é natural que a criança surda procure utilizar sua sinalização interna como auxílio para a escrita e leitura” (BARRETO, M.; BARRETO R., 2013, p. 33).

Neste sentido, Malta (2012, p. 6), ao analisar as produções discursivas escritas, em LP, de sujeitos surdos, considera que:

Essas produções se baseiam na estrutura da Língua de Sinais, de modalidade visuoespacial, de comunidade minoritária, diferentemente das produções escritas de sujeitos ouvintes, que se baseiam naturalmente na língua de modalidade oral-auditiva, e que se utilizam do canal auditivo-oral para processarem suas comunicações discursivas, portanto, as produções de ouvintes facilmente se encontram bem próximas à estrutura convencional, exigida pelo padrão da língua da comunidade majoritária. No caso dos

surdos, eles escrevem em uma “interlíngua”, que é resultante da interação entre as estruturas da língua materna (L1 – Língua de Sinais) e as da língua-alvo, (L2- língua oral-auditiva).

Fernandes (1990, p. 10) afirma que há interferência da Libras nas produções escritas de surdos em diferentes níveis de escolaridade, principalmente quanto aos aspectos morfossintáticos. As interferências LS nas produções escritas dos surdos são consideradas comumente como desvios de normas, ou construções atípicas.

Neste sentido, podemos encontrar explicação em Stumpf (2005, p. 44), quando denota que, ainda que a criança surda venha ler a língua oral, provavelmente ela apenas “consiga converter as letras na soletração digital correspondente”, entretanto, “ela não vai obter o sinal lexical que ela está acostumada a usar no dia a dia em sua Língua de Sinais, e essa é uma crucial diferença em relação à criança ouvinte”.

Stumpf (2005, p. 221) ressalta que há dois importantes componentes frente à escrita de sinais que no processo de alfabetização relacionada à escrita de sinais e geralmente não ocorrem no processo de alfabetização em língua oral com crianças surdas. A saber:

1 – O aspecto afetivo – A criança surda quando se depara com a aprendizagem do *SignWriting* sente-se gratificada, sente-se feliz. O reconhecimento de que sua Língua de Sinais também é importante, também pode ser escrita, a relação que se estabelece entre os colegas para cooperar e trocar conhecimentos, as produções animadas e o poder contar em casa que são possuidores de um conhecimento reconhecido pela escola são fatores, entre outros, de apropriação de um sentimento de autoestima do qual elas muitas vezes carecem e se empenham em aprender.

2 – O aspecto da evolução na aprendizagem – A rapidez com que elas conseguem adquirir o sistema, começam a ampliar seu sinalário e a construir mensagens, faz com que se sintam estimuladas a avançar. As dificuldades que encontram são dificuldades possíveis de serem superadas, ao contrário das encontradas na escrita da língua oral, que ensinada aos surdos, com os mesmos métodos que aos ouvintes, não respeita o raciocínio nem a lógica da criança surda.

Capovilla e Raphael (2006, p. 1994) esclarecem que, pelo fato da escrita dever possibilitar o mapeamento das propriedades da língua que ela se propõe a representar, faz-se necessário a busca por outro sistema de escrita que seja mais apropriado ao surdo do que o alfabético.

Do mesmo modo que a criança ouvinte pode beneficiar-se do uso de uma escrita alfabética para mapear os fonemas de sua língua falada, a Surda poderia beneficiar-se sobremaneira de uma escrita visual capaz de mapear os quiremas de sua Língua de Sinais.

Pesquisadores da escrita de sinais como Capovilla e Raphael (2006), Silva (2009) e Stumpf (2005) defendem os benefícios do sistema de Escrita de Sinais como aquele que proporcionaria à criança surda um maior desenvolvimento linguístico e cognitivo, além de favorecer a formação e o fortalecimento da identidade surda. Para Silva (2009, p. 53) as “vantagens que a leitura e escrita oferecem só terão efeito se o código linguístico utilizado for naturalmente acessível”.

A importância da escrita da Língua de Sinais e seus benefícios são reconhecidos também no discurso de Stumpf (2005, p. 46) ao afirmar que:

A escrita preenche funções específicas [...]. Descobrir essas funções pressupõe usar uma escrita com significado. A escrita exige um trabalho consciente e consiste numa tradução a partir da fala interna. A fala interna é uma fala condensada e abreviada. A escrita é detalhada e exige uma ação analítica deliberada capaz de construir uma estruturação intencional da teia de significado. [...] Quando nos comunicamos passamos não apenas uma mensagem, mas a nossa maneira de ver, sentir, e ler o mundo.

Logo, é pela soma de experiências e de conhecimento de diversos níveis, como o linguístico, o social, o textual e do mundo que o leitor alcança a leitura com compreensão e a escrita com significado.

A relação entre identidade surda e ELS

Nobre (2011) afirma que tanto a Literatura Surda como a Cultura Surda, ao trazerem intrínseca a ELS, revelam-na como uma das características da identidade

cultural surda. Para Nobre (2011, p. 28), “a escrita em sala de aula aparece como característica da Cultura surda, assim como o estabelecimento da Literatura Surda”.

Segundo Stumpf (2005, p. 46), a leitura e a escrita em sinais, se trabalhadas sistematicamente, possibilitarão: “um trabalho muito mais consistente com a Língua de Sinais que precisa ser completa e bem construída, para possibilitar o surdo o acesso a todo conhecimento, [...] o que pode levar ao bilinguismo pleno”.

Quanto à aquisição da Escrita de Sinais, Nobre (2011 *apud* BARRETO, M.; BARRETO, R., 2011, p. 48) afirma que este sistema possibilita a “tradução para a língua de sinais de um volume quase infinito de informações. Ao mesmo tempo, a escrita é importante para a comunicação em qualquer nível”.

M. Barreto e R. Barreto (2011, p. 49), mediante às observações e reflexões sobre o uso da ELS, elencou diversas aplicações e benefícios da escrita de sinais:

Permite ao surdo expressar-se livremente, mostrando a fluência da Língua de Sinais, ao contrário da escrita da língua oral;

Aumenta o status social da Língua de Sinais quando mostra que o surdo tem uma língua própria;

Ajuda a melhorar a comunicação;

Contribui com o desenvolvimento cognitivo dos surdos estimulando sua criatividade, organizando seu pensamento e facilitando sua aprendizagem;

Mostra as variações regionais da Libras, enriquecendo-a;

Permite aprender outras línguas de sinais;

É mais prática do que a gravação de uma sinalização em vídeo, pois permite escrever e ler textos em Língua de Sinais em qualquer lugar, basta papel e lápis;

Pode ser usada em qualquer disciplina escolar ou universitária;

Preserva a Língua de Sinais, registrando a história, cultura e literatura surda, através de roteiros de teatros, poesias, histórias, contos. [...]

Ocorre que, a escrita assume importante papel na sociedade para a inserção e inclusão do sujeito, seja ele ouvinte ou surdo. A ausência de letramento contribuirá para a discriminação e exclusão social do indivíduo. Portanto, “a escrita e leitura da Língua de Sinais está para os surdos como uma habilidade e pode lhes dar poder de desenvolvimento de sua cultura” (FARIA; ASSIS, 2012, p. 184).

Muitas produções textuais e intelectuais do surdo ainda estão atreladas a filmagens, porque grande é a ausência de um registro escrito na representação do uso de sua língua oficial. Porém, em várias escolas brasileiras, já existem experiências e projetos no sentido de provar que o uso da ELS pode ser outra forma de registro dessas produções. O uso da Língua de Sinais, e seu aprendizado, proporcionam ao surdo desenvolver a si e seus aspectos culturais, sociais e linguísticos.

Nesse sentido, Silva (2013, p. 48) afirma que:

Vários eventos recentes mostraram a força dos surdos como grupo social. [...] nesse momento, o jogo vira, os surdos afirmam o seu saber a partir da cultura surda e passam a se empoderar com seus discursos. Neste contexto, a escrita de sinais se coloca como a forma gráfica de registro da LS dos surdos e uma marca da cultura surda.

Para Silva (2011, p. 30), a ELS vem exigir uma reconstrução reflexiva do currículo nas escolas no sentido de promover a aprendizagem e conseqüentemente o letramento dos surdos através desta língua, por isso, “as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2011, p. 30).

Segundo Perlin (1998, p. 51), em se tratando de sujeitos culturais, há nos surdos o processo de construção identitária que resulta em diferentes identidades, entretanto, impera sempre a identidade cultural surda que se caracteriza também como identidade política, uma vez que esta se encontra no centro das produções culturais.

Produções textuais em ELS brasileira

O sistema de escrita de textos na Língua de Sinais Brasileira apresenta possibilidades de expressar os recursos gramaticais desta língua, de modalidade visuoespacial, bem como suas modulações visuoespaciais incorporadas nos sinais e no discurso.

Stumpf e Rocha (2013, p. 7) ao fazerem a adaptação de ASL/Inglês para Libras/Português, do trabalho da autora Valerie Sutton sobre *Sign Writing*, descreve três formas de se escrever os sinais:

1. Escrita com o corpo inteiro, uma forma mais fácil de ser entendida pelos usuários iniciantes, crianças e familiares da Dinamarca;
2. Escrita de sinais padrão: a forma conhecida como padrão, usada nos Estados Unidos, no Brasil e em outros países;
3. Forma mais simplificada da escrita padrão a qual exclui alguns símbolos para facilitar a escrita textual à mão.

Conclusão

A importância da ELS como escrita visual e sistema de escrita que representa a Libras, favorece a compreensão de leitura e a produção textual com coerência, além de propiciar o desenvolvimento linguístico, cognitivo, favorecendo a formação e o fortalecimento da identidade surda.

Entretanto, encontram-se no ambiente escolar, alunos surdos com diferentes níveis linguísticos. Há alunos surdos com domínio da Libras, outros sem conhecimento desta que deveria ser sua primeira língua. O impasse ocorre no momento em que se pressupõe a necessidade de que se aprenda a LS para se aprender a escrita desta língua.

Em visitas às escolas regulares com alunos surdos, constatou-se que grande parte dos professores possui práticas centradas no ensino do português como único sistema de escrita para registro do discurso. Quanto aos estágios oferecidos pelo

curso de Letras – Libras, houve a proposta do ensino da Língua de Sinais L1, L2 e Literatura Surda, porém não houve o ensino da ELS.

Nos ambientes de sala de aula, observam-se ainda as dificuldades do português escrito apresentado pelo aluno, cujas produções escritas apresentam desvios de normas ou são consideradas como construções atípicas. A ELS é aqui sugerida não somente como estratégia pedagógica para se chegar à compreensão da escrita da Língua Portuguesa, mas também como produção surda, visto que, ela permitirá o surdo expressar-se livremente, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, organização do pensamento e aprendizagem.

Com relação aos artefatos culturais, no uso de materiais literários como histórias infantis, em LS, e a tradução em ELS, há um espaço reservado à valorização da Cultura Surda, entretanto, a Escrita da Língua de Sinais deveria estar presente na grade curricular das escolas por se tratar de característica fundamental no processo de formação e de produção intelectual do surdo enquanto sujeito cultural. Para Silva (2011, p. 30), urge uma reconstrução reflexiva do currículo nas escolas no sentido de promover a aprendizagem e, conseqüentemente, o letramento dos surdos através da ELS.

Consideramos a importância do aprendizado da Escrita Língua de Sinais e a difusão dessa modalidade entre pesquisadores, aprendizes e usuários das línguas de sinais, não somente para favorecer o processo de expressão e produção intelectual do povo surdo, mas também para o registro histórico das línguas de sinais, garantindo o seu legado para as gerações futuras.

Referências

BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de Sinais sem mistérios*. v. I. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012. p. 7.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira*. v. I.: sinais de A a L. [ilustrações Silvana Marques]. 3. ed. São Paulo: USP, 2006.

FARIA, E. M. B.; ASSIS, M. C. *Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas*. v. 6. João Pessoa: UFPB, 2012.

FERNANDES, E. *Problemas cognitivos e linguísticos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

HIGOUNET, Chales. *História concisa da escrita*. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MALTA, M. H. C. *Análise argumentativa e introdutória sobre as construções atípicas na escrita de surdos*. 2012. Artigo de Conclusão (Curso de Pós-graduação em Libras: Docência, Tradução-Interpretação, Pesquisa e Proficiência) 12 p. FATERN; ESTÁCIO, Natal ,2012.

NOBRE, R. S. *Processo de grafia da Língua de Sinais: uma análise fono-morfológica da escrita em SignWriting*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UFSC, Florianópolis, 2011.

PERLIN, G. *Identidades Surdas*. In: Skliar, C. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar Português para surdos*. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

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

STUMPF, M. R. *Aprendizagem da Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. 2005. 329 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

SILVA, H. V. L. *Narrativa de professores de surdos sobre a escrita de sinais*. 2013. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79675/000902946.pdf?sequence=1>> Acesso em: 2 nov. 2013.

SILVA, F. I. da. *Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: SignWriting*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2009.

SILVA, F. I. da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo* Tomaz Tadeu da Silva – 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LÍNGUA DE SINAIS: O SURDO COMO LEITOR DE UMA SEGUNDA LÍNGUA – L2

Heloisia Lima Perales – UFRN

Introdução

Questões que envolvem o letramento dos surdos muitas vezes têm sido mal interpretadas, levando à análise e conclusões equivocadas. Uma pergunta permanece no ensino de língua voltado a estudantes surdos: como garantir que o aluno surdo tenha um desenvolvimento adequado no uso da leitura e escrita da Língua Portuguesa?

Este capítulo busca responder a essa pergunta de forma inicial, não conclusiva, partindo de uma reflexão sobre o papel da Língua de Sinais na Educação dos Surdos. Aborda, portanto, a importância do ensino de Língua de Sinais para a Educação dos Surdos como base para contornar as dificuldades que eles têm com a Língua Portuguesa, a leitura e a escrita. Resgatando diversos conceitos como desenvolvimento cognitivo, pensamento e linguagem, ficção e imaginário, pedagogia inclusiva, dentre outros, pretende-se contribuir para uma mudança de paradigma na Educação de Surdos, partindo-se de conceitos formulados por Vygotsky (1987) sobre a linguagem mostra que toda prática voltada para formar leitores surdos, sem dar o devido lugar à Língua de Sinais como primeira língua, se torna inadequada. O desenvolvimento da linguagem aparece na criança como resultado da comunicação, que necessariamente surge no meio social. Ela tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, pois intervém no curso do pensamento, reorganiza-o e modifica-o. A Língua de Sinais assume essa função, pois a linguagem não depende do meio usado, o mais importante é o uso efetivo dos signos o qual possa assumir o papel da fala. Percebe-se então o desafio lançado pelo reconhecimento da Libras

para todo o sistema educacional. Surgem novas questões de pesquisa e aplicação como: o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, a literatura em Libras e a formação do leitor surdo.

A Língua de Sinais na Educação de Surdos

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passam de geração a geração dos povos surdos; não são derivadas das línguas orais e nem é um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais, mas surgiram da necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, e sim o canal espaço-visual. São línguas de modalidade visuoespacial, porque utilizam como meio de comunicação movimentos corporais e expressões faciais que são percebidas pela visão. Nas palavras de Brito (1993 *apud* SÁ, 1999, p. 37):

Essa língua que os surdos criaram espontaneamente tem estrutura altamente sofisticada, apesar de não reconhecer os sons, mas sim as mãos, a expressão facial, ao corpo, ao espaço e ao movimento. É dotada de dupla articulação (unidades distintas e significativas) e possui sintaxe e morfologia tão elaboradas quanto o Português, o Russo, ou qualquer outra língua oral.

Conforme a autora, as línguas de sinais são constituídas de uma gramática e de uma estrutura própria, que parece utilizar princípios gerais similares aos das línguas orais. Porém apresentam especificidades em diversos níveis: fonológico, sintático, semântico e pragmático.

Para Stokoe (1960 *apud* QUADROS; KARNOP, 2004, p. 30), a Língua de Sinais é um sistema linguístico legítimo, atende a todos os critérios que a linguística utiliza para caracterizar uma língua genuína, tanto no léxico, quanto na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Comprovou que os sinais não são imagens e sim símbolos abstratos complexos, com uma estrutura interna complexa.

Por vários anos, pessoas, que não conheciam a Língua de Sinais e nunca tinham feito seu uso, consideravam que eram gestos que talvez tivessem algum sentido. Atualmente estudos têm demonstrado que tanto as línguas orais como as línguas

de sinais são processadas no hemisfério esquerdo do cérebro. Bellugi e Klima (1990 *apud* QUADROS; KARNOP, 2004, p. 36) mostraram que surdos com lesões no hemisfério direito do cérebro tinham condições de processar as informações através da Língua de Sinais. Isso é mais um indício, entre outros, que a Língua de Sinais é verdadeiramente uma língua já que movimentos espaciais são feitos através do hemisfério direito do cérebro e a linguagem pelo hemisfério esquerdo e, apesar da Língua de Sinais ser espacial, seus movimentos são processados no hemisfério esquerdo do cérebro.

A criança ouvinte, desde bebê, começa a escutar palavras e, com o passar do tempo, vai atribuindo significados, organizando seu pensamento. No caso da criança surda, este processo ocorre de maneira diferenciada devido ao canal receptivo que se relaciona à modalidade linguística visuoespacial.

Sobre essa questão, Skliar, Massone e Veinberg (1995 *apud* SÁ, 1999, p. 39) explicam que os surdos desenvolvem a Língua de Sinais como sua língua natural, porque é a única que eles podem adquirir sem ensino sistemático, em um processo semelhante à criança ouvinte com a língua falada em seu meio. Assim, a Língua de Sinais constitui um dos modos em que os surdos se aproximam do mundo e um dos meios que utilizam para a construção de sua identidade. É através desta língua que o surdo exerce a faculdade da linguagem com que nasce, pelo fato de ser humano, é o mecanismo que a princípio ele usa para dar significado e falar sobre o mundo. Queremos ressaltar que não negamos a importância da língua oral, mas que sua aquisição deve ser feita como segunda língua, levando em conta que seu aprendizado é lento e não acompanha a velocidade da Língua de Sinais.

Quadros e Karnopp (2004, p. 30) também afirmam que as línguas de sinais são línguas naturais e que compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. Para as autoras a função primária da língua é a comunicação e a expressão do pensamento, sentimentos e emoções.

Segundo Capovilla e Raphael (2001, p. 1480), se não houver uma comunicação ampla e eficaz a criança ficará confinada à mera imitação e observação do que

acontece ao seu redor, não podendo expressar suas ideias, seus desejos e seu conhecimento e nem adquirir importantes ensinamentos para a sua vida.

A Língua de Sinais é um dos elementos que estrutura o processo de desenvolvimento cognitivo da criança surda. Nesse sentido, é fundamental para a construção do processo educativo do aluno surdo. Vejamos o que alguns teóricos dizem a esse respeito.

Sá (1999, p. 39), divide a história das línguas de sinais em três grandes períodos:

- a) Do século XVII até o Congresso Internacional de Professores de Surdos (Milão 1880), período em que as línguas de sinais eram bem vistas nos primeiros esforços de Educação dos Surdos;
- b) Do Congresso de Milão, que condenou o uso das línguas de sinais, até a publicação do trabalho de Stokoe em 1960, o primeiro a demonstrar que estas são línguas naturais;
- c) Depois de 1960, quando surgem trabalhos que apontam para uma filosofia educacional com bilinguismo.

A partir do Congresso de Milão foi estabelecida uma recomendação de privilegiar o uso da língua oral na Educação de Surdos. Porém, à medida que ficava evidente o fracasso desta filosofia, surgiram as primeiras vozes contrárias à restrição do uso das línguas de sinais. Conforme destaca Sá (1999, p. 40), Vygotsky foi um desses estudiosos que inicialmente defendia o Oralismo, mas paulatinamente foi mudando sua posição.

Para Vygotsky (1989) a problemática das pessoas que apresentam alguma deficiência pode ser vista como compensatória à deficiência. Mas, diferente de outros autores que se concentravam no aspecto biológico da deficiência, ele defendia que essa compensação tinha caráter social e psicológico e que nascia da inter-relação da realidade social, econômica, cultural e educacional, em que a criança crescia.

Vygotsky (1989) atribuiu um caráter cultural ao desenvolvimento e a linguagem. O desenvolvimento da linguagem aparece na criança como resultado da comunicação, que necessariamente surge no meio social. Para ele, a linguagem tem

um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, pois ela intervém no curso do pensamento, reorganiza-o e modifica-o. Assim, podemos dizer que Vygotsky deu uma posição de destaque à linguagem, considerando-a base do processo de humanização, pois é através dela que se dá a interação social. Ele chega a afirmar que sem linguagem não existe consciência nem autoconsciência, que a construção da subjetividade só é possível através da linguagem.

Segundo Vygotsky (1987, p. 131) uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. Ele sintetiza esta concepção afirmando que existe uma unidade entre pensamento e linguagem. Na sua origem estes elementos são distintos, mas depois passam a ser indissociáveis e se conectam de forma dinâmica, contínua e evolutiva.

Partindo dessa base conceitual, Vygotsky (1989) defendia que esse desenvolvimento da linguagem no surdo só poderia se dar com a aquisição da língua oral. Se posicionou assim contra as línguas de sinais, “mímica” como era chamada naquela época. Considerava que estas eram línguas pobres e limitadas, que não permitiriam chegar a representações e conceitos abstratos. Além de estarem restritas a um grupo pequeno de usuários, não permitindo assim a socialização plena do surdo. Porém, à proporção que ele avaliava os resultados práticos do Oralismo ia modificando a sua posição: o Oralismo puro não era funcional. Ele apontou que o ensino da linguagem oral levava muito tempo, enfatiza demais a pronúncia em lugar da linguagem, ensina a articular palavras, mas não a formular frases com lógica. O próprio processo se torna penoso para a criança, pois é necessário quebrar a natureza dela a fim de ensiná-la a falar, é mais fácil e natural as linguagens ou expressões visuais. Desta maneira ensina-se o surdo a falar, mas não o conduzem a uma língua viva. Vejamos as suas palavras:

La enseñanza del sordomudo se fundamenta en la contradicción con la naturaleza del niño. Es necesario quebrar la naturaleza del niño con el fin de enseñarlo a hablar. Éste es realmente el problema trágico de la surdo-pedagogía (VYGOTSKY, 1989, p. 68).⁵

5 Tradução livre da autora: “o ensino do surdo fundamenta-se em ir contra a natureza da criança. Faz-se necessário quebrar a natureza da criança com a finalidade de ensiná-la a falar. Este é o problema realmente trágico da pedagogia do surdo.”

Porém, frente aos resultados práticos do Oralismo, Vygotsky (1989, p. 68) chegou a reconhecer que, da maneira que estava sendo ensinada, a linguagem oral não contribuía para o desenvolvimento e formação do surdo porque não chegava a se constituir plenamente no meio, de modo a acumular experiências sociais, nem o capacitava a participar da vida comunitária. Identificou o círculo vicioso que o Oralismo tinha criado, pois ao se concentrar no ensino da linguagem oral, que demorava a dar resultado, tinha esvaziado a Educação dos Surdos do restante de conteúdos. Pior, os resultados desastrosos desse método estavam tirando a capacidade de comunicação do surdo tendo em vista que as palavras que aprendia a articular não se transformavam em uma língua viva. Assim, ao tirar a possibilidade de comunicação, estava contribuindo para uma falta de pensamento, ou seja, de desenvolvimento cognitivo. Apesar de não reconhecer a Língua de Sinais como a verdadeira língua do surdo, concluiu que era vão lutar contra ela, pois o surdo preferia a “mímica” já que a língua oral que conseguia aprender estava desprovida da riqueza e vitalidade de uma linguagem viva. Em outras palavras, é impossível basear a Educação dos Surdos exclusivamente na modalidade oral da língua.

A partir daí, Vygotsky (1989) estabelece como meta da Educação de Surdos, devolver à linguagem oral a sua vitalidade e torná-la compreensível e natural para a criança surda, já que ela é indispensável para a socialização da criança, é necessário que a criança sinta vontade de adquiri-la. Ele muda sua perspectiva e afirma que apesar de parecer que o desenvolvimento de uma linguagem viva era resultado de uma educação social, na verdade, a própria educação político-social precisa do desenvolvimento da linguagem como base psicológica fundamental. Assim, propõe que se aceite a “mímica” como a linguagem que permitirá à criança surda assimilar ideias, pensamentos e informações, servindo de base para uma verdadeira educação político-social. Ele vai ainda mais longe e propõe a poliglossia, multiplicidade de vias para o desenvolvimento da linguagem, na educação das crianças surdas. Em outras palavras, posiciona-se favorável ao uso de todas as atividades articulatórias possíveis na Educação dos Surdos, compreendendo que as diferentes formas de linguagem não competem entre si, mas que constituem etapas que a criança surda precisa passar para que domine a linguagem. Conclui que a saída para o círculo vicioso

da Educação de Surdos é aceitar a importância do coletivo como fator fundamental na formação da linguagem. Passou a defender que a “mímica” é o meio que permitirá a educação social eficaz do surdo, tendo em vista que a falta de linguagem é o maior obstáculo a ser vencido. Afirmou ainda que a linguagem não depende do meio usado e que o mais importante é o uso efetivo dos signos que possa assumir o papel da fala.

No caso dos surdos, a falta de audição não é problema grave do ponto de vista físico, porém, dificulta a aquisição da linguagem que favoreça o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

Fica clara então a importância das línguas de sinais na Educação de Surdos. Temos a base teórica para afirmar que ignorar as línguas de sinais significa afastar ou impedir a formação da atividade coletiva na Educação de Surdos, aumentando assim os obstáculos para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

A formação do leitor surdo

A partir desse marco teórico surgem questionamentos mais específicos, como o relacionado com o tema deste capítulo: qual a relação da Língua de Sinais na formação do leitor surdo? Para responder a essa pergunta é necessário entender primeiro a formação do leitor ouvinte, usuário da língua oral que passa a usufruir da língua escrita.

Recorremos primeiro ao conceito de letramento, o qual ultrapassa a simples codificação e decodificação de signos escritos, pressupõe o desenvolvimento de habilidades que permitam diversos usos da leitura e da escrita dentro do contexto cultural do sujeito. Soares citado por Botelho (2005, p. 63) define o letramento como o estado da pessoa que além de saber ler e escrever, muda seu lugar na sociedade, seu modo de viver e sua inserção na cultura.

Segundo Amarilha (2006, p. 73), na formação do leitor não é suficiente a fluência em estruturas gramaticais e em vocabulário, é necessária uma educação para a mudança de percepção sobre o mundo real e sobre a linguagem. Percebe-se que

ambas as autoras destacam o aspecto da mudança, que começaria na maneira de perceber a realidade e se manifestaria no modo de vida e nas expressões culturais. Entende-se assim que estamos falando de um sujeito completo, complexo e ativo no seu meio social.

Outro aspecto importante quando se fala de leitura é entender a diferença entre ficção e imaginário. À medida que fazemos a leitura, estruturamos mentalmente e a partir dos elementos apresentados pelo autor, o ambiente e demais detalhes do cenário onde acontece a história, imaginamos como seria cada um dos personagens, preenchendo as lacunas de expressão, completando-os com elementos que conhecemos do mundo real (AMARILHA, 2006, p. 90). Em outras palavras, a ficção criada pelo autor desperta o imaginário do leitor para dar sentido ao texto. Assim, o leitor lida com o real, o ficcional e o imaginário, ele precisa entender que o ficcional não é igual ao real, que possui regras próprias e que ele pode entrar e sair desse mundo de faz de conta sem perder a sua integridade.

A fim de responder a pergunta inicial sobre a formação do leitor surdo, voltamos ao trabalho de Botelho (2005, p. 58-60). Ela identifica uma série de crenças e equívocos sobre a natureza do pensamento do surdo, como aquela que afirma que o surdo não é capaz de passar do concreto para o abstrato, ou seja, o surdo teria dificuldade de usar os mecanismos de abstração e generalização. Esta crença tem sido utilizada como explicação para as dificuldades do surdo com a leitura e a escrita. Se verdadeira, implicaria que o surdo não seria capaz de atingir o letramento, pois não teria condições de lidar com o simbólico, com o ficcional. A autora afirma que as dificuldades de abstração, quando acontecem, estão associadas às experiências linguísticas insatisfatórias.

Surge aqui outro equívoco: quando alguns autores defendem que o pensamento, a abstração e outras atividades cognitivas dependem da linguagem verbal e da língua oral, pode-se concluir que o surdo que não fala, não pensa. Na verdade as línguas são sistemas linguísticos que organizam os símbolos em categorias, estas por sua vez facilitam a comunicação entre pessoas e a organização mental do sujeito. Para o desenvolvimento cognitivo não tem relevância se a língua é oral, escrita ou uma Língua de Sinais, o que importa é o suporte que ela dá.

Nesse sentido, o que os surdos precisam para desenvolver sua capacidade de abstração é de “uma língua que dominem e que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias” (BOTELHO, 2005, p. 53). Essa aquisição deve ser precoce para não comprometer os processos de abstração e generalização.

Por sua vez, Lane, Hoffmeister e Bahan (1996 *apud* ALMEIDA, 2003, p. 8) identificaram que as crianças surdas conseguem decodificar os símbolos escritos e geralmente não apresentam dificuldades grafêmicas, mas, na maioria das vezes, não entendem o que lêem. Percebe-se assim que a Educação de Surdos não tem oferecido condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas. Não existe um objetivo claro de formar leitores surdos. Pelo contrário, a resposta do sistema educacional tem sido muitas vezes a supervalorização do concreto, aceitando-se assim um resultado inferior na Educação dos Surdos em comparação com os ouvintes. Botelho (2005, p. 66), relata que as práticas escolares de construção da leitura e escrita nas escolas regulares são qualitativa e quantitativamente superiores àquelas oferecidas pelas escolas para surdos.

Vale a pena ressaltar aqui a afirmação “o atraso no desenvolvimento da leitura do surdo poderia ser decorrente da pobreza de experiências e trocas comunicativas, e não do seu nível de cognição e pensamento” (CARNIO, 1995 *apud* ALMEIDA, 2003, p. 8).

Pesquisas apontam para necessidade de a criança aprender primeiro a Língua de Sinais para depois aprender a língua majoritária oral e/ou escrita. O aprendizado seria similar ao da criança ouvinte, por isso, a criança surda precisa estar inserida em seu ambiente linguístico natural (Língua de Sinais).

Estabelece-se assim uma trajetória desejável na formação do leitor surdo: primeiro a aquisição e letramento em Língua de Sinais, que serve de base para a aquisição da Língua Portuguesa (tanto oral como escrita) em um segundo momento. Esta abordagem nos remete a uma mudança de paradigma, onde o ensino da Língua de Sinais ganha importância central na inclusão dos surdos, apontando para práticas que se baseiam no ensino com bilinguismo. Desta forma a Educação de Surdos resgataria um anseio dos próprios surdos que é o de não serem considerados deficientes.

Porém, essa perspectiva sobre a questão da surdez não deixa de ser uma visão equivocada dos ouvintes sobre as necessidades e potencialidades dos surdos, pois em uma perspectiva cultural, eles vêm desenvolvendo uma literatura surda, entendida como “histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da Cultura Surda presentes na narrativa” (KARNOPP, 2006 *apud* STROBEL, 2008, p. 56).

Strobel (2008, p. 56-60) apresenta uma longa lista de exemplos de literatura surda que abrangem diferentes gêneros: poesia, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e piadas, preferencialmente transmitidas através da Língua de Sinais. Mas, muitos escritores e poetas surdos também usaram a Língua Portuguesa, permitindo assim compartilhar a identidade cultural surda com os ouvintes.

Esta realidade serve como exemplo do potencial dos surdos e nos remete a novos e grandes desafios em termos do nosso sistema educacional.

Novos desafios trazidos pelo reconhecimento da Libras

Monte e Santos (2004, p. 28), ao tratar sobre os saberes e práticas da inclusão, tornam explícito o pressuposto epistemológico da abordagem pedagógica inclusiva, qual seja,

o conhecimento é construído pelo indivíduo, e a aprendizagem é um processo com tempo e ritmo diversificado, determinado pela qualidade da interação, do nível de participação e problematização, das oportunidades de vivenciar experiências, construir significados, elaborar e partilhar conhecimentos em grupo.

Partindo desse pressuposto, a Educação de Surdos em geral deve buscar a formação do leitor surdo, pois a escrita e leitura são instrumentos para a construção de significados, elaboração e partilha de conhecimentos.

Para tanto, deve-se primeiro mudar a maneira de ver a surdez, não mais como uma deficiência, mas como um problema de comunicação, que pode levar a um desenvolvimento cognitivo tardio ou limitado, em função da falta de oportunidades de aprendizagem.

Com esse novo enfoque, o ensino da Língua de Sinais ganha importância, em especial nos primeiros anos da Educação Infantil. Passa a ser vista como a base para o desenvolvimento cognitivo da criança surda e deve vir acompanhada de práticas que valorizem a interação professor-aluno e aluno-colega na língua natural do surdo.

Isto nos remete a outro desafio, que é a formação de professores bilíngues e a preparação de toda a equipe da escola para o uso da Língua de Sinais, de modo a criar um ambiente de aprendizado bilíngue onde sejam reconhecidas as diferenças entre as línguas oral e de sinais, e que, ao mesmo tempo, venha favorecer a inclusão do surdo a comunidade majoritária ouvinte.

O ensino com bilinguismo implica em mudar a prática de ensino da Língua Portuguesa para surdos, pois ela passa a ser considerada uma segunda língua. Nesse sentido, novas pesquisas devem ser desenvolvidas e sua aplicação disseminada em todo o sistema educacional.

Nesse ambiente bilíngue é necessário dar a devida importância ao uso de histórias contadas em Libras como estratégia para desenvolver o pensamento abstrato e o entendimento das regras do texto ficcional, desenvolvendo assim as habilidades necessárias à formação de leitores surdos.

Por último, é necessário realizar pesquisas e desenvolver práticas de sala de aula que valorizem a chamada “Literatura Surda” como forma de expressão da comunidade surda.

Conclusão

O equívoco de pensar que o surdo não é capaz de passar do concreto para o abstrato, ou seja, o surdo teria dificuldade de usar os mecanismos de abstração e generalização, tem sido utilizado como explicação para as suas dificuldades com a leitura e a escrita. As dificuldades de abstração, quando acontecem, estão associadas às experiências linguísticas insatisfatórias. É fundamental, portanto, considerar a função da Língua de Sinais na formação de leitores surdos. Através dela a criança surda desenvolve as habilidades cognitivas necessárias para posteriormente fazer uso da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

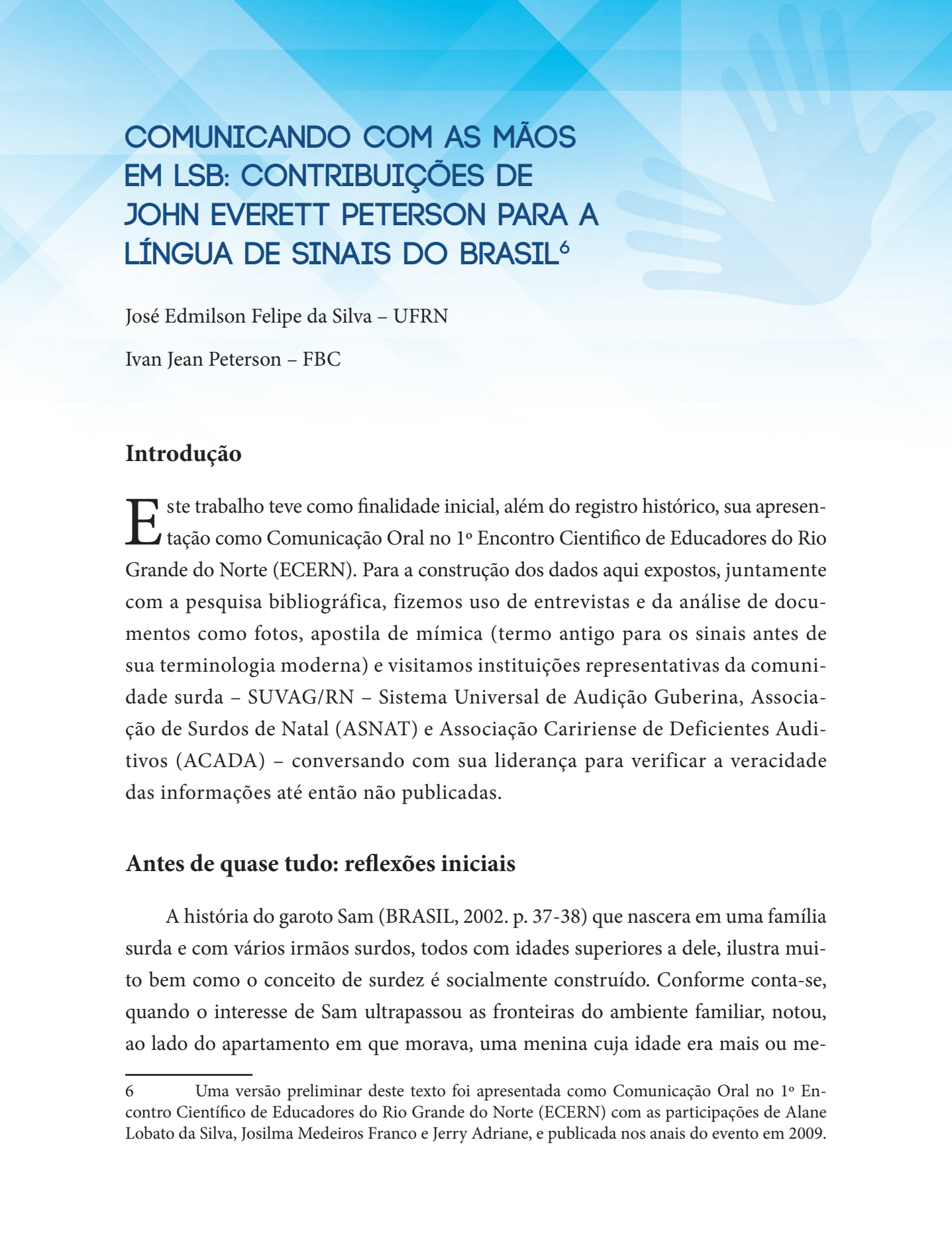
Foi verificado que o sistema educacional tem muitas vezes supervalorizado o concreto no ensino de surdos, deixando de oferecer condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas. Se aceita assim um resultado inferior na Educação dos Surdos em comparação com os ouvintes.

Para contornar essa situação deve-se primeiro mudar a maneira de ver a surdez, não mais como uma deficiência, mas como um problema de comunicação, onde o ensino da Língua de Sinais ganha importância e o caminho a se trilhar para a inclusão dos surdos é a pedagogia com bilinguismo desde a Educação Infantil. Com esse novo enfoque, toda a escola precisa ser preparada para viabilizar práticas que valorizem a interação professor-aluno e aluno-colega na língua natural do surdo.

Referências

- ALMEIDA, E. C. de. Leitura e surdez: um estudo com adulto não oralizado. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 8-13, dez. 2002 / jul. 2003.
- BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na educação dos Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (Ed.). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. v. 2. São Paulo: EDUSP, 2001.
- AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MONTE, F. R. F. do.; SANTOS, I. B. dos. *Saberes e práticas da educação: introdução*. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- SÀ, N. R. L. de. *Educação de Surdos: o caminho do bilinguismo*. Niterói: EDUFF, 1999.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de Defectologia*. Obras Completas. t. 5. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

COMUNICANDO COM AS MÃOS EM LSB: CONTRIBUIÇÕES DE JOHN EVERETT PETERSON PARA A LÍNGUA DE SINAIS DO BRASIL⁶



José Edmilson Felipe da Silva – UFRN

Ivan Jean Peterson – FBC

Introdução

Este trabalho teve como finalidade inicial, além do registro histórico, sua apresentação como Comunicação Oral no 1º Encontro Científico de Educadores do Rio Grande do Norte (ECERN). Para a construção dos dados aqui expostos, juntamente com a pesquisa bibliográfica, fizemos uso de entrevistas e da análise de documentos como fotos, apostila de mímica (termo antigo para os sinais antes de sua terminologia moderna) e visitamos instituições representativas da comunidade surda – SUVAG/RN – Sistema Universal de Audição Guberina, Associação de Surdos de Natal (ASNAT) e Associação Caririense de Deficientes Auditivos (ACADA) – conversando com sua liderança para verificar a veracidade das informações até então não publicadas.

Antes de quase tudo: reflexões iniciais

A história do garoto Sam (BRASIL, 2002. p. 37-38) que nascera em uma família surda e com vários irmãos surdos, todos com idades superiores a dele, ilustra muito bem como o conceito de surdez é socialmente construído. Conforme conta-se, quando o interesse de Sam ultrapassou as fronteiras do ambiente familiar, notou, ao lado do apartamento em que morava, uma menina cuja idade era mais ou me-

6 Uma versão preliminar deste texto foi apresentada como Comunicação Oral no 1º Encontro Científico de Educadores do Rio Grande do Norte (ECERN) com as participações de Alane Lobato da Silva, Josilma Medeiros Franco e Jerry Adriane, e publicada nos anais do evento em 2009.

nos igual a sua, e logo se tornaram bons amigos. Sam a achou “estranha”, pois não conseguia dialogar com ela, embora ele insistisse em sinalizar, ela não correspondia da mesma forma. Ela não sabia comunicar-se por sinais, nem mesmo os sinais mais elementares ela usava. A única saída foi apontar para o que desejassem e arrastá-la para onde quisesse ir. Sam estava feliz com a nova amizade, embora isto não o impedisse de imaginar a “triste” situação de sua amiga que, aparentemente, vivia sem comunicação. Certo dia, ao presenciar sua colega interagindo com a mãe, sem usar sinais, ficou extremamente perturbado e, sem entender o ocorrido, procurou sua própria mãe para narrar-lhe o fato. Ele queria saber qual era o “problema” da amiga. Sua mãe esclareceu que ambas, mãe e filha, eram ouvintes (conceito desconhecido por Sam) e que não sabiam sinais.

É interessante observar a ausência do sentimento de perda, pois este sentimento, que leva muitos surdos a depressão, é fruto de uma sociedade normalizadora que vê a surdez como patologia, como doença. Talvez não seja exagero afirmar que felizes são os surdos que não se dão conta da surdez. Nada lhes falta. Não são inferiores, embora diferentes.

A história e seus autores

Quanto ao aspecto cronológico, acredita-se que o primeiro professor de surdos tenha sido Ponce de Leon, religioso beneditino, responsável pela instrução dos surdos filhos da nobreza. Ponce de Leon viveu de 1520 a 1584, na Espanha. Comenta-se que alguns de seus ex-alunos foram pessoas de destaque como historiadores, astrônomos, filósofos etc. Em sua prática de ensino ele utilizava leitura orofacial, treinamento da voz e sinais.

Em 1755 o abade Charles Michel De L’Epée recolheu os surdos pobres que vagavam nas ruas de Paris e, aprendendo a Língua de Sinais com eles, deu início a um trabalho revolucionário para a época. Segundo alguns historiadores, a partir do conhecimento da Língua de Sinais Francesa, o abade catalogou um número significativo de sinais, dando origem a um vocabulário que associava os sinais com palavras escritas e imagens.

Conforme Sacks (2010, p. 26), a preocupação maior do abade era com a inclusão dos surdos na experiência religiosa: “[Ele] não podia tolerar a ideia de as almas dos surdos-mudos viverem e morrerem sem ser ouvidas em confissão, privadas do catecismo, das Escrituras, da Palavra de Deus; [...]”

A pergunta retórica de Sócrates no Crátilo de Platão, (SACKS, 2010, p. 25):

se não tivéssemos voz, nem língua e, ainda assim, quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?

E, as ideias filosófica e linguística de uma língua universal, que ganhava relevo naquele século, encontraram um campo fértil: a mente do Abade De L’Epée. Embora, equivocadamente, L’Epée acreditasse na existência de uma língua universal e que esta língua era a Língua de Sinais, “a noção de que a compreensão das ideias não dependia de ouvir palavras era revolucionária”. Ao falecer, em 1789, havia estabelecido vinte e uma escolas para surdos e treinado vários educadores que deram continuidade às suas ideias.

Figura 1 – Capa do livro Linguagem de Sinais do Brasil (2003)



Fonte: Arquivo pessoal

Este mesmo sentimento religioso pelos surdos trouxe ao Brasil o padre Eugênio Oates, missionário redentorista que, em 1946, percorreu o país expandindo a assistência religiosa católica entre os surdos brasileiros. Em 1951, foi ordenado o padre Vicente Burnier (surdo). Oates e Burnier organizaram diversos encontros religiosos no país. O primeiro Encontro Nacional de Ensino Religioso para Pessoas Surdas foi realizado no ano de 1975. Oates tornou-se nacionalmente conhecido pelo livro *Linguagem das Mãos*. Em 1969 esta obra foi publicada pela Gráfica Editora Livro S.A.; tornando-se o que parece ser o primeiro livro no Brasil com o objetivo de divulgar a Língua de Sinais Brasileira. Ele também publicou outras obras dedicadas à catequese dos surdos. Outro livro – *Linguagem de Sinais do Brasil* –, com o patrocínio da Mill Neck Foundation de Nova York, nos Estados Unidos, e tendo como coautores Harry W. Hoemann, Eugênio Oates e Shirley A. Hoemann, foi editado em 1983 e distribuído, estrategicamente, juntamente com um videoteipe, *Modelos Surdos de Linguagem de Sinais do Brasil*, em todo o território nacional. Como resultado de tudo isto, temos, hoje, diversas Pastoris de Surdos e vários programas religiosos voltados para essa parcela da sociedade.

Figura 2 – Joan e Ivan Peterson



Fonte: Eric, 2007

Figura 3 – Família Peterson no Brasil



Fonte: Eric, 2007

Outro personagem, ainda um ilustre desconhecido, é o Reverendo Dr. John Everett Peterson, enviado para o Brasil pela organização não governamental Association of Baptists for World Evangelism – Associação de Batistas para a Evangelização do Mundo (ABWE), com sede em Harrisburg, capital do Estado da Pensilvânia (EUA). “Pastor João”, como é mais conhecido, e sua esposa Jean Peterson, iniciaram seus trabalhos junto aos surdos no Brasil em 1979, com o apoio do também norte-americano John Cabbage. Assim como De L’Epée, John Everett Peterson aprendeu a Língua de Sinais com os próprios surdos. Isto em um momento em que a Língua de Sinais era considerada desprezível pela maioria dos educadores. Conforme ele mesmo comenta em um panfleto de sua autoria:

Vinte e cinco anos atrás, minha esposa eu começamos a ensinar Libras, naquela época chamada mímica. A época era difícil porque as escolas de surdos rejeitaram o uso de sinais manuais para comunicar. Quando as diretoras e professoras souberam que éramos professores de Libras, o trato era igual ao dado a um portador de doença contagiosa: isolamento (PETERSON, 2003, p. 1).

As semelhanças com o Abade De L’Epée não se limitam a este fato. Dr. John Everett Peterson, assim como De L’Epée, registrou os sinais que ele chamava de

Mímica Folclórica Brasileira. Em um *site* em inglês ele declarou: “Nós ensinamos Libras por alguns anos por uma lista de palavras que incluía as instruções escritas que explicam os gestos”.

Figura 4 – Sentados da esquerda para a direita John e Ivan Peterson



Fonte: Eric, 2007

O material, intitulado Vocabulário de Mímica para Surdos registra, com riqueza de detalhes, quinhentos sinais que, ainda hoje, são de uso comum dos surdos brasileiros. Vejamos alguns exemplos:

- Água: A mão direita em “L”, o polegar tocando no queixo, o indicador abana um pouco.
- Sol: A mão direita em “S” elevada, abaixa um pouco e abre em “L”.
- Antes: O polegar da mão direita em “L” toca na palma esquerda e o indicador gira para trás.

Fazendo referência às contribuições do Dr. John E. Peterson para a Língua de Sinais no Brasil, durante o III Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE), em Maceió, Silva (2006) comenta a respeito do vocabulário produzido por Peterson: “É interessante observar a atualidade no uso dos sinais nela [apostila] contidos”. E acrescenta (*slide*):

Outra apostila, que tinha o desenho como forma de registro e como autora a norte-americana Judy Ensminger – hoje Judy Ensminger Froehlke, que veio ao Brasil a convite do Dr. Peterson – e como título *Aprendendo a Comunicar: um Livro para a Educação do Surdo*, foi, na verdade, o embrião do popular “Comunicando com as Mãos”, agora com o acréscimo de “em LSB”.

Pouco se sabe sobre Judy Ensminger. Em seu *site*, John E. Peterson afirma que ela veio como voluntária para o Brasil e que já trabalhava com surdos em Minneapolis, no Estado de Minnesota, também nos Estados Unidos. Sobre seu livro, desenhado em Fortaleza, capital do Ceará, John E. Peterson comenta (*site* em inglês):

seu livro tem sido muito útil no ensino de Libras e nós imprimimos e distribuimos aproximadamente 7.500 cópias do livro. Os livros normalmente têm o desenho do gesto e a palavra que ele representa, sendo útil a alguém que não sabe a Língua de Sinais ou não sabe ler. Judy extraiu uma ilustração da ação ou objeto e, então, o sinal na Língua de Sinais que corresponde a ele, seguido pela palavra. Assim temos um livro que analfabetos surdos podem usar para aprender Língua de Sinais (tradução nossa).

Judy é uma das artistas responsáveis pela arte da coletânea *Sign Language International*, trabalho publicado sob a direção de Don Cabbage. Cabbage, cuja esposa é Betty Rice Cabbage (surda), é o presidente da World Mission Society situada em Pesco, no Texas. A World Mission Society é uma das muitas ONGs responsáveis pela inclusão dos surdos nas igrejas evangélicas norte-americanas e em outras espalhadas pelo mundo. A convite do Dr. John E. Peterson, Cabbage veio várias vezes ao Brasil ministrar palestras com esse objetivo.

Os acampamentos

Os encontros com surdos coordenados por John E. Peterson, por serem, quase sempre, realizados em locais para retiros espirituais, como é comum em seu país de origem, receberam o nome de Acampamentos com Surdos (*Deaf Camps*). Nesses eventos, além da programação religiosa, eram comuns os cursos de Língua de Sinais para ouvintes. “Sessenta semanas de acampamentos” foi o alvo inicial. Quase todos

os Estados da federação foram contemplados, alguns mais de uma vez. Surdos e ouvintes que participaram destes primeiros encontros são hoje fluentes em Libras, líderes, instrutores e intérpretes espalhados por todo o território nacional.

Figura 5 – Ensinando surdos em um dos acampamentos no Brasil



Fonte: Eric, 2007

O início no Brasil

Comentando sobre o início do trabalho no Brasil, John E. Peterson escreveu (*site* em inglês):

havia entre os professores de crianças surdas uma oposição ao ensino da Língua de Sinais e quase nenhum dos professores sabia a Língua de Sinais. Quase todas as escolas e alguns departamentos de educação do Estado proibiam o uso da Língua de Sinais. Quando eu fui ensinar Libras na grande capital de João Pessoa, o diretor da escola para surdos iniciou o boato de que as mães deveriam ter muito cuidado com suas crianças Surdas porque “havia na cidade um homem alemão que estava tentando roubar as crianças Surdas e levá-las para Alemanha”. Quem você acha que era o “homem alemão”? (tradução nossa).

Nos últimos anos, temos observado mudanças significativas na Educação dos Surdos, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido. A comunidade surda, a

parte mais interessada, está sendo excluída das discussões sobre filosofias e políticas educacionais. Apesar de terem uma língua “oficialmente” reconhecida, continuam sem “vozes”. A Língua de Sinais Brasileira não tem tido a merecida consideração. Embora seja permitido o seu uso por surdos e ouvintes, o governo não a adotou na prática como *língua de instrução*. Não há, obrigatoriedade alguma no uso da Língua de Sinais pelos professores de surdos no modelo de educação inclusiva proposto (e imposto). O mesmo pode ser dito em relação à presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula. A proposta da liderança surda nacional e internacional pode ser verificada na leitura das resoluções acordadas no Congresso realizado pela Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf, WFD), em Helsinque na Finlândia, no ano de 1987. A Federação Mundial continua fazendo a opção pelo modelo bilíngue em escolas e classes “especiais” para surdos.

Não se deve confundir o modelo de educação “especial” bilíngue proposto pela *Resolução de Elsinki* com o modelo anterior pautado na filosofia oralista. No modelo oralista o surdo é visto como um deficiente, sendo a surdez uma patologia e a educação o meio normalizador.

Sobre a proposta “inclusiva”, o documento alerta sobre o perigo que este modelo pode representar para as crianças Surdas, se não for levado em consideração suas especificidades. Conforme Sánches (1990, p. 8-9):

Durante los últimos años se há dado un marcado incremento em el número de niños sordos em las escuelas ordinárias. Por ello, es esencial que la Federación Mundial de Sordos exprese su punto de vista sobre este asunto. La comisión recomienda que todos los países rechacen cualquier tipo de integracion que no cuente con los servicios de apoyo apropiados al niño sordo.

Os cursos de Língua de Sinais

Os cursos de língua de sinais, sob a orientação de John E. Peterson, eram quase sempre de caráter prático e teórico⁷. Os alunos geralmente chegavam e saiam

⁷ Alguns desses cursitas foram Leon Small, pioneiro no ensino de libras no SUVAG/RN e Soraya Barbosa nome conhecido entre os batistas. Leon Small é mais conhecido no Rio Grande do Norte por ter sido o fundador da Casa de Assistência Espiritual aos Dependentes de Drogas (CAE-

motivados, desejosos de colocar em prática o que aprenderam. Conforme comenta Peterson (site em inglês):

um currículo foi preparado e aqueles que estudam são incentivados a irem para casa, juntar alguns alunos e passar para eles o curso que acabaram de receber. Muitos fizeram isso, e é maravilhoso ver o trabalho se espalhar através daqueles a quem nós ensinamos. Hoje há trabalhos para surdos em grandes cidades do Brasil por causa destes cursos (tradução nossa).

O programa incluía além da Língua de Sinais, informações didáticas sobre interpretações, filosofias educacionais para surdos etc. Como o material utilizado nos cursos podia ser xerografado livremente para fins educativos e religiosos, muitas cópias desse material foram distribuídas pelos ex-cursistas. Em muitos lugares do país esse material xerografado tornou-se o único recurso, com sinais da Libras, utilizado pelos educadores que optaram pela Comunicação Total, rompendo assim com o Oralismo puro, mas sem abraçar o bilinguismo, filosofia que emergiria nos anos seguinte.

Como professor, John E. Peterson foi influenciado por John Milton Gregory, famoso educador batista norte-americano, cuja obra mais conhecida no Brasil é *As Sete Leis do Ensino*⁸. Em uma destas “Leis”, a “Lei da Linguagem”, lê-se: “A linguagem usada no ensino deve ser comum ao professor e ao aluno. Noutras palavras, deve ser entendida por ambos, tendo o mesmo significado para o professor e aluno” (GREGORY, 1997, p. 33). Ao comentar acerca do ensino de Língua de Sinais Dr. John E. Peterson não esconde esta influência, embora enumere as “leis” em ordem diferente daquela em que encontramos na tradução portuguesa do mesmo livro – talvez por ter usado um exemplar em língua inglesa. Peterson (2003, p. 2-3) afirma que

o melhor caminho para eles [os surdos] aprenderem rapidamente a Língua de Sinais é ser instruídos por surdos possuidores de linguagem. Surdos preparados são os melhores professores de alunos surdos tanto em Libras como em outras matérias. [...]

DD), no município de Ceará-Mirim/RN, mas que atualmente fica localizada em Macaíba/RN, o que pode ser comprovado com uma visita a esta instituição.

8 Reeditado pela CPAD – Casa Publicadora das Assembleias de Deus (2010).

Ao contrário, o ouvinte que conhece Libras tem uma linguagem comum com o aluno de Libras ouvinte e pode comunicar com mais clareza e eficiência.

Sua esposa Jean Peterson dirigiu o Centro Educacional para Surdos em Juazeiro do Norte interior do Ceará. Este centro, em sua filosofia educacional, transitava nos últimos anos entre a Comunicação Total, com prática bimodal, e o bilinguismo bicultural. Com a política de educação inclusiva do governo brasileiro, que não diferencia claramente Educação de Surdos de educação especial, mesmo sob a perspectiva inclusiva, esta instituição foi proibida de continuar com suas atividades. A construção de um currículo bilíngue para os surdos tem sido o caminho pensado para a sua reabertura. Hoje, parte do atendimento realizado pelo Instituto Centro Educacional, tem sua continuidade pela SINTRA, organização não governamental inicialmente dirigida por Jean Peterson.

A motivação religiosa

O impulso religioso de John E. Peterson só é comparável ao do Abade De L'Épée, na França. Sua atuação já ultrapassou as fronteiras do Brasil e hoje se expande para outros países (*site* em inglês):

Além do trabalho no Brasil, nós também ensinamos a Língua de Sinais no Uruguai, na Argentina e na Romênia. Os gestos são diferentes, mas a necessidade é a mesma. Nós estamos trabalhando em um projeto para publicar um livro em Língua de Sinais para cada país da América do Sul [...] (tradução nossa).

Alguns desses livros já foram concluídos. Pessoas são enviadas a diversos países para filmar surdos sinalizando. Em seguida os sinais são desenhados. O trabalho, em um segundo momento, é realizado no Brasil e, posteriormente, enviado aos países de origem para a correção final, por meio de seus usuários nativos. Exemplos desse material podem ser adquiridos na Associação Caririense de Deficientes Auditivos (ACADA), em Juazeiro do Norte.

Sob sua influência, ou de pessoas de seu círculo de amizade, foram fundadas igrejas dirigidas por líderes surdos em parcerias com ouvintes. Essas agremiações religiosas merecem um estudo sociológico e antropológico a parte, pois caracterizam uma mudança de paradigma em relação às Pastorais de Surdos da Igreja Católica, e mesmo dos Ministérios com Surdos das igrejas evangélicas. Estas organizações de surdos batistas estão localizadas no interior de São Paulo (Campinas), Pernambuco (Petrolina) e Ceará (Juazeiro do Norte).

Estas organizações são percebidas como igrejas autônomas, e que por isto não estão sob a direção de nenhuma outra instituição superior, seja constituída por ouvintes ou por outros surdos, embora filiadas ou não a uma associação de igrejas da mesma fé. Será que a organização destas igrejas, compostas em sua maioria, ou exclusivamente, por membros surdos, tem como causa a exclusão religiosa provocada pelo “ouvintismo” batista? Ou, pelo contrário, é a afirmação do Poder Surdo (*Deaf Power*) e a confirmação e celebração do princípio da individualidade batista? Para uma leitura sobre a formação do pensamento batista brasileiro recomendo a tese do professor Israel Belo de Azevedo. Em sua contracapa temos:

A celebração do indivíduo, no pensamento protestante em geral e do protestantismo batista em particular, é uma resposta moderna ao problema do lugar do homem na sociedade. [...] Entre os batistas, grupo com mais de um milhão de adeptos no Brasil e duzentos milhões no mundo, o individualismo é uma afirmação da soberania do indivíduo e, ao mesmo tempo, a afirmação da soberania de Deus, que o criou (AZEVEDO, 1996).

Sobre agrupamento de surdos recorremos a Sánchez (1990, p. 161):

[...] los sordos se han agrupado cada vez que han tenido oportunidad de hacerlo. Y se han agrupado en lo que hemos denominado comunidades lingüísticas, porque en la base de las misma está la utilización de una lengua común, la lengua de señas. Pero el término comunidad pone de relieve el hecho de que sus miembros están unidos por importantes vínculos sociales y que los sordos como grupo, como coleticidad, tienen pautas y valores culturales propios, diferentes y a veces en contradicción com los que sustenta la macrocomunidad oyente.

Quem sabe esteja aí a resposta? No ajuntamento linguístico.

Conclusão

Embora a ideia de surdez como doença ainda persista em nossa sociedade, a comunidade surda certamente já não é vista por todos com o mesmo olhar de indiferença, desprezo ou pena como era comum em décadas passadas. Seja porque cada vez mais presenciamos surdos sinalizando sem constrangimento, em diversos espaços públicos e privados, seja pela conquista de leis que os apoiam em seus anseios. Isto em parte, graças a homens como John Everett Peterson, De L'Épée, Ponce de Leon e outros que, contrariando a maioria, decidiram agir de forma diferente. Aqui concluímos, embora saibamos que resta muito a ser pesquisado, não só sobre as contribuições de John E. Peterson, mas também sobre a própria origem e desenvolvimento da Língua de Sinais no Brasil. E muito mais, se levarmos em conta as contribuições de outros personagens como o padre Eugênio Oates, Flausino da Gama, H. Hoeman, Hernest Huet que, infelizmente, continuam sendo ainda ilustres desconhecidos.

Referências

AZEVEDO, I. B. de *A Celebração do Indivíduo: a Formação do Pensamento Batista Brasileiro*. Piracicaba: Unimep; São Paulo: Exodus, 1996. 344 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica*. v. 2., Brasília: MEC; SEESP, 2002. 139 p.

ERIC, T. *Peterson's Deaf Ministry*. Disponível em:

<<http://www.nexxanet.com.br/drpeterson.html>> Acesso em: 9 jul. 2007.

GREGORY, J. M. *As Sete Leis do Ensino*. Trad. Luciana Alves. 3ª Impressão. Rio de Janeiro: CPAD, 2010. 92 p.

PETERSON, J. E. *Somente Surdos devem Ensinar Libras?* (Panfleto). Juazeiro do Norte: ACADA – Associação Caririense de Deficientes Auditivos, [2003?]. 4 p.

SÁNCHEZ, C. M. *La Increible y Tryste Historia de la Sordera*. Caracas: CEPRO-SORD, 1990. 179 p.

SACKS, O. *Vendo Vozes - Uma Viagem ao Mundo dos Surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, J. E. F. da. *SOCIOLINGUÍSTICA E LÍNGUA DE SINAIS: recortes da origem e do desenvolvimento da língua de sinais no Brasil*. Maceió: III ECLAE, 2006, 26 slides: color., 24,4 x 19,5cm.

The background of the page is a solid blue color. Overlaid on this background is a large, stylized graphic of two hands. The hands are rendered in a lighter shade of blue than the background, with a soft, ethereal glow. One hand is positioned higher and further to the right, while the other is lower and further to the left, as if they are reaching towards each other. The fingers are slightly spread, and the overall effect is one of connection and support.

PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A POSIÇÃO INCLUSIVISTA RADICAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nídia Regina Limeira de Sá – UFRJ

Introdução

Na área da Educação de Surdos, a posição inclusivista radical, infelizmente, está viva e ativa. Refiro-me à posição que insiste em querer determinar que a Educação de Surdos deve ser feita em escolas comuns para garantir a “inclusão” numa “escola para TODOS”. Até há pouco tempo lutávamos contra a chamada abordagem educacional “oralista”, que insistia em que a Educação de Surdos deveria acontecer utilizando-se apenas a língua oral da maioria, excluindo a Língua de Sinais – para que os surdos não permanecessem no que chamava de “guetos” – agora temos lutado contra o movimento inclusivista radical, o qual insiste em não considerar os argumentos dos movimentos sociais surdos e os dados científicos dos estudiosos da área da Educação de Surdos, principalmente os que trabalham na perspectiva socioantropológica (MIRANDA; PERLIN, 2011; PERLIN, 2003; SÁ, 2010, 2011; THOMA; LOPES, 2004, 2006; SKLIAR, 1998, 2001; STROEBEL, 2008; WRIGLEY, 1996, dentre outros).

A chamada “inclusão” é tão atraente para alguns que, afirmar a importância de projetos pedagógicos específicos para algum grupo minoritário – como o grupo dos surdos congênitos que demandam uma língua gestuovisual – é quase um pecado, uma ofensa, um absurdo. Interpretam que aqueles que defendem um trabalho específico e baseado na diferença, estão a negar o movimento histórico que está impulsionando as escolas a se prepararem para receber TODOS os alunos. Desejar retirar os surdos do grupo “TODOS” para ressaltar sua especificidade linguística e cultural, é tido como uma infâmia, uma obtusidade, um retrocesso.

Argumentam que as escolas, a muito custo, mudaram o paradigma da “integração” – segundo o qual o estudante com deficiência era quem tinha que se adequar à escola –, para o paradigma da “inclusão” – segundo o qual é a escola que tem que se adequar ao estudante, propiciando todas as condições para o seu sucesso escolar. Visto por este prisma, parece mesmo estupidez que alguém possa desejar continuar no paradigma antigo – este aliado diretamente às escolas especiais que funcionavam como depósitos de pessoas com defeitos e que se propunham a sanear as escolas comuns da presença indesejável dos deficientes, doentes e trabalhadores. Certamente que estas escolas especiais com cheiro de hospital, como dizia Vygotsky (*apud* SÁ, 1999), existiram, e talvez ainda existam, precisando ser ressignificadas, transformadas.

No entanto, é necessária certa obstinação do inclusivismo radical para não entender que os defensores de propostas bilíngues para surdos, não estão indo contra o paradigma da inclusão, nem contra a inclusão das pessoas na sociedade, nem mesmo estão indo contra o fato de que as escolas devem se preparar para receber todos os tipos de estudantes, mas, que estão buscando a forma mais adequada e mais confortável para se alcançar uma pedagogia com êxito para este grupo que não se serve plenamente da escola chamada “inclusiva”.

É a obstinação do inclusivismo radical que não quer ver novas perspectivas, que não quer conhecer novas descobertas, que não quer ouvir os reclamos dos grupos minoritários.

Não desconhecemos que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, orienta que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao *ensino primário inclusivo*, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (BRASIL, 2009, Artigo 24, grifo nosso). Entendemos claramente que diversos documentos oficiais utilizam a palavra “inclusivo” para se referir a um ensino que não faz acepção de pessoas, um ensino sem preconceito, sem discriminação de qualquer ordem, e que se prepara para receber a todos. Este aspecto é saudado por nós que somos contrários ao que chamamos de inclusivismo radical.

Sim. Trabalhamos por uma sociedade inclusiva e queremos a efetiva inclusão social para todas as pessoas. Mas, para alcançá-la, é necessário que a Educação alcance os resultados almejados e gere cidadania plena. No entanto, as maneiras de chegar à inclusão social é que não têm, necessariamente, que passar pelo que no Brasil se está chamando de “escola inclusiva”.

Fazemos esta afirmação porque temos visto que diversas escolas chamadas “inclusivas” mais excluem que incluem, principalmente no caso das pessoas surdas. O mesmo texto da referida Convenção prevê que “medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em *ambientes que maximizem* o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, Artigo 24, grifo nosso). Em nossa avaliação, as escolas chamadas “inclusivas”, no Brasil, não estão propiciando estes ambientes maximizadores, nem estão garantindo que “a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em *ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social*” (BRASIL, 2009, Artigo 24, grifo nosso).

O debate acontece porque os defensores do inclusivismo radical querem ver todas as pessoas, inclusive os surdos, “incluídos” em qualquer escola, sem lhes garantir o direito ao ambiente que lhes favorece ao máximo, o qual acontece não em escolas comuns, mas em escolas bilíngues.

Inclusive, para que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) fosse aprovado incluindo as expressões “classes e escolas bilíngues para surdos” houve uma verdadeira saga, até com acusações, tensões, passeatas, gritos de guerra e lágrimas. Insistiam que o termo “escolas inclusivas” era suficiente.

Mesmo com o texto do PNE aprovado, a disputa não terminou. Atualmente, por exemplo, está se reunindo um Grupo de Trabalho para a Elaboração da Política de Educação Bilíngue para Surdos⁹, mas, para a surpresa dos integrantes, ao fechar a

⁹ Grupo de Trabalho definido por meio da Portaria 10.060 publicada no D.O.U. em 31 de outubro de 2013, do qual tenho a honra de fazer parte como uma das representantes da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

versão do documento-base, o grupo soube que não mais se instituiria uma Política de Educação Bilíngue para Surdos – como o GT esperava –, mas, se iria juntar as propostas do GT que discutiu a Educação de Surdos com propostas de outros grupos de trabalho que serão criados, para, um dia, se instituir uma Política de Educação Bilíngue englobando todos os grupos que demandam duas línguas na escolarização. Estas são estratégias de enfrentamento nas quais bem se pode ver poderes medindo forças: de um lado o Ministério da Educação e de outro lado os movimentos sociais dos surdos e as instituições que com eles labutam – principalmente as de pesquisa.

Setores inclusivistas concordam em atender as demandas de classes e escolas bilíngues (até porque perderam força), mas concordam apenas quando estabelecem suas condições: que o conteúdo seja oferecido em Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda, desde que seja mantido o ingresso em escolas regulares inclusivas. Ora, esta ideia é outra forma de subverter aquilo que foi conquistado: classes e escolas bilíngues.

Inclusive, os setores inclusivistas já falam em criar “centros de atendimentos bilíngues” para que os estudantes surdos não deixem de frequentar as escolas convencionais, comuns, regulares. Depois de tanta luta pelas classes e escolas bilíngues, inclusive com a vitória de que estas constem no Plano Nacional de Educação (meta 4), não se dão por vencidos e continuam buscando formas de manter o inclusivismo radical – na luta para que o AEE (Atendimento Educacional Especializado) seja mantido nos mesmos termos, e com os mesmos objetivos, só que acrescentando-se o termo “bilíngue” aos centros de atendimento. Ou seja: novos rótulos para incorporar as mudanças, sem nada mudar.

Mais importante que uma política para dar suporte à inclusão é uma política para dar sucesso educacional. Poderão aproveitar do suporte educacional do AEE os estudantes que tenham outros comprometimentos, não os estudantes que são apenas surdos, pois não se deve definir os surdos como “deficientes” ou como alvo da Educação Especial para Deficientes, sob pena de deixar, fora desta definição, os principais aspectos que caracterizam os surdos.

A desculpa para não lutarem pelas classes e escolas bilíngues é que dizem que se deve considerar que há regiões do país onde há uma concentração muito pequena de estudantes surdos. Entendem que os sistemas educacionais devem estar todos uniformemente atendendo em classes comuns, usando a Língua Portuguesa do professor e da maioria ouvinte, mas com a promessa de que se garantirão todas as condições de acessibilidade (que para os inclusivistas radicais significa: professor que domine a Libras, intérpretes de Libras e outras tecnologias necessárias). Ora, se haverá professores que dominem a Libras, por qual motivo não se pode organizar classes bilíngues nas quais estes professores possam reger sua turma utilizando a língua de sinais que domina, mesmo em locais em que o número de surdos não for o suficiente para se abrir uma escola bilíngue (mas seria suficiente para abrir uma ou mais classes bilíngues)? Certamente que esta opção não é considerada porque se estaria frustrando o inclusivismo radical – pelo qual alguns até fazem inimigos e fraturam relacionamentos.

No entanto, é justamente para as regiões do país onde o número de estudantes surdos é menor que se previu, no recente Plano Nacional de Educação, as classes bilíngues. Classes bilíngues podem constituir espaços diferenciados dentro de um mesmo edifício escolar, ainda que não sejam tão interessantes como as efetivas escolas bilíngues.

Ora, o modelo bilíngue de escola para surdos supõe uma escola comum, similar às escolas bilíngues de língua estrangeira. É uma escola regular, é uma escola como outra qualquer, só que é uma escola bilíngue de surdos! Nada entendeu sobre a Educação de Surdos quem defende que uma aula com tradução/interpretação é o mesmo que uma aula que utiliza a primeira língua. Repetindo de outra forma: viabilizar tradução/interpretação em Libras não é o mesmo que viabilizar educação na primeira língua!

Alguns talvez vão repetir a mesma velha cantilena de que essa não é uma escola – é um “gueto”: um “gueto” que mantém os surdos “aprisionados” uns aos outros, com o conhecimento apenas da Língua de Sinais. Facilmente se esquece que a defesa pelo bilinguismo para surdos envolve o “bi” – referente a duas línguas (Língua de

Sinais Brasileira como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, priorizando a modalidade escrita, como prevê a Lei Lei 10.436/2002).

A disputa continua pela confusão de entendimentos, com o uso de terminologias manipuladoras que sempre tentam corroborar a posição inclusivista radical. Passou-se a utilizar corriqueiramente a expressão “ESCOLA BILÍNGUE” ou porque não se quer assumir que se trata de ESCOLAS DE SURDOS, ou porque é uma expressão que ainda dá para misturar um inclusivismo radical. As políticas, os documentos e os discursos oficiais fazem as práticas, reconfigurando aspectos da vida em sociedade porque são discursos investidos de poder, por isso as tensões, os debates e o enfrentamento sempre se deslocam para o espaço argumentativo.

Classes bilíngues devem ocorrer APENAS quando não se possa criar escolas bilíngues, pois em classes bilíngues tem-se apenas um número pequeno de usuários da língua minoritária, e elas existem como tentativa de suprir o ambiente linguístico que não está sendo oferecido pela escola – como se fosse um microuniverso linguístico. Nas classes bilíngues pode-se ter um tipo de bilinguismo, mas, raramente será um bilinguismo forte, porque as classes bilíngues em escolas comuns sofrerão a pressão do entorno para a “assimilação linguística” – isto é de se esperar, mas ainda favorece mais aos surdos que uma classe comum com tradução/interpretação.

Nesta disputa por poderes, saberes e espaços, houve a luta pela (des)legitimação das instituições filantrópicas que faziam atendimentos educacionais quando os recursos costumeiros foram retirados, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O que se planeja agora – já que não se conseguiu extinguir estas instituições –, é que estas ofereçam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e não se metam a criar classes bilíngues, ou escolas bilíngues ou classes especiais (para pessoas com outras deficiências sensoriais ou intelectuais).

Quando se suporta a ideia de classes bilíngues, mas mantendo a ideia de ingresso exclusivo em escolas regulares inclusivas, nada se muda.

Não estamos a tratar de classes comuns ou de escolas comuns, com a presença de intérpretes; estamos a tratar de classes que compõem um ambiente linguístico

natural para a aquisição precoce da língua gestuovisual, e nas quais os surdos têm a Libras como língua de instrução. Quando se exige que os surdos continuem a estudar em escolas convencionais, se está negando as escolas bilíngues de surdos, as quais, segundo a visão inclusivista radical, não são convencionais. Ora, as escolas bilíngues de surdos não são escolas convencionais para os ouvintes, mas são escolas convencionais, regulares, comuns e normais PARA OS SURDOS!

Verdadeiramente, estamos a tratar da questão da opressão de grupos inclusivistas radicais que não aceitam formas alternativas de educação e que têm os ouvintes como a norma perfeita, melhor.

Há até incentivo financeiro para que gestores estaduais e municipais adiram à dupla matrícula, para que os estudantes surdos sejam alocados nas escolas comuns com AEE no contraturno, ao invés de haver um movimento para a preservação/criação de espaços linguísticos e culturais de surdos, em flagrante desrespeito à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

No modelo proposto pelos inclusivistas radicais, as crianças surdas são escolarizadas em salas comuns junto a crianças que ouvem e que falam a Língua Portuguesa, cujas classes recebem o rótulo de “bilíngues” pelo simples fato de terem (quando têm) intérpretes de Libras – ainda que isto aconteça quando a criança surda nem conhece a Libras ou quando o chamado “intérprete” de Libras não tem a mínima formação. Geralmente, os alunos surdos chegam às escolas comuns sem nenhuma língua, e continuam assim, já que o AEE restringe-se a pouquíssimas horas por semana, em ambiente linguisticamente empobrecido, com hora marcada, como um reforço escolar, no contraturno.

No Brasil não há intérpretes de Libras suficientes para a proposta do inclusivismo radical, mas, recusa-se a ver esta realidade e propõe-se o que se sabe que não é o melhor. O resultado é uma drástica evasão escolar de estudantes surdos que deixam a escola comum despreparada, nas quais quase nada aproveitam.

Estamos vivendo um tempo de pressões: pressões para que as escolas específicas de surdos sejam fechadas ou descontinuadas, até pelo motivo de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,

2008), não se referindo a essas escolas no seu texto, as impedem de serem destinatárias de recursos; pressões para que os surdos aceitem a inclusão escolar como algo natural e inevitável; pressões para que se cumpra a referida Política Nacional sem questionamentos (SÁ; SÁ, 2015).

Não se nega que estão acontecendo avanços. Dentre muitos, podemos citar:

A Libras, atualmente, está mais difundida e ganhou maior espaço na sociedade; [...] cursos básicos de Libras estão sendo oferecidos em diversas escolas, para estudantes, professores e familiares; [...] está havendo maior abertura para a presença de professores surdos nas escolas onde estudam surdos; [...] as faculdades estão contratando mais intérpretes para acompanhar os estudantes surdos nos cursos superiores; [...] a oralização foi colocada no lugar em que deve estar: na área da saúde (SÁ; SÁ, 2015, p. 113).

Mas, também há muitos retrocessos, dentre os quais, citamos:

Estudantes surdos estão sendo espalhados numa infinidade de escolas comuns despreparadas; [...] escolas de surdos estão sendo fechadas, por isto os surdos têm perdido importantes espaços históricos e sociopolíticos que são/eram as escolas de surdos; escolas de surdos estão sendo transformadas em espaços de AEE; [...] escolas de surdos passaram a receber crianças ouvintes (SÁ; SÁ, 2015, p. 113).

A realidade que os inclusivistas radicais querem negar é que: nas escolas comuns, há uma aceitação aparente da Língua de Sinais, mas tudo fica como está: vencendo a língua da maioria, a língua do professor, a língua da escola. Na proposta inclusivista radical que ainda persiste, os surdos nutrem sentimentos de exclusão, mesmo estando incluídos fisicamente em escolas comuns. Para a maioria dos surdos, a inclusão em escola comum é traumática, e isto só aumenta o baixo rendimento e o fracasso escolar dos surdos, ou, para manter as aparências e os índices, os surdos são aprovados no ano escolar sem o conhecimento relativo à série.

Na proposta inclusivista radical que ainda prevalece no Brasil, muitos educadores ouvintes não compreendem a problemática identitária e cultural que envolve

os surdos, nem compreendem a experiência visual que os caracteriza, ou seja, desconhecem a especificidade da Educação de Surdos.

Os educadores inclusivistas radicais entendem que a realidade será mudada por meio da pressão sobre o sistema escolar, e, assim, vão mantendo professores ouvintes sem qualquer proficiência na Língua de Sinais, os quais ensinam apenas de forma superficial, ou caem no bimodalismo, utilizando a fala e uma pretensa Língua de Sinais ao mesmo tempo – o que é totalmente antipedagógico. Na realidade, são raros os professores que utilizam mecanismos de avaliação coerentes com a singularidade linguística dos surdos, e ainda há professores que acreditam que a criança surda não pode ter contato com a Libras na Educação Infantil, crendo que este contato atrapalhará a aprendizagem da língua na modalidade oral. Consideram que o surdo sentirá dificuldades, mas imaginam artifícios do AEE para ajudá-lo a vencê-las. Infelizmente, só não imaginam uma proposta educacional onde a dificuldade é amplamente minimizada.

Segundo Felipe (2012), um neo-oralismo está retornando, quando se obriga o fechamento das escolas de surdos – espaços privilegiados de aquisição linguística natural – e se insiste em colocar os surdos em escolas cuja língua de instrução é a língua oral.

O inclusivismo radical não se importa com o fato de que em escolas comuns despreparadas, estudantes com vários tipos de deficiência sejam pulverizados nas classes. É comum obrigar professores e gestores a receberem em suas classes, sem preparo e sem materiais específicos, estudantes que poderão até ser acolhidos com afeto, mas que não terão uma educação de qualidade e êxito. Isto porque cursos aligeirados de nível básico de Libras não capacitam ninguém para trabalhar educacionalmente com surdos, e só geram frustrações de ambos os lados.

É óbvio que há surdos que, em determinado momento da escolaridade, querem o desafio de participar de uma proposta inclusiva em escola comum. Isto deve ser um direito facultado a esta pessoa. No entanto, é a escola bilíngue e as classes bilíngues de surdos que são as opções legítimas tanto em termos pedagógico-científicos quanto em termos legais. Este tipo de escola sempre foi previsto nos

principais documentos legais nos quais o Brasil se baseia¹⁰ – recentemente é que, por políticas de governo, houve um grande desentendimento (SÁ, 2011). É de se estranhar que isto ocorra logo após os movimentos que resultaram em avanços nunca antes sonhados (como a Lei de Libras – BRASIL, 2002, e o Decreto que a regulamentou – BRASIL, 2005).

No inclusivismo radical, a exclusão está travestida de inclusão. Este tipo de inclusivismo levanta a bandeira da Educação “Inclusiva” para referendar o fechamento de escolas e classes de surdos, com a desculpa de que o faz para que todos tenham o direito de estarem no mesmo espaço, mas, esquece que esta imposição agride o direito de certos estudantes estarem em espaços pedagógicos mais adequados (surdos congênitos, crianças com deficiências múltiplas e severas, dentre outros).

A inclusão social plena é um direito de todo cidadão. A questão que se esconde é que há um direito que se sobrepõe: o de que o estudante surdo seja considerado em sua especificidade e lhe seja garantido o espaço educacional mais propício ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social. O inclusivismo radical, pelo encantamento com o direito à proximidade física, faz uma discriminação às avessas.

Devido às características das pessoas surdas, que se constroem na vida mais pelas experiências visuais que pelas experiências auditivas, as condições facilitadoras para a efetiva aprendizagem são em classes e escolas bilíngues. E estas não significam classes e escolas com intérpretes de Libras, como dito. No entanto, o inclusivismo radical contemporiza, prometendo que o AEE será o espaço que garantirá o “atendimento bilíngue” recuperando o que o intérprete não conseguir traduzir. Ou seja: o inclusivismo radical continua não apenas a impedir o sucesso educacional dos surdos, como a culpar professores mal preparados, e os próprios surdos, pelo fracasso – o que vem a ser a pornografia da culpabilização, assemelhando-se ao que Apple (2000, p. 72) chamou de “pornografia da pobreza”.

Infelizmente, continua sendo verdade que:

a maior parte das polêmicas sobre a educação de surdos continua se desenvolvendo no âmbito de ouvintes que, por desconhecerem as expectativas dos surdos, suas lutas históricas, a língua e a

10 Sobre este aspecto, ver o capítulo 1 de Sá, 2011.

cultura surda, utilizam o seu poder administrativo para legislar contrariamente aos interesses da maioria dos surdos e de suas comunidades (SÁ; SÁ, 2015).

A escola bilíngue e as classes bilíngues que defendemos são aquelas que garantem a presença da Língua de Sinais como língua de aquisição e como língua de instrução, baseadas em políticas linguísticas definidas e em projetos pedagógicos que respeitem a naturalidade da condição humana na surdez e que tomem como ponto de partida as comunidades linguísticas – e não políticas de governo inclusivistas radicais.

Essa escola bilíngue que desejamos é também a única que vai poder apresentar uma proposta de efetiva aprendizagem para o exército de surdos jovens e adultos que está fora da escola, mas que já tem a certificação (obtida nas escolas inclusivas sem que a aprendizagem fosse real). Sabemos de um enorme contingente de pessoas surdas que, com prazer, voltariam a estudar numa escola bilíngue, para, finalmente, participar de um processo de aprendizagem com êxito. Voltariam com satisfação para uma escola que efetivamente ensinasse a Língua Portuguesa como segunda língua, tendo a Língua de Sinais como a língua de instrução, e uma escola que soubesse tratar com a singularidade linguística dos surdos e, por isto mesmo, uma escola que usasse mecanismos de avaliação coerentes com sua especificidade. Só uma escola bilíngue, compreendendo a educação de jovens e adultos surdos, estaria disposta a pagar o preço do tempo perdido por estes alunos em escolas sob o inclusivismo radical. A maioria dos surdos brasileiros está longe de se tornar bilíngue, porque seu período ótimo de desenvolvimento foi consumido pelo insucesso, o que ocasiona perdas irreparáveis para si mesmos e para o país.

Costumo dizer que o Brasil deveria ter começado a mudança na Educação de Surdos com cursos de Pedagogia Bilíngue, e não com cursos de Letras/Libras. Felizmente, foi iniciada uma reparação, e se iniciará, no âmbito do Programa Viver Sem Limites, do Governo Federal, um curso a distância de Pedagogia Bilíngue, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) para 12 polos com 30 alunos cada, totalizando 360 alunos ao todo, para atender o Brasil imenso. É muito pouco, mas é um início. O curso de Pedagogia Bilíngue prepara professores para a Educação In-

fantil e as Séries Iniciais¹¹. As escolas bilíngues, por valorizarem o ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da Língua de Sinais, precisam de professores plenamente bilíngues, e preferencialmente, surdos, para servirem como referência linguística e identitária.

Ter iniciado pelos cursos de Licenciatura que formam professores para as Séries Finais e para o Ensino Médio denuncia que a ideia era a de apenas formar professores para a disciplina Libras, o que é insuficiente para formar professores e alunos bilíngues – por isto o inclusivismo radical não tem exigido que os professores das escolas comuns sejam bilíngues – esta é a realidade crua.

A disciplina Libras, na maioria dos projetos pedagógicos de escolas e universidades, tem se limitado a ser como que um curso básico de Libras. Se ao menos conseguisse esclarecer o quadro da situação educacional dos surdos brasileiros, já poderia dar uma ideia de que tipo de escola cada tipo de surdez demanda para o sucesso educacional. Enfim, a disciplina Libras é útil para as escolas chamadas inclusivas, mas não prepara quadros para a educação bilíngue.

No Brasil, a despeito do que diz o artigo 13º do Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), é ínfimo o número de cursos específicos para o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Esta, sim, poderia vir a ser uma área gêmea da educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa – e não a área da Educação Especial. Mas, infelizmente, o inclusivismo radical insiste em manter os surdos no contexto da Educação Especial porque quer ressaltar o aspecto biológico, aquilo que falta. Este é um dos maiores motivos pelos quais se faz tanta confusão sobre a Educação de Surdos, pois se imagina estar tratando com deficientes quando, na verdade, se está tratando com pessoas que apenas demandam uma língua visual para organizar suas experiências visuais na vida.

A política devastadora do inclusivismo radical defende que na proposta complementar ou suplementar do AEE, as incoerências da escola comum inclusiva irão resolver-se. Mas, o problema é a base da escolarização que é inadequada; não se complementa ou suplementa o inadequado: muda-se.

11 Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2013.

Na Educação de Surdos, mais importante que seguir um imperativo de Estado, é alcançar a inclusão social plena dos surdos: é vê-los “incluídos” nos cursos de nível superior, profissionalizando-se como qualquer cidadão, afinal são cidadãos normais que não ouvem. Como costumam dizer: não são cidadãos a serem consertados ou reabilitados.

É tempo de ir além da preocupação com os cursos e disciplinas de formação, e de pensar na elaboração de políticas linguísticas, as quais devem ser pensadas junto aos falantes das línguas; no nosso caso: “com” as comunidades surdas e não “para” as comunidades surdas. A questão do bilinguismo é tão séria para os surdos, que, quando se trata de políticas linguísticas para ouvintes se pensa em bilinguismo aditivo (o ouvinte já tem uma língua e vai adicionar o conhecimento de outra); mas, para o surdo, não: quando se pensa em políticas linguísticas, se está falando de um bilinguismo de sobrevivência, considerando que este cidadão está envolvido numa sociedade que não fala a sua primeira língua. Isto faz toda a diferença.

Para os surdos, é vital a aprendizagem de duas línguas, mas, a aquisição da língua natural (Língua de Sinais) é algo que tem que ser pensado e possibilitado na escola, e não na família (pois aproximadamente 95% dos surdos não têm, em casa, um ambiente linguístico adequado à sua condição biológica).

O inclusivismo radical não está preocupado com o acolhimento linguístico aos surdos, nem com a artificialidade comunicativa das escolas comuns que têm sido oferecidas aos surdos; não está preocupado com os artefatos culturais, nem com a história cultural, nem com a experiência visual deles. Talvez seja este o principal motivo pelo qual as universidades públicas ainda não têm alunos surdos – porque a comunidade surda ainda está sofrendo ou com os resultados de uma educação inclusivista radical excludente, ou com os resultados de escolas especiais que misturam pessoas com todas as deficiências debaixo de expectativas de baixo rendimento devido ao “defeito”.

Não quero dizer com isto que basta oferecer uma escola específica para surdos e a qualidade do processo educacional estará de todo garantida. Não é o público-alvo

que faz a escola; é o seu projeto pedagógico, é a política linguística que segue, é a competência técnico-educacional dos seus profissionais, é a riqueza de seu ambiente linguístico, é a proficiência de seus professores na primeira língua, dentre inúmeros fatores – tudo isto juntamente faz uma escola bilíngue de surdos.

Os inclusivistas radicais não aceitam que, para os surdos, estar “incluído” não significa ESTAR NA MESMA ESCOLA QUE TODOS, mas significa estar numa escola linguística e culturalmente referenciada, numa escola sinalizante de Libras.

Dito de outra forma: nossa luta é por escolas bilíngues de surdos: específicas, culturalmente referenciadas, diferentes, como fruto de uma política linguística respeitosa segundo a qual a Libras, por sua natureza visuogestual exige atenção a direitos linguísticos fundamentais, para capacitar os surdos a exercerem sua cidadania em Libras, fora da Educação Especial, isto é: uma escola comum para os surdos.

Referências

APPLE, M. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. *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 artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818741/decreto-6949-09>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

BRASIL. *Lei 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC; SEESP, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2011.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BRASIL. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o plano nacional de educação. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: SEESP; MEC, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

FELIPE, T. Aquisição da linguagem e escolas bilíngues para surdos. *Revista Amazônia*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Ano. 17., n. 1., jan./jun. 2012. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2012.

LOPES, M. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A.; LOPES, M. (Org.). *A Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LOPES, M. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A.; LOPES, M. (Org.). *A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MIRANDA, W.; PERLIN, G. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, N. de (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer; Edua, 2011.

PERLIN, G. *Ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Faculdade de Educação Porto Alegre, Porto Alegre, p. 156, 2003.

SÁ, N. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, N. *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

_____. (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer; Edua, 2011.

SÁ, Nelson; SÁ, Nidia. *Escolas bilíngues de surdos: por que não?* Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas – EDUA, 2015.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sociohistórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. *Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos*. v. 7. São Paulo: Estilos da Clínica, 2000.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: EDUFSC, 2008.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: VOZES EVOCADAS EXPLÍCITA E IMPLICITAMENTE PELA NOTA TÉCNICA 05/2011 DA SECADI

Laralis Nunes de Sousa Oliveira – UFRN

Introdução

Cada dia tem sua palavra de ordem.

(BAKHTIN, 2010, p. 74)

Na educação brasileira do século XXI, a palavra de ordem é inclusão. Está nas propagandas, na boca do povo, nos cursos de formação de professores. Virou política e conseqüentemente tem sido prerrogativa para a realização de todo e qualquer projeto educacional. Nesse sentido, quantidade considerável de documentos oficiais, sobretudo os produzidos por e/ou para o Ministério da Educação, têm, no mínimo, tangenciado o tema.

Neste ensaio, pretendemos fazer uma breve discussão sobre o documento *Nota Técnica 05/2011*, publicado pelo Gabinete da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). Nosso objetivo é analisar introdutoriamente as relações dialógicas estabelecidas entre as vozes evocadas explicitamente ou não pela Nota.

O texto em análise é a materialização de um projeto de dizer do Governo que, em primeiro plano, visa apresentar dados sobre o andamento da implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil sob a perspectiva inclusiva. Contudo, a leitura mais abrangente do documento traz à tona uma possível pretensão de um silenciamento.

O interesse pelo olhar mais atento a esse documento se justifica, por um lado, pela temática de nossa pesquisa de mestrado, que lança olhar sobre os Complexos Bilíngues do Município de Natal/RN, instituições que, conforme a alcunha anuncia, se propõem a trabalhar sob uma perspectiva bilíngue de ensino para surdos semelhante à descrita no documento em questão. Por outro lado, nos é convidativa a oportunidade de problematizar em certa medida, ainda que por meio da análise de um único texto, mas que é recente e representa bem a postura do MEC em relação à Educação dos Surdos nos últimos anos, o discurso, as ações e os efeitos da atual Política de Inclusão sobre a Educação de Surdos no Brasil.

A nossa intenção encontra acolhimento no campo da Linguística Aplicada (LA), e tomamos os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin como lentes para nossa leitura. Para darmos conta com clareza tanto de nossa análise quanto do referencial teórico utilizado, dividimos este texto em seções.

Na primeira, após esta introdução, apresentaremos as razões que colocam nosso trabalho no escopo da LA; na segunda, traremos alguns pressupostos bakhtinianos que respaldam nossa análise; na terceira, faremos a apresentação da Nota privilegiando o diálogo estabelecido entre as vozes explicitamente evocadas por ela, sobretudo de outros documentos oficiais, alinhados à perspectiva inclusiva da Política Nacional de Educação Especial; na quarta parte, traremos à baila a situação em que a Nota foi produzida bem como outras vozes evocadas por ela não explicitamente, mas que com ela dialogam e deixam entrever diferentes tons da realidade educacional do surdo brasileiro.

Acreditamos que considerar ou não vozes outras que não apenas a oficial, além da situação de produção da Nota, pode fazê-la, para o leitor, texto que manifesta o respeito à diversidade e à promoção de igualdade de oportunidades na educação, ou ainda reconhecê-la como texto a serviço do silenciamento de vozes sociais cuja audição é imprescindível na construção de um cenário educacional favorável ao surdo.

De onde realizamos as leituras

A grande área de estudos da Linguística Aplicada abarca nosso trabalho, especificamente a de tendência transgressora (PENNYCOOK, 2006), indisciplinar (MOITA LOPES, 2009).

Em primeiro lugar, porque nosso objetivo se aproxima do propósito geral da LA, qual seja “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Em segundo lugar, porque nosso trabalho visa tratar de um tema cujo estudo extrapola o âmbito da linguagem, adentrando o território político-educacional. Por ser aberta ao estabelecimento de diálogos entre vários campos do saber, a LA serve bem a nosso propósito. De acordo com Celani (2000, p. 20),

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

Em terceiro lugar, fortalece nossas bases no terreno da Linguística Aplicada o compromisso ético de dar voz a uma minoria linguística espalhada em todo território nacional que historicamente vem sendo silenciada, a dos surdos brasileiros, transgredindo a paradoxal ordem atualmente instaurada que coloca a fala do governo sobre a do povo. Nesse sentido, Pennycook (2006, p. 82) afirma sobre a LA transgressiva: “A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”.

Além dos contributos da Linguística Aplicada, as considerações sobre linguagem do Círculo de Bakhtin vêm contribuir com a pesquisa em proposição, inclusive pela visível afinidade que seus postulados de base têm com a LA.

O conceito de linguagem desse grupo foge ao longe àquele de sistema ou mero objeto estático de estudo. Ela, a linguagem, é tida como condição de humanidade, devendo sempre ser considerada em sua integridade, viva e plural, com funcionamento essencialmente dialógico. A instância de vida da língua é a comunicação verbal concreta, e a interação sua condição de existência, o que aponta seu caráter indiscutivelmente social.

Segundo Bakhtin (2011), o texto é o dado primário das ciências humanas, mas seu objeto real é o homem social. O enunciado, polo do texto que contemplaremos aqui, é a unidade da comunicação discursiva, possível somente na fronteira entre duas consciências.

O enunciado é tido como a unidade de análise pelo Círculo, constituindo-se sempre de outros enunciados a ele relacionados pela esfera de comunicação discursiva em que se insere. Esse polo do texto privilegiado pelo Círculo é sempre um elo na cadeia discursiva, precedido e sucedido por enunciados outros, não devendo ser estudado fora dessa corrente discursiva. Sua conclusibilidade é sempre provisória e contingente, e sua exauribilidade momentânea. Ele é concreto e, por isso, invariavelmente histórico, situado. Seu princípio absoluto são enunciados anteriores a ele; e seu fim absoluto são enunciados de outros responsivos a ele, entre os quais se estabelecem complexas relações dialógicas. De acordo com Bakhtin (2011, p. 330-331),

essas relações são profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural. [...] as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas.

Todo enunciado evoca vozes sociais, explicitamente ou não. Essas vozes dialogam entre si e, conforme já visto, mais do que as vozes, importa o diálogo estabelecido entre elas. O diálogo entre as vozes sociais não deve ser compreendido como sinônimo de harmonia entre as vozes. Ao contrário, ele deve ser tido como fenômeno emergente das tensões entre pontos de vista diferentes, inerentes às atividades discursivas humanas. Nesse sentido, por um lado, há discursos que favorecem a au-

dição de múltiplas vozes que o compõem; por outro, há discursos que alteiam uma voz em detrimento de outras, silenciando outras vozes latentes nele, vindo a serem discursos que se pretendem monólogos.

O sujeito da comunicação discursiva, para o Círculo de Bakhtin, jamais deve ser tomado como objeto invariável, mas como ser histórica e socialmente datado, inacabado, incompleto em si mesmo. A alteridade, constituída na relação entre o eu e o outro via linguagem, é que dá a ele condições de buscar seu acabamento.

Sempre compelido a dar respostas à vida, para a qual não tem álibi, o ser humano inevitavelmente se posiciona valorativamente por meio dos discursos que constrói. De acordo com Bakhtin, “o indivíduo torna-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns aos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV). Ou seja, todo sujeito é responsável por seus enunciados.

Em consonância com o exposto, consideramos o documento em estudo (a *Nota Técnica 05/2011*) como enunciado concreto, cronotopicamente valorado, resposta a enunciados anteriores e espectador de enunciados vindouros que se estabelece dialogicamente com outros textos.

Leituras da Nota

A partir de agora, procederemos duas leituras da Nota: uma primeira considerando as vozes evocadas explicitamente por ela e uma segunda levando em conta as vozes que, embora evocadas, estão abafadas, quase inaudíveis.

Leitura 1: Coral afinado: a Nota Técnica 05/2011 e as vozes com que dialoga explicitamente

Afigurada a um relatório, a *Nota Técnica 05/2011* tem cinco páginas e foi publicada em 19 de maio de 2011. O campo “Assunto” do documento prepara o leitor para o que está prestes a encarar: “Implementação da Educação Bilíngue”. A princípio, ela situa a Educação Bilíngue para Surdos dentro do escopo da Educação Espe-

cial, atualmente regida no Brasil pela Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva.

A popularmente conhecida como Política de Inclusão foi instituída oficialmente no Brasil no ano de 2008, e é uma resposta a enunciados bem anteriores a ela. Em 1948, por exemplo, temos a Declaração dos Direitos Humanos já afirmando ser a educação direito básico de todo ser humano. No Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tem papel fundamental na implementação da Política porque revozeia o discurso sobre educação como direito social. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Organização das Nações Unidas (2006), assim como as Declarações de Jomtien (de 1990), Salamanca (de 1994) e Guatemala (de 2000), das quais o Brasil foi signatário, têm importância global e reafirmam o discurso da educação como direito de todos, todas ancoradas no princípio do rechaço a qualquer forma de discriminação.

Para o MEC, a Política de Inclusão visa estabelecer as diretrizes da educação inclusiva no Brasil. Contudo, para além disso, está o objetivo de responder ativamente à interpelação global das nações sobre a postura de cada país a respeito da necessidade da tolerância, da quebra de preconceitos e convivência respeitosa entre as diferentes realidades que os constituem.

Respondendo diretamente ao discurso da valorização das diferenças e do respeito a elas, que ganha mais força a partir da década de 1980, as ações em favor da inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) nas escolas regulares surgem como forma de romper com o paradigma normalizador que antecede essa Política. À época, grupos minoritários passaram a ter mais espaço, voz e vez, entre outras coisas, pela disseminação dos escritos de Lev Vygotsky no ocidente, bem como pela atenção que receberam das ciências sociais, com destaque para a sociologia. O discurso da inclusão, originalmente, vem da boca e das mãos do povo e passa a ser objeto de interesse na esfera acadêmica, posteriormente adentrando a política.

Em termos políticos, no Brasil, a Política de Inclusão sucede a Política de Integração Educacional. Teoricamente, a primeira difere da última por pensar as escolas como espaços onde não se espera que o sujeito se adapte aos padrões de normali-

dade estabelecidos, mas onde há o preparo da instituição para receber o estudante respeitando suas diferenças, sejam de que ordem for.

A educação especial inclusiva no Brasil prevê dois momentos: um em que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) frequenta a sala de aula regular com alunos que não têm as mesmas necessidades que ele; e outro em que ele frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde deve haver profissionais e materiais adequados especialmente para a realidade de cada aluno.

De acordo com a Nota da SECADI, o AEE é fundamental para a educação bilíngue dos surdos. Citando diretamente os Artigos 15 e 16 e os incisos I e II do Art. 22 do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) – criado numa parceria do MEC com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) – que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), a Nota explica que a organização da educação bilíngue deve acontecer: (i) em escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos ouvintes, com professores bilíngues da Educação Infantil até o final das séries iniciais do ensino fundamental; (ii) em escolas bilíngues ou escolas comuns.

A perspectiva inclusiva prevê que em um turno de aula o surdo, na sala de aula regular, conte com intérprete de Libras em presença de professor e colegas ouvintes; e prevê que no contraturno ele seja atendido por professor fluente em Libras apto a ensinar a ele os conteúdos curriculares, sinais técnicos, sinais do cotidiano e Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

A Nota traz nove programas e ações do Governo Federal realizados no sentido de favorecer a educação bilíngue para surdos em nível nacional. São eles: formação de professores por meio dos cursos de Letras – Libras e Pedagogia Bilíngue; Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Libras (PROLIBRAS); Projeto Interiorizando Libras; formação de professores na Educação Especial pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); implementação de Salas de Recursos Multifuncionais; disponibilização de Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras; e disponibilização de Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua

Portuguesa – Libras. Importante dizer que o documento menciona que alguns desses programas foram realizados em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), instituições representativas da comunidade surda brasileira.

Alguns dos resultados das ações supracitadas são apresentados em números na Nota, e impressionam. Especificamente sobre a Educação de Surdos e deficientes auditivos, verifica-se que entre 2003 e 2010 houve uma significativa migração das classes especiais para as comuns, passando de 19.782 para 52.500 no período, representando uma taxa de crescimento de 105%. Tal dado, em tese, seria demonstrativo de que as ações realizadas têm atraído os surdos e suas famílias a escolherem as escolas comuns em detrimento das especiais, porque sua proposta e qualidade vêm sendo incrementadas.

Na educação superior, os números também enchem os olhos: em 2003 havia 665 surdos e deficientes auditivos matriculados; em 2009, a quantidade de matrículas foi de 4.660 alunos, representando uma taxa de crescimento de 600,7%. Especificamente sobre os surdos, foi feito um levantamento de dados que identificou 444 matrículas. Em 2009, esse número passou para 1.895, o que representou uma taxa de crescimento de 326,8%. A compreensão pretendida pelos elaboradores do documento é a de que o atual modelo inclusivo tem formado, na educação básica, surdos capazes de adentrar o nível superior, além de abrir as portas para eles por meio do respeito às diferenças no processo seletivo e nas aulas.

A oferta da disciplina de Libras nas Licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia, determinada pelo Decreto nº 5.626/2005 é outro resultado das ações de formação profissional. 76,6% dos cursos no Brasil têm a disciplina de Libras implementada, o que indicia o cumprimento do que preconiza o Art. 9 do Decreto. A leitura superficial desse dado leva ao entendimento de que estão chegando à educação e à saúde profissionais capazes de lidar com os surdos em Língua de Sinais, o que garante a efetiva inclusão do sujeito em questão.

O texto do documento é finalizado com duas citações do Projeto de Lei nº 8.08.035/2010, que institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011–

2020. A primeira expressa a intenção de que seja aprofundado o programa nacional de acessibilidade; a segunda, o fomento da educação inclusiva articulando o ensino regular e o AEE, não só para alunos surdos, mas para todos os alunos alvos da educação especial no país. Desse modo, fica aparente que todos os benefícios que os surdos têm a seu dispor serão ampliados e acrescidos de outros na próxima década.

O discurso da SECADI na *Nota Técnica 05/2011* é celebratório do sucesso que tem sido a implementação da educação bilíngue para surdos sob a perspectiva inclusiva no Brasil. De acordo com sua própria avaliação, as ações têm sido realizadas em consonância com o que a Conferência Nacional de Educação/2010, importante documento internacional, propõe; têm obedecido às determinações do Decreto nº 5.626/2005, que foi criado numa parceria entre MEC e FENEIS, entidade representativa da comunidade surda brasileira; têm ampliado exponencialmente a quantidade de matrículas de surdos e deficientes auditivos na escola comum e no ensino superior. Ao que parece, a palavra de ordem vem sendo seguida à risca.

Leitura 2: O conjunto da ópera com vozes outras: cenário, vozes semi-tonadas e silenciamento

Cenário

Na seção anterior, propusemos uma leitura da *Nota Técnica 05/2011* da SECADI colocando-a em diálogo com os documentos citados por ela mesma, sobretudo a Política de Inclusão, do ano de 2008, que tem determinado a implementação da Educação de Surdos no Brasil.

A partir de agora, pretendemos refazer nosso percurso de leitura levando em conta enunciados outros aos quais a Nota responde, embora não estejam explícitos em sua materialidade. Daremos início a isso apresentando a situação que, muito possivelmente, inspirou a produção do documento em leitura.

Em 19 de maio de 2011, dia em que a Nota Técnica foi publicada, acontecia em Brasília a maior manifestação de surdos que o Brasil já tivera até então¹². A insatisfação com a inexistência de menção à educação bilíngue para surdos no Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2011-2020 somada à ameaça de fechamento do INES foi a última gota d'água de uma realidade educacional já insuportável para a comunidade surda brasileira.

Em todos os eventos da manifestação, que durou até o dia 20 de maio, a reivindicação dos 4.000 surdos presentes foi um modelo de educação bilíngue que vai de encontro ao vigente. O que os surdos têm requerido são escolas e classes bilíngues que operam, até o fim das séries iniciais do ensino fundamental, com professor sinalizador, isto é, que ministre as aulas em Libras, sem a mediação do intérprete de Libras. Isso favoreceria a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda, que não conta com parentes sinalizadores em 95% dos casos. A partir dos anos finais do ensino fundamental, até o nível de pós-graduação, as práticas de ensino-aprendizagem poderiam acontecer com professor não fluente em Libras, mas conhecedor das peculiaridades educacionais dos surdos com a presença do intérprete em sala. Embora o MEC dê a entender que isso já acontece no atual modelo, há uma diferença: os surdos lutam para que isso se concretize na sala de aula regular, e não no AEE, de modo secundarizado e complementar, como a SECADI aponta.

O discurso dos surdos sobre o que desejam para sua educação não é recente nem novo. Vejamos alguns documentos relevantes a esse respeito:

- 1987: na Finlândia, no *I Congresso da Federação Mundial de Surdos* (World Deaf Federation – WFD), o documento gerado por surdos do mundo inteiro explicitava o desejo de que fossem criadas e mantidas as salas e classes especiais para surdos em que a atuação fosse bilíngue.
- 1999: no Brasil, por ocasião do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, os

¹² Em resposta dada pela FENEIS à SECADI, é mencionado que a Nota Técnica tinha data de criação referente a 2010, mas a publicação do documento só veio a acontecer em maio de 2011. Vejamos como a Federação expõe isso: “A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC divulgou a Nota Técnica nº 05/2011 (com data, aparentemente equivocada, de 27 de abril de 2010), com assunto intitulado “Implementação da Educação Bilíngue” (FENEIS, 2011, p. 1).

surdos elaboraram o documento “A educação que nós surdos queremos”, em que já figura o discurso de que a proposta inclusiva de Educação dos Surdos não é a mais adequada. Os tópicos 23 e 24 deixam isso claro:

23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.

24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado

(PRÉ-CONGRESSO..., 1999/2013).

- 2006: no Brasil, por ocasião do Encontro de Surdos na Bahia, um novo documento foi elaborado, denominado “A educação que nós surdos queremos e temos direito”. Nele, o discurso de que a educação inclusiva não favorece ao surdo é corroborado. Ao fazer um relato da Educação de Surdos naquele estado, o documento denuncia que

uma grande parte do professorado da classe inclusiva em redes de ensino, sequer conhece ou ouviu falar da Língua Brasileira de Sinais, o que dificulta ainda mais o processo satisfatório da inclusão para os surdos.

Segundo os alunos surdos *o que ocorre nas salas de inclusão não são aulas apropriadas para o aluno surdo*, são técnicas de memorização, apenas por verbalizações sobre o objeto a ser aprendido, de forma mecânica e descontextualizada. Não há recursos suficientes nem sensível interesse para a realização de ações pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo desses alunos, propiciando a todos os alunos o contato com os objetos a serem aprendidos, utilizando-se modelos desses objetos (ENCONTRO..., 2006/2013, grifo do autor).

Dentre as reivindicações feitas, há duas que se repetem e se destacam na cadeia enunciativa em que o texto se insere: a nº 5, “Alfabetizar crianças surdas através do bilinguismo”; e a nº 9, “Construção de escola de surdos e creche para crianças surdas, com estrutura proporcional para tal”.

- 2007: no Brasil, a mãe de surda e doutora em educação Nídia Regina Limeira de Sá redigiu a Carta Aberta ao MEC em resposta à versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva. A carta, abaixo assinada por representantes da comunidade surda brasileira, pôs em cheque a perspectiva inclusiva já em andamento e prestes a se tornar política oficial neste país. Sobre a Educação de Surdos em sala de aula regular, ela diz que

a “inclusão escolar” em escola regular, no caso dos surdos, é necessária *quando não há, na localidade, outra proposta mais adequada*. No entanto, há que se lutar pelo que é melhor para os surdos, e o melhor é que tenham uma escola que seja um verdadeiro ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da Língua de Sinais e que seja iluminada pela Cultura Surda e pela Pedagogia Surda (SÁ, 2011, p. 278).

Verifica-se que já desde antes da implementação da Política de Inclusão no ano de 2008 os surdos demonstravam seu posicionamento desfavorável ao modelo proposto pelo MEC, que já vinha sendo implementado com respaldo documental desde 2005. Aliás, em 2012, foi elaborada pelos sete primeiros surdos do Brasil uma carta para o então ministro da educação, Aloízio Mercadante, na qual constam dados que mostram drástica diminuição de matrículas de surdos na rede de ensino entre os anos de 2005 e 2008. Seguem os números apresentados na Carta:

Tabela 1 – Distribuição de alunos surdos por ano e tipo de escola
(Elaborada com base nos dados do INEP/MEC)

Alunos surdos em	2004	2005	2006	2007	2008
Classes e escolas específicas	17.179	28.293	26.750	15.964	14.797
Classes comuns	10.208	18375	21.231	16.320	17.968
Total de classes específicas e classes comuns	27.387	46.668	47.981	32. 284	32.765

Fonte: Carta aberta... (2013, p. 4)

Observemos o comentário dos doutores surdos sobre os dados da tabela:

nesse caso específico [de alunos surdos, apenas], entre 2005 e 2008 houve uma diminuição de 13.496 matrículas de alunos sur-

dos em classes e escolas específicas, em que gozavam do direito legal constitucional ao ensino na Língua de Sinais, além do convívio com outros falantes da mesma língua. Em outras palavras, o número dos alunos surdos que mantiveram seu direito à Língua de Sinais como língua de convívio escolar e língua de instrução passou para pouco acima da metade entre 2005 e 2008. Essa grave diminuição dos que gozam desse direito constitucional fundamental não pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. Após um aumento de 19.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo. Tomadas as duas modalidades de ensino: classes e escolas específicas e regulares, houve uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas. A conclusão que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é de que quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes é retirado, tão simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral, ou seja, acesso este que a Convenção busca proteger e garantir (CAMPELO *et al.*, 2012, p. 4).

Esse é o quadro que emoldura a criação da *Nota Técnica 05/2011*, redimensionador de seus sentidos, que faz com ela deixe de somente dar notícias sobre o atual momento da Educação de Surdos no país para se tornar um documento que também pode ser silenciador das vozes sociais representativas da comunidade surda brasileira.

Em resumo: a Política de Inclusão e suas respectivas ações foram (uma vez mais) diretamente rechaçadas por um dos grupos afetados por elas – o dos surdos brasileiros – nas manifestações por escolas bilíngues nos dias 19 e 20 de maio de 2011. Em contrapartida, ao que parece, como forma de rebater as denúncias dos surdos feitas em Brasília sobre a baixa qualidade da educação a eles destinada, foi publicada a *Nota Técnica 05/2011* no dia 19 de maio de 2011, que celebra com números absolutos e percentuais os resultados conquistados com a implementação da educação bilíngue feita ao modo inclusivista.

Ao longo do texto da Nota, verificam-se pelo menos três estratégias discursivas que colaboram para que sua legitimidade seja firmada. São elas (i) a citação de documentos oficiais; (ii) a menção a órgãos representativos da comunidade surda; e (iii) apresentação de resultados em números a respeito da implementação da educação bilíngue para surdos. Vejamos mais detidamente cada uma delas.

A primeira estratégia discursiva é a citação de documentos oficiais. Verifica-se que ao citar a Conferência Sobre os Direitos Educacionais das Pessoas com Deficiência, Decreto nº 6.949/2009 e o Decreto nº 5.626/2005, a Nota, que também é documento Governamental e defende a prestigiada Política de Inclusão, busca reafirmar sua credibilidade frente ao povo. As citações, todavia, foram escolhidas em detrimento de outras possíveis, existentes dentro desses mesmos documentos, que falam especificamente sobre a Educação de Surdos e contradizem o discurso do MEC. No Artigo 24, Item 3b e c do Decreto nº 6.949/2009 (que determina o cumprimento da Conferência Sobre os Direitos Educacionais das Pessoas com Deficiência na íntegra aqui no Brasil), consta o seguinte:

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

[...]

b) Facilitação do aprendizado da Língua de Sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009, p. 12).

O Decreto, portanto, reconhece a legitimidade da requisição de que as aulas sejam ministradas para alunos surdos em Língua de Sinais. Quanto ao ambiente que favorece o desenvolvimento acadêmico e social, encontramos, aqui no Brasil mesmo,

respaldo científico que comprova que o melhor espaço para o surdo aprender são salas e escolas bilíngues no ensino regular. Trata-se da maior pesquisa do mundo sobre o assunto, encabeçada pelo Doutor Fernando Cesar Capovilla, da Universidade de São Paulo. Foram pesquisados mais de oito mil surdos em diversos estados brasileiros, com mais de vinte horas dedicadas a cada um deles. Testes, atividades e exercícios foram propostos aos sujeitos pesquisados e ficou comprovado: os surdos aprendem mais e melhor em classes e escolas com professores e colegas sinalizadores. De acordo com o pesquisador:

para fins de políticas públicas em educação de surdos, não podemos ter inclusão escolar bem-sucedida sem que as crianças surdas possam estudar, no turno principal, em escolas bilíngues do ensino infantil (aos 2 anos de idade) até o 4º ano do ensino fundamental (aos 9 anos) e, no contraturno (a partir dos 8-10 anos, dependendo da criança) em escolas comuns. Nas últimas décadas, as escolas bilíngues especiais têm fornecido à comunidade linguística sinalizadora na L1 da criança surda, permitindo o desenvolvimento de sua personalidade e de suas competências cognitivas e linguísticas. Se as escolas remanescentes forem destruídas, assistiremos ao declínio do desenvolvimento cognitivo, linguístico e metalinguístico das crianças, com atraso da alfabetização e da leitura orofacial, e severos prejuízos para a inclusão escolar e social (CAPOVILLA, 2011, p. 96).

Voltando à Nota, o enquadramento dado ao Decreto nº 5.626/2005 nas citações feitas faz com que ele corrobore o discurso da SECADI. Todavia, no Artigo 14 vemos o seguinte:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a Educação Infantil até a superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover 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;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a Educação Infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005, p. 3, grifos nossos).

Fica evidente no Artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005 que não é somente no atendimento educacional especializado que o processo de ensino-aprendizagem deve ser bilíngue, como faz parecer a Nota, mas “nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a Educação Infantil até a superior”.

A segunda estratégia discursiva que nos chamou a atenção foi a menção à FENEIS e ao INES na Nota. À FENEIS (2011, p. 1-3) faz-se menção duas vezes: na apresentação do Decreto nº 5.626/2005 e na descrição do programa Interiorizando Libras. Ao INES, faz-se menção na apresentação do curso de formação docente em Pedagogia Bilíngue e na do PROLIBRAS. Tais menções, para além do detalhamento dos programas e das ações do MEC, intencionam aproximar discursivamente o Ministério da Educação das duas principais representações dos surdos brasileiros, dando margem ao leitor para a compreensão de que há harmonia entre as ações governamentais e os propósitos das instituições, fortalecendo a ideia de que o MEC está próximo ao grupo minoritário surdo, como provedor atento as suas necessida-

des e disposto a supri-las. Conforme visto anteriormente, contudo, o discurso do MEC destoa do discurso da comunidade surda brasileira.

A terceira estratégia foi trazer resultados sobre a implementação da educação bilíngue para surdos aos moldes inclusivistas em números, sobre o que há considerações a serem feitas. O objetivo é apontar precisamente a migração das pessoas com NEE de instituições especializadas para comuns.

Em primeiro lugar, na página 4 da Nota, no parágrafo 4º, os altos números apresentados não dizem respeito à Educação de Surdos, apenas, mas de pessoas com necessidades educacionais especiais como um todo. Ou seja, eles representam o quadro geral da inclusão no Brasil e, embora impressionem, podem não corresponder à realidade do aluno surdo. Assim, não nos deteremos sobre ele, embora reconheçamos que, ao leigo, ele fortalece o discurso de que a educação inclusiva nos moldes atuais é aprovada pelos surdos, diluídos nos números apresentados.

No parágrafo seguinte algo semelhante acontece: são trazidos dados sobre a Educação de Surdos juntamente com da educação de deficientes auditivos (DA), que demandam formas diferentes de educação. Ainda assim, nos debruçamos sobre o parágrafo. De acordo com ele, de um total de 55.024 surdos matriculados no Brasil, a quantidade de surdos e deficientes auditivos nas *salas de aula comuns* era de 19.782, contra 35.242 nas *salas especiais*. Em 2010, a quantidade de matrículas foi de 70.823 alunos surdos e deficientes auditivos, sendo que 74% deles, isto é, 52.500 estavam na sala de aula comum. Desses, 22.249 eram surdos e 30.251 deficientes auditivos. Isso representou uma taxa de crescimento de 105% nas matrículas de surdos e deficientes auditivos nas salas de aula comuns.

Que leitura fazer desses números? Em si mesmos eles não atestam a superioridade da qualidade do ensino nas salas comuns, embora essa seja a leitura pretendida pelo MEC. Há um dado que não pode ser desconsiderado aqui: a Política de Inclusão promoveu o fechamento ou a transformação de milhares de escolas especiais em escolas comuns, realocando compulsoriamente os alunos com deficiência nas novas escolas. Ou seja, os números, em grande parte, não foram fruto de escolha dos surdos e seus pais, mas da falta de opções imposta pelo próprio MEC.

Os números do ensino superior também impressionam na primeira visada: entre 2003 e 2009 houve crescimento de 885,7% nas matrículas de surdos e deficientes auditivos. Sobre os surdos, especificamente, temos os seguintes dados: 444 matrículas em 2007 e 1.895 em 2009, representando um crescimento de 326,8%. A nota não apresenta os cursos em que os surdos estavam matriculados em 2007 e 2009, mas mostra, na página 3, que em 2006 (um ano antes da primeira coleta de dados), havia 450 matrículas no curso de Licenciatura em Letras – Libras, ministrado à distância pela Universidade Federal de Santa Catarina a nove polos em diferentes estados brasileiros. Considerando que o curso admitiu quase que exclusivamente alunos surdos, não é difícil descobrirmos o que cursava grande parte dos 444 alunos matriculados no nível superior em 2007. O levantamento de 2009 é feito um ano depois da criação da segunda turma em Licenciatura em Letras – Libras, como a Nota mostra. Ou seja, dos 1.895 alunos no nível superior em 2009, 850, aproximadamente, cursavam Letras – Libras.

Vale a pena comentarmos a forma como o curso de Licenciatura em Letras – Libras ministrado pela UFSC foi operacionalizado para compreendermos a grande quantidade de surdos interessados por ele. Para além de seu objeto, a Língua Brasileira de Sinais, o curso de Letras – Libras atraiu os surdos porque a Língua de Sinais era a língua de instrução do curso, ao lado da Língua Portuguesa Escrita. Assim, o vestibular, todos os materiais didáticos, atividades, fóruns, videoconferências, vídeoaulas estavam disponíveis para os alunos em Libras, e não só em Língua Portuguesa. A taxa de evasão foi baixíssima, e o curso recebeu conceito máximo do MEC – nota 5. Ou seja, foi um curso de qualidade ofertado em Libras, em consonância com o que tem sido requisitado pelos surdos na educação básica.

Ainda sobre os dados numéricos, há aqueles sobre a oferta obrigatória da disciplina de Libras nas Licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia, que apontam a oferta do componente curricular em mais de 76,6% dos cursos em 2010, superando o que determina o Decreto 5.626/2005 (60%). Porém, há que se refletir sobre os propósitos da disciplina e a forma como vem sendo implementada nos currículos. Não há diretrizes sobre o conteúdo da disciplina, nem sobre a quantidade mínima de horas que deve ter. O que se sabe é que o licenciando deve, ao fim do período letivo,

ter conhecimento das peculiaridades linguísticas e de aprendizagem do surdo, além de sua língua, a Libras. Grande parte das Universidades brasileiras tem destinado à disciplina 60h para dar conta dos temas a serem abordados; há casos em que esse componente curricular tem apenas 30h. Quando pensamos que um curso básico de qualquer língua estrangeira dura, no mínimo, três anos, temos evidente a insuficiência de tempo da disciplina para dar conta, não só da Língua de Sinais, mas de conteúdos pedagógicos, políticos e culturais previstos nas ementas.

Vozes semitonadas e silenciamento

Igualdade e diferença compõem o complexo discurso da inclusão, que tem sido recebido com grande simpatia pela sociedade como um todo. Deve-se respeitar a diferença para que se garanta a igualdade de oportunidade àqueles que são diferentes entre si. Por isso mesmo, parece ser contraditório o fato de o surdo não ser ouvido em suas falas sobre a educação que quer, pois valorizar a diferença implica na concessão de fala ao outro e na consideração daquilo que o outro diz sobre si, o que não tem acontecido.

A leitura que o governo tem feito do surdo ocorre por meio do que a Política de Inclusão diz sobre ele e não por meio do que a comunidade surda diz de si, estabelecendo no diálogo entre os envolvidos um acirrado jogo de forças. Sobre isso, Bakhtin afirma que “para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 279-280).

Todo ponto de vista é cronotopicamente valorado (BAKHTIN, 2011, p. 369), o que implica diferentes visões sobre a atual perspectiva de educação especial promovida pelo MEC. No mínimo, para efeitos deste ensaio, reconhecemos três pontos de vista: o ponto de vista do Ministério da Educação, o ponto de vista do surdo e o ponto de vista da população em geral, na maioria representada por pessoas que são afetadas em menor grau pela Política de Inclusão.

No embate em questão, um dos maiores problemas é que a população em geral identifica o discurso da inclusão do governo como sendo o mesmo discurso do

surdo, uma vez que a Política de Inclusão é vista como projeto governamental a favor do grupo das pessoas com necessidades educacionais especiais, onde o surdo é enquadrado.

Contudo, enquanto a fala e as ações do MEC sobre a educação inclusiva são tidas pela maioria como libertárias, rompedoras do paradigma historicamente excludente da educação especial, os surdos as têm como mantenedoras da ordem que os coloca em lugar de desvantagem em relação ao ouvinte, sobretudo do ponto de vista linguístico e cultural.

Por si só, o discurso do governo goza de credibilidade pela população, que atribui a ele valor de verdade. Algo semelhante acontece com a Política de Inclusão, reconhecida pelo povo como um dispositivo legal a serviço da defesa dos grupos sociais mais vulneráveis.

Entretanto, a fala dos surdos vai de encontro a esse pensamento, o que nos mostra, ainda que não em sua totalidade, o plurilinguismo existente em torno da questão da inclusão, ou seja, a existência de diferentes vozes (em muitos momentos, desafinadas entre si) que duelam sobre o tema.

Diante dessa multiplicidade de vozes (e aqui chamamos a atenção também para, além da voz do surdo, as das demais pessoas ditas “com necessidades educacionais especiais”), o que se tem visto não é sua potencialização pelo governo, o que é esperado de acordo com os pressupostos da Política de Inclusão; mas a tentativa de se dar um único tom a todas as vozes, ou seja, as mesmas soluções educacionais pensadas para o cego têm sido aplicadas ao surdo, ao cadeirante, ao deficiente intelectual, ao ouvinte etc. Tal olhar define paradoxalmente a Política de Inclusão, partidária da heterogeneidade e da valorização das diferenças no papel, como homogeneizante e silenciadora de vozes sob sua tutela na prática.

Fica evidente, portanto, o tenso jogo de forças centrípetas e centrífugas estabelecido aqui. Se um dia o discurso da inclusão foi de encontro à ordem estabelecida, fugindo à valorização do normal em detrimento do diferente, hoje ele tem exercido força de unificação e centralização das ideologias verbais (BAKHTIN, 2010, p. 81), e o discurso da comunidade surda vem na contramão disso, com força centrífuga.

ga, não necessariamente à revelia da *palavra* de ordem, mas compreendendo-a de modo mais aberto, a partir do diálogo com vozes outras, como as do discurso sobre a educação indígena, por exemplo.

Após a publicação da Nota 05/2011 pela SECADI, a comunidade surda não se calou. Ao contrário, deu sua *Resposta à Nota 05/2011/MEC/SECADI/GABIN*, prolongando a cadeia de enunciados em torno do tema da educação especial dos alunos surdos. Além disso, promoveu outro evento naquele 2011, o Setembro Azul, que aconteceu em nível nacional e divulgou para a população em geral *sua* compreensão sobre a educação inclusiva.

Dia a dia, os surdos vêm dando importantes demonstrações de que pensar a inclusão como fato dado, estático e acabado é perigoso e inadequado, uma vez que os sujeitos nela envolvidos são heterogêneos, complexos, contemporâneos, líquidos... E tomá-los por uma única equação pode ter efeitos contrários aos desejados pelos princípios que regem a Inclusão em suas bases. Reconhecemos que foi de suma relevância a retirada dos alunos com NEE das salas especiais (concebidas como depósitos daqueles considerados anormais) para outros espaços comuns de convivência social. Agora, urge um novo desafio: dar ouvidos às vozes desses sujeitos, ou se continuará perpetuando este novo modelo de inclusão/exclusão, ou seja, a exclusão na presença do diferente.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Paulo Bezerra (Trad.). 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 3 nov. 2012

BRASIL. *Decreto-Lei 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 dez. 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 3 nov. 2012.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 3 nov. 2012.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

BRASIL. *Implementação da Educação Bilíngue*. Nota Técnica 05/2011. Brasília: MEC; SECADI; GAB, 2011.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 8.08.035/2010*: aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

BRITO, R. C. de C. Representação do professor de inglês na inclusão educacional de alunos surdos. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas: Pontes, 2011.

CAMPELLO, A. R. S. *et al. Carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUOURESSURDO-SAOMINISTROMERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, N. R.

L. (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/lance/pdfs_para_download/Capitulos_de_livros/Surdos_qual_escola/Livro_Nidia_Sa_Surdos_qual_escola_Capa_sumario_capitulo_e_carta_Capovilla.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <<https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>>. Acesso em: 2 out. 2013.

PRÉ-CONGRESSO... *A educação que nós surdos queremos*: documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, no salão de atos da Reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <<http://inclusao-jane.blogspot.com.br/2012/01/educacao-que-nos-surdos-queremos.html>>. Acesso em: 15 out. 2013.

ENCONTRO DE SURDOS NA BAHIA. *A Educação que nós, surdos, queremos e temos direito*: documento elaborado por surdos, discutido e referendado no Encontro de Surdos na Bahia, realizado em Salvador, no período de 02 a 04 de novembro de 2006, no Auditório da Reitoria da Universidade Federal da Bahia, sob a coordenação do Cesba – Centro de Surdos da Bahia. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eusurdo.ufba.br%2Farquivos%2Feducacao_surdos_querem.doc&ei=OfB3Ur_QMs3MqQG-GkYDwCQ&usg=AFQjCNEnE8CdMN1XYBjj_auX7ot8v1V4g&sig2=DiO-7ZKa_s6uIsLK6L4zhWw&bvm=bv.55819444,d.aWM>. Acesso em: 15 out. 2013.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada*: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

ENTREVISTA de Fernando Cesar Capovilla sobre a pesquisa realizada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=uVbzA7fp-JWE>. Acesso em: 20 out. 2013.

FENEIS. *Em resposta à Nota Técnica 05/2011 MEC/SECADI/GAB*. Rio de Janeiro: Feneis, 2011. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F2996564%2F2125739876%2Fname%2FEm%2Bresposta%2B%25C3%25A0%2Bnota%2Bt%25C3%25A9cnica%2BSE->>

[CADIMEC%2Bsobre%2Beduca%25C3%25A7%25C3%25A3o%2Bbilingue%2B\(1\).pdf&ei=Xet3UunTJdLHqAGUoYDgAg&usg=AFQjCNEcDtn9ZL8m7i1ey6w-tc1FCR5pogQ&sig2=lEjBm_BfQMkfvzMpIX33PQ&bvm=bv.55819444,d.aWM>](#). Acesso em: 15 out. 2013.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, M. B. F. de Contribuições do círculo de Bakhtin aos estudos da linguagem “hoje”. In: LIMA, M. A.; ALVES FILHO, F.; COSTA, C. S. S. M. da (Org.). *Colóquios linguísticos e literários: enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos*. Piauí: Editora da UFPI, 2011.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Carta aberta ao MEC. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011.

VOLOSHÍNOV, V.; BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

WORLD DEAF FEDERATION. Resoluções do I Congresso da Federação Mundial de Surdos. In: SÁNCHEZ, Carlos M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas/Venezuela: CEPROSORD, 1990.

POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIMITES E POSSIBILIDADES.

José Edmilson Felipe da Silva – UFRN

Introdução

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

A proposta do modelo “inclusivo” peca pelo seu reducionismo e por confundir a Educação de Surdos com a educação especial. Skliar (1999) não esconde sua preocupação com o modelo de educação “bilíngue” para surdos na proposta inclusiva – entenda-se classes comuns mistas – pois, ao deixar de diferenciá-las, poderá se “transformar numa ‘neometodologia’ colonialista, positivista, a-histórica e despolitizada” (SKLIAR, 1999, p. 7). Diante deste conceito restrito de educação inclusiva, propor a Educação de Surdos em escolas e classes bilíngues biculturais soa como algo ilegal e distorcido, completamente ultrapassado. Esta observação é compartilhada por Botelho (1998) em *Segredos e Silêncio na Educação dos Surdos*. Na verdade este modelo tem se limitado, até o momento, a transferir os alunos surdos da Educação Especial para dentro do próprio sistema educacional, ou seja, para o Ensino Regular, como apontam as estatísticas do próprio MEC. Os gráficos contidos no documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) revelam uma transição e não uma inclusão. O número de alunos matriculados nas

classes e escolas comuns aumenta à medida que este mesmo número decai nas classes e escolas especiais. É a exclusão dos incluídos no sistema educacional conforme observa Skliar (1999, p. 12), pois o discurso inclusivo tem se limitado a retórica. Este mesmo fenômeno de transição tem se repetido com relação à educação privada e pública, como podemos observar nos gráficos, o que neste caso é positivo.

Silva (2007, p. 149) nos lembra em seu artigo *Trajatória da Educação no RN: da Integração à Inclusão*, o “pioneirismo” do Rio Grande do Norte, que anos antes da existência do documento de Salamanca, adotou o modelo inclusivo de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais. Este fato é relevante pela sua singularidade e pela sua importância como modelo para os demais estados brasileiros. Que outro estado da Federação já pode falar de inclusão como fato ocorrido e não como projeto para o futuro? Nenhum outro estado adotou, até o momento, o modelo “inclusivo” de classes comuns mistas como única opção educacional para as pessoas com necessidades especiais. Com este ato, tivemos como consequência “o desmonte das classes especiais e o remanejamento dos alunos para o Ensino Regular, efetuando-se a matrícula de todas as crianças das séries iniciais de escolarização em classes comuns” (SILVA, 2007, p. 149). O desmonte das escolas e classes especiais no Brasil, que teve, supostamente, seu início pelo estado do Rio Grande do Norte, há um pouco mais de duas décadas, tem se repetido a cada ano nos demais estados. Alguns pesquisadores estão preocupados com o que poderá ocorrer em um futuro próximo.

Durante o III Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE) – organizado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – foi destacada essa transição, mas não sob a ótica governamental. Para os pesquisadores J. E. F. Silva, M. H. Malta e A. L. Silva (2007), com o advento das classes inclusivas no Estado do Rio Grande do Norte, ignorou-se a Língua de Sinais como língua de instrução e manteve-se o processo ensino-aprendizagem sobre forte influência do Oralismo. Embora a prática “inclusiva” de Educação dos Surdos, comum no Rio Grande do Norte, esteja distante do modelo proposto pelo MEC, e ainda mais distante em relação aos anseios da comunidade surda local, ela permanece coerente com o referencial teórico que a fundamentou: o Oralismo. A Língua de Sinais como

língua de instrução, o intérprete de Libras/Língua Portuguesa/Libras, o instrutor e o professor surdo são situações e personagens estranhos a esta proposta teórica. Para os oralistas, a inclusão destes elementos “estranhos” poderia representar o fim do modelo adotado.

Silva (2008), em trabalho apresentado no III Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) de 09 a 12 de setembro de 2008, esclarece que:

[...] a proposta adotada pela Secretaria de Educação do Estado e dos municípios [em relação às pessoas Surdas] trouxe poucas mudanças significativas e, em certos aspectos, foi a coroação da Filosofia Oralista. Isto porque o processo inclusivo no Rio Grande do Norte, como em todo o país, diferentemente do que ocorreu em outros países, não teve a participação popular (SILVA, 2008, p. 1).

Com esta atitude por parte da Secretaria Estadual de Educação e da Cultura se instaurou um quadro de insegurança no seio das instituições educacionais. Silva (2007, p. 151) observa que

as escolas, por meio de seu corpo de educadores e gestores, questionavam a validade da prática educacional inclusiva, pois não acreditavam que assim o aluno viesse a “aprender”, nem viessem a “ensinar”, por desconhecimento de como “lidar” com essas pessoas.

Apesar desses e de outros questionamentos iniciais por parte dos educadores, a ação do Estado continuou. Silva (2007), defensor do modelo adotado no início da década de noventa, não nega que os questionamentos acerca das condições de trabalho – salários baixos, elevado número de alunos por sala, inadequação física das escolas e falta de um programa de formação continuada – ainda são procedentes. Pesquisas de Martins (1997), realizadas há quase duas décadas, já apresentavam as mesmas necessidades nas escolas inclusivas da capital potiguar. Que garantia terá a comunidade surda de que esta situação terá um desfecho positivo? A situação dos surdos no Rio Grande do Norte é lamentável, porque, apesar de todas as evidências contrárias, a “inclusão” educacional de pessoas com necessidades especiais neste

estado – incluindo os surdos – sempre foi vista como algo positivo e como exemplo a ser seguido pelos demais (ARANHA, 2005). Entender a situação atual do modelo inclusivo no RN que, assim como os outros estados da Federação, não diferencia a Educação dos Surdos da Educação Especial, mesmo que sob a perspectiva inclusiva, nos permitirá traçar um esboço da situação nacional com vista a um futuro não muito distante. Que garantia terá a comunidade surda de que o que ocorreu, e ainda ocorre no Rio Grande do Norte, não se repetirá nos demais estados? Estarão os surdos predestinados à exclusão no sistema dito inclusivo?

Ao discorrer sobre o processo de inclusão de surdos, a professora Sá (1998, p. 8) resume: “Se os surdos têm que ser ‘incluídos’ em algum lugar, digo que devem sê-lo no lugar e no espaço dos debates”. Ela, como muitos outros estudiosos, não concorda com o modelo “inclusivo” de Educação de Surdos, pois não se limita a entender inclusão educacional de surdos como sinônimo de inserção em classes comuns mistas com alunos ouvintes. Nas páginas finais de um de seus livros, a autora afirma que os surdos deveriam ser chamados para a arena das discussões sobre políticas educacionais, o que, segundo ela, não está sendo feito (SÁ, 2006, p. 348). Ao comparar a Educação dos Surdos com a educação de outras minorias, sem o adjetivo de deficiente, Sá (2006) se distancia do modelo clínico e se aproxima do discurso educacional sobre os surdos com fundamento antropológico, cultural e linguístico, próprio dos Estudos Surdos.

Coelho (2006, p. 2), denuncia o projeto neoliberal com sua agenda global para a educação como sendo a fonte para os ideais da educação inclusiva. O Neoliberalismo, como um retorno aos fundamentos do Liberalismo Clássico, surgiu na década de 1970, como alternativa para solucionar a crise mundial provocada pelo aumento no preço do petróleo. No campo educacional, seus tentáculos se manifestam na política de educação para todos e na inclusão de pessoas com deficiências no sistema educacional, no mercado produtor e consumidor. Conforme as palavras de Coelho (2006, p. 2): “é dessa nascente [Neoliberal] que surge o movimento da inclusão social das pessoas que tem necessidades especiais”. Os capitalistas perceberam que a exclusão dessas pessoas no modelo atual custa caro, bem mais caro do que no modelo dito inclusivo. Rodrigues (2006), apologista do modelo “inclusivo”, não consegue negar este fato, mas tenta minimizar sua relevância:

num estudo que estamos em vias de contemplar em que são comparados dois modelos de atendimento, um de inclusão e outro de escola especial, constatamos que as verbas dispendidas pelo modelo inclusivo são *significativamente inferiores* aos dispendidos pela escola especial. Apesar de este ser um dos “resultados colaterais” da inclusão, ela não deve ser pensada nestes termos (RODRIGUES, 2006, p. 9, grifo nosso).

Por mais que ele tente negar isto, os “resultados colaterais” foram o que mobilizou o capitalismo mundial. Com esta preocupação em mente financiaram encontros internacionais em Jomtien (1990), na Tailândia, e, em Salamanca (1994), na Espanha. Destes dois eventos resultaram a Declaração Mundial de Educação para Todos e a famosa Declaração de Salamanca, documento exaustivamente referido em outros documentos oficiais que tratam da questão da educação inclusiva no Brasil. Entretanto, um fato interessante, e que tem passado despercebido, é que a Declaração de Salamanca, embora proponha o modelo “inclusivo” em classes mistas por ser menos dispendioso, não impõe nem sugere este modelo para a Educação dos Surdos.

O Brasil não apenas obedece a agenda neoliberal, mas também “avança” ainda mais, ao impor à comunidade surda o que a Declaração de Salamanca não ousa fazer: ou seja, a Educação dos Surdos em classes comuns mistas. Este empenho do Brasil, e da América Latina como um todo, em seguir a cartinha neoliberal mereceu destaque no trabalho de Matos (2008). Segundo ele, a aplicabilidade da agenda neoliberal se tornou possível devido ao espaço vazio deixado pela crise do Socialismo real e do Estado de bem-estar social e intervencionista. “A ideia de cidadania a partir da lógica do mercado” é um dos principais postulados do neoliberalismo (MATOS, 2008, p. 3). Precisamos entender que a educação inclusiva para os surdos e para as pessoas com necessidades educacionais especiais é uma “educação cidadã” em conformidade com esta lógica. Vejamos, portanto, o que recomenda a Declaração de Salamanca sobre o modelo de educação que deveria ser adotado no caso dos surdos e dos surdocegos. A Linha de Ação Política e Organização traz a seguinte recomendação:

Políticas locais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdocegos, seria *mais conveniente* que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (BRASIL, 1994, p. 30, grifo nosso).

Comentando este “esquecimento” por parte dos técnicos educacionais do MEC e das secretarias de educação dos estados e dos municípios, Souza (1998, p. 84) alerta que “[...] crianças surdas estão sendo ajuntadas fisicamente com outras 30 ou 35, sem que haja suporte efetivo ao aluno surdo ou ao professor”. No modelo “inclusivo”, conforme declaração de Coelho (2006, p. 3) “percebe-se a transferência de responsabilidade do Estado”. O que ocorre, conforme destaca este autor é que o Estado, diante da opção “inclusiva”, se “[...] minimiza quanto ao atendimento pedagógico especializado, responsabilizando a escola e os docentes pelo sucesso ou fracasso do processo de inclusão escolar”. Ainda, segundo Coelho (2006, p. 3), “o mesmo vem acontecendo com os alunos que também pela individualização camuflada do ideário neoliberal, são vítimas dessa falácia educacional”. Por sua vez, Souza (1998, p. 84) acredita que, com “relação ao aluno surdo, os programas locais de inclusão tem sido, via de regra, uma práxis perversa de obscurecimento da diferença; de percebê-la, e paradoxalmente, desconsiderá-la”. Rangel e Stumpf (2006, p. 90), ambas surdas, admitem que a comunidade surda brasileira reconhece, por meio de sua liderança, o avanço que constitui a oficialização da Língua de Sinais no país e os esforços feitos pelo governo, embora coloque muitas objeções ao programa de inclusão adotado: “A inclusão, conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão. Exclusão da comunicação da real participação”. O que dizer? As conclusões dessas duas pesquisadoras, além das demais, contribuem para uma abordagem menos determinista e apaixonada do modelo “inclusivo” em implantação no país.

Laplane (2006) observa que, independente do nível acadêmico – graduação ou pós-graduação – pouco se tem inovado na análise da política “inclusiva”. Facilmente

notamos, com relação à análise das ideias que sustentam a política “inclusiva”, que o percurso quase sempre é o mesmo. Os estudos atuais pouco ou nada acrescentam para o debate sobre a política de “inclusão” do MEC, já que, quase sempre, são repetitivos. Estudiosos como Sánchez (1990); Goldfeld (1997); Skliar (1999); Sousa e Góes (1999); Capovilla *et al.*, (2004); Fernandes (2005); Quadros (2007); Dorziat (2009) entre outros, também criticam a proposta de educação “inclusiva” em classes mistas para surdos e ouvintes. Skliar (1999) propõe a ruptura entre a educação especial e a Educação dos Surdos por serem modelos divergentes. Para ele, a lógica do processo de inclusão educacional dos surdos como está sendo feita é a lógica do mercado, e mesmo a inclusão da Língua de Sinais brasileira nesta proposta não mudará, necessariamente, o caráter normalizador dela. Para este pesquisador:

a educação bilíngue para surdos pode, também, estar fixada ao discurso da deficiência, se as suas estratégias pedagógicas e os seus discursos permanecerem no âmbito da educação especial. A separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva uma certa profundidade política. Nesta direção, a educação bilíngue não pode ser conceituada como um novo paradigma na educação especial, mas como um ‘*paradigma oposicional*’ (SKLIAR, 1999, p. 12, grifo nosso).

A observação de Skliar (1999) ilustra muito bem como o discurso de “inclusão” educacional e social pode ser redimensionado e utilizado pela corrente neoliberal para justificar e manter a própria exclusão. Embora o fundamento da proposta “inclusiva” tenha sua gênese nos ideais neoliberais, conforme já comentamos, esta origem é negada, e a proposta é apresentada como o discurso dos excluídos. Por analogia, o neoliberalismo é comparável a um ventríloquo, sendo capaz de, sutilmente, fazer-se ouvir na voz do outro, e assim, “mudar” para não mudar nada. Capovilla e Raphael (2004), fundamentados na heterogeneidade entre as diversas identidades surdas, apresentam diferentes propostas educacionais que consideram estas identidades. Suas preocupações é com a possível extinção das escolas exclusivas para surdos e tudo o que pode decorrer a partir deste acontecimento:

se essas escolas [exclusivas para surdos] vierem a ser desmanteladas e os estudantes surdos com surdez pré-lingual profunda e severa forem pulverizados de maneira dispersa em uma miríade de escolas regulares em meio a colegas e professores que desconhecem por completo a língua de sinais, o desenvolvimento de sua linguagem, cognição e personalidade poderá ficar profundamente prejudicado (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004, p. 628).

Qual a importância do Rio Grande do Norte como estado “pioneiro” (ARANHANA, 2005; SILVA, 2007) no processo inclusivo? Sua importância está no fato de encontrarmos no Rio Grande do Norte a situação prevista por Capovilla e Raphael (2004) e por outros pesquisadores: o desmantelamento (das escolas e) das classes especiais e a pulverização dos surdos em escolas e classes comuns mistas. Quadros (2007), assessora do MEC para a Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva admite que o anseio da comunidade surda, quanto ao modelo educacional desejado, é uma peça de quebra-cabeça que não se encaixa dentro da proposta governamental. O que acontece, conforme podemos perceber é que “a peça do quebra-cabeça das políticas públicas, no entanto, não é a peça que os surdos projetam” (QUADROS, 2007, p. 106). Isto acontece por que os anseios da comunidade surda foram ignorados no modelo inclusivo em transição. O que Quadros afirma, acima, resume bem o problema enfrentado pela comunidade surda brasileira e as contradições do e no discurso “inclusivo”. O que notamos, na política adotada pelo MEC, e que a autora denuncia é a indiferença das políticas públicas com os anseios dos surdos manifestos por meio de seus órgãos representativos: as associações estaduais e municipais e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), manifestos em documentos como a *Carta Aberta ao Ministro da Educação* (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística). No volume sete das *Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: Dificuldades de Comunicação – Surdez*, o Governo Federal evoca mais uma vez a Declaração de Salamanca para justificar o processo “inclusivo” de crianças surdas em classes comuns mistas da Educação Infantil. Ao mesmo tempo “esquece” as orientações contidas na própria Declaração acerca da Educação dos Surdos e dos surdocegos.

Ao citar a Declaração de Salamanca de forma descontextualizada os documentos oficiais propagam a desinformação acerca do modelo educacional para os surdos (e surdocegos) proposto em Salamanca e manipulam a comunidade surda, e a sociedade em geral, para que aceitem um modelo educacional que lhe é desfavorável.

A publicidade governamental socializa a desinformação quanto à proposta contida na Declaração de Salamanca suprimindo a possibilidade de escolha que atenda os anseios da comunidade surda brasileira. Lopes (2006, p. 29) defende que só uma mudança radical na forma de olharmos para os sujeitos surdos é que possibilitará uma mudança radical na escolarização destes. Até que isto venha a acontecer, contradições como as manifestas pelos técnicos das secretarias de educação serão comuns. Verdade é que os técnicos do Ministério da Educação não negam a importância da Libras como língua instrucional, pois são conscientes de que “a grande maioria das crianças surdas (com perda severa e profunda) desenvolvem-se melhor quando, na escola, a língua instrucional é a Língua de Sinais [...]”, mas, mesmo assim, apenas sugerem a sua utilização por parte dos educadores (BRASIL, 2002, p. 23). Na proposta “inclusiva” – mesmo com bilinguismo – a língua oral-auditiva é privilegiada, pois diferente do recomendado para a Língua de Sinais, “o ensino da Língua Portuguesa oral deverá ser efetivado por professor com formação específica para essa função” (BRASIL, 2002, p. 23). Nossa preocupação não é com a presença de um profissional para o ensino da Língua Portuguesa oral, e sim, com a pouca importância dada à Língua de Sinais. Fernandes (1999, p. 62) vê com desconfiança semelhante proposta.

Lebedeff (2006, p. 54), comentando as pesquisas que Schneider (2006) realizou sobre a inclusão de quatro crianças surdas na pré-escola do ensino comum, nos dá uma ideia da gravidade da situação. Para ele, “as posturas assumidas pelos professores diante dos alunos surdos denotam que a segregação persiste e que as escolas e professores não estão preparados para receber [e] ensinar o surdo”. O resultado desta pesquisa converge para o resultado da pesquisa de Dorziat (2005) acerca das representações dos professores ouvintes sobre a inclusão de surdos nas classes comuns mistas, como também para as pesquisas de Müller, Klein e Lockman (2005) sobre

as relações entre representações, identidade e currículo, e as pesquisas de Machado (2006) sobre o tema integração/inclusão de surdos na escola comum.

A ambiguidade do modelo “inclusivo”, denunciada por Machado (2006) e outros autores, pode ser resumida em poucas palavras. Conforme ela descreve: “Impor um tipo de escola a um grupo é uma forma de opressão, não de inclusão” (MACHADO, 2006, p. 71). Conforme Quadros (2007) isto acontece independentemente da língua de instrução ser ou não a Libras. É uma questão de postura que não mudará pela adoção da Língua de Sinais e nem pela mudança superficial no discurso normalizador. Os surdos são diluídos na escola inclusiva e esta diluição reduz os custos por aluno ao mesmo tempo em que “esconde” a dura face da exclusão dentro do sistema “inclusivo”.

Conclusão

Separar a educação do surdo de sua dimensão política é uma atitude pouco aceitável, já que na arena social se entrecruzam diversos discursos que se contradizem. Atribuir o fracasso da alfabetização, Educação dos Surdos a fatalidade, como sendo um “mal necessário” da proposta “inclusiva” é ignorar os reais motivos: a proposta político-pedagógica adotada com relação às minorias menos privilegiadas. E que, no caso dos surdos, sempre valorizou mais a normalização que o processo ensino-aprendizagem (SKLIAR, 1998, p. 9). A proposta inclusiva massificadora nivela todos, ignorando a heterogeneidade entre as pessoas e grupos, enfatizando o acesso ao espaço escolar em detrimento da aprendizagem do alunado (SOUZA, 2000, p. 83). O Governo não propõe, ele impõe escolas e classes comuns mistas para surdos e ouvintes. Como observa Sousa (1998, p. 85), “não consideram o direito do surdo, ou de sua família, de ter ao menos a opção de escolher o sistema educacional que mais lhe convenha. Já decidiram por ele”.

Referências

ARANHA, M. S. F. *Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: SEESE, 2005. v. 5.: Il. Color.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncio na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Estratégia e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação – surdez*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESE, 2002.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: SEESP; MEC, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Enciclopédia de língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em libras*. v. 1. São Paulo: Fundação Vitae; Favesp; Capes; Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

COELHO, W. L. R. A política de inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais sob a lógica do receituário neoliberal. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2., 2006, Natal. *Anais*. Natal: UFRN, 2006.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81.

LAPLANE, A. L. F. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 27-32.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMAS, A. S.; LOPES, M. C. (Org.) *A invenção da surdez II – espaço e tempo de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 47- 61.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMAS, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez II – espaço e tempo de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 27- 46.

MARTINS, L. A. R. A escola regular frente à integração do portador de deficiência: constatações de uma análise empreendida em Natal. In: MARTINS, L. A. R. *XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação Especial*. Natal: Editora da UFRN, 1997. p. 23-29.

MATOS, S. C. *Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia*. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2008.

MACHADO, P. C. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.) *Estudos surdos I. (série pesquisa)*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 38- 75

MÜLLER, M. B. C.; KLEIN, M.; LOCKMAN, K. *Educação de surdos: percursos e significados na formação docente*. 2005. Disponível em: <<http://www.anpel.org.br/28/textos/gt15/gt151248int.rtf>>. Acesso em: 18 ago. 2006.

[MULLER, Marcia Beatriz Cerutti ; KLEIN, M. ; LOCKMAN, K. . EDUCAÇÃO DE SURDOS: PERCURSOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE. In: 28º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, CAXAMBU. 28º REUNIÃO ANUAL DA ANPED. CAXAMBU, 2005. v. 01.]

QUADROS, R. M. Inclusão de surdos: pela peça que encaixa nesse quebra-cabeça. In: *Ensaios pedagógicos*. Brasília: MEC; SEESE, 2007. p. 105-108.

RANGEL, G.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 86-97.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, N. R. L. Convite a uma revisão da pedagogia para as minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos, Espaço (INES), Rio de Janeiro, ano 2003, n. 18/19, p. 87-92.

SÁNCHEZ, C. M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPRO-SORD, 1990.

SHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Editora UPF, 2006. p. 7-32.

SILVA, J. E. F. Fundamentos para a educação dos surdos: 12 anos depois uma análise dos documentos e do referencial teórico que norteou a “inclusão” dos surdos no Rio Grande do Norte. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 3., 2008, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2008.

SILVA, J. M. Trajetória da educação especial no RN: da integração a inclusão. In: *Ensaio pedagógicos*. Brasília: MEC; SEESE, 2007. p. 149-156.

SILVA, J. E. F.; MALTA, M. H.; SILVA, A. L. Sociolinguística e língua de sinais brasileira: recortes da origem e do desenvolvimento da língua de sinais no Brasil. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO, 3., 2007, Maceió. *Anais...* Maceió: UFAL, 2007.

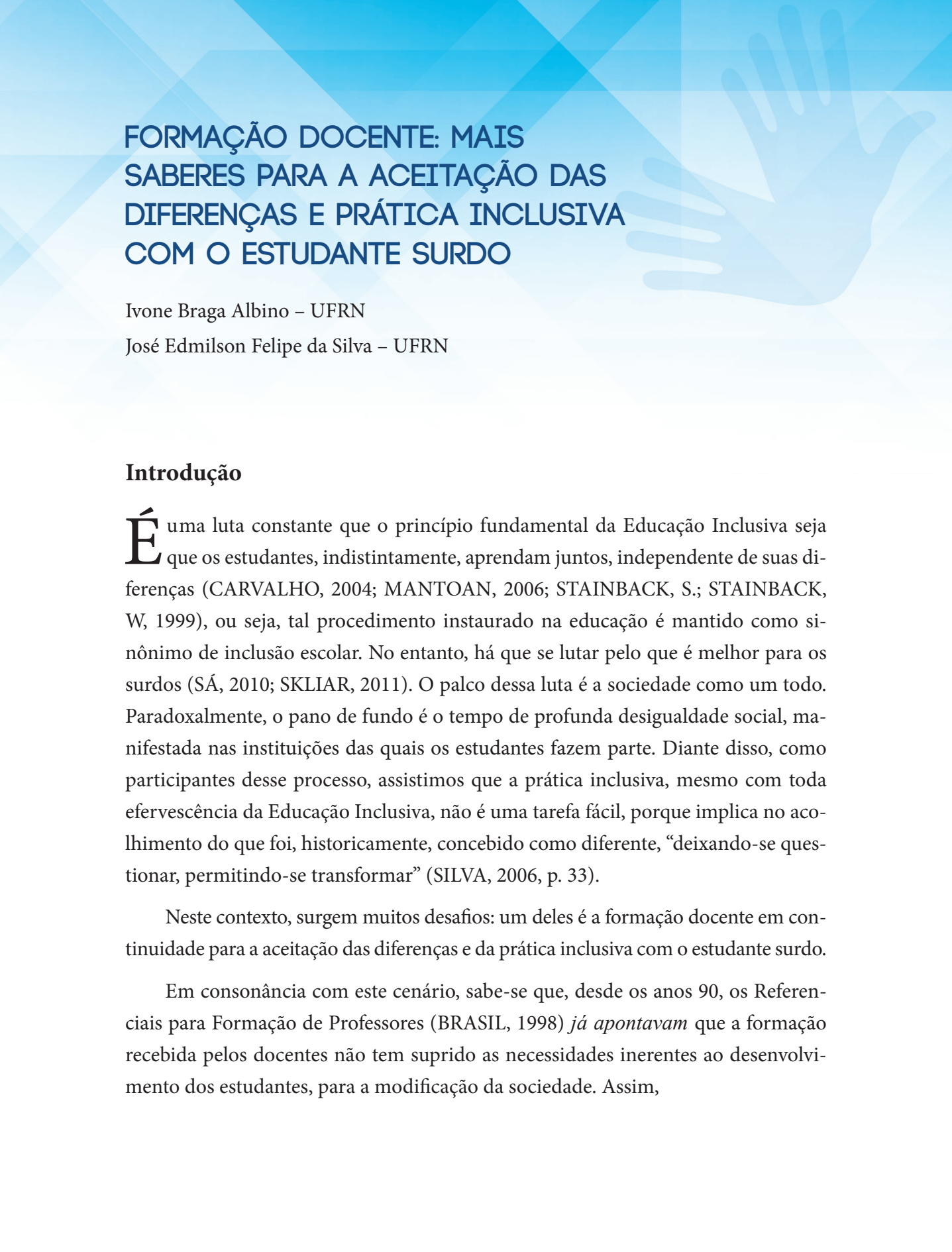
SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

SOUSA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 85-93.

SOUSA, R. M. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO DOCENTE: MAIS SABERES PARA A ACEITAÇÃO DAS DIFERENÇAS E PRÁTICA INCLUSIVA COM O ESTUDANTE SURDO



Ivone Braga Albino – UFRN

José Edmilson Felipe da Silva – UFRN

Introdução

É uma luta constante que o princípio fundamental da Educação Inclusiva seja que os estudantes, indistintamente, aprendam juntos, independente de suas diferenças (CARVALHO, 2004; MANTOAN, 2006; STAINBACK, S.; STAINBACK, W, 1999), ou seja, tal procedimento instaurado na educação é mantido como sinônimo de inclusão escolar. No entanto, há que se lutar pelo que é melhor para os surdos (SÁ, 2010; SKLIAR, 2011). O palco dessa luta é a sociedade como um todo. Paradoxalmente, o pano de fundo é o tempo de profunda desigualdade social, manifestada nas instituições das quais os estudantes fazem parte. Diante disso, como participantes desse processo, assistimos que a prática inclusiva, mesmo com toda efervescência da Educação Inclusiva, não é uma tarefa fácil, porque implica no acolhimento do que foi, historicamente, concebido como diferente, “deixando-se questionar, permitindo-se transformar” (SILVA, 2006, p. 33).

Neste contexto, surgem muitos desafios: um deles é a formação docente em continuidade para a aceitação das diferenças e da prática inclusiva com o estudante surdo.

Em consonância com este cenário, sabe-se que, desde os anos 90, os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998) já apontavam que a formação recebida pelos docentes não tem suprido as necessidades inerentes ao desenvolvimento dos estudantes, para a modificação da sociedade. Assim,

[...] muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1998, p. 17).

Nesse sentido, Freitas (2006, p. 170) contribui dizendo que “[...] na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional”.

Entendemos que o saber docente não é estável, não é algo que o professor guarda e depois usa para dar conta de suas aulas. Existem os saberes que ele traz em virtude de ter tido formação inicial quando graduando e depois ter passado por experiência(s), mas estes precisam ser reelaborados e reconstruídos “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). Os saberes necessários ao ensino, portanto, são construídos justamente das trocas coletivas extraídas das experiências e em confrontos de ideias.

Percebemos, então, a relevância de sinalizarmos que todo o conhecimento teórico, as experiências adquiridas e as possíveis reflexões sobre a realidade enfrentada se relacionam com a prática docente, quando a palavra de ordem é ensinar a todos e incluir todos, sobretudo, porque nos novos tempos a educação escolar é compulsória para todos os escolares, “distante” de ameaça de repetência e de exclusão.

Partindo desses pressupostos é que registramos, no presente ensaio teórico, uma discussão crítica acerca da formação docente, tendo em vista uma escola para surdos, na perspectiva bilíngue, com educação inclusiva centrada na democratização do ensino e, por conseguinte, a real inclusão escolar. Entendemos sua relevância para o movimento de renovação acadêmico-científico e cultural que se amplia no campo dos estudos surdos (SKLIAR, 2005; PERLIN, 2004; 2012; 2006; QUADROS, 2007; SÁ, 1998; 2011), contribuindo para assegurar a educação como um direito universal do cidadão e para ampliar a inclusão das classes populares, com vistas à sua autonomia, pois

os movimentos surdos criticam a manutenção dos surdos nos espaços das escolas que estão estruturadas para ensinar e aprender português com alunos que crescem ouvindo e falando essa língua, ou seja, as proposições são contrárias. Os movimentos surdos clamam por inclusão em outras perspectivas (QUADROS, 2007, p. 106).

Desse modo, estudos realizados por Quadros (2007, p. 3) revelam que os surdos desejam e propõem uma escola de qualidade, que ofereça a Língua de Sinais como língua de instrução com docentes surdos e/ou ouvintes bilíngues.

Os achados de Quadros e as reflexões anteriores serviram como nota introdutória para este ensaio cujo objetivo é discutir formação docente na construção de novos saberes para a aceitação das diferenças (DOZIART, 2006; RANGEL; PERLIN, 2006), considerando os descompassos já apresentados no contexto da Educação de Surdos.

Sá (2011, p. 17) nos diz que “a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos”, e os docentes da escola comum fazem parte deste palco, cheios de intenções diversas, chegando a procurar a formação continuada.

Podemos dizer assim: a universidade possibilita o acesso a saberes que se ligam a outros provenientes da história de vida do docente. A competência para a docência, assim, se constrói nas experiências cotidianas do docente em articulação com conhecimentos prévios dele.

Ao provocar uma discussão a respeito da formação docente, partimos dos princípios de uma educação inclusiva para a pessoa surda. Primeiramente, referimos a teóricos que apontam para a discussão sobre o contexto do estudante surdo e a legislação pertinente. Depois, provocamos mais reflexões embasadas por outros estudos sobre a necessidade de formação docente com e para atuação bilíngue, como contribuição que gera mudanças e posicionamento político, tendo em vista o combate às práticas excludentes.

Para falar sobre inclusão, parafraseamos Rodrigues (2006), ao colocar que a inclusão implica, antes de tudo, rejeitar a exclusão de qualquer alunado. Para tanto, a escola

que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 2).

Invocando essa questão para a educação inclusiva dos surdos ao longo dos anos é conhecido que, na escola tradicional, a lógica do sistema era outorgar um condicionamento aos alunos: ou eles se integravam à escola, demonstrando bom aproveitamento e disciplina, ou outro caminho teriam que tomar – o de estudar numa escola especial.

A escola especial era vista como um espaço para a reabilitação da fala e treinamento auditivo, portanto, tinha a concepção de educação enquadrada no modelo clínico, cuja visão afirmava a importância da interação dos surdos na comunidade ouvinte, seguindo o padrão de normalidade exigido pela sociedade, o qual prioriza a linguagem oral, para que isso fosse possível, os surdos necessitariam desenvolver uma boa oralização. Merece destaque o papel dos docentes, que era o de terapeutas, cujas técnicas utilizadas eram fundamentadas na fonoaudiologia, ficando o ensino em segundo lugar. Logo, o que de fato ocorria era uma separação dos alunos considerados “normais” para enquadramento nos grupos considerados “deficientes”. Isto era uma inclusão inversa?

Diante disso, tomamos emprestada a expressão popular “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come” para lembrar que tanto na escola regular (nas que estudavam os alunos normais), quanto na escola especial (na que estudavam os alunos deficientes) a atuação dos docentes era dada numa perspectiva oralista, isto é, numa prática onde havia a imposição da aprendizagem do português oral, reforçada pelas ações pedagógicas.

Com a Educação de Surdos regida pelo império da filosofia oralista, de práticas educativas ouvincêntricas e de visão patológica sobre a questão da surdez, negou-se ao Povo Surdo condições favoráveis de produção da linguagem e a possibilidade de inclusão social e educacional.

Com o advento da Comunicação Total, o uso de sinais foi permitido, porém sem o status de língua, ou seja, sem obedecer a sua estrutura gramatical, apenas como apoio para a aquisição da língua oral, junto com outros recursos. Esta atitude, ainda hoje, confunde muitos leitores iniciantes, induzindo-os a pensar que a prática bimodal e a bilíngue são as mesmas devido ao uso simultâneo da oralidade e da sinalização pelos adeptos dessa corrente. Entendemos que, com o bilinguismo – o uso de sinais regidos pela estrutura gramatical da língua oral-auditiva – o fim último era a língua oral em detrimento da Língua de Sinais e do processo ensino-aprendizagem dos demais conteúdos. Com isso muitos educadores tiveram uma formação que os aproximavam mais à função de um clínico que a de um pedagogo. No Rio Grande do Norte, como em outras partes do país, essa formação ocorria em parceria com o Centro SUVAG, principal instituição oralista, ainda com forte atuação no contexto atual.

Diante da evidência que a escola tradicional ignorava os alunos surdos (RODRIGUES, 2006, p. 4), neste início do século XXI as pesquisas apontam que a realidade do contexto global não é muito diferente, pois as “instituições sociais defrontam-se com novas questões de exclusão social em nível da cidadania, do trabalho, da educação, do território e da identidade” (STOER; MAGALHÃES; RODRIGUES, 2004 *apud* RODRIGUES, 2006, p. 302). Nesse sentido, as condições atuais de funcionamento da escola inclusiva mostram contradições no discurso da inclusão, no momento em que a prática dos docentes (não somente) procura cumprir um programa político, muitas vezes deixando a desejar outras possibilidades concretas de opção metodológica na escola comum.

Essa prática normalizadora, que ainda é comum em nossas escolas que têm alunos surdos e ouvintes, dá continuidade à filosofia oralista. Dessa forma, fatores como a supressão da Língua de Sinais, a imposição da aprendizagem do português oral, reforçada pelas ações pedagógicas e práticas tradicionais oralistas, e o processo de ruptura que o Povo Surdo experimentou, explicam o grande fracasso no aproveitamento educacional dos surdos, sobretudo em seu processo de produção escrita.

Sobre a produção escrita, destacamos o conhecimento sobre a Língua Portuguesa pelos surdos, cujo ensino direcionado a eles e cuja aprendizagem apresentada

por esse público, são processos complexos, entendidos como uma dificuldade que limita a liberdade de acesso à comunicação e à informação, um verdadeiro desafio a esses falantes de Libras.

Desse modo, a pessoa surda sofre com as atitudes preconceituosas, pois, embora legalmente seja garantido seu ingresso na escola, sua permanência e aprendizagem e a necessidade de complementar os currículos (BRASIL, 1996, p. 3) são direitos afetados diretamente pelas barreiras impostas por uma metodologia ouvintista.

A visão do surdo, portanto, como “deficiente”, que precisa do tratamento de reabilitação da fala e do treinamento da leitura labial, disseminada pela filosofia oralista e pela comunicação total até os dias atuais, tenta apagar a questão da diferença sociolinguística, cultural, do aprendiz surdo, “o que coloca a surdez do próprio aluno como uma das principais causas da grande dificuldade dos professores em lidar com as questões da linguagem escrita.” (CASTRO, 2007, p. 19). Entretanto, podemos pensar que a grande dificuldade pode partir do próprio docente ao desconhecer as especificidades do seu aluno surdo e do processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Novas conquistas?

Os descompassos na Educação dos Surdos, ora apresentados, mostram que, durante muito tempo, os surdos viveram numa precariedade de condições de ensino em relação às suas diferenças. Fato a destacar é que a Língua Portuguesa era apresentada em seu processo de aprendizagem como via prioritária de acesso ao conhecimento, ficando a Língua de Sinais esquecida. Esta e outras formas equivocadas atravessaram os tempos, significando tortura para esse grupo social (SOUZA, 1998, p. 125). Em razão disso e da importância da complexidade cultural que envolve as línguas de sinais, como língua de instrução para os surdos, estes vêm participando de movimentos que tratam a surdez, não como uma deficiência auditiva, no sentido restrito biológico (SÁ, 2010, p. 65), mas como condição de pessoas que pertencem a um determinado contexto cultural, linguístico e identitário, e que se encontram distantes de um enquadramento de deficiência, tratada clinicamente.

A organização dos surdos, portanto, vem lutando pela não supervalorização da voz, conforme uma das proposições da educação oralista, esta que há muito tempo vem sendo oferecida aos surdos, gerando o analfabetismo funcional. Em meio à luta, destaca-se, também, a família dos surdos, pois mesmo oferecendo-lhes a língua oral majoritária, sentem a necessidade de apoio, visto que observam no meio familiar relações precárias “proporcionadas pelas próprias limitações, no que diz respeito à compreensão das condições do membro surdo” (DALCIN, 2006, p. 11). Nesse mesmo sentido, os escassos resultados apresentados pelos alunos surdos estão sendo percebidos pelos educadores. Sá (2010, p. 24) percebe a educação e a pedagogia como propostas voltadas para a significação de “arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural” e não como representação da realidade.

A escola questionada por Dubet (2003, p. 39) revela que no final

os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas.

A abordagem da questão da igualdade/desigualdade na escola feita por Dubet (2003) supõe que, para acabar com a exclusão educacional dos surdos, não basta permitir-lhes o acesso à escola, pois o simples acesso não é condição necessária para tirar as sombras de negação e discriminação cultural e linguística, que perduram há muito tempo, acompanhadas de mitos. É necessário que ocorram mudanças favoráveis à inclusão dentro da própria escola. Os mais de cem anos por quais vigoram a filosofia de cunho educacional oralista, proibindo o uso da Língua de Sinais na Educação de Surdos, acarretaram aos próprios docentes confusões teóricas e práticas pedagógicas inadequadas, e, intoleráveis, danos no aproveitamento educacional do alunado surdo e no seu desenvolvimento global.

Somos, afinal, frutos do desconhecimento a respeito de que um conhecimento mais “apurado” pode oferecer mais condições de trabalho ao docente. Os impactos das concepções nos levam a crer cada vez mais que novos saberes só trazem bons frutos, pois, os desafios não acontecem desarticulados de seus fundamentos.

Mais desafios na Educação de Surdos aparecem. Tanto a legislação como o discurso dos educadores mostram que, atualmente, quando associamos formação continuada para a aceitação das diferenças temos que considerar o papel do profissional que atuará na instituição com alunos surdos, na materialização da proposta inclusiva, de modo a conhecer se este profissional atuará como docente regente em sala de aula – como pedagogo ou especialista – ou na sala multifuncional no atendimento educacional especializado; se será ou não intérprete como coparticipante do processo ensino-aprendizagem, ou, se atuará ou não no ensino de Língua Portuguesa como primeira ou segunda língua, no ensino regular.

Além do quadro de embates que marca a História da Educação de Surdos cabe tratar a seguir, nessa reflexão, sobre os frutos gerados na legislação brasileira. A literatura que trata sobre esse tema e os documentos oficiais vêm mostrar que o Decreto Presidencial de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Art. 22 admite que “as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005), e que a inclusão educacional destes deve se dar “por meio da organização” de “escolas e classes de educação bilíngue”, com a matrícula facultada a alunos surdos e não surdos, com “professores bilíngues”, na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e, igualmente, por meio da organização de “escolas bilíngues ou escolas comuns” da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e não surdos, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, “cientes da singularidade linguística dos alunos surdos”, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa.

Este mesmo Decreto, que também regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a “lei de Libras” e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, sobre a acessibilidade, aponta a necessidade emergente de forma-

ção dos educadores que atuarão nesses contextos de atendimento ao alunado surdo, seja nas escolas e classes bilíngues, seja nas escolas e classes comuns, seja no atendimento educacional especializado nas salas multifuncionais, no contraturno. No primeiro caso – os dos profissionais que atuarão nas escolas e classes bilíngues – será requerido desses profissionais, primeiramente, que sejam bilíngues, o que implica no domínio de duas línguas de modalidades diferentes: a Língua de Sinais Brasileira (LSB), de natureza visual-motora e a Língua Portuguesa, de natureza oral-auditiva.

No segundo caso – os das escolas e classes comuns – caberá aos educadores, em atuação nesses ambientes, o conhecimento da “singularidade linguística dos alunos surdos” e a coparticipação de um profissional intérprete de Língua de Sinais – LS. Por “singularidades linguísticas”, podemos entender, entre outras possibilidades, a compreensão, a aceitação e o uso da Língua de Sinais como língua materna, língua de instrução e primeira língua dos surdos; o processo de construção/aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para surdos com e sem oralidade; considerando suas interfaces com a Língua de Sinais Brasileira, os estágios de interlíngua etc.

Para o especialista em atuação nas salas multifuncionais – segundo Brasil (2008, p. 17), a sua formação deverá capacitá-lo com

[...] conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Associado aos conhecimentos específicos de cada função, é também esperada uma mudança de paradigma quanto ao ser surdo e à surdez, caso contrário, a educação especial sob a perspectiva inclusiva e, particularmente, a Educação dos Surdos será outra face da mesma moeda: a exclusão resultante do estigma estabelecido. Lane (1992, p. 23), fazendo referência ao Goffman, menciona os três tipos de

estigmas: o físico, o psicológico e o social, e reconhece que “todas as três categorias de estigmas são atribuídas aos surdos”. Como bem observa Skliar (2011, p. 7) em seu artigo *Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade*, é necessário ir além da polarização *Educação de Surdos em escolas especiais versus Educação de Surdos em escolas inclusivas*, pois

a mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser, compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes (SKLIAR, 2011, p. 7).

É preciso entender que o atendimento educacional aos surdos sob a perspectiva inclusiva – seja bilíngue ou comum – não pode se limitar a inserção do sujeito surdo no sistema educacional. A Cultura Surda deverá perpassar o currículo, como também a heterogeneidade manifesta nas identidades surdas em constante construção. A atual conjuntura da educação especial demanda formar educadores que considerem, no seu fazer pedagógico, as diferenças entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes inseridos nesse fazer, pois, como alerta Dubet (2003, p. 29) pode ocorrer que “quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mas ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar este fenômeno”. O resultado disso tudo, como já é possível observar na inserção dos sujeitos surdos, nas escolas e em classes comuns, não é a exclusão do sujeito do sistema educacional, da escola, mas a exclusão no sistema, na escola. Nesse contexto, afirma ainda Dubet (2003, p. 29), “a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos”.

Lançando-se sobre as identidades surdas e fazendo empréstimos de sua experiência. Perlin (2012, p. 56) coloca que o surdo tem diferença e não deficiência, “a Cultura Surda como diferença se constitui numa atividade criadora”.

A escola especial para surdos, ou as classes especiais onde as primeiras não existiam, foram, historicamente, locais de manifestação curricular coerente com as

filosofias educacionais majoritárias. Se antes do famoso Congresso de Milão, na Itália, em 1880, o uso da Língua de Sinais compunha o currículo escolar de algumas instituições educacionais para surdos, a partir de então, com o advento da filosofia oralista, como única opção para a inclusão social desses sujeitos, a Língua de Sinais é banida, como também os professores surdos que nelas atuavam. Posteriormente temos a emergência da filosofia conhecida como Comunicação Total, que não exclui a oralidade, mas permite outros recursos na comunicação com os surdos. É no momento histórico possibilitado pela Comunicação Total que os sinais, das línguas de sinais, mesmo que ainda sem o *status* de língua, retornam ao ambiente educacional por meio da prática bimodal. Mas, é somente com a recente filosofia educacional bilíngue que a Língua de Sinais é posta como língua de fato e como língua de instrução. É de se estranhar que no momento histórico em que a Língua de Sinais ganha força nas escolas e classes especiais para surdos no mundo inteiro (SALAMANCA, 1994), técnicos do governo propõem o fim dessas escolas e classes e a transferência dessas comunidades para as escolas comuns, o que ameaça as recentes conquistas linguísticas da comunidade surda. Duas alternativas são postas: o fim das escolas e classes especiais para surdos e, possivelmente, a transformação desses locais em locais de atendimento educacional especializado (AEE) ou a transformação dessas em escola e classes em escolas e classes bilíngues para surdos. O Decreto Presidencial e o Plano Nacional de Educação vão ao encontro da segunda alternativa e do que recomenda a Declaração de Salamanca, mas a sua efetivação tem sido postergada pelos técnicos das secretarias de educação estaduais e municipais e até ignorada por estes como podemos notar em Brasil (2008, p. 8).

Considerada importante a formação de docentes para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, tendo como finalidade a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta, entre seus diversos objetivos

para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da

área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Em suas diretrizes, o mesmo documento afirma que a “educação especial”, nessa nova perspectiva, é entendida como uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades”, e que “realiza o atendimento educacional especializado”, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Entende-se que a educação especial, assim concebida, não é o mesmo que atendimento educacional especializado, embora este constitua parte daquela. A educação especial sob a perspectiva inclusiva advoga que

para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/ Libras, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17).

Quanto ao “atendimento educacional especializado” este “é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais”. A modalidade oral e escrita da Língua Portuguesa visa atender alunos surdos e deficientes auditivos, clinicamente falando, conforme a melhor opção. Esclarecemos que a opção será a do aluno ou a de seus pais, no caso de ainda menor, e não a do docente.

Diante do exposto, a conquista de mais saberes para o docente será discutido no contexto da educação do surdo. Problematizamos se novos saberes realmente estão sendo possíveis nos cursos de formação inicial e continuada dos docentes.

Dourado, 2001 *apud* Dorziat (2011, p. 150) reafirma que quaisquer políticas que “se voltem para a formação profissional devem considerar o contexto em que essas [pessoas] estão inseridas, as necessidades daí decorrentes e as condições objetivas dos profissionais”.

Apesar dessa relevância na formação aprofundada do docente, esta perpassa pelas decisões políticas, e para o bom entendedor, Sanfelice (2011, p. 11 *apud* PADILHA, 2009, p. 113) nos diz que “a educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune à pós-modernidade cultural que as sinaliza. Pós-modernidade, globalização e educação relacionam-se pela lógica de mercado”.

Novos saberes?

No passado, acreditávamos que os docentes, quando estavam na situação de recém-graduados, estavam aptos para atuarem no exercício da docência, pois o processo formativo que tiveram era o suficiente para a vida profissional. Hoje, já não podemos mais pensar assim. O seu processo formativo vai muito além e envolve a formação contínua para trabalhar com todo e qualquer alunado e, se o atendimento for recusado, isto se constituirá em discriminação, de acordo com o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999). Uma conquista, sob bases legais, pois todas as pessoas precisam ter abertura para a educação inclusiva. Para tanto, cabe à sociedade estar consciente de que a formação do profissional docente precisa ser permanente e de forma integrada à sua vida diária.

Os escritos de Magalhães e Ruiz (2011, p. 10) referem-se a um currículo oculto, este fruto de práticas subjacentes que marcaram a vida dos docentes, constituído no senso comum, que também “materializa formas de controle social”. Tais reflexões desses autores vão ao encontro de nossas reflexões, principalmente, quando consideramos que, na prática inclusiva com o estudante surdo, a formação docente precisa atentar para novos saberes para a aceitação das diferenças.

Pelas razões até aqui expostas, caberia ainda perguntar, se o campo educacional tem procurado discutir sobre a questão da formação docente para atuar com o

aluno surdo, ou o que lhe interessa é supor que todos já possuem os conhecimentos necessários ao processo de inclusão.

Dubet (2008, p. 54), quando discute a escola das oportunidades, no cenário francês, e faz referência aos docentes, nos diz que alguns fazem seus alunos progredirem, reduzindo as diferenças entre os melhores e piores, entretanto, outros não o fazem, quando acentuam as diferenças no momento em que utilizam os mesmos argumentos da elite escolar nos contextos de decisões em favor do benefício para a sociedade. Como esse autor mesmo diz as desigualdades, que parecem ser justas, raramente tenderão em favor da igualdade, haja vista, portanto, serem originárias de grupos favorecidos.

No caso brasileiro, esse talvez seja um dos pontos mais complicados de um ensino inclusivo bilíngue, por isso enfatizamos que ainda as decisões de orientação escolar, sob os mecanismos escolares, como resultados de aprendizagem atribuídos pelo sistema de notas, acabam por trazer como consequência o fracasso escolar, atribuído não à instituição e suas práticas, mas ao aluno, daí o docente precisa saber mais sobre as diferenças, a diversidade e as deficiências, pois o que percebemos é um ranço de homogeneização indiferente ao crescimento que o mundo moderno exige das ações escolares.

Os escritos anteriores convergem significadamente para a importância dos docentes terem um desenvolvimento profissional contínuo, para se sentirem sensibilizados, motivados e desafiados a aceitar as diferenças de forma consciente de seu papel na sociedade, e também de adquirirem competências e conhecimentos específicos relativos às diferenças, para melhor entender as necessidades dos estudantes.

Nesses termos, consideramos que a pessoa surda, distanciada de paradigmas que tratam como deficiência, enquanto falta e marca do preconceito e da discriminação, pode frequentar uma escola na qual todos desejam, uma escola que reinterpreta as diferenças a partir de pressupostos antropológicos, para oportunizar condições de um aprendizado significativo. Sá (2011, p. 208), reportando-se ao papel dos educadores na Educação dos Surdos, diz que é preciso que os docentes se conscientizem da necessidade de “trabalhar com essa educação específica, que valorize diferentes

saberes na produção do conhecimento e que considere o universo singular dos grupos de surdos” para que os avanços na escolarização destes sejam contemplados.

O que de fato se torna evidente é que os educadores podem e devem desconstruir nas outras pessoas o que mais se evidencia no sujeito com deficiência: o rótulo, que o estigmatiza fazendo com que seja reconhecido por uma marca e não como um indivíduo que merece respeito. Nas salas de aula, o rótulo pode servir como aliado à falsa impressão de que o sujeito surdo, ao copiar tudo o que tem (na lousa), ou simplesmente ficar olhando em silêncio, está participando com os demais e está aprendendo o conteúdo. Em relação ao sujeito que sofre estigmatização, Goffman (2008, p. 61) vem nos dizer que há um esforço por parte dele para se apresentar ao grupo de pertencimento como uma pessoa comum, mesmo que não esconda a limitação que tem. Também nessa perspectiva, diz que as pessoas que têm um estigma aceito fornecem um modelo de “normalização” (grifo do autor) que mostra até que ponto podem chegar os normais quando tratam uma pessoa estigmatizada como se ela fosse um igual.

Salientamos, portanto, que vivenciar, por meio da docência, as experiências de uma inclusão, que não é só educacional, mas social, requer muito mais de sua formação, pois sua graduação foi fundamental para a profissionalização docente, entretanto, a prática de ensino é uma ação articuladora e contínua, sendo permeada por inovações que, muitas vezes, remetem à desigualdade social e educacional e, por isso, necessitam de saberes e de posicionamentos em relação à valorização das diferenças.

Tal como problematizado por Nunes (2001, p. 35), de modo geral, a lógica da inclusão ainda produz poucos frutos, mesmo em face de formações continuadas, que estão sendo oferecidas pelo sistema educacional, em resposta às expectativas de democratização de acesso e melhoria da qualidade do ensino. Portanto, as nossas afirmações anteriores não são vazias, na medida em que se ouvem as preocupações de outros pesquisadores, tais como “[...] prática de ensino desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado” (MELLO, 2001, p. 100). “[...] Um bom número de professores não se sentem comprometidos com a inclusão, ficando à margem do processo” (PIRES, 2006, p. 44).

Além disso, nas práticas existentes ainda encontramos a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo que acabam sendo pouco discutidas na coletividade, fazendo com que as competências dos docentes prescindam no domínio e repasse de conteúdos.

Para Mello (2001, p. 2), a competência do docente requer uma ação articuladora dos diferentes conhecimentos, implicando em “[...] organizar conhecimentos de conteúdo especializado, de didática e prática de ensino, de fundamentos educacionais e de princípios de aprendizagem em um plano de ação docente consistente com o projeto pedagógico”.

Isso significa que a competência do trabalho pedagógico não é dissociável da evolução do saber ensinar na perspectiva da emancipação dos sujeitos aprendizes. Caso contrário, a prática em sala de aula pode ficar restrita à aplicação do estabelecido, por exemplo, a reprodução do que está escrito na lei.

Se ainda pensarmos que muitas escolas continuam cultivando os surdos sem pensar na educação destes, pensamos, também, que falta clareza em relação ao debate educacional crítico, haja vista que, na própria vida, além da razão, existem desejos e emoções resultantes das relações interpessoais.

Assim, com esta percepção da realidade, de forma sutil, é necessário repensar numa proposta curricular voltada para a cidadania, que deve preocupar-se com a diversidade. Ademais, lembremos que a diversidade em educação nasce junto com a ideia de “[...] respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro” (SKLIAR, 2006, p. 30).

Nos escritos da Carta Aberta enviada ao Ministério da Educação, por ocasião da divulgação da versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial (2007), Sá (2011) coloca que um ensino voltado para o estudante surdo, sem a presença do docente sinalizador fluente, traz inquietações que devem ser analisadas criticamente, pois, pode significar, de fato, uma maneira excludente de ensinar. Para essa pesquisadora, não se trata de homogeneizar os alunos surdos, pois também representam uma heterogeneidade – no próprio seio da comunidade surda e fora dela – à medida que têm outros contatos sociais (e inúmeros) com ouvintes.

Conclusão

Investir numa verdadeira educação inclusiva para todos os surdos é, historicamente, reunir esforços no sentido de evidenciar as condições para uma boa formação docente que assegure um processo inclusivo, seja na escola comum, seja na especializada – o que para nós, ainda é um desafio. Não podemos esquecer que, na trajetória política e educacional brasileira e nas diversas formas de olhar os jeitos e as necessidades específicas do ser humano, os alunos surdos foram vistos como empecilhos, e, no contexto em que vivemos – em que há políticas públicas, planos de gestores, tempo, métodos, recursos de adaptação etc. – ainda existem constatações sérias de experiências negativas frente à sua verdadeira inclusão na escola.

Muito se tem discutido sobre a dificuldade que tem o docente em investir em sua formação profissional visando melhor atender a todos os estudantes, considerando suas diferenças. Entretanto, geralmente ocorre que, na educação dos alunos surdos, o docente não possui recursos escolares disponíveis. E, às vezes, quando os possuem não os sabe usar.

Feitas estas considerações alcançamos algumas conclusões, tais como: a realidade escolar é ainda mais complexa quando o docente é desafiado a ampliar a reflexão e as práticas de inclusão num contexto atual de expansão com qualidade, para se tornar cada vez mais capaz de promover a inclusão social, de tal forma que não separe democracia e democratização do saber. Afinal, na instituição escolar, o papel do docente é de ser formador e este ocupa importante posição na sociedade do conhecimento, de modo a ter a necessidade de renovação de seu sentido e da sua missão.

Alcançamos conclusões parciais que as possíveis inovações perpassam por transformações alicerçadas pelo desejo de, entre outros: lançar um novo olhar sobre o aluno surdo e o processo de aprendizagem; definir objetivos não só a médio, mas em longo prazo; tornar as metodologias e os conteúdos mais dinâmicos e atualizados; focar o desenvolvimento pessoal por meio de cenários contínuos de formação, elegendo mais atividades do âmbito extracurricular.

Nesses termos, ao fazer a defesa de uma escola bilíngue, pleiteamos mudanças fundamentais, pois acontece que a inclusão social vai além da inclusão educacional e a formação continuada do docente em serviço é fundamental na História da Educação de Surdos, para que seja assegurado o lugar da diferença.

Vimos, portanto, que, desde os primórdios até a contemporaneidade, mudanças políticas, econômicas e sociais influenciaram na formação docente e consequentemente na Educação dos Surdos. Isto é fato. Podemos dizer que a inserção do surdo na sociedade aconteceu e que na formação docente isto está sendo repensado, entretanto, a verdadeira inclusão escolar não.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm>. Acesso em: 25 jun. 2008.

BRASIL. *Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro 1999*. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Quadros/1999.htm>. Acesso em: 25 jun. 2008.

CARVALHO. R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Medição, 2004.

CASTRO, A. D. C. *Educação com bilinguismo: um novo olhar sobre a escrita do aluno surdo*. 80f. 2007. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Castelo Branco, Instituto de Apoio e Desenvolvimento Empresarial e Educacional, Rio de Janeiro, 2007.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha, 1994.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos I* (Série Pesquisas). Petrópolis: Arara Azul, 2006.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K. R. M., JESUS, D. M., BAPTISTA, C. R., (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 147-159.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 119, p. 29-45, junho/2003.

FREITAS, S. N. A Formação de Professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LANE, Harlan. A máscara da benevolência. A comunidade surda amordaçada. Tradução: Cristina Reis. Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget - divisão editorial, 1992.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 110-125.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e Currículo Oculto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 125-142. maio-agosto, 2011.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *Revista Ibero-Americana de Educação*, Madrid, n. 25, p. 98-110, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie25a06.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). *Uma escola duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 113-126.

PERLIN, G. O Lugar da Cultura Surda, In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIRES, J. A. Por uma Ética da Inclusão. In: MARTINS, L. A. R. *et al.* (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-53.

QUADROS, R. M. Inclusão de surdos: pela peça que encaixa nesse quebra-cabeça. In: *Ensaios pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 105-108.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SÁ, N. R. L. *Surdos? Qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011.

SÁ, N. R. L. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. São Paulo: Paulinas, 2010.

SILVA, R. H. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural. *ForGRAD em revista*, Vitória, n.1, p. 33-38, 2006.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKLIAR, C. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, C. *Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

STAINBACK S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMAR, TRANSFORMAR E MILITAR: RECORTES DA HISTÓRIA DE ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS NO INTERIOR DA PARAÍBA



Eleny Gianini – UFCG

Niédja Maria Ferreira de Lima – UFCG

Shirley Barbosa das Neves Porto – UFCG

Introdução

*É experiência aquilo que nos passa,
ou que nos toca, ou que nos acontece,
e ao passar-nos nos forma e nos
transforma.*

(Larrosa, 2000)

A história que apresentamos neste texto é fruto da experiência que nos toca e acontece na docência e militância na educação de pessoas surdas, que nos forma e transforma como docentes, forma e transforma os espaços educacionais, e forma e transforma a vida dos surdos.

Esta história teve início, em 1979, com a criação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), constituído, entre outras, pela habilitação em formação de professores para a Educação de Surdos. A criação desta habilitação alavancou a educação para essas pessoas na região polarizada por Campina Grande/PB, tanto em função dos estudos sobre os surdos, sua língua e sua educação propiciados pelo curso, quanto por ter gerado a necessidade de criação

de espaços educacionais para estágio, pesquisa e extensão desta habilitação. É um pouco desta história que pretendemos apresentar neste texto.

Apesar de a História da Educação de Surdos ser tema recorrente nos trabalhos dessa área, acreditamos que, mesmo que brevemente, precisa ainda ser contada. Particularmente a partir do século XVIII, quando podemos considerar que a Educação dos Surdos propriamente dita se estabeleceu, pois as concepções de pessoa surda presentes naquele momento, muito mais do que marcarem, nos dias atuais, a educação e os demais desdobramentos sociais, retrospectivamente nos apresenta possibilidades diversas para o desenvolvimento humano dos surdos, como, permite, prospectivamente, acreditar em uma vida mais plena para eles, alicerçada também pela educação.

Os primórdios, propriamente ditos no séc. XVIII, advêm da fundação da primeira escola para surdos – o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em Paris. Este Instituto constituiu uma mudança fundamental na Educação dos Surdos, pois substanciou, pela primeira vez, uma educação coletiva, possibilitando a interação entre crianças e adultos surdos (alunos e professores) e o reconhecimento da Língua de Sinais como própria deles, o que os colocou, provavelmente pela primeira vez, na categoria humana. Além disso, o desenvolvimento acadêmico e o nível dos conhecimentos alcançados pelos alunos desse Instituto, na mesma proporção que o dos ouvintes, propiciou a participação dos surdos nos debates culturais e educativos da época e a inserção nos mais variados ramos profissionais (SKLIAR, 1997).

No entanto, foi também no século XVIII, que a palavra falada, sob a influência de ideias de cunho filosófico e religioso, voltou a se reafirmar como única credencial de humanidade. Do ponto de vista filosófico, a palavra falada era considerada superior a qualquer outra forma de comunicação como manifestação de humanidade. Do ponto de vista religioso, o homem só poderia alcançar os sacramentos por meio da palavra, do verbo, afinal início de tudo (Gênesis). Assim, para os surdos se tornarem humanos e filhos de Deus precisavam aprender a língua oral. Dessa forma, ganha espaço também, uma pedagogia ortopédica, na qual o treinamento da fala passa a ser o meio e o fim da Educação dos Surdos.

Estava instalada a grande cisão na Educação de Surdos: de um lado os gestualistas, que defendem a Língua de Sinais como sistema fundante; do outro, os oralistas, que se empenham em afirmar a aprendizagem da língua oral nacional como elemento fundante desta educação. É a última posição que se impõe, praticamente, em todo o mundo, a partir das deliberações do II Congresso Internacional de Educação do Surdo, realizado em Milão, em setembro de 1880.

O Congresso de Milão, como passou a ser denominado na literatura da área, é considerado um marco histórico na Educação dos Surdos, por coroar o movimento em prol do Oralismo. Apesar de uma variedade de temas propostos para discussão, tratou-se, exclusivamente, da questão do método mais adequado para a Educação de Surdos, ou melhor, da substituição da Língua de Sinais pela língua oral nacional (SÁNCHEZ, 1990; SKLIAR, 1997; MOURA, 2000). Participaram também do Congresso os professores surdos, que segundo Skliar (1997, p. 45), “foram excluídos do voto, o oralismo saiu triunfante e o uso da língua de sinais resultou oficialmente proibido nas escolas”.

Essa cisão perdura até os dias de hoje e está representada por duas concepções antagônicas: a clínico-patológica e a sociocultural, que traduzem visões distintas de surdez, da pessoa surda, de sua educação e inserção social.

A concepção clínico-patológica da surdez, assumida pelos oralistas, concebe o surdo como uma pessoa deficiente – deficiente auditiva (DA). Dessa forma, não concebe a existência de uma identidade surda e entende que, para se integrar à sociedade, essa pessoa precisa ser normalizada por meio de processos reabilitacionais de suas funções auditivo-orais. Para tanto, utiliza de vários recursos clínico-terapêuticos, que vão dos treinamentos da audição e da fala à adaptação de equipamentos eletrônicos de amplificação sonora. Desaconselha o uso da Língua de Sinais, considerada como embotadora do desenvolvimento da língua oral nacional, e procura evitar o convívio do surdo com outras pessoas surdas, consideradas como modelos inadequados de normalidade. Essa concepção dominou a Educação de Surdos por mais de cem anos, ou seja, desde o Congresso de Milão, em 1880, até os anos oitenta do século XX. No Brasil, até o final da década de 1980, praticamente era a única forma conhecida e difundida de se trabalhar com surdos.

Entretanto, o apregoado pelo Oralismo, para a maioria dos surdos, não se realizou, o que levou, entre outros, a um grande fracasso educacional. Na procura de entender este fracasso, estudiosos de diversas áreas científicas começaram a conceber que o problema não estava nos surdos, em seus professores ou seus familiares, mas na concepção de sujeito que norteou os processos de ensino-aprendizagem para eles propostos.

Assim, propugnando uma nova visão de surdos e de sua educação, e espelhando-se em vivências resgatadas dos primórdios da Educação de Surdos, surge a Comunicação Total (CT), abordagem que foi definida, oficialmente, na Conferência das Escolas Americanas para Surdos de 1976, como “uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas” (MOURA, 2000, p. 57).

Os surdos passam a ser considerados, por essa filosofia, como diferentes e não mais como deficientes. Essa concepção da surdez e da pessoa surda desencadeia e sustenta outra forma de educá-la. Todas as atividades passam, então, a ter como base a utilização de sinais, a expressão corporal, a mímica, sem excluir a fala, a leitura orofacial, a leitura e a escrita da língua oral nacional. Naquele momento, o importante era conseguir estabelecer uma comunicação efetiva com a pessoa surda (CICCONE, 1990; MOURA, 2000).

Convém, no entanto, lembrar que a utilização de sinais na metodologia da Comunicação Total não significava, ainda, o entendimento da Língua de Sinais como constituidora da pessoa surda, contudo mais um recurso didático-pedagógico, pois representava apenas um suporte para o falado oralmente, e tinha como objetivo oferecer uma imagem visual da fala para os alunos, ao mesmo tempo em que ouviam e faziam leitura orofacial. Como podemos observar, a centralidade do processo educacional continuava a ser a compreensão e o desenvolvimento de língua oral nacional. O que surgia, como novidade e inovação, em um primeiro momento, foi, rapidamente, absorvido pela concepção do Oralismo subjacente e disfarçado.

Entretanto, em que pese às suas limitações, trouxe aspectos positivos para o posterior reconhecimento da Língua de Sinais na Educação de Surdos, em função

de avanços na comunicação com a pessoa surda; melhoria do rendimento escolar que ainda não tínhamos registros com o Oralismo; e na constituição das escolas como espaços de uso e de reconhecimento da Língua de Sinais (DORZIAT, 1999; MOURA, 2000).

Um novo panorama para a Educação de Surdos descortinava-se em nível internacional e nacional. Surgiram discussões sobre a importância da Língua de Sinais para a vida e a Educação dos Surdos, sobre as questões identitárias e culturais dessas pessoas.

Uma nova perspectiva para a Educação dos Surdos começa a ser discutida – a educação bilíngue –, que defende direitos no marco da diferença linguística e política destes sujeitos. Nessa perspectiva, eles são considerados videntes por excelência, plenos de potencialidades (SKLIAR, 1998, p. 26) de crescer, se desenvolver, contribuir com seu trabalho, suas ações, seus interesses para o bem estar social. O que lhes faltava era o reconhecimento de sua condição bilíngue, quer no espaço escolar, quer em todos os demais espaços sociais. Em relação ao escolar, sendo-lhes concedido o direito de ter acesso à educação, mediante o uso da Língua de Sinais, como língua primeira (L1), e a aprendizagem da língua nacional, no caso a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2).

O bilinguismo advoga o biculturalismo: a necessidade de os surdos terem acesso à cultura da comunidade surda, contribuir para o seu enriquecimento cultural, literário, linguístico e, no diálogo com o patrimônio cultural de Língua Portuguesa, perceberem e transitarem na cultura ouvinte como um cidadão de pleno direito. Diferentemente do modelo oralista, para o qual está sempre latente o preceito segundo o qual “o companheiro mais perigoso de um surdo-mudo é outro surdo-mudo” (BEHARES, 1991, s/p.), na educação bilíngue, se sustenta, precisamente, o contrário: o melhor companheiro de um surdo é outro surdo que conheça, pratique e ensine a Língua de Sinais.

Atualmente, apesar da política educacional inclusivista assumida internacionalmente a partir dos anos de 1990, várias experiências de educação bilíngue estão sendo implantadas no Brasil e no mundo. Pesquisas comparativas do desenvolvi-

mento de crianças surdas inseridas em propostas educacionais com e sem bilinguismo indicam que as primeiras têm um desempenho social, afetivo e escolar mais avançado que o das segundas, inclusive o desenvolvimento da segunda língua (QUADROS, 1997; MOURA, 2000; VALENTE, 2007; entre outros).

Em Campina Grande e em outros três pequenos municípios do semiárido paraibano – Gado Bravo, Aroeiras e Sumé –, vivenciamos também a implantação de uma educação bilíngue, fruto de 35 anos de um processo histórico que, localmente, se transformou à semelhança do que ocorreu ao longo da história da Educação dos Surdos. A criação das escolas para surdos nesses municípios e as mudanças ocorridas na educação, que foram alavancadas, em grande parte, por professoras da UFCG, é o pretendemos apresentar neste texto.

Formação e transformação dos espaços educacionais

Apresentaremos, neste trabalho, quatro instituições de ensino que fazem parte da História da Educação de Surdos no estado da Paraíba: Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB), Escola Municipal de Educação Especial de Aroeiras/Surdos (EMEEA/Surdos) e a Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Nossa Senhora da Conceição (UMEIEFBS). Como veremos, as quatro escolas têm uma ligação muito estreita entre elas. Foram sendo criadas uma após a outra, beneficiando-se dos aportes da experiência conduzida nas escolas existentes, e do avanço na concepção de surdez no marco do bilinguismo.

Como anunciado na introdução deste texto, a criação da habilitação para formação de professores para surdos (Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), gerou a necessidade de campo de estágio, pesquisa e extensão nesta área educacional.

Entretanto, naquele ano de 1979, havia em Campina Grande apenas um espaço para o atendimento de pessoas com surdez. Tratava-se de uma instituição de atendimento aos “excepcionais”, na qual havia serviço fonoaudiológico e clínico-peda-

gógico para surdos. Estes serviços tinham como base uma visão clínico-terapêutica, assentada nos fundamentos do que conhecemos como Oralismo. Como não se tratava de uma escola, mas de uma clínica, não atendia às necessidades para o estágio supervisionado das alunas da universidade. Dessa forma, optou-se por criar uma escola específica para o atendimento de surdos, a EDAC.

Fundada em março de 1983, por um grupo de professoras e de alunas estagiárias da habilitação do curso de Pedagogia, fica localizada no segundo maior município do estado da Paraíba, com 385.213 habitantes, um dos polos econômico e educacional mais importantes do estado.

No primeiro semestre de 1983, funcionou precariamente nas dependências da Escola Dominical de uma Igreja Evangélica da cidade, e contava com dez alunos surdos que foram distribuídos por faixa etária em duas salas de aula. Eles tinham como professoras as alunas estagiárias.

A fim de dar prosseguimento a essa iniciativa, as professoras da UFCG procuraram a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande (SEdu/CG). De imediato contamos com a simpatia e com o apoio efetivo dos seus dirigentes, mediante o pagamento do aluguel de um imóvel para a melhor instalação da escola e a designação de uma professora pertencente ao quadro docente do município, ex-aluna da referida Habilitação, a partir do segundo semestre de 1983. Era o início da parceria entre UFCG e a SEdu do município de Campina Grande para a criação, manutenção e encaminhamentos necessários para a oficialização da escola, denominada à época, de Centro de Desenvolvimento da Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima.

Devido à educação especial estar organizada dentro de um modelo de sistema centralizado em nível nacional, através do Centro Nacional de Educação Especial, com representação em nível estadual, pelas Coordenadorias de Educação Especial, optou-se por criá-la como uma escola especial estadual, e não municipal. Assim, por força do Decreto Estadual nº 10.288, de 16 de julho de 1984 (PARAÍBA, 1984), oficializou-se a criação da escola, sob a denominação de Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande. Em seguida, firmou-se convênio de colaboração

entre a Secretaria de Educação do Estado, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e a UFCG, para sua manutenção. Essa colaboração mantém-se até os dias atuais.

Até o início da década de 1990, a educação de seus alunos estava baseada na abordagem oralista, por se acreditar, à época, que a educação das crianças surdas deveria centrar-se na aprendizagem da linguagem oral, uma vez que a surdez era vista como uma deficiência, suscetível de ser normalizada, e que oralizando, essas crianças poderiam agir como crianças ditas “normais”. A EDAC conformava-se aos parâmetros das escolas especiais, baseadas em uma visão de que os alunos surdos são sujeitos deficientes, e assumiam uma função mais terapêutica do que educativa.

Apoiada nessa filosofia dominante, e praticamente a única utilizada no Brasil, até o final dos anos 1990, a EDAC desenvolveu suas atividades segundo essa tendência durante seus primeiros anos. Com um número crescente de alunos a cada novo ano, organizados em turmas por faixa etária, procurávamos o desenvolvimento da língua oral, através de técnicas específicas do Oralismo para, a partir deste, iniciar a escolarização propriamente dita.

No entanto, apesar de todo o esforço dos professores da escola e da universidade, através de estudos, planejamentos didáticos conjuntos etc., o tão esperado desenvolvimento dos alunos surdos não acontecia. E, ano após ano, marcavam passo em uma escolaridade sem progressão, sem terminalidade e, muito mais grave, sem aprendizagem. Esse fracasso escolar e as dificuldades de integração de nossos alunos, além do conhecimento de novas abordagens de trabalho para esta clientela, levaram a equipe docente da EDAC e os professores e pesquisadores da UFCG a refletirem sobre a abordagem educacional assumida até então.

O estabelecimento, na década de 1960, do *status* linguístico para as Língua de Sinais, a partir dos estudos de Stokoe e de pesquisas realizadas com filhos surdos de pais surdos, demonstraram um melhor desempenho linguístico, social, psíquico e acadêmico dessa população com relação a crianças surdas, filhas de pais ouvintes (MOORES, 1978). Esses estudos abriram caminho para a introdução do uso de sinais na Educação de Surdos, sob a filosofia e metodologia da Comunicação

Total (CT). Difundida no Brasil, nos anos 1980 e início dos anos 1990, ela foi definida não como mais um método, mas como “uma maneira própria de se entender o surdo [...] como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais” (CICCONNE, 1990, p. 6-7).

A sua forma mais difundida, no Brasil, foi o bimodalismo, ou seja, o uso da língua oral acompanhada de sinais, seguindo a lógica estrutural da primeira e, em algumas opções, introduzindo sinais criados por ouvintes para suprir as lacunas de determinados elementos, como preposições, flexões nominais e verbais etc., que são resolvidos de forma espacial-corporal pelas línguas de sinais.

À procura de respostas para nosso fracasso escolar, pois já tínhamos a compreensão de que o mesmo não é uma questão inerente à surdez, a Escola adotou, a partir de 1991, apoiada nas ideias da Comunicação Total, o português sinalizado (bimodalismo) como recurso no processo de ensino e aprendizagem.

Em 1993, devido a um aumento de alunos novos matriculados, dentre eles um número significativo de jovens e adultos, a Escola passou a funcionar no turno da noite, iniciando a implantação de um ensino voltado para essa faixa etária. A chegada desses jovens e adultos foi bastante importante para o desenvolvimento da Língua de Sinais e da comunidade surda do município de Campina Grande, pois se constituiu em um espaço de encontro e trocas entre surdos adultos, até então dispersos e sem escolaridade.

A adoção da Comunicação Total trouxe alguns avanços, principalmente em termos comunicativos. Entretanto, em que pesem todos os esforços didáticos, inclusive de adaptação de matérias de leitura ao bimodalismo, os alunos da EDAC, do ponto de vista da aprendizagem, principalmente relacionada ao Português como segunda língua (L2), continuavam com características semelhantes às citadas anteriormente.

Na visão de Brito (1993), a Comunicação Total não considerou a importância para o surdo do respeito à sua língua e à sua cultura. Artificializou o processo de comunicação, reduzindo a Língua de Sinais a mais um recurso para apoiar o ensino

da língua oral. Para essa autora, a Comunicação Total é apenas um Oralismo disfarçado, pois apesar de aparentemente propor o uso de duas línguas (oral e de sinais), impõe ao surdo a estrutura linguística da língua oral nacional, já que a transpõe para os sinais, abandonando a gramática característica da Língua de Sinais, língua primeira e natural do surdo. Defende, ainda, o reconhecimento do surdo na sua diferença e especificidade, propondo uma educação bilíngue, que considere a Língua de Sinais não apenas como instrumento de comunicação, mas como a via de desenvolvimento cognitivo e social do surdo.

Para a Educação de Surdos, Behares (1991) propõe um modelo de educação bilíngue/bicultural por considerar que a passagem para essa nova proposta educacional seria mais uma mudança de ideologia em relação à surdez, do que uma mudança de metodologia. Para o autor, educação bilíngue deve abandonar as práticas clínicas, para elaborar um modelo educativo no qual os traços sociais da surdez e as condições sociocognitivas dos surdos sejam o centro de sua atenção, com vistas à constituição, por parte dos surdos, de uma identidade própria. Para um pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social, o enfoque não pode ser apenas linguístico, mas também, cultural. O bilinguismo bicultural traz, para a escola, a cultura da comunidade surda, valorizando-a e respeitando-a, de maneira que o aluno organize sua identidade surda. Assim, por intermédio de sua língua, cultura e convenções sociais, as possibilidades de êxito educacional serão maiores.

Baseada nestes e em outros estudos, a EDAC reformulou sua maneira de ver o surdo e sua metodologia de trabalho, assumindo, em 1995, o bilinguismo em seu Projeto Pedagógico.

Para contemplar esta nova visão, começamos a buscar a implantação de um ensino regular, como o oferecido a alunos ouvintes, com bases pedagógicas e não mais uma educação especial, pautada em princípios clínico-terapêuticos. Um ensino regular, porém bilíngue.

Sendo uma das preocupações da educação bilíngue/bicultural o acesso ao currículo escolar pleno, tomamos como meta assegurar, através da utilização da Língua de Sinais, um ensino com as mesmas exigências e qualidades que se utilizam na

educação de ouvintes. Na verdade, o que se procurava oferecer aos surdos era, e ainda é, uma escola regular, mas bilíngue, na qual a língua das interações sociais e educacionais é a Libras, considerada a primeira língua (L1) para os surdos do Brasil, e a Língua Portuguesa, entendida como segunda língua (L2), priorizado o ensino de sua modalidade escrita.

A promoção da comunidade surda também se tornou um dos objetivos da Escola. O programa de Educação de Jovens e Adultos foi um fator decisivo para esta promoção. A sua implantação, desde 1993, contribuiu para a valorização da Libras, a elevação da autoestima dos surdos adultos, e uma melhor compreensão da realidade e estímulo à organização social. O apoio à criação da Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG) constituiu uma das ações da EDAC no sentido da organização social da comunidade surda. Além do mais, em parceria com outros órgãos, a EDAC presta assessoria no acompanhamento dos alunos em cursos profissionalizantes e dá suporte à sua inserção no mercado de trabalho. Outra forma de apoio aos surdos adultos é ajudá-los na preparação para prestar exames em exames e concursos públicos.

Como resultado de forte pressão da comunidade surda e do entendimento de que a escola específica para surdos é a opção mais adequada para a sua educação, foi implantada, na Escola, em 2000, a segunda fase do Ensino Fundamental e, em 2004, o Ensino Médio. A implantação de uma educação bilíngue, iniciada em 1995, prossegue até os dias atuais. Se por um lado, trata-se de um processo bastante complexo, por outro, tem sido esse o caminho encontrado mais compatível para o pleno desenvolvimento da educação da pessoa surda.

Em meados de 2000, fruto da visibilidade que o trabalho da EDAC foi tomando, a Secretaria de Educação de Gato Branco/PB (SEdu/GB), sabendo que professoras da área de Educação de Surdos da UFCG prestavam assessoria pedagógica a esta escola, procurou-as para também assessorar a criação de uma escola, tendo em vista um levantamento inicial realizado por esta Secretaria, que constatou a existência de um número elevado de pessoas surdas no município, cerca de 3% da população, sendo que quase a totalidade não frequentava ou nunca havia frequentado à escola, nem recebera nenhum tipo de atendimento especializado.

O convite foi aceito pela equipe da UFCG, que passou a incluir, desde então, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a implantação de mais uma escola para surdos no interior da Paraíba: a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo Pe. Edwards Caldas Lins (EMSGB).

A EMSGB está localizada em um pequeno município do cariri paraibano – Gado Bravo –, que conta com 8.236 habitantes, a grande maioria residente na zona rural, e tem como principal atividade econômica a agricultura e a pecuária como fonte de subsistência. Apesar de o município contar com escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e com programas educacionais do MEC, ainda tem um percentual relevante de analfabetos, além de um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da Paraíba.

Tendo em vista a importância da formação docente específica para atuar nesta área, a primeira ação desenvolvida pela equipe da UFCG foi a realização, em outubro de 2000, de um curso de Formação Inicial em Educação de Surdos. Organizado e ministrado pelas professoras da UFCG, e financiado por meio do convênio FAT/SETRAS/FUNAPE/UFPB. Participaram do curso 20 pessoas indicadas pela SEdu/GB e contou, ainda, com a participação, como ministrantes, de professoras da EDAC, que foram convidadas com o objetivo de se iniciar um intercâmbio entre as duas instituições de ensino.

A partir desse curso, foram selecionadas, pela Secretaria de Educação, quatro professoras para atuar na EMSGB. A Secretaria contratou para a direção uma professora da EDAC, que possuía especialização e vários anos de experiência na Educação de Surdos. Além de suas qualidades e competência profissional, ela havia nascido e vivido por muito tempo em Gado Bravo, ou seja, era “filha da terra”. Foi também contratada como instrutora de Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma aluna e ex-instrutora também da EDAC.

Em 23 de abril de 2001, foi inaugurada a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB), como uma escola especial para surdos e com objetivo de propiciar educação para as pessoas surdas. As atividades se iniciaram em fevereiro de 2001, com o apoio do trabalho incansável desse grupo que trabalhava diariamente, tanto para organizar e planejar as atividades da escola, como para aprender Libras.

A instrutora de Libras contratada para a EMSGB desempenhou um papel fundamental nesse processo, uma vez que seu convívio diário na escola permitia contextualizar as situações de interação entre as professoras, promovendo um rápido aprendizado da Língua de Sinais.

Diferentemente da EDAC, a EMSGB surge em um momento histórico da Educação de Surdos no qual o bilinguismo já se firmava como uma opção de trabalho amplamente difundida e aceita por educadores de todo o mundo. O esforço depreendido pelas professoras da UFCG, desde a criação da EDAC, encontrava, desse modo, respaldo nessa tendência internacional, para continuar na defesa de uma educação bilíngue em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, todos os encaminhamentos para a implantação da nova escola estavam baseados no marco teórico do bilinguismo e contava com a experiência vivida pelas professoras da UFCG e da EDAC, ao longo de muitos anos naquela escola, na Educação de Surdos.

A EMGB constituiu-se, desde a sua fundação, como uma escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental para os anos iniciais. Em sua trajetória, com o apoio das professoras da área de Educação de Surdos da UFCG, vem apresentando avanços na compreensão de questões teóricas e metodológicas acerca do ensino bilíngue para surdos. Além de procurar oferecer uma educação de qualidade, por meio de um ensino contextualizado à realidade social e econômica dos alunos, também desenvolve ações que visam à inclusão dos surdos na sociedade em geral, por meio de sua participação em eventos cívicos, festas religiosas, lazer e atividades educativas.

A escola também vem apoiando o ingresso de seus alunos no mercado de trabalho e procura dialogar com as famílias, promovendo junto aos pais uma melhor compreensão da surdez para que possam reconhecer os filhos surdos como pessoas capazes de se desenvolver plenamente como cidadão, desde que seja respeitada a sua singularidade de pessoa surda, que possui e é livre para utilizar a Língua de Sinais como língua natural.

Podemos afirmar que a vida dos surdos do município de Gado Bravo mudou, significativamente, desde a implantação da escola. De pessoas isoladas, sem comu-

nicação, sem escolaridade, elas passam a pertencer a uma comunidade que se comunica entre si e com ouvintes. De analfabetas, passam a possuir um melhor nível de escolaridade. De pessoas isoladas na comunidade, agora se descobrem com um porvir social, afetivo e trabalhista. Esses avanços deparam-se ainda e, contraditoriamente, com a dificuldade de acolher outros surdos do município, que ainda se encontram sem escolaridade e não podem frequentar a escola.

Um outro fato bastante significativo, que revela o respeito ao trabalho desenvolvido pela EMSGB, foi a criação dos cargos de Professor para Surdos e de Professor de Libras, e a realização de concurso público específico, em 2007, para preenchimento destes cargos, pela prefeitura do município. Desta forma, o corpo docente atual da escola é composto por professoras do quadro efetivo e não mais por prestadores de serviço com vínculo provisório, como no período inicial de funcionamento da escola.

Todas participam de formação em Educação de Surdos, em serviço, e de cursos de aperfeiçoamento, a sua maioria oferecida pela UFCG. Todas são fluentes em Libras, utilizam a Língua de Sinais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e atuam como intérpretes no âmbito escolar. Duas professoras da EMSGB participaram de curso de formação de intérpretes de Libras, oferecido pela UFCG em 2006. Além de trabalharem na EMSGB, algumas professoras atuam, também, em outros espaços sociais e participam da organização de eventos municipais e religiosos.

O trabalho educacional realizado por as duas escolas – EDAC e EMSGB – cresce, repercute no avanço educacional e social de surdos de diversos municípios do semiárido paraibano, frutificando, também, na criação de mais uma escola para surdos: a Escola Municipal de Educação Especial de Aroeiras/Surdos (EMEEA/Surdos).

A história desta escola guarda muitas semelhanças com a da EMSGB, como veremos a seguir. Pertence a um município vizinho ao de Gado Bravo, e está localizada na mesorregião do agreste paraibano, a 54 km do município de Campina Grande e a nove de Gado Bravo. Sua população é de aproximadamente 19.082 habitantes¹³,

13 IBGE, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/>>

em sua maioria residente na zona rural. As principais atividades econômicas são a agricultura de subsistência, a forragem e, predominantemente, a pecuária de corte.

Em um levantamento realizado pela Secretaria de Educação de Aroeiras (SEdu/Aroeiras), em 2005, verificou-se a existência de uma quantidade significativa de pessoas surdas neste município que, quase em sua totalidade, não frequentavam escolas, nem recebiam nenhum tipo de atendimento especializado. Frente a essa realidade, e conhecendo o trabalho realizado com os surdos no município de Gado Bravo, a Secretaria de Educação solicitou assessoria pedagógica às professoras da área de Educação de surdos da UFCG, para a implantação de uma escola para surdos naquele município.

A EMEEA/Surdos foi inaugurada em 31 de julho de 2006. Inicialmente, funcionou no prédio da antiga Casa Paroquial, cedido, por um ano, pela Igreja Católica. Atualmente, encontra-se em uma casa alugada pela SEdu/Aroeiras. Desde o início das atividades, esta escola contou com uma professora de Libras e sua gestão foi exercida por uma professora que participava da EMSGB desde a sua fundação.

Por meio de projetos de extensão universitária, as professoras da UFCG iniciaram a assessoria pedagógica à Escola, com o objetivo de formar professores para trabalhar com a Educação de surdos e colaborar com a equipe pedagógica no desenvolvimento de uma proposta pedagógica adequada a essa modalidade de ensino, que considerasse os surdos, em sua realidade específica, com base no referencial teórico-metodológico da educação bilíngue para surdos.

A primeira ação desenvolvida, junto à recém-criada escola, foi a realização de um curso sobre Educação de Surdos, do qual participaram os professores contratados para a Escola, bem como outros professores da rede municipal de ensino de Aroeiras. Após esta formação mais inicial, por alguns anos os planejamentos pedagógicos da escola contaram com a presença de professoras e alunas extensionistas da UFCG, que propiciavam estudos de aprofundamento teórico-metodológico para a Educação de Surdos, além do planejamento da prática didática propriamente dita. Em alguns momentos, voltados mais para os estudos, estes encontros foram realizados conjuntamente com as professoras da EMSGB, com o objetivo de fortalecer o

intercâmbio entre as duas instituições e promover um trabalho compartilhado entre as duas instituições, dado que vivenciam realidades muito próximas.

No primeiro semestre de funcionamento da EMEEA/Surdos, as turmas foram divididas por faixa etária e não por seriação. As atividades foram centradas na aprendizagem da Libras, na socialização e na introdução de conceitos básicos sobre a Educação de Surdos. A partir do segundo ano, os alunos foram distribuídos de acordo com seu nível de escolarização nos diferentes anos do Ensino Fundamental, já que tinham adquirido um relativo domínio da Libras para permitir o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Desde o início de suas atividades, a EMEEA/Surdos conta, em seu quadro de funcionários, com uma professora surda de Libras. Além da função de ensinar Libras aos professores, pais e alunos, ela tem o papel fundamental de servir de modelo identitário aos surdos da escola e ser agente de intercâmbio da Comunidade surda do município Campina Grande, da qual é membro atuante, com a emergente comunidade surda do município de Aroeiras.

Da mesma forma do que ocorreu em Gado Bravo, no ano de 2008, foram criados os cargos de Professor de Surdos, Professor de Libras e de Tradutor/Intérprete de Libras, e realizado concurso público para os seus provimentos, o que permitiu que a EMEEA/Surdos tenha um quadro docente composto por professores do quadro efetivo do município e todos proficientes em Libras.

A criação do cargo de Tradutor/Intérprete de Libras e a contratação destes profissionais ocorreu em função da demanda surgida pela conclusão do Ensino Fundamental I (1º ao 5º) pelos alunos da EMEEA/Surdos, que não podiam se deslocar para Campina Grande e continuar seus estudos na EDAC, e tiveram de ser incluídos em uma escola municipal de Ensino Fundamental II (6º ao 9º).

Esse processo de inclusão ocorreu mediante um projeto elaborado pela EMEEA/Surdos, com o apoio das professoras da UFCG, sendo que ambas as instituições acompanham e procuram formar os docentes daquela escola para o oferecimento de um ensino para os alunos surdos, o melhor possível, dentro das restrições inerentes a um modelo de educação inclusivista.

Como é possível observar, vivenciávamos aqui no interior da Paraíba um processo de expansão e consolidação de uma educação bilíngue para surdos. Em nível nacional, também acompanhávamos o crescimento da aceitação desde modelo educacional, tanto por estudiosos da área quanto pela comunidade surda. Por outro lado, a política pública nacional para a Educação de Surdos, apesar de assumir no discurso o direito de que o surdo seja bilíngue, abriu espaço para a proposta de fechamento das escolas específicas para surdos, promulgando como único espaço educacional a escola inclusiva.

Uma das ameaças, nesse sentido, aconteceu em 2011, com a tentativa por parte do Ministério da Educação (MEC) de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, primeira escola de surdos do Brasil, referência educacional nacional para esta área, mas, principalmente, símbolo de resistência linguística e cultural da comunidade surda brasileira. Esta ameaça não aconteceu aleatoriamente, mas dentro do contexto da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que trazia, no seu documento inicial, a determinação de fechamento de todas as escolas de educação especial¹⁴.

A tensão entre oralistas disfarçados e bilinguistas novamente se intensifica e, segundo o discurso de membros da comunidade surda, constitui-se como um retorno simbólico ao Congresso de Milão. Frente a esta situação, a comunidade surda nacional se mobiliza em prol da luta em defesa do INES, e da manutenção e criação de escolas específicas bilíngues para surdos. Este movimento ficou conhecido como Setembro Azul.

Nesse contexto de disputa de concepções educacionais, em 2011 é iniciado, em Sumé/PB, por uma das professoras da UFCG, que havia participado, desde sua graduação, da implementação da educação bilíngue nas três escolas para surdos, anteriormente apresentadas, um processo de criação de mais uma escola: a Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Nossa Senhora da Conceição (UMEIEF).

14 Historicamente, a educação de surdos esteve pautada nos marcos da educação especial. O bilinguismo propugna o rompimento político com esta modalidade educacional, inserindo a educação bilíngue para surdos nos marcos da educação comum (SKLIAR, 1997).

A cidade de Sumé está situada no Cariri ocidental paraibano e, segundo os dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população de 16.060 habitantes, o que a constitui como uma cidade de pequeno porte.

Todo o processo de implantação da UMEIEF Bilíngue para surdos foi iniciado em março de 2011, quando, após a verificação empírica de inexistência de uma comunidade surda articulada, foi construído o projeto de extensão *Fomento à organização da comunidade surda de Sumé e cidades circunvizinhas* (SILVA; PORTO, 2011) inserido no Programa de Direitos Humanos do Cariri e vinculado institucionalmente ao PROBEX¹⁵/2011, da UFCG. O projeto possibilitou a realização do mapeamento dos surdos do município e a produção de dados iniciais acerca de suas condições sociais, educacionais e linguísticas, bem como a formação de professores para Educação de Surdos. Como podemos observar, a criação da UMEIEF Bilíngue pela Secretaria de Educação de Sumé (SEdu/Sumé) foi provocada pelas ações extensionistas do PROBEX/UFCG-2011, diferentemente do que ocorreu nas EMSGB e EMEEA/Surdos.

Em um movimento de ações simultâneas, a SEdu/Sumé buscou espaços já construídos, onde a escola bilíngue pudesse funcionar. Como a UMEIEF Bilíngue iniciava com um número reduzido de alunos, foi aproveitado o espaço de uma pequena escola que havia sido desativada em 2003, na comunidade Mandacaru¹⁶, para suas primeiras atividades.

O Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, da prefeitura municipal de São Paulo¹⁷, foi usado como modelo para a construção da Medida Provisória que foi transformada no projeto de lei nº 209/2012 da escola bilíngue de Sumé e apresentado à Câmara de Vereadores em 08 de março de 2012. A escola, por fim, foi

15 Programa de Bolsa de Extensão da UFCG.

16 Comunidade Mandacaru é o nome de um bairro de Sumé situado em direção da saída para a cidade do Congo.

17 O Decreto 52.785, de 10/11/2011, teve como função atender a política de Atendimento de Educação Especial, norteadora do Programa Incluir, que havia sido instituído pelo Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010.

inaugurada no dia 31 de março de 2012. Nesse momento, o prefeito assinou a Lei nº 1.052, de 30 de março de 2012, que cria a Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Nossa Senhora da Conceição, na rede oficial do sistema municipal de ensino.

Como ato de firmação de colaboração, foi assinada uma carta de intenções entre a UFCG e a prefeitura de Sumé. No referido documento, as duas instituições firmam o compromisso mútuo, mas diferenciado, de acordo com as funções de cada uma, para a construção de uma educação bilíngue real em Sumé. A UFCG se compromete em manter assessoria pedagógica à escola, contribuindo com o desenvolvimento da educação bilíngue para surdos na região e a prefeitura firmou o compromisso de manter a escola como campo para a pesquisa e a extensão a serem realizadas pela UFCG.

A UMEIEF Bilíngue foi considerada a primeira escola bilíngue do Brasil pelo Movimento Nacional em Defesa de Escola Bilíngue para Surdos, sendo que as ações do Setembro Azul de 2012 foram iniciadas com a visita da diretora de Políticas Educacionais da FENEIS¹⁸ e líder nacional deste movimento, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, a esta escola.

Formar e transformar: uma militância educacional

Ao procurar reconstruir a recente História da Educação de Surdos no interior da Paraíba, partimos de nossas próprias memórias de professoras e de pesquisadoras dessa área, confrontando-as com as histórias das escolas, que se constituem *pari passu*, ao longo do período apresentado.

Pudemos observar que, em uma reconstrução de um movimento mais geral, esta história se desenrolou em três grandes momentos: o do Oralismo (1980 - 1991), o da Comunicação Total (1991 - 1995) e o do bilinguismo (1995 aos dias de hoje). As trajetórias das escolas nos permitem evidenciar que os seus projetos educacionais foram marcados pelas concepções de surdez e de pessoa surda, subjacentes a

18 FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos.

cada uma dessas abordagens, e dos diferentes contextos sócio históricos da educação, em que essas instituições foram criadas.

As escolas municipais de surdos de Gado Bravo, Aroeiras e Sumé, criadas em 2001, 2006 e 2012, respectivamente, já nasceram no marco do bilinguismo para surdos. Esse fato faz com que a caminhada dessas instituições seja um pouco mais coerente, pelo fato de que não foi necessário desfazer, no âmbito escolar, uma visão de surdo como “deficiente a ser oralizado” para construir uma nova visão.

O que consideramos relevante ressaltar em relação a essas quatro instituições é que elas se constituem espaços sociais bilíngues de suma importância para o desenvolvimento das pessoas enquanto sujeitos surdos e da constituição da comunidade surda, enquanto grupo social de minoria linguística e cultural. Particularmente em relação à EDAC, por se localizar em uma cidade polo, ela congrega alunos de diferentes municípios do estado da Paraíba e de outros estados do Nordeste. Por essa característica, passa a ser referência para a comunidade surda local e de em vários outros municípios, disseminando a Libras e a Cultura Surda.

A recente História da Educação de Surdos no interior da Paraíba, que procuramos apresentar neste texto, foi, e ainda é, alavancada pelas ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelas professoras da UFCG, ligadas ao curso de Pedagogia do campus de Campina Grande. Demonstra, assim, o cumprimento da função social da universidade, que em um movimento de formar professores, tanto inicialmente, como de forma continuada, colabora com a construção de uma práxis educacional, que vivida no chão da escola bilíngue, nos possibilita ver, questionar e buscar transformar a realidade escolar e social dos sujeitos surdos.

Essas escolas, talhadas nas adversidades econômicas e sociais da Paraíba e nas adversidades por que passam as escolas públicas nacionais, cumprem com a função social das escolas bilíngues para surdos, de não só oferecer escolaridade, mas promover essa comunidade cultural e socialmente, indo além do ensino ou da certificação oferecidos. Ao constituírem-se em espaços de congregação de surdos de várias gerações, permitem as interações sociais e afetivas. Se antes, os surdos eram pessoas isoladas, hoje pertencem a uma comunidade. Se antes, não estudavam, atualmente,

galgam cada vez mais níveis educacionais. Se antes, não namoravam, não casavam, hoje constituem famílias. Se não trabalhavam, hoje se encontram empregados e, aos poucos, ocupando funções de maior prestígio.

Isto tudo significa não apenas tornarem-se visíveis socialmente, mas se verem e assumirem-se como sujeitos plenos, não mais marcados pela falta, mas em condições para o embate político pelo direito humano de se apropriar da Libras como primeira língua.

A recente História da Educação de Surdos da qual participamos, nos mostra que os surdos desejam escolas públicas, gratuitas e de qualidade, que utilizem a Libras como primeira língua (L1) e língua de instrução. Podemos perceber que entre o que as políticas públicas, ainda traçadas por ouvintes, assinalam para a Educação de Surdos e o que os surdos desejam para a sua educação há um abismo. Garantir os direitos humanos, linguísticos, educacionais e culturais da comunidade surda exige, portanto, mobilização política.

Um trabalho que, muito além de propor ações educacionais, implica em militância, que nos toca, nos forma e nos transforma como docentes.

Referências

BEHARES, L. E. *Novas correntes na educação de surdos: dos enfoques clínicos aos culturais*, 1991. (Mimeo.). Eleny Gianini (Trad.), 1991.

BRITO, L. F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993

CICCONE, M. *Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DORZIAT, A. *Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos*. São Carlos: UFSCar, 1999. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOORES, D. F. *Educating the Deaf – Psychology, principles and practises*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1978.

PARAÍBA (Brasil). Decreto Estadual nº 10.288, de 16 de julho de 1984.

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

SÁNCHEZ, C. M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPRO-SORD, 1990.

SÃO PAULO. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 22 nov. 2011.

SILVA, José Irivaldo Alves Oliveira; PORTO, Shirley Barbosa das Neves. *Programa de Direitos Humanos do Cariri*. Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Bolsa de Extensão (PROBEX), 2011.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SKLIAR, C. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC, 1997.

SUMÉ (Paraíba, Brasil). Lei Municipal 1052, de 30 de março de 2012.

VALENTE, M. O. *Crianças surdas integradas no ensino normal estão em desvantagem*. 2007. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/>>. Acesso em: 17 maio 2008.

The background of the entire page is a solid blue color. Overlaid on this background are several stylized, semi-transparent hands in various shades of blue. The hands are positioned in a way that suggests they are reaching towards each other, with fingers slightly spread. The central text is white and stands out against the blue background.

A RELAÇÃO MEDIADA PELA LÍNGUA

A CLÍNICA PSICANALÍTICA NO ATENDIMENTO AO SUJEITO SURDO: CAMINHOS POSSÍVEIS

Gisele Oliveira da Silva Paiva

Glauceineia Gomes de Lima

Introdução

Sujeito e linguagem

É com a dimensão da linguagem que emerge a dimensão da verdade.

(LACAN, 1956, p. 529)

Falar de sujeito, no campo da psicanálise, é falar de um sujeito como efeito da linguagem. Assim, quando se fala de transmissão, fala-se de algo que se dá pela via simbólica, pela via da linguagem. O que se transmite na clínica psicanalítica? Para a psicanálise, a transmissão está articulada à noção de inconsciente. Na clínica, a transmissão diz respeito ao que lhe foi transmitido e que também pode se transmitir.

Esse capítulo objetiva discorrer sobre algumas questões referentes ao atendimento clínico de orientação psicanalítica a pacientes surdos realizados em Língua de Sinais Brasileira – LSB. Como escutar na clínica psicanalítica um sujeito que fala em uma língua diferente da língua falada pelo psicanalista? Como acolher o pedido de escuta de pacientes surdos que “falam através da Língua de Sinais”? Essas são as interrogações que serão apresentadas nesse escrito.

Psicanálise e linguagem

Para discutir o tema em questão, faz-se necessário pensar a importância da linguagem para a psicanálise. Assim, destacaremos as ideias freudianas em alguns textos em que ele enfatiza a importância da linguagem para situar a sua discussão sobre o inconsciente e algumas contribuições do pensador francês Jacques Lacan sobre a função e campo da palavra, para se pensar o sujeito do inconsciente.

Desde o início da Psicanálise, com a associação livre, Freud esteve às voltas com a dimensão da linguagem. Se Anna O. realizava a limpeza da chaminé através da cura pela palavra, Freud demonstrou, na apresentação dos seus casos clínicos, a articulação entre a linguagem e os sintomas. Ao tratar da afasia, Freud destaca a determinação psíquica nas alterações na fala e na linguagem. Na sua interpretação dos sonhos, ele não deixa de assinalar o valor de enigma e a importância da decifração do sonho para o acesso ao inconsciente. O poder da palavra se apresenta nos lapsos de linguagem e os chistes têm relação com o inconsciente, como apresentou Freud, de modo magistral.

A relatividade essencial de todo conhecimento, pensamento ou consciência, não se pode mostrar a não ser na linguagem. Se tudo que podemos conhecer é visto como transcrição de alguma outra coisa, toda experiência deve ter dois lados; e, ou cada nome deve ter uma significação dupla, ou então, para cada significação deve haver dois nomes (FREUD, 1996, p. 164).

O sintoma pode ser tratado pela palavra, como nos ensina Freud (1910, p. 70): “dessa forma, suas paralisias espásticas e anestésias, os diferentes distúrbios da visão e da audição, as nevralgias, tosses, tremores etc., e por fim seus distúrbios da fala foram ‘removidos pela fala’”. Assim, o psicanalista pode tratar a partir da fala: “e nós, psiquiatras, não podemos escapar a suspeita de que melhor entenderíamos e traduziríamos a língua dos sonhos se soubéssemos mais sobre o desenvolvimento da linguagem” (FREUD, 1910, p. 166).

Para o pensador francês Jacques Lacan (1953, p. 248), a fala é o meio, por excelência, pelo qual opera a psicanálise: “quer se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem, a psicanálise dispõe apenas um meio: a fala do paciente”. Ou ainda

a respeito dos meios do método psicanalítico “[...] são os atos da fala, na medida em que ela confere um sentido às funções do indivíduo” (LACAN, 1953/1998, p. 259). A fala seria o meio para o trabalho do psicanalista.

Na concepção de Lacan (1957/1998, p.498), “é toda a estrutura da linguagem que [a experiência psicanalítica] [...] descobre no inconsciente”. A ordem da linguagem é o modelo para a formação dos sintomas, sonhos, e até do próprio laço social.

Lacan (1953/1998) afirma que o sonho tem a estrutura de uma sentença, se apresenta em forma como um rébus, no qual o sujeito desconhece o significado do conteúdo dos sonhos, por isso, no trabalho de análise, ele deve dedicar-se a decifrar o conteúdo enigmático dos seus sonhos.

O sonho tem a estrutura de uma frase, ou melhor, atendo-nos à sua letra, de um rébus, isto é, de uma escrita da qual o sonho da criança representaria a ideografia primordial, e que reproduz no adulto o emprego fonético e simbólico, simultaneamente, dos elementos significantes que tanto encontramos nos hieróglifos do antigo Egito quanto nos caracteres cujo uso a China conserva (LACAN, 1953/1998, p. 268).

Se o inconsciente é estruturado como linguagem e o campo da fala é o campo por excelência do psicanalista, como pensar a direção do trabalho psicanalítico, no atendimento ao sujeito surdo, tendo em vistas os limites e possibilidades do trabalho neste campo? É esta discussão que será empreendida a seguir.

Clínica psicanalítica – Sob transferência

O sujeito com o qual trabalha a psicanálise é o sujeito do inconsciente, dividido pela própria linguagem na medida em que fala, falando sem saber o que diz – como acontece, por exemplo, em um ato falho. “O sujeito do inconsciente não é, em si mesmo, pobre ou rico, branco ou negro, tampouco – e aí se situa talvez o ponto mais escandaloso da descoberta freudiana – homem ou mulher” (ELIA, 2000, p. 263).

A psicanálise tem como matéria-prima de sua práxis a palavra daquele que fala. O que faz sofrer o sujeito é sua “enorme miséria neurótica que existe no mundo e

que talvez não seja necessária” (FREUD, 1919, p. 162). A miséria da qual fala Freud não depende da posição social, mas de um sujeito que, com a sua demanda, busca um espaço para a sua palavra.

A demanda com a qual o paciente se apresenta é uma que nem sempre é do próprio paciente, posto que, às vezes, não sabe expressar o mal-estar que o aflige. Muitas vezes, esta demanda servirá para ser investigada em elementos de uma anamnese ou para ser enquadrada em um código ou nosologia, implicando em uma desvalorização das suas questões enquanto sujeito.

Mas, é justamente das suas questões de sujeito que se trata. Entendendo, a partir dos ensinamentos da psicanálise, que o que ele demanda é sempre outra coisa, que implica suas questões como sujeito, busca-se fazê-lo falar do que sofre, embora sem que ele saiba bem porque porta tal ou qual sofrimento. Ao falar do sofrimento, ele demanda libertar-se do seu mal-estar. Aqui está a diferença do entendimento do sintoma para a psicanálise.

O sintoma, no sentido psiquiátrico, é constituído pelo psiquiatra, que o observa, descreve e classifica, põe um nome, prescreve o tratamento. O sintoma em psicanálise precisa ser falado pelo próprio sujeito, que sente este sofrimento como algo estranho, que lhe é alheio, estrangeiro, lhe vem de fora. Para que este sofrimento constitua-se como sintoma, no sentido psicanalítico, é necessário que ele possa se ver também como responsável por aquilo que o faz sofrer.

É necessário passar por um trabalho prévio, chamado por Freud de tratamento de ensaio e por Lacan de entrevistas preliminares, necessário ao estabelecimento da transferência. No ensinamento lacaniano, só faz análise quem encontra um analista. Para encontrar um analista, este deve estar a postos para escutar. Ao provocar a transferência, possibilita a suposição de saber ao analista, instituído no lugar de sujeito suposto saber.

Caso a transferência se instaure, a análise se inicia, pondo o sujeito a trabalho pela via da associação livre. Caso não haja entrada em análise, há a interrupção do tratamento, seja no serviço público ou no consultório privado. Mais determinante

do que o chamado *setting*, é a operação do desejo do analista que permite o desenrolar da fala pela via da associação livre, no âmbito do dispositivo analítico.

O trabalho do analista não se dá na direção de uma reabilitação. Não se trata de reeducar, pois parte do princípio de que há um ineducável nas pulsões. Mais do que vitimizar, tutelar, desresponsabilizar, trata-se de questionar, para poder levar à saída da imobilidade, cronificação, posição passiva de busca da resposta que venha do outro.

A tutela não deve ser a orientação do clínico, deve-se dirigir o tratamento no sentido de permitir que busque o seu próprio estilo, provocando-o a se responsabilizar, mesmo minimante por seus atos. Ao invés de impor práticas ou modelos, pela via da moral ou pedagogia das suas condutas, pode-se acolher e moderar os excessos do sofrimento, advertidos de que há sempre um incurável em seu mal-estar.

Como escutar um sujeito que não fala a mesma língua do analista?

O atendimento clínico realizado com pacientes surdos provoca, incessantemente, uma interrogação: como é feito o atendimento a um paciente que não fala a Língua Portuguesa, como os outros pacientes? A surdez interroga o humano, pois, assim como a fala é estruturante para o bebê ouvinte, outros caminhos são possíveis ao bebê surdo, quando a Língua de Sinais aparece na cena. A Língua de Sinais é revestida de uma modalidade que exige diferentes inserções para ser representada em uma linguagem própria, fazendo uso das mãos para a comunicação e olhos para captação (SOLÉ, 2005, p. 14). Isso faz com que os analistas ouvintes pensem essa diferença, esse efeito no corpo, como uma restrição no real, conforme afirma Weill (1997), sobre o efeito de destituição subjetiva produzido por um significante especial.

Situar a surdez no rol das demais deficiências é sobremaneira insuficiente para buscar escutar esse sujeito marcado pela diferença linguística, mas que chega imerso numa cultura e identidade muito próprias à sua língua de Sinais que no seu cotidiano enfrentam as dificuldades com a sua autonomia. Não porque lhes falte isso,

mas por falta de projetos que lhes sejam capazes de atendê-los naquilo que lhes seja particular (SOLÉ, 1997). É nesse ponto que tocamos a psicanálise.

Acolher na clínica psicanalítica o pedido de escuta a pacientes surdos tem sido um grande desafio, concebendo a diferença não como deficiência, mas enquanto diferença linguística. Nessa perspectiva, de que clínica estamos falando? Clínica marcada pelo desafio inerente à diferença entre o analista ouvinte e o paciente surdo. Ao sustentar nossa proposta de estudo na teoria desenvolvida por Freud e Lacan, faz-se necessário problematizar o manejo clínico da transferência na via da instalação e da manutenção da experiência analítica.

Os surdos brasileiros possuem como primeira língua a Língua de Sinais Brasileira, que por ser visuoespacial, e não oral, parece-nos permitir ao sujeito privado do som se inserir no campo do outro, da linguagem. Por não possuir a imagem acústica, é muito difícil para o sujeito surdo aprender a língua, no caso, o português oral, e desenvolver a fala. Por outro lado, inúmeros estudos mostram que o aprendizado da Língua de Sinais ocorre naturalmente pelo surdo, pois as experiências e relações sociais acontecem, em grande parte, no campo visual.

De acordo com Brito (1993), afirmar que as Línguas de Sinais são línguas naturais para os surdos não significa que haja uma predisposição para seu uso em decorrência da surdez, porém considera que o organismo do surdo não apresenta nenhum impedimento para adquiri-la. Ela não precisa ser aprendida de maneira sistemática como a língua oral; é apreendida por meio de interações com interlocutores usuários desse idioma.

O bilinguismo permite que o surdo possa existir na diferença. Com uma língua visual que atende suas necessidades, ele deixa de ser deficiente em relação aos aspectos e às limitações ocasionadas pela falta de uma língua compartilhada. A Língua de Sinais possibilita que ele estabeleça relações de pensamento equivalentes, no que tange a abrangência e a complexidade.

Quando adentramos ao campo da psicanálise, reiteramos que a preocupação diz respeito ao sujeito que procura um tratamento para o sofrimento – e não a cura

de suas patologias psíquicas – e não se pressupõe igualar o surdo ao ouvinte, como afirma Solé (2005, p. 214).

Freud em 1891 em *A interpretação das afasias* diz que, no caso dos surdos, não se trata de afasias e coloca os componentes visuais da representação verbal como aqueles que desempenham um papel de sinais auxiliares. Na visão lacaniana, o sujeito recebe do outro pela linguagem, por via oral, exceto os surdos que são a prova de outras vias de acesso à linguagem. Ele também toca num ponto muito relevante, o fato de creditar que a Língua de Sinais desde sempre foi à língua utilizada pelos surdos.

Na experiência analítica, o surdo se depara com as dificuldades que vivencia nas relações que pratica diariamente. Muitas vezes, aparece na cena analítica o temor de não ser compreendido, a relação de perseguição e outros. O surdo se defronta com várias situações em que, buscando se comunicar com ouvintes, não é compreendido e também não consegue compreender o que lhe é dito.

Esse histórico de frustrações pode levar à produção de angústia no sujeito surdo, sempre que ele precisar se comunicar com ouvintes, pois pode-se supor que ele vivencie o receio de vir a se repetir experiências nas quais ele foi considerado como destituído de fala e de saber.

Viole (*apud* SOLÉ, 2005, p. 219) aponta que, na prática clínica, além da dificuldade da instalação da transferência, onde a população surda seria “pré-analítica” sem conhecimento daquilo que poderá obter de uma análise e sem conhecimento das regras. O analista, mesmo não sendo surdo, deve conhecer a Língua de Sinais em profundidade para se comunicar com seu paciente.

A falta de competência na Língua de Sinais é apontada por analistas que atendem ou visam atender pacientes surdos como o grande entrave no acolhimento, Solé (2005, p. 71). Outro fator a ser considerado é que, muitas vezes, o surdo que chega ao atendimento apresenta uma competência em Língua de Sinais inferior ao do analista.

Não obstante, a angústia, devido ao medo de não ser compreendido, também se manifesta na situação analítica com esses pacientes, pois os mesmos chegam ao

consultório trazendo consigo experiências de quando estudaram em “escolas oralistas”, ou seja, escolas que priorizam o aprendizado da língua oral em detrimento da Língua de Sinais.

A questão é que dificilmente os surdos aprenderão a oralizar bem o português e correm o risco de não possuírem a compreensão em Libras e acabar não adquirindo uma língua, ou muito algo muito mais complexo, não irão se inserir na linguagem.

Como sugere Bisol (2008), a ideia construída em torno do surdo, na sociedade em geral, é a de que ele é impossibilitado de decidir seus caminhos por ser destituído de audição, o que pode ser reflexo de uma visão paternalista do ouvinte que “detém” o saber por possuir a fala que supõe não existir no surdo. Considerando a ausência da função auditiva, sabe-se que o surdo faz uso de canais alternativos para muitas de suas experiências (CICCONE, 1996). Ante essa marca de diferença, suas representações significantes são passíveis de serem expressas em uma linguagem própria que mesmo externada de forma incomum são formas de discurso dotadas de sentido.

Conclusão

Portanto, a clínica com surdos implica uma maior dificuldade para a instalação da transferência, pois a relação analista ouvinte e paciente surdo, além de trazer as dificuldades que um atendimento a estrangeiros traria, reedita a história do sujeito de desencontros com seus semelhantes.

O atendimento clínico, em Língua de Sinais, a pacientes surdos tem uma importância basilar, por possibilitar que eles saiam da situação de enxergar somente os impedimentos impostos pela deficiência, portanto o prazer proibido para si mesmo. Também possibilita a resignificação da função materna e paterna, o que é fundamental para a construção da subjetividade da criança, como afirma Marzolla (2012, p. 33). É verdade que o psicanalista que trabalha com a Língua de Sinais não deve ficar preso ao que vê e também não pode ficar preso à tradução do seu código, mas, apesar disso, não pode deixar de pensar que, além de ser uma língua diferente da sua, a Língua de Sinais utiliza-se de outra via para a sua expressão que não a via oral. Essa é uma diferença que não podemos ignorar. A diferença apontada

no atendimento a pacientes surdos me direciona a pensar sobre o contexto educacional. Fazendo esse paralelo, reflito que, nas escolas, a falta de uma metodologia adequada de ensino, que considere as especificidades linguísticas desses sujeitos, tem levado ao fracasso escolar. Tal questão está colocada historicamente como consequência da incompetência destes alunos.

A experiência na clínica e as pesquisas com pacientes surdos têm levado a pensar que os sintomas apresentados por esses sujeitos, de modo algum, se estruturam diferencialmente das pessoas ouvintes, mas exige do analista uma escuta diferenciada. Segundo Solé (2005), bem mais que uma experiência individual vivida pelo sujeito, a surdez é uma marca no corpo que exige que a psique represente, embora seja interpretada por cada sujeito de maneira particular, segundo sua história e a história de seus pais.

A condução do tratamento com pacientes surdos, seja qual for a patologia, passa pela via da escuta, escuta essa mediada pela Língua de Sinais, pois aceitar a língua do sujeito é aceitar sua condição, sua história, sua cultura, o sujeito em sua singularidade.

Referências

ARRIVÉ, M. *Linguística e psicanálise: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e os outros*. São Paulo: Edusp, 2001.

ARRIVÉ, M. *Linguagem e psicanálise, linguística e inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BISOL, C. A. *Adolescer no contexto da surdez: questões sobre a sexualidade*. 2008. 91f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BREUER, J.; FREUD, S. Sobre o Mecanismo Psíquico dos Fenômenos Históricos: comunicação preliminar. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. II. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1893).

BRITO, L. F. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CICCONI, M. *Comunicação Total: introdução, estratégias a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

DALCIN, G. *Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. 145f. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ELIA, L. *Psicanálise: clínica & pesquisa: Clínica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

FREUD, S. (1891). A interpretação das afasias. Ed. 70, São Paulo, 1979.

_____. Estudos sobre a histeria. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. II, Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1895).

_____. A Interpretação dos Sonhos. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. IV, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1900).

_____. Psicopatologia da Vida Cotidiana. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. VI, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1901).

_____. O Chiste e sua Relação com o Inconsciente. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. VIII, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1905).

_____. A Significação Antitética das Palavras Primitivas. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. XI, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1910).

_____. Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. XII, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1915).

_____. A dinâmica da transferência. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. XII, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1912a).

_____. Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. XII, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1913).

_____. Recordar, repetir e elaborar. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. XII, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1914).

_____. O inconsciente. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1915).

_____. Construções em análise. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1937a).

_____. Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. XII, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1915).

_____. Linhas de progresso na terapia psicanalítica. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. XVII, Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1918-1919).

JAKOBSON, R. *Dois Aspectos da Linguagem e dois Tipos de Afasia: linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1956.

LACAN, J. (1951). Intervenção sobre a transferência. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. (1957/1998). A instância da letra no inconsciente freudiano. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. [1953]/1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. (1960). Posição do inconsciente. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

_____. (1958). *O seminário, livro 5*, as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1964) *O seminário, livro 11*: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MARZOLLA, Ana Cristina. *Atendimento Psicanalítico do Paciente com Surdez*. Zagodoni. 2012.

SOLÉ, M. C. P. *O sujeito Surdo e a Psicanálise: uma outra via de escuta*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SOLÉ, M. C. P. *A Surdez enquanto marca constitutiva da subjetividade*. Uma contribuição à pesquisa a partir da clínica psicanalítica com adolescentes surdos. 1997.146f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

WEILL, A. D. *Os três tempos da lei*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

O ENSINO DA LIBRAS POR UMA PROFESSORA SURDA: PRÁTICA E PERCEPÇÃO

Éllen Soares de Loiola – UFC

Introdução

O presente trabalho foi motivado pela atuação de uma professora surda no Departamento de Educação do Centro Regional de Ensino Superior do Seridó (CERES), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campus de Caicó – RN. Desde o segundo semestre de 2012, a docente surda atua nos cursos de licenciatura com a disciplina de Libras em sala de aula com alunos que nunca tiveram uma experiência semelhante, à medida que busca a quebra de entraves à comunicação proporcionando acessibilidade e sociabilidade.

Como ponto de partida, nossas inquietações se centram na questão da comunicação entre aluno ouvinte/professor surdo. Observa-se no cotidiano educacional que alunos ouvintes, por vezes, apresentam grande expectativa em relação à atuação do seu professor surdo. Esta expectativa vem acompanhada de medo, angústia, anseios e frustrações na interação com o professor surdo. Ocorre que a maioria dos ouvintes chegam à universidade com total desconhecimento sobre o universo dos surdos, sua história, cultura, língua e sobre o jeito de ser surdo, por isso, a maior parte dos alunos ouvintes trazem consigo a visão equivocada a respeito do surdo professor: supõem que o surdo não seja capaz de exercer com desenvoltura a docência, além disso, não reconhecem a importância do profissional surdo para o ensino de uma língua a qual ele, o surdo, é nativo.

Müller (2009, p. 39), discute, na mesma perspectiva, a importância do professor surdo para a disciplina de Libras como estratégia para a inclusão deste na universidade, a expectativa dos alunos ouvintes em relação ao seu trabalho, a dinâmica das aulas e outras questões que coincidem com algumas já iniciadas em nosso trabalho.

É preciso destacar que, o Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, constitui-se no documento mais significativo até o momento, no que se refere às pessoas surdas no Brasil, visto que, por meio dele a Língua Brasileira de Sinais, já reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, foi regulamentada. No entanto, entre as muitas contribuições do decreto, principalmente em relação à Educação de Surdos, destaca-se a inclusão da Libras como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores e optativa nos demais cursos.

Percebemos que essa disciplina vem ao encontro das necessidades dos futuros profissionais que trabalharão com o surdo bilíngue em diferentes áreas, pois, ainda que os profissionais não dominem fluentemente essa modalidade linguística, pelo menos terão conhecimentos mínimos a respeito da Língua de Sinais e das especificidades da comunidade surda, favorecendo maior receptividade quando essas pessoas fizerem parte de suas rotinas.

Partindo desse pressuposto, surgem para essa investigação as seguintes indagações: Como tem se dado o relacionamento do professor surdo com alunos ouvintes na disciplina de Libras? Quais os benefícios alcançados, com essa disciplina, sendo ministrada por professores surdos? Quais os conteúdos, métodos e avaliações para atingir os objetivos desejados? Em que isso pode influenciar na formação desse futuro profissional da educação e áreas afins?

Esses questionamentos conduzem a uma reflexão sobre alguns aspectos das práticas pedagógicas. Tais inquietações constituíram-se no ponto de partida para esta pesquisa e orientaram as averiguações ao longo desse trabalho.

Meditamos sobre a importância de investigar as contribuições que a disciplina de Libras tem trazido à formação dos alunos de diferentes cursos, podendo assim acrescentar elementos às discussões atuais sobre a acessibilidade da pessoa surda,

bem como sobre o processo de implantação da referida disciplina como obrigatória nos demais cursos das IES.

Esta pesquisa almeja, portanto, se inserir nos debates científicos acerca do relacionamento do professor surdo com alunos ouvintes na IES. Fazendo um paralelo de como acontece o processo de ensino-aprendizagem da Libras, como segunda língua para esses alunos, docentes em formação inicial na universidade.

Surdez: Legislação específica

A contemporaneidade aponta para uma questão urgente da dinâmica social. Entre essas questões, a busca pela inclusão do surdo no mercado de trabalho possibilita discussões de diferentes ordens, quais sejam, financeira, mercadológica, técnica, pessoal e idealística. O trabalho possui um significado psicológico para o indivíduo, como sendo fonte de realização pessoal, formação de identidade e de relacionamento com outros indivíduos. O trabalho passa a influenciar no comportamento, na rotina e em suas relações afetivas. Trabalhar realiza o indivíduo, e todo mundo anseia pelo momento em que seu trabalho se converta em capital. A inserção das pessoas surdas no mercado de trabalho é um dos maiores desafios sociais atualmente. Ao considerarmos o índice atual de aproximadamente 9,0% da taxa de desemprego no país, poderemos apontar os diversos fatores que o justificam: desconhecimento sobre o Povo Surdo, as diversas comunidades surdas unidas, organizadas, bilíngues, biculturais e as diversas identidades surdas; as informações errôneas sobre a verdadeira capacidade dos surdos e a sua postura de medicalização¹⁹ que vê a surdez como um problema, deficiência. Por isso, faz-se necessário um trabalho de desmistificação dessa ideia equivocada de que o surdo não tem as mesmas condições cognitivas que os ouvintes. A surdez não nos impede de fazer parte da sociedade e de sermos atuantes nela.

Sabemos que existem muitos esforços legislativos de modo a inserir o surdo no mercado de trabalho através de parâmetros que estarão direcionando e dividindo

19 Medicalização, concepção segundo a qual o surdo é visto como portador de uma deficiência física, que precisa de recursos ou intervenções cirúrgicas para se tornar “normal” e fazer parte da sociedade majoritária e ouvintista.

responsabilidades entre estado, empresas e a sociedade de modo geral. Na Constituição Federal (1988), o Artigo 3º, Parágrafo IV, “assegura a promoção do bem-estar de todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No que se refere aos surdos, as Leis Federais balizam:

- Lei nº 8.160 (1991) – “Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação da pessoa surda”.
- Art. 1º – “É obrigatória a colocação, de forma visível do Símbolo Internacional de Surdez em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização por pessoas surdas e deficientes auditivos, e em todos os serviços que forem postos a sua disposição ou que possibilitem seu uso”.

O primeiro grande avanço da Educação de Surdos, no Brasil, e uma das importantes conquistas das comunidades surdas brasileiras, foi a publicação da Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e parte integrante do currículo.

Após a publicação da Lei de Libras, foi publicado o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor e intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e a inclusão de alunos surdos com a organização da educação bilíngue nos sistemas de ensino.

De acordo com esse decreto, a Libras ou LSB deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Dessa forma, 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 e, portanto, deverão incluir a Libras em sua grade curricular obrigatória. Para os demais cursos de Educação Superior e Educação Profissional, a Libras entra como disciplina optativa.

A formação de docentes para o ensino da Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior deve ser realizada em nível superior, em cursos de graduação de licenciatura plena em Letras – Libras ou em Letras – Libras /Língua Portuguesa como segunda língua. A formação de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em cursos de Pedagogia ou curso Normal Superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Vale ressaltar que, o decreto prioriza as pessoas surdas para ministrar a disciplina de Libras. Respeitando a língua e a história dessas pessoas, o que inclui entender o papel que a Língua de Sinais ocupa na vida do surdo.

Na área da organização escolar, esse decreto orienta que as instituições devem promover cursos de formação de professores para o ensino e o uso da Libras; a tradução e interpretação da Libras – Língua Portuguesa; e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas surdas. A instituição deve ainda ofertar, obrigatoriamente, desde a Educação Infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos.

Considerando a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, foi publicada a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de Ensino Superior, bem como para renovação, requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência.

Quanto aos alunos surdos, a Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabeleceu os requisitos de acessibilidade, tomando com referência a Norma Brasil 9.050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas com Deficiência a Edificações, Espaços, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. No Art. 2, em seu § 1º, deixa claro, o compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- Propiciar, sempre que necessário, interprete da Língua de Sinais/ Língua Portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- Adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- Estimular o aprendizado da Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- Proporcionar aos professores acesso à literatura e a informação sobre a especificidade linguística do surdo.

Um peregrinar relativamente longo foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social do surdo. Hoje a legislação brasileira garante às pessoas surdas o direito à cidadania. Portanto, o desafio maior é fazer com que esses direitos sejam efetivamente garantidos.

Quem é o nosso aluno não surdo?

Estudar uma nova língua envolve tempo, dedicação e esforço. Trata-se de uma atividade complexa que exige do profissional elementos intrínsecos à sua prática educativa: o interesse, habilidade e motivação. Esse repertório de elementos é de suma importância para que se compreenda como ocorre a aprendizagem e se realmente ocorre.

No decorrer da nossa pesquisa em tentar desvendar o perfil do aluno não surdo, inserido na disciplina de Libras, encontramos diferentes fatores que o motivaram a tentar aprender a referida língua. Pois, quando questionados sobre o “por que escolheu a disciplina de Libras? Ou a disciplina de Libras era obrigatória em seu curso?”, obtivemos diferentes respostas, como por exemplos:

Aluna A: a disciplina era obrigatória. Escolhi a disciplina, pois gostaria de conhecer mais sobre como lidar com crianças surdas em sala de aula e na sociedade como um todo.

Aluno B: escolhi essa disciplina pois acho essa língua muito interessante, e acho que ela deveria ser ensinada para todo mundo.

Aluno C: a disciplina Libras era obrigatória, mas eu faria mesmo se não a fosse, acho importante, uma vez que também fazemos a disciplina de Educação Especial e Inclusiva e não aprofundamos a especificidade dessa deficiência (auditiva) na disciplina.

Aluno D: a disciplina não era obrigatória para meu curso. Escolhi porque acho de suma importância que conheçamos essa língua.

Aluno E: a disciplina era optativa. Fiz a escolha porque acredito que todo profissional que trabalha com a educação precisa está preparado nessa área, visto que hoje encontramos as salas de aula bastante heterogêneas. E devemos considerar os alunos em suas singularidades.

Nos relatos acima, pudemos perceber uma preocupação comum a todos os alunos: conhecer a nova cultura e seus usuários.

Nesse sentido, ao analisarmos a motivação de aprendizagem da Libras como segunda língua (L2) em diferentes alunos universitários, enfatizamos a necessidade do professor surdo em conhecer as condições que proporcionem uma mudança de paradigmas ou o fortalecimento da curiosidade desse alunado. Pois, não basta ser surdo, é necessário que além da surdez (condição que legitima o ensino da Libras, em muitos casos), o professor seja qualificado (GESSER, 2012, p. 75).

Outra consideração necessária é que, para tratar de aspectos pedagógicos em uma perspectiva de aprendizagem, um dos passos iniciais para o planejamento de curso e para a elaboração das atividades diárias é tentar saber quem é nosso aluno,

no caso específico, quem é o aluno não surdo que se interessa por aprender Língua Brasileira de Sinais.

No campo das línguas orais, vários autores pesquisam os interesses e as necessidades dos aprendizes de uma língua adicional. Por exemplo, os indivíduos podem adquirir interesse em aprender um idioma por motivos profissionais, educacionais e/ou pessoais. Nessa perspectiva, a depender da motivação e dos interesses, o professor pode elaborar sua aula com base nas especificidades e necessidades individuais de seus alunos.

No caso da aprendizagem da Libras por alunos não surdos, o perfil identificado nos grupos pesquisados é de elevada heterogeneidade. Um dos fatores observados para conhecer melhor esse alunado é a possível situação de que há pouca tradição de ensino dessa língua na sociedade, daí vem o desconhecimento e, em alguns casos, o pouco interesse em cursar a disciplina, o que pode ser um complicador para a atuação do professor desta disciplina.

Outra questão relevante é a do preconceito, o qual acreditamos que possa ser minimizado quando as posições se invertem, ou seja, aquele que está sempre em posição de inferioridade passa a ocupar uma posição de destaque.

Nesse panorama, os ouvintes iniciam o contato com a Libras. Fazer a distinção do real motivo que os levaram a se interessar pela disciplina é relevante descoberta para que o professor surdo possa traçar a metodologia mais adequada para promover um ambiente positivo de aprendizagem e mostrar como os surdos falam e são ouvidos. Diante disso, a audição e a verbalização não devem dominar e absorver o sentido do que seja escutar e conversar. A comunidade surda será rerepresentada como aqueles que ouvem e falam por signos não sonoros.

Nesse contexto, destacamos o aluno não surdo que se interessa em aprender Libras, sem nenhuma motivação já citada. No caso dele, o professor deve se debruçar sobre um trabalho voltado para a comunicação geral de Libras, o que inclui explorar situações comunicativas do dia a dia, além de promover nas aulas momentos informativos que discutam aspectos da identidade e da Cultura Surda, desmitificando crenças e preconceitos sobre o surdo e sobre a Língua de Sinais (GESSER, 2012, p. 43).

Conforme Gesser (2012, p. 39), esse trabalho é potencialmente relevante nos níveis iniciais, em que os alunos se mostram totalmente desconhecedores e contaminados pelas narrativas hegemônicas e, ao mesmo tempo, curioso em conviver com uma língua tão diferente da sua.

Alunos não surdos: crenças iniciais sobre o professor surdo

Segundo Gesser (2012, p. 72), dirigiu-se a ele uma senhora a quem ele atribuiu o nome de Eloísa, com a seguinte indagação: “como vou aprender com um professor surdo-mudo?”. Dessa maneira, parece ser o pensamento de muitos dos alunos ouvintes que chegam à universidade e precisam cursar a disciplina de Libras. A possibilidade de aprender com um professor surdo chega a “assombrar”.

No mesmo capítulo, Gesser (2012, p. 73) relata outro grande mito em relação às aulas de Libras: “seria melhor um intérprete ensinando a Libras para ouvintes”. Ressaltamos nessas frases um pensamento que marca um traço da narrativa hegemônica que ainda vê o surdo como “anormal”. Deixamos claro que não queremos aqui ofuscar qualquer habilidade dos intérpretes que são conhecedores e usuários competentes da Libras, mas tão somente lembrar que a arte de ensinar a Libras, além da fluência, requer importantes qualificações profissionais. Dentre essas especificidades, destacamos o domínio na língua e a compreensão das culturas surdas, as diferentes identidades surdas e a importância dos aspectos socioculturais do Povo Surdo em sua prática pedagógica.

Embora ainda exista a crença de que o intérprete ensinaria melhor ou que nas aulas ministradas por professores surdos a presença constante do profissional é necessária, apenas reflete o desespero e o desconhecimento dos ouvintes iniciantes em contato inicial com mundo dos surdos. Assim, ao serem indagados sobre a questão “quando foi assistir à primeira aula, já sabia que a professora era surda? Se sim, como ficou sabendo e qual foi sua reação inicial?”, registramos as seguintes respostas:

Aluna F: eu não sabia que a minha professora de Libras era surda. A minha reação foi primeiramente de espanto, pois eu achava que haveria dificuldade na comunicação entre ela e os

alunos. Mas depois vi que era apenas impressão e que a professora utilizava todos os recursos possíveis e melhores para se comunicar com todos.

Aluna G: sim, sabia! A minha reação foi de felicidade, pois dessa forma iria me enriquecer muito em minha aprendizagem, afinal, ao mesmo tempo em que estaria envolvida com Libras, estava tendo a oportunidade de praticar com a professora.

Aluno H: sim, já sabia, outra professora do curso já havia falado sobre a professora surda. Achei muito interessante, pois, sendo surda, os alunos iriam interagir mais.

Aluno I: não. Só descobri na primeira aula.

Aluna J: nervosa. Tinha medo de não acompanhar o ritmo.

Vale ressaltar que determinados alunos, embora achassem interessante a iniciativa, afirmando não encontrar dificuldades na disciplina, acabaram confessando que a reação inicial diante da disciplina foi de medo, conforme se percebe na fala da aluna J.

Esse estado inicial de “estranhamento” é comum no primeiro momento, logo em seguida, vem a “preocupação” com o comunicado de que nas aulas posteriores a presença do profissional intérprete não será constante.

Aluno K: no início fiquei preocupado sobre como seria a comunicação. Mas a aula foi ministrada com o auxílio de um intérprete. Com o passar do tempo a comunicação foi fluindo e em muitos casos a comunicação ocorria sem o auxílio do intérprete.

Reconhecemos que a existência de alguns mitos está no fato de que estamos em processo de formação inicial, com pouquíssimos professores surdos no quadro de pessoal efetivo das universidades. A presença desses profissionais nas Instituições de Ensino Superior impacta na revisão de valores e conceitos, tanto dos alunos como dos colegas de trabalho. Em sala de aula, na condução do processo de ensino-aprendizagem e na definição dos critérios avaliativos, o professor surdo é visto como autoridade, o contrário do que comumente acontece.

Os saberes do professor se originam de várias hierarquias: da família, da escola que o formou, da sua cultura pessoal, dos seus pares. São saberes plurais, heterogêneos, temporais, já que se constroem ao longo da vida e com o passar da carreira, portanto, são personalizados (TARDIF, 2010, p. 10).

É na educação superior que o estudante entra em contato com sistemas explicativos das ciências, da filosofia, das normas sobre a escola e sobre o processo de ensino, entra em contato com os métodos e técnicas relativos à docência, organizados em forma de conhecimento teórico e prático. Sendo o trabalho o contexto do desempenho deste saber docente. Tardif (2010, p. 11) lembra que:

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...] o saber dos professores é o saber deles, está relacionado com a pessoa e a identidade, com a sua experiência de vida e com a história profissional.

Segundo Tardif (2010, p. 16), o saber não se reduz exclusivamente a processos mentais, tendo como suporte a atividade cognitiva do sujeito, mas também se configura com um saber social, manifestando-se nas relações complexas entre professores e alunos. É essencial “situar o saber do professor na interface sobre o individual e o social, entre ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. Sendo assim, o saber é produzido na prática. O que chamamos de “teoria” torna-se real num sistema de ações e de profissionais que a determinam e a assumem; pelo trabalho, o homem transforma a si mesmo, modifica as suas relações humanas, objetivando a modificação de sua própria situação e a do coletivo onde está inserido.

Sabemos que, no Brasil, os surdos professores de Libras, ainda se constituem um grupo de profissionais incomum nas IES. Mesmo diante desse quadro os professores surdos vêm ganhando espaço nas universidades, amparados pelas linhas do Decreto nº 5.626 de 2005, fruto da luta da comunidade surda com o objetivo da difusão da Libras, que determina que os cursos da língua se tornem parte obrigatória do currículo de cursos de licenciatura de Fonoaudiologia e de Especialização em Educação Especial.

Para os professores surdos, a característica do trabalho universitário é uma inovação com exigências de qualificação e realização, e participação em projetos de pesquisa, extensão e ensino, bem como comissões diversas. E para os demais professores não surdos ocorre dificuldade para incluir os professores surdos nesses espaços, especialmente pela dificuldade de utilizar signos não sonoros.

Müller (2009, p. 30-31), na condição de docente surda em uma IES, expressa essa realidade em sua fala:

por experiência própria, vejo o quanto é isolada e solitária a profissão de professor surdo em Ensino Superior [...], tendo em vista o quanto ainda precisa ser discutido. Geralmente, as instituições de ensino superior em que os professores surdos trabalham contratam apenas um ou dois surdos, o que restringe a possibilidade de discussão e troca, visto que a grande maioria dos professores ouvintes não domina Libras.

A autora pondera ainda que, pelo fato do educador se sentir isolado, muitas vezes, sente-se desmotivado e, além disso, o envolvimento do professor nas atividades acadêmicas fica prejudicado devido à falta de informações e trocas com os demais docentes (ouvintes) a respeito de eventos, pesquisas, entre outras atividades acadêmicas.

Enfim, vale lembrar que “não é suficiente apenas sinalizar bem ou ser surdo” (KANDA; FKEISCHER, 1988, p. 192) para exercer o papel de educador. O professor-educador deve começar conhecendo seus alunos e reformulando o conceito preestabelecido pelos alunos ouvintes em relação ao professor surdo e à disciplina. Estimular, portanto, um ambiente colaborativo e amigável para desenvolver a aprendizagem de uma língua “estranha” e inicialmente “estrangeira” aos olhos e mãos dos alunos ouvintes.

Libras: apresentando a língua e suas especificidades

Apresentar a Libras a uma clientela que, de certa forma, desconhece a cultura, lutas e as identidade surdas, e que, pela primeira vez, faz contato com o tema, não é uma tarefa fácil de ser realizada.

Reily (2008, p. 125), comenta sobre o mito de que “é fácil aprender a Língua de Sinais”. Segundo Reily, assim como não é fácil para o surdo aprender a Língua Portuguesa, o inverso também ocorre. Em relação à aprendizagem da Língua de Sinais, além das questões estruturais ou gramaticais, comuns à aprendizagem de outras línguas, são necessárias habilidades motoras e expressivas, o que dificulta ainda mais a aprendizagem dessa língua. Nesse caso, é imprescindível elaborar estratégias que ajudem a minimizar as dificuldades dos alunos ouvintes e a facilitar seu acesso a conceitos novos, de maneira compreensível, simples e correta.

Para atingir esse objetivo, partimos de algumas ideias que a maioria das pessoas já tem a respeito da Língua de Sinais e que não correspondem à realidade, para então explicar o porquê da Libras ser uma língua com o mesmo estatuto e com qualidades iguais às das línguas orais, apenas com uma modalidade muito diferente de expressão e recepção.

Uma das ideias mais comuns entre aqueles que já tiveram contato com surdos ou viram o intérprete nas “janelas da TV” é o que as Línguas de Sinais vêm de um conjunto de gestos e mímicas, incapaz de expressar conceitos abstratos. Mesmo que os sinais sejam produzidos por movimentos das mãos, do corpo e por expressões não manuais, possuem as mesmas qualidades das palavras faladas. Ocorre que as unidades de articulação são signos visuais e não signos auditivos. E para uma melhor descrição: cada Língua de Sinais corresponde ao ato regrado e solto de articular signos, tornando abundante a elaboração de mensagens como em qualquer língua viva. Por esse ensejo, as línguas de sinais podem expressar qualquer ideia, discutir diferentes temas, fazer qualquer reflexão, por mais complexa que seja. Os estudos linguísticos demonstram que as línguas de sinais permitem o mesmo grau de abstração alcançada pelas línguas orais.

Outra ideia bem comum entre os acadêmicos é de que as línguas de sinais seriam uma versão sinalizada das línguas orais, isto é, de que, por exemplo, a Libras seria uma versão em sinais da Língua Portuguesa. No entanto, trata-se de mais uma ideia sem fundamento, pois as línguas de sinais são independentes das línguas orais. Possuem, além disso, uma estrutura linguística diversa, visuoespacial, com sintaxe, morfologia e fonologia próprias.

Uma terceira ideia a ser desmistificada pelo professor surdo é de que a Língua de Sinais é universal. Esse pensamento também não tem base em descobertas científicas, pois, como qualquer língua, as línguas de sinais são geradas pelas comunidades surdas no seio da cultura de cada país e se diferenciam entre si, assim como os diferentes povos têm sua língua, costumes e manifestações culturais próprios.

Encontrar argumentos que desmistificam noções do senso comum sobre as línguas de sinais é um desafio assumido pelos professores surdos, diante desse novo olhar de acessibilidade da comunidade surda em todos os âmbitos sociais.

Segundo Gesser (2012, p. 35), Todos nós, professores, nos depararemos com muitas questões durante nosso ensino, mas será necessária muita descrição, formulação de hipóteses e reflexões para entender como e o que nossos alunos aprendem. Nessa miragem, podemos garantir algum tipo de alcance e de sentido sobre o que move o ato de ensinar. Oportunizamos enfatizar que, mudar concepções enraizadas é muito difícil, porém, não impossível.

No caso do medo apresentado por alguns discentes ouvintes, é bastante compreensível, pois está no fato de que há pouca tradição de ensino de Libras na sociedade brasileira, e a novidade de ter professores surdos lecionando nas IES.

Nós últimos anos, todavia, já é possível ver certa mudança de postura em relação à pessoa surda e o mercado de trabalho. Nesse cenário, os ouvintes iniciam o contato com o mundo dos surdos por razões diversas: familiares, para se comunicar com um parente surdo, ou profissionais, para serem intérpretes, ou por serem curiosos e/ou amigos de surdos.

Fazer a distinção das motivações dos ouvintes é relevante porque veremos que a figura do professor e sua identidade com a língua será de grande importância na construção desse conhecimento.

Conclusão

Ao longo da nossa pesquisa buscamos apresentar a Língua de Sinais a um público que, pela primeira vez, faz contato com uma série de conceitos que cercam a Libras. E tornar relevante o aprendizado dessa língua para a comunidade acadê-

mica, foi nosso maior resultado. Fazer esses alunos refletirem sobre a importância de ter incluída na estrutura curricular a disciplina de Libras e esta ser lecionada por professores surdos.

Pensou-se na investigação a fim de fortalecer a relação professor surdo e alunos não surdos, mas nos deparamos com uma problemática que ainda não permite isolar duas variáveis aparentemente simples. A dificuldade em ministrar conteúdos da disciplina de Libras para alunos não surdos, resulta, em boa parte, do deficiente processo de inclusão social existente no Brasil.

Certos de que essa pesquisa não está fechada, pois temos muito a caminhar, fica evidente a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que levam a ampliação da pesquisa, incluindo novas entrevistas, bem como o desenvolvimento de estratégias que auxiliem os futuros professores surdos na universidade.

Referências

BRASIL. Lei federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e das outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília: DOU, 2002.

BRASIL. Decreto Federal 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 União*, Brasília: DOU, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

BRASIL. Norma Brasil 9.050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Que trata da Acessibilidade de Pessoas com Deficiência a Edificações, Espaços, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Brasília, 2004.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: Sobre ensinar e aprender a libras*. São Paulo: Parábola, 2012.

MARTINS, V. R. O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. *Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação*, Chapecó, ano 21, n. 28, 2008. Disponível em: <<http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/161/87>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

MÜLLER, C. R. *Professor surdo no Ensino Superior: representações da prática docente*. 82f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

LABORIT, E. *O Voo da Gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1993.

REILY, L. *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2010.

A INSERÇÃO DO OUVINTE NA COMUNIDADE SURDA: UMA VIA DE MÃO DUPLA

Alane Lobato da Silva – UFRN

Josioneide Nunes de Lima – UFRN

Introdução

Este trabalho tem como foco as diferentes abordagens e problemáticas que encontramos no sujeito não surdo intérprete/tradutor que, mesmo não especializado, transita entre as fronteiras interculturais resultantes da relação língua oral/ Língua de Sinais.

Num contexto mais amplo, a tradução chega aos dias atuais como uma atividade imprescindível nas relações internacionais, intensificadas pelo fenômeno da globalização e pela necessidade de interação entre indivíduos usuários de diferentes línguas (CARVALHO, 2007). Entretanto, a tradução não ocorre apenas em ocasiões em que se faz necessária a mediação, por um tradutor, de diálogo entre pessoas de diferentes países. De um modo geral, pode-se dizer que a tradução é a transferência de um discurso de uma língua para outra, podendo ser escrito ou oral.

Graças à luta persistente e contínua da comunidade surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser reconhecida pela nação como a língua oficial do Povo Surdo, e segunda língua nacional, a partir da publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Com base nisso, defensores asseguram que é nesta língua que o sujeito surdo constituirá sua real identidade.

Se a comunidade surda é, primeiramente, ligada por uma representação da identificação, tem, conseqüentemente, uma língua que influi na diferença essencial. Como podemos ver, a política

de significação opera como a necessidade de pátria cultural com poder de identificação para autoidentificar-se, autonarrar-se [...] ela tem razão de ser e existir (MIRANDA, 2001, p. 22).

Há uma preocupação atual na definição do surdo como indivíduo inserido em uma comunidade de cultura hegemônica ouvinte, afinal, os espaços culturais são regidos por poderosas tramas de poder. As diferentes culturas se entrelaçam pelo contato de seus indivíduos, por mais que pensemos num distanciamento entre maioria e minoria, tanto no campo linguístico quanto no cultural.

Neste contexto será de suma importância relatar a profundidade do trabalho de tradução realizado pelo profissional tradutor/intérprete. Este profissional é visto como um mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, e o seu perfil é composto por um suporte técnico requerido pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (Lei da Libras), a Lei 12.319 de primeiro de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do tradutor intérprete de Libras e pelo decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta as duas leis anteriores.

Vários pesquisadores compreendem a Libras como sendo uma língua com estrutura própria, sendo mais singular ainda pelo fato de ser visuoespacial. Nesse sentido, torna-se necessário alcançar uma intercessão entre traduzir eticamente o conceito exposto e manter uma certa integridade nas palavras utilizadas na tradução, com base nas competências linguísticas e referenciais dos envolvidos nesse processo interlinguístico.

Panoramas históricos do profissional da Língua de Sinais no Brasil

No cenário contemporâneo brasileiro os ILS (Intérpretes de Língua de Sinais) vêm ganhando cada vez mais espaço em nossa sociedade, atuando como mediador comunicativo nas interações entre surdos e ouvintes, gerando ao seu redor indagações sobre o perfil e papel deste profissional na atual conjuntura sócio, político e econômica, visto que nem sempre foi assim, como veremos a seguir.

Inicialmente os intérpretes atuavam na informalidade, junto à comunidade surda com atividades voluntárias no âmbito religiosos e social, assistindo o surdo no

dia a dia e quando necessário atuava nas interlocuções, visto que todo seu conhecimento da língua tenha sido adquirido pelo convívio. À medida que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania, sentia-se a necessidade, pelo desconforto comunicacional, do reconhecimento deste enquanto atividade laboral.

Nos anos 80, a FENEIS organizou o Primeiro Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, permitindo um intercâmbio entre intérpretes do Brasil e abrindo para discussões sobre a postura ética do intérprete, o qual deu sequência ao II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS, abrindo para novas discussões e consolidando o Departamento Nacional de Intérpretes, fundado mediante a aprovação em consonância ao regimento interno.

Em resposta a estruturação inicial, estabelecida no segundo encontro, passam a se realizar alguns encontros estaduais, abrindo precedente para o surgimento de associações e criação da unidade de intérprete, no escritório da FENEIS.

É homologada a Lei Federal nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, representando um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional ILS.

Desde então se luta por uma formação e capacitação técnica para o novo possível profissional, já que o conhecimento linguístico surge das práxis, sem amparo teórico e sem uma graduação específica na sua área de atuação, prejudicando a divulgação e aperfeiçoamento deste profissional em potencial.

A Lei 12.319/2010, de primeiro de setembro de 2010, surge como um marco histórico a fim de regulamentar a profissão do tradutor intérprete de Libras, após eminentes lutas da comunidade por reconhecimento da língua e garantia de acessibilidade comunicacional prevendo após o Decreto 5.626/2005 um projeto de lei que asseguraria e regeria a atuação deste profissional.

Tradução

É bem verdade que a “maior parte da população do mundo é bilíngue ou multilíngue” (MALMKJAER, 1997, p. 60), o que ratifica a atividade tradutória

como um processo natural e necessário à comunicação e interação humana, vivida por todos os povos na aquisição da linguagem, uma vez que todo aprendizado de uma língua incide por uma tradução. Para uma maior clareza, citaremos a seguir o que é tradução:

a palavra traduzir deriva do latim *traducere*, segundo o dicionário Aurélio, etimologicamente significa “conduzir além”, “transferir”. Atualmente, seu leque de significados é muito amplo e além do original “transferir” quer dizer, entre outras coisas, também “transportar, trasladar de uma língua para outra”, “revelar, explicar, manifestar, explicar”, “representar, simbolizar”. Traduzir no sentido de “passar de uma língua a outra” é uma metáfora do ato físico de transferir (GUERINE, 2008, p. 1).

O termo “tradução” é polissêmico e pode ter distintas significações podendo se referir ao produto (o texto traduzido), ou ao processo do ato tradutório, ou ao ofício como atividade de traduzir e, nada mais, nada menos também, como uma ciência que estuda o fenômeno da tradução. Para tanto, focaremos esta temática nas pessoas ouvintes que atuam como tradutores/intérpretes, para compreender um determinado enunciado e traduzi-lo, tornou-se necessário transitar pelos diversos contextos culturais vivenciados pelo não surdo, até chegar a uma representação tradutória final. A respeito disso, Anater (2008, p. 125) “[...] apresenta reflexões a partir do sujeito não surdo, que vivencia o processo de estado de tradução cultural, ao ter de transitar entre culturas; em que a Língua de Sinais é o elo visual responsável pelo movimento das identidades”.

Segundo o pensador da linguagem, Roman Jakobson, em um célebre ensaio “Aspectos linguísticos da tradução”, descreveu três tipos fundamentais de tradução: tradução intralingual ou reformulação, tradução interlingual ou tradução propriamente dita de idioma para outro e a tradução intersemiótica.

Uma mãe faz-se entender para seu filho quando a criança pergunta o que significa determinada palavra de um texto e esta responde de maneira clara e coerente, tal processo é chamado de tradução intralingual ou paráfrase em que utilizamos dos signos verbais de uma mesma língua com clareza. Já a interlingual consiste na tra-

dução e interpretação de signos verbais para outra língua, neste caso podemos citar a Língua Brasileira de Sinais, que pode ser classificada como intermodal, isso quer dizer que possui modalidade diferente quando traduzida para a Língua Portuguesa em que a primeira apresenta-se como visuoespacial e a segunda como oral-auditiva.

Na tradução intersemiótica ocorre a transmutação de signos verbais por outros não verbais, como a exemplo da mudança de gênero do conto de um livro para a produção de um filme como Romeu e Julieta do dramaturgo inglês William Shakespeare, ou quando interpretamos uma obra de arte pintada em quadros, ou em uma fotografia quando se descreve a imagem das pessoas que aparecem, a fim de uma melhor compreensão.

Outro exemplo é a tradução que se realiza ao fazer uma leitura de um texto antigo mais complexo por um leitor atual, que necessita fazer uma tradução no interior da própria língua chamada de tradução diacrônica em que ocorre ao longo dos anos na evolução da língua histórica. Não obstante poderíamos deixar de lembrar que as classes sócias também requerem passar por este processo.

O intérprete e a interpretação na Língua de Sinais

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

A interpretação é a capacidade de promover elo entre o emissor e o receptor garantindo através da compreensão a inserção do outro no discurso. Segundo Magalhães (2007, p. 26), “na verdade, traduzir e interpretar são verbos e ações que se interpenetram”.

O tema em questão aborda a visão do ouvinte como um indivíduo que vive entre fronteiras, ou seja, que participa de um espaço multicultural, e essa interação entre culturas passa a ser o meio gerador para a produção do sentido, vivenciando experiências singulares com o campo visual, utilizado através da Língua de Sinais, proporcionando o encontro com um novo ser híbrido, que permeia esses espaços, tentando traduzi-lo a todo instante para se aproximar com o outro, e transgredir essas fronteiras, a fim de amenizar e diminuir as diferenças históricas e socioculturais presentes na comunidade dos surdos e dos ouvintes.

De acordo com a visão sociocultural vivida pelos intérpretes de Libras, Anater (2008) relata e dialoga sobre os conflitos enfrentados pelo sujeito não surdo que se afasta do seu habitat para viver uma realidade limítrofe, sem deixar de se sentir em casa, por mais que, algumas (diversas) vezes não seja aceito pela comunidade surda como pertencente ao seu meio. O não surdo precisa constantemente atravessar as diferentes fronteiras culturais, criando vínculos nem sempre confortáveis e livre de tensões. Ele pode estar ali para servir, mas não para fazer parte do meio. Pensamento errôneo e retrógrado que há entre muitas comunidades surdas. O sujeito não surdo precisa se acostumar com o outro e se fazer acostumar, para ser entendido como um estrangeiro e não como um intruso. Ele pode ser diferente social, cultural e linguisticamente, mas nada que impeça o convívio de troca entre estes.

Além dessas adequações à comunidade surda, a apreensão da Libras envolve características neurológicas, pois há a necessidade de desenvolver estímulos visuais, que se projetam em regiões cerebrais bem distantes dos estímulos auditivos. A capacidade visual do surdo, devido a suas características, é maior que a do não surdo. Cabe ao praticante da Libras compensar essa diferença para aprendê-la e internalizá-la. Este indivíduo, além de desenvolver essa habilidade em duas línguas, é também um híbrido cultural quando interage com a comunidade surda, pois a língua é um constituinte fundamental de uma cultura.

As ideias de pertencimento ajudam e dão segurança aos indivíduos culturais, e isto pode ser visto por duas óticas: quando o não surdo atua na comunidade ouvinte, e ele é minoria, e este precisa respeitar e ser respeitado para que haja uma interação e diversidade cultural. Por mais que haja esse respeito (e somente respeito

é muito pouco para o mundo contemporâneo) suas ações influenciam e passam a fazer parte da contemporaneidade da outra cultura.

Por outro prisma, quando o indivíduo surdo está inserido na comunidade ouvinte, há uma inversão desses papéis, e surge uma posição de defesa do surdo, onde ele enfatiza e busca preservar e promover sua memória e a de sua comunidade. Por diversas vezes o surdo fronteiro é auxiliado decisivamente nesse processo pelos não surdos fronteiros, mais especificamente os intérpretes que os auxiliam no campo da comunicação. Os híbridos culturais precisam rejeitar a ideias de uma cultura imaculada e abrir caminhos a uma outra possibilidade: a de tradução. Não somos identidade unificada, somos identidades em contato, em constituição, em movimento de tensão, com intercessões.

Num segundo momento, quando há maior aproximação entre indivíduos, a inteiração apaga essas marcas dissonantes. Fica evidente que há uma diferença cultural por meio da língua, e que a relação entre surdos e não surdos é construída na justaposição de valores contraditórios e conflitantes.

A interpretação é uma profissão que exige um esforço físico e mental, a ponto da concentração diminuir com o tempo. Por isso é necessário durante a atuação o revezamento previamente estabelecido.

Ao considerarmos as relações entre linguagem, cognição e corporalidade situada, somos levados a admitir que, em vez de um mero conjunto de comandos simbólicos, a linguagem está diretamente vinculada aos sistemas sensorial e motor, responsáveis respectivamente pela percepção (real ou simulada) e pelos movimentos do corpo (reais ou simulados) (DUQUE; COSTA, 2013, p. 471).

É consenso que a responsabilidade desse processo pertence ao tradutor/intérprete. Assim, com frequência, ouvem-se relatos angustiados de profissionais que passaram pela desventura de serem convidados a traduzir ou interpretar em eventos onde o tema abordado era conhecido de forma superficial pelo tradutor, não tendo sido passado previamente pelo contratante ou, ainda, era secreto, sigiloso, não podendo ser revelado para quem quer que fosse de fora do grupo de organização do acontecimento.

Ao fazer a transferência de um discurso de uma língua pra outra, espera-se do usuário da segunda língua (L2) alguns requisitos prévios a serem considerados em qualquer que seja a situação que se encontra o tradutor, segundo Quadros e Müller (2004, p. 28-29), como:

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

Creemos que é quase unânime entre esses profissionais a sensação de frustração que os abate enquanto estão realizando seu trabalho em condições adversas não permitindo assumir as características acima. Então, várias dificuldades surgem: falta a palavra, o sinal empregado não cabe naquele contexto, o “português sinalizado” vai ganhando espaço. Em decorrência disso o público para o qual se traduz ou interpreta começa a se apresentar disperso, sonolento etc., levando o tradutor/intérprete à frustração por mais uma vez não ter compreendido com clareza o exposto no evento.

Perante essa problemática emergem algumas questões:

- i) Por que isso ocorre?
- ii) Em que o intérprete falhou?
- iii) Como sanar ou amenizar possíveis consequências negativas para com o público?

Certamente não foi pela falta de boa vontade do profissional, disposição e até amor ao que faz. O que pode lhe ter faltado são as chamadas Competências (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 12), em especial duas, sem as quais não é possível traduzir: a Competência Linguística e a Competência Referencial.

Competência linguística e competência referencial

É evidente que não são essas duas duplas de palavras que irão fazer com que todo o embaraço diante de uma situação difícil desapareça (já que as informações prévias sobre o que será interpretado, por exemplo, não é de responsabilidade do tradutor/intérprete, mas daquele que o contratou), mas são elas, ou a falta delas, as responsáveis por fazer os profissionais da tradução vacilarem mesmo quando conhecem o tema a ser traduzido.

Segundo Gonçalves e Machado (2006 *apud* ALBERT, 1978, p. 15), a competência referencial está ligada a capacidade de absorver e externalizar referentes sobre diferentes “universos”. Para traduzir um julgamento, por exemplo, o intérprete não necessita conhecer profundamente as leis, mas é necessário que ele tenha a capacidade de se familiarizar suficientemente com os códigos desse “universo”, com o “linguajar jurídiquês”, para que possa interpretar satisfatoriamente. Assim, essa capacidade pode ser adquirida por meio de estratégias específicas: conhecimento técnico prévio, conhecimento linguístico etc.

Para uma tradução atingir um bom nível, ela precisa também, estar mais focada em transmitir conceitos do que simplesmente palavras. Um exemplo claro é a expressão de Alexandre de Gusmão “Não sei que *nuvem trago neste peito* que tudo quanto vejo me entristece...”, traduzindo esse texto de forma literal imagina-se alguém carregando uma nuvem no peito, contudo a motivação semântica sugere alguém depressivo, já a palavra “nuvem” está relacionada ao sentido analógico associado ao sentido da palavra. Portanto se a interpretação for mais fiel as palavras do que aos conceitos, não se alcança uma tradução ótima.

Segundo Gonçalves e Machado (2006, p. 14), a competência linguística está intimamente ligada ao domínio das duas línguas, de seus códigos, das estruturas

gramaticais e morfológicas. É mister que se conheça bem a sua língua materna, para tanto cabe ao tradutor/intérprete se qualificar principalmente na outra língua, a ponto que a domine suficientemente identificando o código usado e transmiti-lo com segurança e tranquilidade.

Professores de inglês, por exemplo, gostam de usar o seguinte argumento “você sabe inglês no momento em que você pensa em inglês”. Isso pode ser atribuído também ao usuário da Libras como L2. A competência linguística pode ser adquirida quando é possível internalizar a outra língua. Mostra-se necessário, portanto, que o profissional se especialize na área de atuação, para que compreenda o que está sendo dito e consiga transmitir semanticamente o conteúdo linguístico exposto.

A competência linguística diz respeito ao domínio dos códigos linguísticos que estão em contato no ato tradutório, incluindo entendimento, por parte do tradutor/intérprete, de questões ligadas ao léxico, sintaxe, morfologia etc. [...] Competência linguística é uma condição essencial – ou seja, sem ela não é possível realizar um ato tradutório –, mas não suficiente – ou seja, apenas o conhecimento dos dois códigos não faz de um indivíduo um tradutor/intérprete (GUERINI, 2008, p. 2).

Tipos de interpretações e seus processos

A interpretação divide-se em três tipos: simultânea, consecutiva e sussurrada.

Interpretação simultânea: o profissional se posiciona no auditório e à medida que ouve quase que automaticamente vai traduzindo. Esse processo acontece em palestras, congressos, seminários e etc.

Interpretação consecutiva: geralmente realizada pelo intérprete na versão voz (Língua Portuguesa), isto quando o surdo está na posição de palestrante e realiza a sinalização ou em caso do sujeito surdo se pronunciar em algum ambiente que as pessoas ouvintes não tenham o domínio da Língua Brasileira de Sinais. Diz-se consecutiva quando há um intervalo entre o momento que se recebe a informação e se processa cognitivamente e o ato tradutório/interpretativo, podendo ocorrer tam-

bém o contrário, o tradutor/intérprete primeiramente ouve e, só depois que compreendida a informação, a transmite por completo na versão Libras para o surdo.

Finalmente, a interpretação sussurrada é, na maioria das vezes, utilizada quando o intérprete fica próximo ao(s) ouvinte(s) e traduz o discurso original em voz baixa. No caso da Libras, o tradutor/intérprete posiciona-se ao lado da pessoa ouvinte que não domina a Língua de Sinais e desempenha toda a tradução através de sussurros. Todo esse processo se faz necessário para evitar que o palestrante tenha alguma interrupção.

A tradução sussurrada é uma modalidade usada em eventos, processos de negociações, audiência, mediações internacionais, entre outras. Ou seja, é aplicado à situações em que contenham um número limitado de pessoas que não entendem o idioma de origem.

O campo de atuação na interpretação é amplo e diversificado, permitindo oportunidades aos profissionais em ambientes diversos no mercado de trabalho, exigindo habilidades, sigilo, fidelidade, conhecimento técnico, fluência, entre outros. Para tanto, cabe a este dedicar-se a estudar a área que se propõe a trabalhar, conhecendo princípios e regras.

Habilidades e estratégias

Como vimos anteriormente, na transferência de um discurso de uma língua pra outra, espera-se do usuário da segunda língua (L2) alguns requisitos prévios (QUADROS, 2004, p. 28-29). São eles: confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional, e fidelidade.

Na imensidão dos princípios da interpretação enfatizamos dois dos tais supracitados por Quadros, que são: a formalidade, imparcialidade e a ética. A primeira citada aqui é a formalidade, que no dicionário da Língua Portuguesa traz o seguinte significado: “operação obrigatória para o cumprimento de certos atos jurídicos e administrativos”.

Em grande parte dos locais de traduções, o intérprete apresenta-se vestindo roupas de cores neutras, sem o uso de acessórios que chamem atenção como se toda a formalidade dependesse de sua estética, contudo este está intimamente relacionado ao público em questão e ao texto interpretado que pode versar sobre temas diversos e variar em grau de complexidade de acordo com o vocábulo inserido no discurso em questão.

Para tentar diminuir o fosso terminológico possível em um discurso, o profissional de Libras convencionou alguns sinais com os surdos presentes. Outro recurso utilizado é a datilologia usada como empréstimo linguístico do Português, ou até mesmo fazer uso de representação imagética conhecida como classificadores a fim sanar as lacunas entre os termos e sinais.

A imparcialidade é o segundo termo escolhido e último termo selecionado, pois é bastante complexo e discutido.

Perlin (2006, p. 138), nos leva a refletir a respeito da complexidade presente na tradução quando afirma: “os intérpretes apresentam suas próprias particularidades, identidade e orbitalidade, no ato da interpretação”. Para tanto, tal neutralidade não leva em consideração o perfil híbrido deste profissional fronteiriço.

Sinto-me, como intérprete, oscilando entre extremos, pois fui educada para ser um passivo canal por onde as informações deveriam passar, sem nenhuma interferência da minha subjetividade. Percebo, porém, que estou presente como sujeito no ato tradutório, com minhas vivências, minha personalidade, minha experiência e bagagem cultural. Ser intérprete é ser, intrinsecamente, um profissional atormentado por ter que está presente no ato da linguagem e fingir-se invisível, algo ainda mais difícil para um intérprete de uma língua que é percebida prioritariamente pelo canal visual, e por não poder ser o “eu” nem o “tu” plenamente, por está sempre em uma posição estável e escorregadia de um simbiótico locutor-interlocutor. Estes conflitos são maximizados por estereótipos dos quais é difícil nos livrarmos, tais como o velho e sussurrado *Traduttori, Traditori* que coloca a minha profissão sob permanente desconfiança, pois, se algo vai mal no ato da linguagem, o primeiro a ser apontado como culpado é o intérprete (PEREIRA, 2008, p. 26).

O relato de Pereira descreve bem a angustia das exigências de uma pseudopureza tradutória em contrapartida às exigências acoplada no inconsciente de uma grande parte da sociedade ao se exigir a imparcialidade interpretativa. Ressaltando esta exigência, vemos na citação de Liebman (2003, p. 81), a imparcialidade é “uma elementar garantia de seu prestígio em face das partes e da opinião pública”. Conferindo implicitamente confiança e prestígio ao seu usuário.

É bem comum encontrarmos pessoas com dificuldade no autocontrole, ou seja, em omitir sua ansiedade quando em determinado momento, o que se é discutido o atinge ou o favorece. Desta forma, podem ser percebíveis as alterações no ato da interpretação nas expressões faciais e movimentos corporais mais intensificados. Com a teoria da imparcialidade, determina-se o autocontrole do profissional, não sendo então possível esboçar nenhuma opinião que incentive o surdo a decidir ou participar, permitindo apenas que o profissional esclareça quando solicitado. Portanto manter a imparcialidade nas áreas mais delicadas da saúde e justiça exige do interprete mais precaução, habilidade e ética.

Alves (2003) esclarece que a recuperação da significância interpretativa só é possível se incorporarmos nosso conhecimento de mundo ao raciocínio dedutivo relacionado ao processo de inferências, desmistificando o conceito da imparcialidade no ato da tradução.

Código de ética

Ao transitar entre fronteiras, surge a necessidade de delimitar o que é ética, para que serve e se existe um código de ética.

O filósofo russo Bakhtin, pensador e pesquisador da linguagem humana, conceitua a ética de forma etimológica e epistemológica, abrindo nossa compreensão nesta discussão para esta temática.

Derivado do termo grego *ethos*, que significa caráter, costume ou modo de ser de uma pessoa, a ética está relacionada ao sentimento de equilíbrio e de justiça social. A ética é um conjunto

de valores e princípios morais que orientam a conduta social de diferentes culturas em determinado período de tempo (PIRES, 2012, p. 60).

Já no Primeiro Encontro Nacional de Intérpretes em 1988, organizada pela FE-NEIS, foi abordado esse tema com o objetivo de registrar e se fazer uma avaliação do perfil e postura ética de uma categoria de profissionais até então não reconhecida pela sociedade brasileira. Foi então descrito neste evento – em que se encontravam representantes nacionais da categoria, integrando o código de ética ao Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes – O Código de ética do Intérprete, transcrito a seguir na íntegra: quanto aos seus princípios fundamentais (Cap. I); Relações com o contratante do serviço (Cap. II); Responsabilidade profissional (Cap. III); Relações com os colegas (Cap. IV), conforme o Registro dos Intérpretes para Surdos – em 28-29 de janeiro de 1965.

Conclusão

Sabemos que a formação dos intérpretes, em sua grande maioria, foi desenvolvida de forma empírica, construída em suas interações sociais com a comunidade surda. A formação acadêmica vem nortear e organizar esse conhecimento prático, dando bases teóricas, caminhos e padrões a seguir.

Em uma conversa a comunicação por meio de um sistema linguístico flui naturalmente, sem a preocupação com a ordem das palavras, ou mesmo com a exatidão de sua execução, elas simplesmente expõem sentidos e significados, gerando compreensão. Já na tradução e interpretação, existe a preocupação com a ordem das palavras e seus sentidos para que apresentem coerência e coesão, quer seja de forma textual, oral ou sinalizada. Espera-se encontrar no tradutor/intérprete o domínio das línguas (competência linguística) e culturas envolvidas no processo comunicativo, fazendo uso das estratégias e técnicas de tradução ou interpretação com ética, coerência e respeito.

Para Anater (2008, p. 144), “transgredir fronteiras significa abrir os olhos, aproximar sujeitos ao interconectar as culturas na composição das identidades”.

Referências

ALVES, M. B. M.; ARRUDA, S. M. *Como elaborar um Artigo Científico*. [200_]. Disponível em: <read.adm.ufrgs.br/enviar_artigo/ArtigoCientifico.pdf>. Acesso em: 1 set. 2008.

ANATER, G. I. P. *Pensando tradução cultural a partir do sujeito não surdo*. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

CARVALHO, P. V. *História dos Surdos no Mundo*. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

DICIONÁRIO WEB. *Familiaridade*. Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/familiaridade.html>>. Acesso em: 29 maio 2012.

DUQUE, P. H. A integração entre affordances e restrições gramaticais no processo de compreensão de sentenças. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 1, jan.-abr. 2013. p. 470-485.

FURLAN, M. Linguagem e tradução em Walter Benjamin. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 11., 1996, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 1997. p. 551-556.

GONÇALVES, J. L. V.; NUNES MACHADO, I. T. Cadernos de Tradução XVII. VASCONCELLOS, M. L.; PAGANO, A. (Org.). In: *Formação de tradutores e pesquisadores em estudos da tradução*. 2006. p. 45-69.

GUERINI, A. *Introdução Aos Estudos Da Tradução*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GONÇALVES, J. L. V. R, MACHADO, I. T. N. Um Panorama do Ensino de Tradução e a Busca da Competência do Tradutor. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 17, n. 1, 2006. p. 45-69.

LIEBMAN, E. T. *Manual de Direito Processual Civil*. Tocantins: Intelectos, 2003.

MAGALHÃES JÚNIOR, E. M. *Sua Majestade o Intérprete: O fascinante mundo da interpretação simultânea*. São Paulo: Parábola, 2007.

MOURA, M. C. de. História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. de C. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997.

MIRANDA, W. *Comunidade dos Surdos: olhares sobre os contatos culturais*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/FACED, Porto Alegre, 2001.

MARTINS, R. V. *Língua de sinais e subjetividade*. 2003. 170 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 136-147, jun. 2006.

PIRES, V. *Bakhtin e a responsabilidade ética no mundo cotidiano*. Disponível em: <www.ufsm.br/cal/images/docs/noticia_0124_palestrasletras.pdf>. Acesso em: 26 maio 2012.

QUADROS, R. U. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo de surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO

Gilson Ferreira da Costa – UERN

Maria Helena Cunha Malta – SEEC/RN – SME/Natal-RN

Sédina dos Santos Jales Ferreira – UFRN

Introdução

Nas condições de professores surdos, inseridos num ambiente em que a maior parte dos colegas docentes são membros de uma comunidade linguisticamente dominante e diferenciada das comunidades surdas, a abordagem desse trabalho tem relação íntima com o contexto bicultural em que o Povo Surdo transita e vive suas experiências visuais e sociolinguísticas. Enfoca-se a temática “Educação profissional e Mercado de trabalho para o surdo”, por perceber nela fonte inesgotável e relevante de pesquisa, objetivando-se, a partir dos dados coletados, buscar caminhos diferentes dos então trilhados, com vistas a um novo olhar sobre a Educação de Surdos e sua inclusão no mercado de trabalho.

O presente capítulo aborda a questão da profissionalização do surdo e a problemática da sua inserção no mercado de trabalho, dadas as dificuldades encontradas devido a diversos fatores como: o preconceito social e linguístico; o desconhecimento das pessoas ouvintes acerca da surdez, e do “ser surdo”; a visão clínica da educação que concebe a surdez como falta de audição, e o surdo como “deficiente auditivo” ou como “o diferente” por não ouvir; a falta de programas de capacitação profissional e de trabalho; a dificuldade de interação social; a ausência de comunicação em Língua de Sinais, em contraposição à exigência do uso da Língua Portuguesa no ambiente de trabalho, na escola, nas universidades e em outros locais em que o sujeito surdo transita.

Partindo-se do levantamento de problemas relativos à profissionalização e inclusão no mercado de trabalho, lança-se mão de referencial teórico que embasou o trabalho de pesquisa realizado no curso de Pedagogia/FACEN.

A tessitura do presente trabalho apresenta embasamento para a busca de alternativas no tocante à temática escolhida, e visa provocar mudanças necessárias no quadro instalado há décadas no Brasil com relação ao surdo e sua inclusão no mercado de trabalho.

Sabe-se que, apesar de alguns surdos já terem seus nomes inclusos no quadro de funcionários de determinadas empresas, o surdo adulto ainda encontra dificuldades em ser aceito como profissional capacitado, uma vez que suas reais potencialidades ainda não são reconhecidas pela classe empresarial por falta de informações e pelo preconceito relativo às pessoas com surdez.

Entretanto, vale ressaltar que, apesar da educação ainda parecer distante daquela sonhada e idealizada pela comunidade surda, por esforço próprio e muita dedicação da família, alguns surdos têm desempenhado muito bem as funções relacionadas à informática, contabilidade, artes plásticas, docência e etc. Diante deste achado, esse trabalho defende a base de uma educação bilíngue desde as séries iniciais do aluno surdo até a sua participação em programas de capacitação profissional para a garantia de sua atuação, em fase adulta, no mercado de trabalho.

A adesão de novas práticas educativas, que vislumbrem o aluno surdo como um ser em desenvolvimento, requer metodologias associadas aos pressupostos de uma educação com bilinguismo, na qual o sujeito surdo é reconhecido como cidadão sociolinguístico bicultural. Assim, para um real avanço na concepção de formação de profissionais da educação, é indiscutível a necessidade da contratação de profissionais surdos, que são proficientes em Língua de Sinais, por serem os falantes naturais desta língua, para a capacitação de professores no conhecimento e no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para as práticas educativas e interacionistas do discurso.

Breve histórico sobre a Educação de Surdos e a visão secular e patológica sobre a surdez

Ao examinar a História da Educação de Surdos, constata-se que as discussões educacionais sobre as diferentes metodologias colocam em foco a língua como principal mecanismo relacionado ao processo da aprendizagem e seus resultados esperados, ou seja, uma disputa entre dois pólos a ser votado e tomado como decisão sobre a Educação de Surdos: os professores deveriam utilizar a Língua de Sinais ou a língua oral-auditiva, para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos? Percebe-se também que, mesmo tendo passado mais de um século, a História da Educação de Surdos ainda vem sendo escrita e direcionada pelas decisões determinadas por sujeitos ouvintes.

Antes mesmo de surgirem discussões sobre a educação, a história dos sujeitos surdos foi marcada por sofrimento e exclusão. Rejeitados pela sociedade, os sujeitos surdos eram isolados em asilos, pois a sociedade acreditava que essas pessoas, por serem surdas, jamais poderiam ter uma educação, ou seja, a surdez era então concebida pelas pessoas ouvintes como estado de anormalidade, doença, e essa condição tornaria impossível a prática comunicativa na vida dos surdos e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas estava fadado ao fracasso.

Anos após, sob uma visão assistencialista, oferece-se ao sujeito surdo a oportunidade de ser percebido como cidadão com direitos e deveres de participação na sociedade. Nessa época, apesar de ainda não existirem escolas voltadas para a educação de sujeitos surdos, surgiram muitos professores que desenvolveram atitudes em sala de aula com seus diferentes métodos de ensino.

O fato negativamente marcante na história da educação de surdo aconteceu em Milão, no ano de 1880, quando educadores ouvintes votaram pelo método oralista, que se impôs por 100 anos, insistindo na proibição da Língua de Sinais durante práticas educativas e nas interações surdo-surdo.

No período conhecido como Império Oralista, a visão clínica se expandiu e tomou conta das instituições escolares, tornando-se espaços de reabilitação da fala

e treinamento auditivo na preocupação exclusiva de “curar” e não de educar, pois os surdos eram vistos como deficientes. Nesta visão clínica, geralmente categorizam os sujeitos surdos através de graus de surdez e não pelas suas identidades culturais.

Dos cem anos de imposição do Oralismo, surgiu o “ouvintismo” que perdura até o momento atual, que segundo Skliar (1998, p. 15) “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

A Língua Brasileira de Sinais teve seu alfabeto criado na época do Império. Em 1856, o conde francês Ernest Huet, que era surdo, desembarcou no Rio de Janeiro trazendo um material didático que continha o alfabeto manual francês e alguns sinais. Esse material foi adaptado e deu origem a um sistema linguístico que foi assimilado e amplamente difundido entre os surdos do Brasil.

Contudo, em 1880, na cidade italiana de Milão, no Congresso Mundial de Surdos, ficou decidido que a Língua de Sinais deveria ser abolida. Apesar da imposição do Oralismo e da proibição do uso da Língua de Sinais, essa língua nunca deixou de existir entre as pessoas surdas. Entretanto, somente após um século e meio de existência e funcionalidade, a Libras foi reconhecida oficialmente como língua de fato. A oficialização em Lei só ocorreu em 24 de abril de 2002 – com a Lei nº 10.436.

Houve um momento na História da Educação de Surdos que a Libras quase mudou de nome e só voltou a vigorar em 1991, no Estado de Minas Gerais, com uma lei estadual. Só em agosto de 2001, com o Programa Nacional de Apoio à Educação do Surdo, os primeiros 80 professores foram preparados para lecionar a Língua Brasileira de Sinais.

Assim como o direito de acesso, o uso e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais foi uma conquista adquirida através de longos anos de luta, a inserção da pessoa surda no mercado de trabalho atual vem sendo travada ao longo de décadas, por razões diversas, entre as quais se situam as dificuldades de comunicação geradas pelo uso absoluto da Língua Portuguesa, oral e escrita, em detrimento da Libras, sendo esta a forma de comunicação primordial entre pessoas surdas.

Por meio de métodos investigativos, analisar-se-á a situação do surdo no contexto da capacitação profissional e sua inserção no mercado de trabalho, tendo como elemento de contraste tanto a comunicação quanto a base da educação oferecida pelo sistema de ensino brasileiro ao longo dos anos.

A presente pesquisa busca respostas a questões inquietantes, tais como: que barreiras prejudicam a inserção do surdo no mercado de trabalho – a oposição entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, ou a valorização da língua majoritária em detrimento da minoritária?

Para isso, a presente abordagem parte do princípio de que a questão da deficiência auditiva não deve ser concebida por um olhar clínico e deficiente da instituição e da sociedade em geral que insiste em percebê-la como uma questão patológica e que deve ser corrigida ou amenizada, à medida que o cidadão surdo se aproxima do modelo ouvinte como o ideal de produção e comportamento.

Vale ressaltar que, o conhecimento mais aprofundado sobre Surdez e Educação de Surdos coopera para uma atitude de respeito às diferenças sociolinguísticas e culturais que essa condição exige. Uma das ações previstas para o egresso e permanência do surdo no mercado de trabalho é o uso da Libras no cotidiano social do cidadão surdo, como importante código linguístico, viabilizador das práticas discursivas sociais e das relações comunicativas surdo-surdo e surdo-ouvinte, uma vez que o surdo vem se afirmando como um ser bicultural, por transitar no vasto território de uma sociedade constituída por surdos e ouvintes, cujas línguas nativas são de modalidades distintas: oral-auditiva (própria dos ouvintes) e visuoespacial (própria dos surdos).

O objeto da pesquisa em questão foi investigado no cotidiano das práticas interativas e nas narrativas construídas a partir de experiências e memórias nas relações entre professor-aluno, funcionário-empregador, onde as duas realidades se entrelaçam ao considerar a educação de base e a educação profissional como fatores fundamentais no desenvolvimento humano e social da pessoa surda.

Educação profissional e mercado de trabalho para o surdo

As barreiras impostas à inserção de pessoas com surdez no mercado de trabalho representam motivos de grande preocupação, tendo em vista o contingente significativo de pessoas surdas passíveis de adentrar nesse mercado, e deparando-se com entraves de diversas ordens, que as impedem de exercer sua cidadania, prover seu próprio sustento e o de sua família – cônjuges e filhos.

Como surdos e profissionais, acreditamos que um estudo mais apurado sobre a problemática da inclusão do cidadão surdo no mercado de trabalho remete a uma reflexão sobre as práticas educativas e o tipo de educação oferecido a essa clientela e que antecede a fase da inserção destes jovens no mercado de trabalho da atualidade.

Diversos são os entraves encontrados pelos surdos nas suas relações pessoais e profissionais, impostos pela falta de comunicação entre surdo e ouvinte. As barreiras de comunicação ocorrem desde a primeira fase de vida escolar da pessoa surda, até a sua inserção no mercado de trabalho.

Como estudo investigativo, denota a necessidade urgente de construção de uma nova proposta de ensino voltada para a comunidade surda, à medida que novos referenciais, extraídos do universo cultural, histórico e linguístico do sujeito surdo, certamente não de provocar mudanças significativas relativas à concepção da surdez e sobre as práticas pedagógicas direcionadas aos surdos ao longo dos anos, com vista à sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

Para embasar esta investigação, reuniram-se dados acerca da profissionalização da pessoa surda, levando-se em conta as barreiras, com vistas ao desenvolvimento de material que possibilite o debate e a soluções e/ou alternativas no tocante ao seu desenvolvimento integral e a sua inclusão no mercado de trabalho, além de reunir narrativas históricas acerca de profissionais surdos bem-sucedidos, narrando a si mesmos, a fim de estimular a admissão de outros surdos, cooperando para o desenvolvimento da autoestima e valorização de suas capacidades e estimular a discussão das relações existentes entre Educação de Surdos, cultura, Língua de Sinais e mercado de trabalho.

A Libras como prática comunicativa para a inclusão social do surdo, inserção e permanência no mercado de trabalho

Procedendo-se o levantamento de problemas relacionados à dificuldade de acesso de pessoas surdas ao mercado de trabalho, observa-se que eles apresentam naturezas distintas: as questões presentes no preconceito, na falta de informação e conhecimentos; na área econômica, a concorrência por espaço no mercado, a necessidade de qualificação profissional crescente e constante, a selvageria capitalista indiscutivelmente adotada, além da presença de uma postura colonialista marcada pela imposição do “ouvintismo” que, segundo Skiliar (1998), obriga o surdo a narrar-se como se fossem ouvintes.

No tocante à educação, percebe-se claramente a necessidade de adoção de iniciativas voltadas para a questão da profissionalização do surdo, buscando diminuir a distância em termos de oportunidades de qualificação profissional das pessoas surdas em relação aos ouvintes.

Sabe-se que o mundo gira em torno da comunicação, oral e escrita. Nesse contexto, o surdo encontra-se deslocado, uma vez que sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, ainda que legalmente organizada e oficialmente reconhecida enquanto Língua, não recebe a divulgação e valorização satisfatória entre as práticas comunicativas da sociedade ouvinte. Encontra-se aí a primeira grande barreira em termos educacionais e sociais: o aluno surdo chega ao ensino regular, devendo aprender a se comunicar, a oferecer respostas comprovadas de sua aprendizagem em uma língua que, em princípio, não é a sua, sob pena de ser reprovado, não obstante as competências que possa desenvolver. Durante toda sua vida escolar essas exigências estarão presentes, acompanhando-o também no âmbito profissional e nas suas relações sociais.

A despeito de toda a legislação vigente, inclusive a Constituição Federal, empenhada na inserção social do surdo, a prática mostra que o caminho a ser percorrido é longo e difícil, com muitos obstáculos a serem transpostos, inclusive questões relacionadas ao discurso carregado de terminologia desapropriada que acentuam a prática preconceituosa em torno da questão surdez.

Existe hoje considerável literatura abordando questões relativas à profissionalização e inserção do surdo no mercado de trabalho, como a *Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência*, publicada pelo Governo Federal, através de Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Todo esse material dá conta de direitos diversos adquiridos legalmente, porém sem o real cumprimento nas práticas cotidianas.

Pesquisas e estudos críticos de autores e especialistas do universo da surdez, como Machado (2004); Goldfeld (2002); Skliar (1999); Quadros (1997) sobre a Educação dos surdos e a história de luta dessa comunidade na garantia de seus direitos, assim como na busca da construção da identidade pessoal e social, fundamentarão cientificamente a presente abordagem.

A Lei de nº 8.213/95, que se refere aos planos de benefícios da Previdência Social, em seu artigo 93, emprega os termos portadores e deficiência em contraposição a uma das principais exigências do capitalismo selvagem: a eficiência, conforme advoga Skliar (1998).

Goldfeld (2002) ao analisar criticamente a linguagem e a surdez, numa perspectiva sociointeracionista, reconhece as dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes, tornando-se um forte obstáculo para os surdos na área de profissionalização. O vínculo empregatício deve dar aos surdos os mesmos direitos de ascensão profissional dos demais trabalhadores, assim como oportunidade de capacidade e realização de cursos oferecidos pela empresa, com a utilização da Língua de Sinais, demonstrando atitude de respeito a sua comunicação natural.

Portanto, é necessário refletir sobre as práticas educativas que vêm sendo direcionadas ao surdo e a ausência de uma educação bilíngue voltada para a capacitação profissional, além de constatar os entraves postos pela comunicação para uma consequente inserção do surdo no mercado de trabalho.

A inclusão da pessoa surda no competitivo mercado de trabalho, assim como a garantia do emprego, não consiste apenas em contratar funcionários surdos, mas dar a eles condições de estudos, a partir das séries iniciais, de trabalho e interação social, sem que os obriguem a serem iguais aos ouvintes.

Para a resolução da problemática em questão, sugere-se a construção e a implantação de uma nova proposta de Educação de Surdos, com foco na priorização da Língua Brasileira de Sinais, com capacitação profissional e inclusão no mercado de trabalho cujos principais parâmetros são definidos pelos principais atores interessados: a comunidade surda de Natal.

Vale ressaltar que a abordagem apresentada fundamenta-se nos pressupostos da educação com bilinguismo e nos referenciais encontrados nos Estudos Surdos em Educação, os quais trazem nos discursos sobre a surdez, uma visão de valor sobre a construção histórica, social e cultural do surdo.

Skliar (1999, p. 142), um dos primeiros defensores da educação bilíngue para surdos, considera que “a língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade”. Esta concepção de Skliar sobre a Língua de Sinais faz descentralizar o olhar sobre a surdez, até então percebida com visão clínica e patológica, para direcionar o olhar sobre aspectos sociolinguísticos e culturais que essa condição representa para as pessoas surdas.

Os surdos se diferenciam de qualquer ser humano ouvinte por representarem um grupo de usuários nativos de uma língua de modalidade diferenciada da oral-auditiva, por ser a Língua de Sinais, de modalidade visuoespacial. Ou seja, o Estado tenta garantir a educação para todos, entretanto falha ao negar o acesso aos conhecimentos e a interação entre os surdos por meio do uso da língua materna deste grupo linguisticamente minoritário.

Na área da educação, nota-se que em todas as formas de se chegar ao saber utiliza-se da língua oral, seja na prática da escrita, da leitura ou das relações interpessoais e sociais. A Língua Portuguesa é predominante, enquanto a língua natural do Povo Surdo é posta em segundo plano ou ainda completamente ausente nas práticas cotidianas.

Sabe-se que desenvolvimento do ser humano depende de sua interação social. Para que o sujeito viva bem em sociedade é necessária interação, e esta só ocorrerá se for por meio da língua. Enquanto não se atentar para a questão da língua e inte-

ração surdo-surdo, surdo-ouvinte, não acontecerá o processo inclusivo, ao contrário, o processo de exclusão se fortalecerá, pois é por meio da língua que todo ser humano tem acesso ao conhecimento e a cultura. Por meio da língua o ser humano constrói sua identidade; por meio da língua, o ser humano exerce sua cidadania.

Para Quadros (1997, p. 46-47):

as línguas de sinais são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais, isto é, a partir da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes das línguas orais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passam de geração em geração de pessoas surdas, são línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda.

Sendo assim, a escola que se preocupa com a formação e capacitação profissional da criança surda, deverá possibilitar o acesso a Libras por meio do contato com adultos surdos da comunidade que interagem na escola e nas relações com seus iguais e com os professores usuários desta língua. A criança surda terá acesso também à Língua Portuguesa.

Para a formação de um trabalho educativo qualificado, com perspectiva para a formação profissional, é importante oferecer: atividades de lazer, esporte, expressão artística, educação ambiental e iniciação ao mundo do trabalho.

É necessária a preocupação em desenvolver valores e atitudes como: a sociabilidade, a criatividade, o potencial cognitivo, estimulando a vontade de aprender e buscando o desenvolvimento da autonomia e da cidadania, pressupostos estes para a formação de um trabalho qualificado.

Metodologia abordada

Para o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente foram elencados os diversos problemas encontrados com relação à qualificação e à inclusão do surdo

no mercado de trabalho, como ponto de partida e veículo de contextualização da pesquisa. A partir desse levantamento, deu-se início à pesquisa propriamente dita, abrangendo pessoas surdas, empresas que apresentam em seu quadro de funcionários jovens e adultos surdos, como da Casa de Saúde São Lucas, por exemplo, e instituição privada SUVAG, e a Associação de Surdos de Natal (ASNAT), empenhadas em promover a qualificação e buscar parcerias no sentido de propiciar o acesso ao mercado profissional na cidade de Natal.

Para tanto, articulou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, direcionada a uma abordagem qualitativa. A pesquisa de campo deu-se por meio de entrevistas e produções de narrativas de vida. Foram também utilizadas questões semiestruturadas para serem respondidas pelas pessoas surdas que já se encontravam empregadas/desempregadas. Dois funcionários de diferentes empresas foram entrevistados, no próprio estabelecimento de suas respectivas empresas, assim como os empregados dos mesmos. Fez também parte da entrevista um adulto surdo desempregado.

De posse dos dados coletados, buscou-se o referencial teórico, nos diversos âmbitos da comunicação – livros, revistas, sites, documentários – para fundamentação e elaboração do projeto.

A abordagem enfatizou a relação social e comunicativa entre ouvintes e surdos no ambiente escolar, familiar e de trabalho, os mitos e preconceitos sobre a surdez e sua manifestação no discurso. A fim de buscar a maneira como os trabalhadores surdos são considerados naquela empresa, os empregadores desses funcionários também foram entrevistados.

Além disso, a mesma pesquisa ainda teve como objetivo conhecer como os surdos se narram na condição de trabalhadores inseridos num ambiente onde a maior parte dos colegas pertence a uma comunidade linguística majoritária, a ouvinte, e que se constitui da maioria dominante, de discursos colonialistas, marcados pelo processo do “ouvintismo”.

Acredita-se que pesquisar sobre a realidade dos surdos, por meio de nossas próprias narrativas, não proporcionará apenas conhecimento sobre aspectos sociolinguísticos e culturais do Povo Surdo, mas, sobretudo momentos de reflexão a res-

peito de diversos acontecimentos relacionados à história da educação através dos tempos, e que trarão respostas a um questionamento bastante evidente: por que atualmente, apesar de se ter uma política de inclusão, na área de educação e de mercado de trabalho, o cidadão surdo ainda se encontra excluído?

Para melhor esclarecimento e orientação teórica sobre as proposições iniciais de uma estrutura de Educação de Surdos, conforme os anseios e ideais da comunidade surda, apresentam-se referenciais que evidenciam a relevância da experiência visual dos surdos tanto no acesso ao conhecimento como em todo o processo de construção. Para tanto, a proposta apresentada neste trabalho encontra-se fundamentada nos pressupostos dos Estudos Surdos em Educação, que envolvem a participação intelectual, política, cultural e educacional de profissionais surdos, e por isso têm se constituído o principal referencial teórico adotado na contemporaneidade pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

No parágrafo a seguir estabelecem-se os parâmetros que devem nortear o processo de implantação de uma nova estrutura de Educação de Surdos para Natal/RN, e que se refere à educação bilíngue com a capacitação profissional para jovens e adultos surdos, visando a sua inclusão no mercado de trabalho.

Sabe-se que a temática envolvendo a Educação de Surdos encontra-se mais presente no contexto dos ouvintes, onde educadores e pesquisadores da área de educação especial parecem monopolizar as diretrizes educacionais consideradas as melhores e mais adequadas para o sujeito surdo. No entanto, a concepção de ensino de qualidade manifestada pelos surdos, durante as reuniões semanais do Grupo de Estudos da Associação de Surdos em Natal (ASNAT) é bastante diferenciada.

Durante o trabalho de discussões, constatou-se que a comunidade surda, os pais e professores que desenvolvem trabalhos com surdos encontram-se insatisfeitos e em desacordo com a forma “ouvintista” que impera na Educação de Surdos em Natal/RN.

A postura crítica da comunidade surda defende novo campo teórico, onde a educação e as questões referentes aos surdos devem desvincular-se dos referenciais “ouvintistas” para centrarem-se nos referenciais encontrados nos “Estudos Surdos

em Educação”, os quais trazem nos discursos sobre a surdez, uma visão de valor sobre a construção histórica, social e cultural do surdo.

A construção de novos referenciais perpassa pela aproximação do conhecimento com os discursos produzidos pela própria comunidade surda, de tal maneira que propicie mudanças significativas na concepção de educação para surdos que, até então, tem se mantida numa visão clínica e patológica, onde a Língua de Sinais, apesar de ter sido reconhecida como língua oficial e natural da comunidade surda, é percebida e usada apenas como um instrumento imediato a serviço da língua majoritária, a fim de amenizar o esforço do ouvinte ao se comunicar com o surdo.

A construção de referenciais centrados nos discurso dos próprios surdos visa favorecer o nascimento de novas relações de saber e poder, entre surdos e ouvintes, onde as minorias sociais possam ser reconhecidas e valorizadas no campo linguístico, social e cultural, e a Língua de Sinais passa a ser reconhecida como principal elemento constituinte do desenvolvimento do ser surdo.

Para a efetivação e avanço do processo educativo dos surdos, é fundamental o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais sua utilização e difusão no contexto educacional, para a abertura de portas do processo gradativo de uma educação bilíngue como uma alternativa pedagógica para essa clientela.

Para a construção de uma proposta de Educação de Surdos em Natal, com foco na capacitação profissional e inclusão no mercado de trabalho citam-se alguns dos principais parâmetros assim definidos: a implantação da nova proposta de Educação de Surdos, com capacitação profissional e inclusão no mercado de trabalho acontecerá gradativamente; primeiramente há de se focar a formação de recursos humanos, ou seja, a formação de professores surdos, intérpretes e professor ouvinte bilíngue; a definição dos tipos de estrutura; aproveitar escolas públicas já existentes na cidade; escola de ouvintes com sala de surdos, Sala Mista e Sala de Recurso (as duas salas trabalhando em parceria).

Todavia, importa ainda a questão de oferecer de forma permanente cursos de Libras aos pais de surdos e à comunidade escolar; fazer parceria entre a ASNAT e os Centros de Educação Profissional na contratação de profissionais surdos para a

formação de professores surdos e/ou instrutores surdos, professores ouvintes bilíngues e formação de intérpretes para sala de aula, hospitais, instituições de segurança pública, empresas ligadas ao turismo etc.; além da implantação de Educação de Jovens e Adultos surdos com educação profissional visto que em todo o Rio Grande do Norte, principalmente no interior, uma maioria numerosa de surdos não completaram sequer o ensino básico, por motivos diversos, dentre eles, destaca-se o resultado negativo e drástico da concepção pedagógica oralista que se arrasta por mais de 100 anos na História da Educação de Surdos.

A implantação de uma educação de jovens e adultos surdos com formação profissional propõe essencialmente o resgate de alunos surdos excluídos do sistema escolar a fim de oferecer-lhes uma capacitação profissional de qualidade que permita o seu ingresso no mercado de trabalho e seu acompanhamento de forma continuada para promover avanços significativos no processo de inclusão social e oferecer material didático e formas de avaliação que considerem a experiência visual dos surdos.

Não somente essas questões são importantes, como também oferecer, na Educação Infantil, o ensino e o uso da língua natural da comunidade surda, a Libras, através de professores surdos, por serem estes os falantes nativos desta língua. A opção por oferecer este nível de ensino às crianças surdas está na compreensão de que a LS deverá ser a primeira língua adquirida pelo surdo, ainda na infância, para a garantia de seu desenvolvimento integral, além de garantir a qualidade do processo educativo do surdo através da formação de todos os profissionais envolvidos na apropriação da Libras e das formas de aprendizagem dos surdos, com apoio na variedade de recursos didáticos visuais.

Faz-se notável também o processo de avaliação dos alunos para o ensino fundamental. Nas séries mais avançadas deve ser realizado em Libras, caso seja realizado em português escrito, os critérios de correção deverão reconhecer as diferenciações entre Libras e Língua Portuguesa escrita, e em casos de eventos como reuniões, palestras, seminários etc. com participação da comunidade ouvinte será necessária a presença do intérprete.

Sobre a pesquisa realizada

A presente pesquisa direcionou-se a quatro pessoas surdas, na condição de empregado e de desempregado e um ouvinte informante, na condição de empregador. Inicialmente foi entrevistado um jovem surdo, universitário, na situação de empregado e o segundo entrevistado foi seu empregador ouvinte. A seguir entrevistou-se uma jovem surda na condição de empregada. Logo após, participaram também da entrevista, um surdo bem sucedido profissionalmente e outro surdo desempregado.

Inicialmente, a cada um dos quatro surdos entrevistados, foi solicitado que se construísse uma pequena narrativa da vida acadêmica e profissional. Posteriormente foram-lhe apresentadas cinco questões semiestruturadas para serem respondidas sob dois eixos diferenciados, conforme a situação em que se encontram os entrevistados, ou seja, surdo(a) empregado(a) e surdo(a) desempregado(a).

Segue o depoimento do primeiro entrevistado, que será denominado de “Informante 1 – Surdo A”, esse tem 32 anos, surdez profunda, é empregado, universitário, proficiente em Libras, pouco oralizado. Diz o seguinte:

eu, surdo estudante universitário, passado viver infância adolescência Porto Alegre escola aprender Libras escola especial, surdos também ouvintes. Lembrar nós crianças meninos surdos isolados só sala de banho professora colocar não misturar ouvinte crianças. *Isso ser lembrança triste mais infância.* Depois mudar escola aprofundado libras conhecer outros muitos amigos surdos. Hoje to meu vida é normal. Saber conversar comunicação pessoal boa também si dúvidas escrever papel ouvintes entender, também fala oral só pouco libras trabalho. *Acho bom se as empresas cursos de libras colegas ouvintes, tudo fácil comunicação.* Começo sofrer muito agora eu já acostumar vezes comunicação trabalho também escolar não ter libras. Também eu estudar faculdade de UFCE é libras letras. Graças Deus ufa (INFORMANTE 1 – Surdo A, 2008).

Traduziu-se sua fala da seguinte forma:

Eu sou surdo e estudante universitário. No passado, vivi a infância e a adolescência em Porto Alegre, onde aprendi Libras na escola especial em que se recebiam surdos e ouvintes. Lembro-me

de quando nós éramos crianças, ainda meninos, ficávamos isolados, a professora nos colocou no banheiro, ficamos só os surdos junto de surdos, isolados das crianças ouvintes. Essa é a lembrança mais triste da minha infância. Depois mudei de escola e conheci outros amigos surdos e aprofundei-me no conhecimento da Libras. Hoje minha vida é normal. Sei conversar e tenho boa comunicação com as pessoas ouvintes e, às vezes, quando tenho dúvidas, escrevo no papel para ser entendido, também uso a fala oral e uso pouco a Libras no ambiente de trabalho. Acho que seria muito bom se as empresas oferecessem cursos de libras para os colegas ouvintes, tudo seria mais fácil. No início sofri muito depois me acostumei a usar muitas vezes esse tipo de comunicação no trabalho e também na escola por não existir Libras. Também estudo na Faculdade de Letras – Libras pela UFCE, graças a Deus! (INFORMANTE 1 – Surdo A, 2008).

Ao narrar-se, Surdo A, percebe-se que para existir a comunicação entre ele e pessoas ouvintes, não basta que o surdo aprenda a Libras, é necessário que o ouvinte também conheça a Língua de Sinais. O surdo frequenta e transita em dois tipos de universos diferenciados pelos aspectos sociolinguísticos e culturais, ou seja, a sociedade ouvinte e comunidade surda. Desta forma, o surdo pode se encontrar no contexto de relações interpessoais ou intersociais em que se utiliza a língua predominantemente de sinais, como primeira língua, e em outro momento, interagir com um grupo social de língua oral-auditiva, a qual será para ele, uma segunda língua.

Com isso, ele tem consciência de sua formação sociolinguístico-cultural-bilíngue e percebe a necessidade do outro, o ouvinte, tornar-se também bilíngue em Português e Libras. O sujeito revela que usa pouco a sua língua no ambiente de trabalho, e pelo fato de ser oralizado, tenta usar a língua oral-auditiva dos ouvintes recorrendo à escrita nos momentos de dúvidas.

No ambiente escolar ou no contexto de trabalho, o comportamento que se exige do surdo é que ele se acostume a copiar o modelo ideal de ouvinte, uma vez que o surdo quase sempre é percebido como ser deficiente, portador de necessidades especiais e de práticas terapêuticas habituais. E uma dessas formas é esperar dele um sujeito treinado para ser um surdo oralizado, facilitando assim, a sua comunicação com o ouvinte.

Entretanto, surdo não é deficiente, é apenas diferente, com signos diferentes dos ouvintes. Seus signos são visuais, em oposição aos signos auditivos dos ouvintes.

Com base no depoimento anterior, foi apresentada a seguinte questão ao empregador do Surdo A: como se processa a comunicação entre esses dois empregados surdos e os demais ouvintes de sua empresa?

Veja-se a resposta do Informante 2, que é o empregador do Surdo A:

ele foi contratado como auxiliar administrativo e já está há bastante tempo conosco. Ele é surdo-mudo, mas ainda fala, fala pouco, é verdade, mas também a função dele aqui é de digitador. Quando necessário, falamos de frente para ele, devagar e ele parece que entende. Não há problemas de comunicação (INFORMANTE 2, 2008).

Na fala do empregador sobre o ato comunicativo entre o empregador-ouvinte e empregado-surdo, fica evidenciado que o esforço em se efetivar a compreensão de sentidos, recai somente sobre o sujeito surdo, uma vez em que o mesmo se percebe na condição de estar “acostumado” a recorrer às diversas estratégias durante as práticas comunicativas, tais como a leitura labial e orofacial, a oralização e a escrita do português, que é a língua materna dos ouvintes, enquanto que os sujeitos ouvintes não vêem necessidade de esforço maior, dando-se por satisfeito, afinal, na visão do empregador, o funcionário surdo, “parece que entende” e conclui que “não há maiores problemas de comunicação”. Quanto ao uso da Libras, que é a língua materna do sujeito surdo, tanto no ambiente escolar como no trabalho, esta língua não existe.

Outra questão a analisar é o fato de se pensar que o sujeito surdo, na empresa, deve ocupar determinada função que esteja de acordo com suas limitações e não há preocupação em conhecer melhor suas reais habilidades e capacitação. Costuma-se julgar ainda que a função de digitador, por exemplo, é a mais adequada pelo fato de não se distrair em conversas durante o expediente, já que o sujeito surdo, não ouve e não fala. O conhecimento superficial do universo surdo ainda se evidencia na expressão utilizada pelo empregador “ele é surdo-mudo, mas ainda fala, fala pouco, mas fala”. Cria-se o mito do silêncio entorno da representação do surdo para o sujeito ouvinte.

O termo “surdo-mudo”, conforme utilizado pelo empregador em sua fala, ao referir-se ao sujeito surdo, é uma expressão de caráter preconceituoso, e que revela total desconhecimento sobre a realidade e singularidades desse público que se constitui minoria linguística e bicultural.

Foi realizada a entrevista com a informante 3 – Surdo B, que tem 27 anos, com surdez profunda, empregada, universitária, proficiente em Libras, pouco oralizada.

Na narrativa a seguir, reside uma crítica a respeito da postura de alguns empregadores ouvintes que, em suas relações comunicativas, costumam tratar o sujeito surdo como o “mudo”, o “mudinho” ou “surdo-mudo”.

A tradução da fala da informante 3, ficou da seguinte forma:

já trabalhei numa empresa há muito tempo, no passado. Mas acho difícil trabalhar em empresa, acho até pior que na escola, se eu não entender eu sempre escrevo no papel para o ouvinte entender tudo. Empresários precisam ter respeito no relacionamento e na comunicação com os empregados surdos. As pessoas ouvintes falam que os surdos são surdos-mudos, veja bem: os surdos não gostam que os chamem de surdo-mudo, e é claro, pois os surdos têm fala. Hoje estou cursando a universidade, e a minha vida está bem. Na escola sempre tive colegas surdos, mas nunca ouvintes e na faculdade é a primeira vez que estudo junto com ouvintes, é a inclusão. Todos juntos, surdos e ouvintes, é normal, eu já estou acostumada a comunicar-me dessa forma com ouvintes (INFORMANTE 3 – Surdo B, 2008).

Conforme se percebe, há uma semelhança subjetiva na fala do Surdo A e Surdo B, ao afirmarem: “me acostumei a usar muitas vezes esse tipo de comunicação no trabalho”. (Surdo A) e “estou acostumada a relacionar-me e a comunicar-me com ouvintes” (Surdo B) , logo, além do esforço unilateral de compreender e se fazer compreendido, utilizando a fala oral e a escrita de uma segunda língua, o sujeito surdo se narra como um ser já preparado, moldado ou “acostumado”, conforme palavras dos Surdos A e B.

Segundo Skliar (1999, p. 42), o Povo Surdo tem a sua própria língua, que é a Língua de Sinais. A Língua de Sinais permite que a pessoa surda crie a sua lingua-

gem interior, permitindo que o surdo tenha formação de linguagem e pensamento e, além disso, tenha orgulho de sua diferença, que é sociolinguística e cultural.

Assim para a situação do surdo(a) empregado(a), foram apresentadas as seguintes questões: 1. Há quantos anos você trabalha nesta empresa? 2. Qual a sua função? 3. Gosta do que faz? 4. Como você avalia a seu relacionamento e a sua comunicação com os colegas de trabalho? 5. O que poderia melhorar essa relação?

A partir das respostas destas questões, formou-se uma segunda narrativa:

Segundo o Surdo A, conforme a tradução em LP:

comecei a trabalhar na empresa há 13 anos. Eu adoro a minha função de auxiliar administrativo. Sim, gosto muito de minha função como auxiliar administrativo porque combina comigo. Posso executar qualquer tarefa no trabalho. Às vezes entendo os colegas no trabalho. Já me acostumei a comunicação com os ouvintes, também em caso de dúvidas escrevo em português no papel aos meus colegas de trabalho. Para melhorar a relação surdo-ouvintes, os ouvintes poderiam aprender a língua dos surdos. Seria bem melhor. Conheço pessoas que têm vontade de aprender a língua de sinais. Eu posso ajudá-las a aprender libras no trabalho, na escola, na família etc. Isso é importante (INFORMANTE 1 – Surdo A, 2008).

Já o Surdo B, de forma já traduzida, afirma que:

eu comecei aos 17 anos na empresa. Minha função é auxiliar administrativo e gosto muito desse trabalho. Gosto de trabalhar o computador. Eu entendo meus colegas de trabalho, o meu relacionamento é bom e a comunicação boa, mas se eu não falar bem e as pessoas não entenderem, então escrevo no papel. Sempre penso que o relacionamento e a comunicação são importantes. Às vezes ouvintes não me entendem porque sou surda e não falo bem a língua deles, mas eu entendo as pessoas ouvintes. As pessoas fingem também e falam “ela falou bem todo certo entendi tudo”. Na minha opinião o que pode mudar e melhorar a relação entre os surdos e os ouvintes é quando toda família, escola, trabalho, colegas entenderem melhor o surdo, a sua cultura e a língua do povo surdo (INFORMANTE 3 – Surdo B, 2008).

Dois fatos são comuns nas falas do Surdo A e do Surdo B: ambos revelam estarem acostumados com comunicação com ouvintes, onde a Língua de Sinais se torna inexistente e há o predomínio da língua oral, mas acreditam que, para melhorar a relação surdo-ouvinte, é necessário que os ouvintes aprendam a língua dos surdos.

Enquanto que, para a condição de surdo(a) desempregado(a), foram apresentadas questões diferenciadas, conforme a situação do entrevistado.

O quarto entrevistado, chamado de “informante 4 – Surdo C”, tem 27 anos, com surdez profunda, desempregado, universitário, proficiente em Libras, bastante oralizado. Um jovem que passou pela empresa por um período de quatro meses, como primeiro emprego. Também na função de digitador, na Unimed, empresa de plano de saúde.

As questões direcionadas foram: 1. Por quanto tempo você trabalhou nesta empresa? 2. Qual era a sua função? 3. Gostava do que fazia? 4. Como você avalia a seu relacionamento e a sua comunicação com os colegas de trabalho? 5. O que poderia ter melhorado essa relação?

Ficando na seguinte forma a tradução de sua resposta:

veja bem, comecei a trabalhar quando fui chamado por Maria de Luzia de Fátima que trabalhava na SUESP. Fui chamado porque frequentava a Associação de Surdos de Natal, e eu fazia parte da Comissão de Libras da associação. Frequentava as reuniões para estudar metodologia a fim de ser melhor profissional na área. Foi Luzia de Fátima quem me chamou para começar, desde 1999, na UNP, o curso de Libras – Língua Brasileira de Sinais. Depois de dar continuidade, arranjei trabalho desde 2001. Depois de 3 anos, o SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultural da São Gonçalo do Amarante – RN) também me chamou para dar curso. Até que trabalhei na UNIMED NATAL, como digitador. Oito meses depois fui selecionado para atuar no Pólo do CEFET/RN parceria da UFSC/SC até a presente data. Minha função é Instrutor de Libras, Professor Tutor, Auxiliar Administrativo e Professor de Informática. Normalmente profissionais da Educação, mas tive pequeno problema com a empresa UNIMED NATAL, fui demitido, sentia um pouco de preconceito, porque a relação comu-

nicativa não estava bem desenvolvida ainda. Veja bem, para mim, acho que isso não é normal. O problema é que falta à sociedade o conhecimento sobre a Educação de Surdos, a língua e a cultura surda. Este conhecimento não está pronto ainda, pois ainda vêem o surdo como o deficiente coitadinho. Esse problema não pode existir mais, falta o respeito por parte dos outros colegas, da família, do empregador e etc. Então para mim o mais importante e maravilhoso é fazer parte da importante Associação de Surdos de Natal, aprender coisas novas. Lá recebo aconselhamentos. Nós não temos culpa se a família não pode dar comunicação perfeita. Graças a Deus, quem me ajudou foi Gilson. Ele me chamou para assumir o lugar dele e ensinar no CEESP. Pela primeira vez senti que tinha mais vocação para a área da educação, por isso eu aceitei. Hoje faz 11 anos que sou profissional da educação de Surdos. (INFORMANTE 4 – Surdo C, 2008).

A narrativa deste entrevistado apresenta características que descrevem o perfil de um profissional bem sucedido, apesar das lutas na superação de inúmeros obstáculos, entre eles, é mencionada a dificuldade de comunicação, tanto no ambiente familiar como no trabalho, e a sensação indesejável do preconceito, resultando na sua demissão. Ao narrar-se, o Surdo C percebe que o principal problema está no fato da sociedade não ter conhecimento sobre a Educação de Surdos, a língua e a Cultura Surda. Por isso, para Ele, o mais importante e maravilhoso é “fazer parte da Associação de Surdos de Natal, aprender coisas novas”.

Quanto ao aspecto do surdo reconhecer-se como cidadão bem sucedido profissionalmente passa não somente pela oportunidade de acesso e permanência no mercado de trabalho, mas, sobretudo, pelo seu processo de formação profissional, além do respeito à sua língua e cultura.

A seguir, entrevista com o informante 5 – Surdo D, com 31 anos, surdez severa, universitário, proficiente em Libras, bastante oralizado.

A tradução ficou da assim:

quando entrei na escola, comecei a aprender as primeiras letras e junto com elas todas as dificuldades que um surdo passa na sua vida escolar. Precisei me humilhar a muitos pedindo ajuda e au-

xílio nas atividades, onde o professor era despreparado e muitas vezes desinteressado por minha língua (Libras). E quando buscava ajuda na família, as mesmas dificuldades eram encontradas, visto que a comunicação era bastante limitada. No princípio até me esforcei, mas depois percebi que era um caso perdido, não adiantava gritar pedir ajuda a uma sociedade que preferia fingir ser surda. Fui fraco, confesso! Mas a minha comunidade não foi fraca, me orgulho muito dela porque ainda luta pelos seus objetivos sonhos e direitos, alguns já conquistados (INFORMANTE 5 – Surdo D, 2008).

A entrevista apresentou como questões semiestruturadas que ajudaram na construção da narrativa, a saber: 1. Por quanto tempo você permaneceu trabalhando nesta empresa? 2. Qual era a sua função? 3. Gostava do que fazia? Esse trabalho tinha relação com a sua profissão? Você se sentia realizado profissionalmente? 4. Como você avalia seu relacionamento e a sua interação com os colegas de trabalho e com seu empregador?

Segue a fala na tradução:

trabalhei na empresa UVFRIOS, por um ano. Trabalhei na função de auxiliar de produção, mas desempenhava outras funções. Não gostava daquele trabalho na empresa e nunca me senti realizado, algumas vezes fui humilhado e tratado com desprezo. Nunca fui reconhecido como verdadeiro funcionário e trabalhador, mas como mais um deficiente para cumprir a Lei de Cotas. Meu relacionamento com os colegas de trabalhos sempre foi muito bom, pois todos também eram surdos, trabalhávamos todos num só seção, e tivemos sorte porque meu gerente de setor também sabia respeitar o surdo, mas com o empregador mantive pouco contato. Na minha opinião, o primeiro passo é a união e o respeito às diferenças para uma verdadeira vida e inclusão social (INFORMANTE 5 – Surdo D, 2008).

As cotas dos deficientes são determinadas pela Lei 8.213/91 em seu artigo 93. De acordo com a Lei de Cotas, as empresas que têm entre 100 e 200 empregados devem reservar pelo menos 2% da quantidade de vagas para profissionais com deficiência. Para empresas com até 500 funcionários a cota sobe para 3%; com até 1 mil, 4%; e acima de 1 mil a cota estipulada pela lei é de 5%.

A empresa que descumprir a Lei 8.213/91, quando autuada, pode pagar uma multa que varia de R\$1.195,13 a R\$119.512,33 conforme a Portaria 1.199 de 28, de outubro de 2003. Mais do que colocar a pessoa com deficiência no mercado de trabalho, a lei busca integrá-lo socialmente. Tanto que pode ser considerado como um ato discriminatório manter numa mesma seção todos os trabalhadores com deficiência da empresa, entretanto no depoimento do sujeito Surdo D, fica bastante claro que surdo gosta de estar junto de surdos pela questão linguística e cultural que os atrai.

A lei é importante sim, e é antiga, editada em 1991, com decreto regulamentador de 1993, mas não tem se mostrado efetiva.

Mas por que, apesar de antiga, a lei não tem efetividade? As medidas são impostas com aplicação de multas para as empresas que notificadas não apresentam o cumprimento das cotas, tudo isso somado a falta de capacitação profissional – que não é fornecida pelo Estado. Sem capacitação e com dificuldade de se capacitar, ou com receio de perder a renda previdenciária, muitos surdos deixam de entrar no mercado de trabalho. Essa situação somente gera a perda da efetividade da lei.

Conclusão

A reunião das narrativas dos sujeitos surdos, empregados e desempregados, construídas à luz de suas experiências e memórias, e da escuta do empregador ouvinte, sob forma de entrevista, possibilitou a identificação de fatores percebidos como principais causadores das dificuldades de interação social, inserção, permanência no mercado de trabalho e ascensão do surdo ao campo profissional, são eles: o preconceito social, o desconhecimento das pessoas ouvintes acerca da surdez, da cultura e do “ser surdo” em suas singularidades e potencialidades, a visão clínica da educação a respeito do sujeito surdo, a falta de foco na forma visuoespacial de aprendizagem do aluno surdo, desde a educação de base, a falta de programas de capacitação profissional e de trabalho, o desconhecimento dos pais ouvintes sobre o universo surdo de seus filhos e a ausência do uso da Língua de Sinais no ambiente

familiar e escolar como importante mecanismo viabilizador das práticas comunicativas, da construção de conhecimentos e do desenvolvimento global.

Ainda não existe uma proposta de educação bilíngue para o ensino de pessoas surdas que possa ser implantada universalmente, entretanto acredita-se na existência de processos individuais e coletivos, portanto históricos e culturais que produzem diferentes propostas de educação com bilinguismo.

Segundo pesquisas de Skliar (1998), o percentual de surdos fora do ambiente escolar consta de aproximadamente 80%, agravando-se principalmente nos países Emergentes.

Somando-se este importante dado, revelado pelo autor, com o nível de insatisfação percebido nos depoimentos e narrativas construídas pelos surdos que participaram desta pesquisa, espera-se que haja um despertar para uma reflexão mais abrangente que contemple dois aspectos igualmente importantes para a construção de uma nova história na Educação de Surdos: descentralizar o olhar clínico e patológico sobre a questão da surdez para a valorização da Língua de Sinais enquanto diferença sociolinguística e cultural da clientela Surda e repensar num projeto político-pedagógico que não se restrinja apenas ao aspecto da escolarização de surdos, mas que esteja voltado para o desenvolvimento sociolinguístico e cultural do Povo Surdo, e que abra portas para o seu ingresso não somente no mercado de trabalho ou sua permanência no contexto da classe trabalhadora, mas também no campo de educação profissional.

Entretanto, não se pode esquecer que não basta aos surdos serem alfabetizados na segunda língua e desrespeitados em sua língua materna; não basta aos surdos passarem pelo processo de alfabetização e não alcançarem o letramento; não basta aos surdos terem acesso ao conhecimento e não entrarem no mercado de trabalho; não basta aos surdos entrarem no mercado de trabalho e não concluírem uma formação profissional. Não basta aos surdos terem seus direitos garantidos e não poderem fazer valer seus instrumentos de luta pela anulação da submissão ao poder de decisão de uma maioria linguística.

Garantir o emprego da clientela surda na sociedade brasileira atual por meio do Ensino Técnico Profissional, junto à educação de base, deveria ser uma das metas da educação inclusiva frente à necessidade da inclusão social dessa minoria linguística, há anos excluída, principalmente no competitivo mercado de trabalho, em contraste com as práticas discriminatórias nos campos da cultura, da educação, do emprego e do acesso a bens e serviços.

Referências

ARANHA, M. S. F. *Trabalho e emprego: instrumento de construção da identidade pessoal e social*. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003. (Coleção Estudos e Pesquisas na área da Deficiência).

BRASIL. *Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

BRASIL. *Lei nº 8.213/91, de 24 de Julho de 1991*.

GOLDFELD, M. *A Criança surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MACHADO, A. *et al.* Os discursos sobre surdez e sua influência no trabalho. *Informativo Técnico-Científico Espaço*, Inês – Rio de Janeiro, n. 23, p. 8-13, jan.-jun. 2005.

NAMBU, T. S. *Construindo um Mercado de Trabalho inclusivo: guia prático para profissionais de recursos humanos*. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003. (Coleção Estudos e Pesquisas na área de deficiência)..

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

SKLIAR, C. *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. *Atualidade da educação Bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. *Educação & Exclusão: abordagens socioantropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SURDEZ, SAÚDE E EDUCAÇÃO: PERDA OU DIFERENÇA?

Maria Helena Cunha Malta – SEEC/RN

Introdução

É bastante comum, no contexto educacional do nosso país, principalmente no Rio Grande do Norte, depararmos com debates sobre a questão da Educação de Surdos e a surdez, propriamente dita. Questões como inclusão/exclusão, escola para todos, educação de qualidade com acolhimento para as diferenças, no mesmo espaço, tornaram-se focos de debates nos eventos acadêmicos e atividades educacionais nas últimas décadas.

O discurso que se evidencia no atual contexto parece levantar a bandeira em defesa dos excluídos, em grande parte, reportando-se às pessoas com necessidades especiais, ao que o senso comum, espontaneamente coloca a questão da surdez e a Educação de Surdos sob o domínio da ideologia e hegemonia ouvinte, representada por pessoas acostumadas a serem rotuladas como “normais” e a manter o poder de ditar normas, criar leis e diretrizes que findam cooperando para a continuidade da visão patológica sobre o Povo Surdo.

O discurso político e social, na tentativa de promover a “inclusão de todos”, acaba por fazer perpetuar a condição das pessoas surdas como “deficientes”, devido às inadequações de suas propostas e às contradições com o universo surdo.

A área da saúde, de forma geral, tem grande parte dessa parcela de contribuição na disseminação do conceito de surdez como doença que deve ser evitada.

O pensamento de “normalização do surdo”, ou seja, de trazer-lhe a “cura”, amplamente firmado pela filosofia do Oralismo e disseminado nas decisões tomadas no Congresso de Milão, cuja visão equivocada, percebia no sujeito surdo a necessidade de modificação para adaptar-se às exigências da sociedade constituída em sua maioria por sujeitos ditos “normais”. A História da Educação de Surdos registra o

surgimento de outras filosofias educacionais voltadas para os surdos, mas com fortes influências do Oralismo, que se constituiu como corrente filosófica educacional e única alternativa viável para a inserção do surdo na vida social. A decisão tomada pelo Congresso de Milão e a influência do Oralismo deixou profundas marcas do insucesso dessa prática que vigorou por mais de um século na História da Educação de Surdos, e que ainda deixa vestígios nas práticas e discursos equivocados dos defensores do ouvintismo e Oralismo, seja na área da saúde ou da educação. Isto ocorre pelo fato de muitos profissionais ainda projetarem no surdo a imagem de uma pessoa necessitada do processo de “normalização” para que seja bem-sucedida nos diversos segmentos da sociedade. Faz parte desse posicionamento o estímulo à reabilitação oral-auditiva, o uso de aparelhos e implante Coclear.

Dos cem anos de imposição do Oralismo surgiu o “ouvintismo” que perdura até os dias atuais. O “ouvintismo” é definido por Skliar (1998, p. 15) como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

Assim, a imposição do Oralismo fez com que muitos surdos não desenvolvessem o processo de construção identitária ou rejeitassem sua identidade de surdo. Conforme SÁ (2006, p. 22) “pelo exercício do poder sobre as alteridades, os ouvintes têm negado aos surdos a oportunidade de vivenciar, em plenitude, sua língua, sua cultura”.

Entretanto, vale destacar que uma grande parte do Povo Surdo é constituído por surdos politizados, ou seja, indivíduos que se aceitam como membros de um grupo linguisticamente minoritário, participantes ativos de associações de surdos, integrantes de comunidades surdas, que lutam por seus direitos, produzem seus artefatos culturais como a literatura surda (piadas, narrativas, poemas, contos), que lutam pela valorização de sua cultura e língua, a Língua de Sinais, e pelo direito de serem escolarizados através de seu próprio sistema linguístico, pertencente à modalidade visuoespacial. Portanto, para o surdo politizado, a surdez não é uma questão patológica, mas a sua condição diferenciada de percepção linguística.

Somente através de práticas interativas de ação-reflexão, que a educação e a área de saúde poderão ser parceiras do desenvolvimento do Povo Surdo, ao possibilitar mudanças efetivas não somente nos discursos, mas sobretudo nos lugares que assentam as relações de poder. Por isso, esta abordagem objetiva trazer à tona momento de reflexão sobre as retóricas e ações ocorridas no cenário educacional e na área da saúde, pautadas em discursos amplamente propagados para a construção do senso comum, e que findam cooperando com a subserviência ideológica imposta pela maioria dominante em relação ao Povo Surdo.

A surdez e o senso comum no cenário da Educação

É sabido que no cenário educacional brasileiro transparece uma ideologia de apoio e propagação ao que todos chamam de “inclusão” e que coopera com a formação do senso comum de “acolher a todos em suas diferenças”. Entretanto, nas ações e nos discursos com base no senso comum, reside o perigo eminente de exclusão dos surdos, quando essas ações ofuscam as diferenças linguísticas e culturais deste povo, constituído por uma minoria de modalidade linguística diferenciada e de sujeitos com diferentes construções identitárias em contínuo processo.

O perigo de se apagarem as diferenças que caracterizam o Povo Surdo ocorre à medida que a esmagadora maioria ouvinte se apropria de sua língua e até mesmo de seu discurso para que se perpetue a história contada e traçada pelos “heróis” ouvintes. Certamente que isso resulta no reaparecimento da velha imagem negativa do próprio surdo, visto que a diferença volta a recair sobre a questão da surdez, percebida então como déficit, perda auditiva, deficiência, incapacidade, inferioridade e submissão, desde o famoso e drástico II Congresso Internacional de Educação de Surdos – em Milão, 1880 –, e sua imposição pelo Oralismo, como filosofia educacional para o Povo Surdo, “atribuindo à língua de sinais um estatuto de língua inferior, incapaz de expressar conceitos abstratos, sendo superficial e com conteúdo limitado” (SACKS, 1998, p. 78).

Contrariamente, as pesquisas atuais que envolvem as línguas de sinais, em diversos países, indicam que:

[...] a Língua de Sinais é um sistema linguístico altamente estruturado e tão complexo como as línguas faladas, estruturando-se neurologicamente nas mesmas áreas cerebrais das línguas orais (HICKOK, BERLLUGI, KLIMA, p. 57).

O reconhecimento da língua de Sinais como língua oficial das comunidades surdas, foi uma conquista do Povo Surdo, ao longo de sua história de lutas e conquistas. Entretanto, na atualidade, o perigo que ocorre é a apropriação da Língua de Sinais por parte dos ouvintes para fins particulares, profissionais, de formação, de carreira acadêmica ou política. Pois apesar da antiga e constante luta do Povo Surdo pela garantia de seus direitos linguísticos, políticos e educacionais, tornou-se comum, no acesso ao mercado de trabalho, surdos se depararem em situações onde a concorrência deixa-os em desvantagem em relação à maioria, constituída por profissionais ouvintes.

Em concursos públicos ou em uma simples entrevista para uma vaga em determinada empresa, por exemplo, prioriza-se a questão de “títulos” em seus currículos, principalmente na área educacional. Apesar da graduação em Letras/Libras, a formação do surdo em nível superior assume lugar de “pseudoformação” ao concorrer com ouvintes pós-graduados, e que dominam a sua comunicação (a Língua de Sinais), e que, na maioria das vezes, diga-se de passagem, o domínio se restringe ao plano teórico.

Há inúmeros relatos de surdos graduados, professores de Libras, que se sentem prejudicados quando participam de concursos seletivos. As instituições parecem desconsiderar a capacitação e formação do surdo. Desconsideram não somente a graduação, como também a importância da pedagogia surda no ensino da Libras, a proficiência no uso da língua e os fatores socioculturais implícitos aos nativos da Língua de Sinais. Ou seja, para a sociedade em geral, mais vale um título de mestrado ou doutorado que uma vida de Libras e de Cultura Surda. Como se fosse possível isolar língua de cultura sem nenhum prejuízo aos aprendizes de segunda língua.

Outra situação bastante comum pela qual passa o surdo é a visível preferência que o mercado de trabalho faz aos surdos oralizados, identificados comumente por “deficientes auditivos” ou “DA”. Basta relatar resumidamente dois fatos envolvendo

surdos profundos: certa vez, um professor surdo apresentou-se a uma Instituição de Ensino como candidato a uma vaga para professor de Libras. Muito espantado, antes mesmo de examinar o seu curriculum, o entrevistador perguntou a esposa do candidato, também professora, com surdez severa e oralizada, e que acompanhava o candidato, como intérprete: “não é a senhora que quer a vaga? Como ele, sendo surdo, poderá dar aulas, se ele não fala uma só palavra?” ao que a esposa e intérprete pacientemente respondeu: “ele pretende dar aula de Língua de Sinais, meu senhor, não de Língua oral-auditiva”. O referido candidato era professor de Libras na UERN, com inumeráveis cursos de Libras ministrados em todo o Rio Grande do Norte, e formado em Letras/Libras – UFSC.

Outro relato é de uma surda professora, que depois de duas inúteis tentativas, aprendera que para conseguir tirar a sua carteira de motorista teria que mentir. Tendo surdez profunda e sendo oralizada, ao perguntarem se era “surda” ou “deficiente auditiva”, ela não hesitou: “sou DA”, e desta vez foi aprovada no exame. A sociedade em geral guarda o mito que para dirigir bem precisa essencialmente da audição ou de algum vestígio que essa possa lhes favorecer. Não sabem que, no caso dos surdos, a exploração do campo visual os torna eficientes nessa atividade.

Relatos como esses acima nos levam a crer que tanto o desconhecimento completo ou a falta de informações suficientes sobre a questão da surdez, suas implicações linguísticas e socioculturais, tais como o uso de uma língua de modalidade minoritária, e suas especificidades, além das diferentes identidades apresentadas na constituição do Povo Surdo, fazem reforçar atitudes discriminadoras, por parte da sociedade constituída por usuários da língua majoritária, a oral-auditiva, acarretando sérios prejuízos à vida social e profissional dos surdos, mantendo-os nas correntes da subserviência ideológica da maioria dominante.

A surdez e o senso comum no cenário da saúde

Em tempos de luta pela efetiva inclusão social, nos deparamos com questões que merecem ser pensadas e discutidas para a aquisição de melhores resultados no processo inclusivo, pois há questões que refletem atitudes ou pensamentos

discriminatórios em relação ao tipo de diferença que o sujeito possui, ou seja, a sua condição. Uma dessas questões é a problemática do uso de determinados termos na intenção de designar grupo de pessoas que possuem algum tipo de diferença (física e/ou sensorial e/ou psíquica): pessoas excepcionais; pessoas especiais; portadoras de necessidades especiais; necessidades educacionais; com limitação; com deficiência. Para Novaes (2010, p. 36), o termo “portador de necessidades especiais” acaba por ser inadequado. Para o autor, o sentido conotativo da palavra “portador” sugere a idéia de que “o sujeito conduz a sua deficiência como porta consigo, por exemplo, objetos pessoais, os quais a pessoa pode deixar de carregar quando bem desejar”. Quanto ao uso da expressão “necessidades especiais”, ao invés de especificar, generaliza e amplia o grupo de pessoas a que pretende se referir, pois são muitas as pessoas que merecem e devem ser atendidas em suas “necessidades especiais”, tais como as gestantes e os idosos. Novaes defende o uso do termo “deficiente” por acreditar que esse vocábulo irá restringir o conceito, especificando o grupo de pessoas em questão. Sendo assim, o uso da palavra “deficiente” ganha a conotação atrelada à ideia de diferenças físicas e/ou sensoriais e/ou psíquicas do indivíduo.

Vale, neste momento, ressaltar que dificilmente a palavra “deficiência” irá distanciar de uma conotação preconceituosa, conforme intenciona Novaes. Expressões como “deficiência” e “deficiente”, até por uma questão cultural, já soam como preconceito e exclusão. No mercado de trabalho, por exemplo, em meio à trama competitiva e às exigências relativas ao pessoal qualificado, espera-se que o candidato seja em tudo “eficiente”, portanto o termo “deficiente”, possui carga significativa contraditória. Além disso, o entendimento de um discurso depende em grande parte do aspecto subjetivo do receptor.

Esta abordagem parte do princípio que a questão da surdez não deve ser concebida por um olhar clínico e mensurador dos níveis de surdez, ou seja, o déficit de audição, conforme a educação, a saúde e demais segmentos da sociedade insistem em percebê-la, somada à tentativa aflita de tornar o cidadão surdo próximo ao modelo ouvinte como ideal de comportamento e sucesso garantido no que diz respeito a sua inclusão social. Esse posicionamento de profissionais da saúde e da educação

em nada coopera para uma atitude de respeito às diferenças sociolinguísticas e culturais que a condição do Povo Surdo exige.

Com isso, a mudança de visão sobre a surdez, ou seja, de patologia para fenômeno sociolinguístico e cultural, desencadeia também uma mudança de nomenclatura terminológica: de deficiente auditivo para surdo ou Surdo, conforme preferem autores como Perlin (1998) e Moura (2000) que reforçam marcas ideológicas nos discursos, em apoio à valorização da cultura, da língua e das especificidades do Povo Surdo. São então, termos ideologicamente marcados.

Atitudes discriminatórias em relação à pessoa com surdez também deve-se em parte à propagação da visão patológica mantida pela medicina e que, não somente serviu de base para o estabelecimento do Império Oralista, como também se beneficiou dela. Diga-se de passagem, os inúmeros aparelhos auditivos e procedimentos médico-cirúrgicos que marcaram os cem anos de história dos surdos em busca da reabilitação oral-auditiva, ou seja, da “cura”.

Em termos clínicos, a surdez é caracterizada como doença geneticamente determinada ou congênita adquirida. A surdez também é categorizada em níveis (leve, moderada, severa, profunda) e classificada de “deficiência auditiva ou hipoacusia”. No discurso clínico, a surdez pode ser então descrita como perda da audição e como tal, é fator determinante de atraso do desenvolvimento da linguagem.

Os estudos medicinais e clínicos sobre a surdez apontam-na como sendo genética e congênita, e outras formas que surgem e progridem conforme a idade até a perda completa da audição. Tal fenômeno é considerado comum na ocorrência de surdez autossômica dominante.

De qualquer forma essa visão patológica da surdez, própria da área da medicina, que a percebe, no contexto das doenças genéticas e como um grave defeito ou problema importante de saúde pública. Dentro das deficiências congênitas ou adquiridas, no olhar clínico da Fonoaudiologia, a surdez assume considerável importância por trazer graves consequências para o desenvolvimento da criança e até mesmo, da sociedade.

No tocante ao desenvolvimento da linguagem, surdez congênita é aquela que antecede ao aparecimento das primeiras palavras (RUSSO; SANTOS, 1989). É evidente que a condição de surdez não impede a criança de transitar pela importante fase do balbucio e dar continuidade ao processo de aquisição da linguagem, comum a qualquer ser humano; logo, os balbucios surgem tanto na modalidade oral quanto na sinalizada. Entretanto, a criança surda deve ser exposta a um ambiente de contato com a língua de sinais, no convívio diário com surdos proficientes desta língua, para que seu desenvolvimento seja possibilitado. Nesse sentido, Fernandes e Correia (2000, p. 9) afirmam que:

é factual concluirmos que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseca ao indivíduo, e, mais, que o domínio de uma língua em toda a sua potencialidade é tão imprescindível ao desenvolvimento que a natureza humana prevê para todos esta dupla possibilidade.

Além disso, sabe-se que é por meio da linguagem que as relações sociais ocorrem, logo, as dificuldades de aquisição de linguagem apresentadas pela criança surda não são inerentes a sua condição de surdez, “mas decorrem das possibilidades proporcionadas pelo meio social no qual está inserido” (GÓES, 1999).

Silva (2012), professor da UFRN e pesquisador da área da Educação de Surdos, no Rio Grande do Norte, afirma que são poucos os surdos oralizados, apesar do Oralismo ter se imposto, por mais de cem anos, como a única alternativa viável para o desenvolvimento social do surdo e sua inserção na sociedade.

[...] desde o famoso congresso, diversos métodos para que pudessem alcançar um nível de oralidade próxima ao mais comum dos “normais” sabem, eles, o quanto estão longe disto, pois o sorriso e o sarcasmo dos que estão a sua volta, não negam que o déficit ainda está presente. Os surdos oralizados podem ser reagrupados em dois grupos menores: aqueles que nasceram surdos e aqueles que foram ensurdecidos por motivos vários. Este último grupo – os ensurdecidos – também pode ser subdividido em dois grupos menores; pois, entre estes, temos surdos que foram ensurdecidos antes de serem capazes de oralizar e os que foram ensurdecidos após a oralização.

Tanto a língua de modalidade oral-auditiva, quanto a de modalidade visuoespacial, têm papel fundamental no desenvolvimento da comunicação, como na organização do pensamento. A surdez inviabiliza o acesso à língua oral-auditiva, logo, a linguagem do surdo tem se estruturado através da Língua de Sinais, língua comprovadamente natural dos povos surdos e que possui estruturas próprias diferentes das línguas oralizáveis (FERNANDES, 1998).

Portanto, a área de saúde, que oferece assistência clínica ao surdo, especialmente a fonoaudiologia, deveria rever seus dados e discursos científicos ao abordar a questão da surdez na sociedade contemporânea, adepta ao discurso da inclusão, visto que não é a surdez que acarreta as graves consequências para o desenvolvimento da criança surda, mas seu isolamento social e a falta de contato com a língua, (de sinais ou oralizáveis) durante a mais tenra idade.

Todo ser humano tem direito a aquisição de uma língua, seja ela oral-auditiva, ou visuoespacial. No caso dos surdos, o uso da Língua de sinais possibilita a sua construção identitária, favorecendo o seu desenvolvimento global. Por isso é essencial que a criança surda tenha acesso à Língua de Sinais o mais precoce possível.

No caso da criança não ter recebido condições laboratoriais e tecnológicas para que seus ouvidos captem os ruídos e vozes do ambiente ao redor, em seus primeiros anos de vida, melhor será para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, o contato com a Língua de Sinais.

As questões voltadas para o ambiente linguístico da criança surda abrangem o território da Educação e da Saúde. Para estudiosos da área, caso não se tenha oferecido à criança a oportunidade de desenvolver um sistema linguístico, antes e durante o período de escolarização, esse sujeito terá seu desempenho escolar comprometido. Segundo Lennenberg (1967), o período de dois anos até a puberdade é considerado crítico em relação ao processo de aprendizagem/aquisição de um sistema linguístico, por isso, convém que a criança receba estímulos externos relativos à linguagem desde os primeiros dias de nascida.

É comum o histórico de surdos nascidos em lares de famílias ouvintes. Mas a problemática que se observa em questões relativas à escrita e à leitura, ao comporta-

mento e aos resultados de sua aprendizagem, não está relacionada ao fato de serem surdos filhos de ouvintes, mas sobre as suas sensações provocadas pelo ambiente externo e atividades psicológicas e sociais ativadas pelo ambiente linguisticamente inadequado. Por outro lado, a surdez também não deve ser percebida como um problema, mas como uma condição diferenciada de existir no mundo, uma vez que a sua percepção linguística corresponde a uma língua de modalidade visuoespacial.

O pequeno histórico de Hugo (pseudônimo), nosso aluno da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), merece destaque como exemplo de caso de filho surdo nascido em lar ouvinte. Hugo, aluno do 2º ano do Ensino Médio, estudante de uma instituição estadual, aos 20 anos, com domínio da Língua de Sinais, a qual começou a aprender aos 3 anos de idade. Filho de pais ouvintes, atualmente mora com sua mãe, que é intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Hugo é comunicativo, de espírito brincalhão, preocupado com seu sucesso e com os alicerces de seu futuro. Ele começou a frequentar a SRM, no turno vespertino, mas precisou ser atendido no contraturno, duas horas por semana, na própria escola a qual frequenta há 3 anos. A SRM o oferece AEE (Atendimento de Educação Especializado). O ensino é mediado por uma professora (estudante da Libras – nível básico) que desenvolve o trabalho em consonância com a professora bilíngue, especialista em Libras e em Educação Inclusiva, além de contar com o apoio de uma profissional intérprete, contratada pela rede estadual.

A Sala de Recursos Multifuncionais propõe ser o espaço reservado para o acolhimento e o suporte necessário ao desenvolvimento dos potenciais dos alunos com deficiência, cujas áreas são pouco exploradas em salas de aula comum, devido ao fato de que os professores das salas de aulas inclusivas se deparam diariamente com múltiplas realidades a serem atendidas simultaneamente. Por isso, o MEC oferece a SRM como espaço reservado ao AEE, que é “organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2006. p. 15).

Logo no início de seu atendimento na SRM, Hugo apresentou-se extrovertido, comunicativo, talentoso, de espírito cooperador e bastante criativo. Após um mês de atendimento, ele passou a apresentar-se cabisbaixo e extremamente entristecido. Ao

ser indagado sobre a mudança em seu comportamento, o aluno expressou o quanto estava preocupado com seu futuro. Explicou que namorava uma estudante surda, há cerca de dois anos e que pretendia casar-se com a moça. Ele estava mesmo preocupado com o futuro, suas inseguranças e indagações eram que no futuro, certamente teria filho ouvinte, então, como ele sendo surdo, não oralizado, usuário de Língua de Sinais, poderia se comunicar com seu filho ouvinte, como poderia educá-lo e conviverem sem conflitos. Hugo achava que somente fazendo sessões com a fonoaudióloga e tratando de sua reabilitação oral poderia garantir o sucesso de seu futuro e, sobretudo de sua paternidade. Ele se expressou em Libras e aqui está a tradução:

eu, menino ainda, já frequentei o SUVAG, até adolescência, mas não aprendi a falar. Esforcei-me muito, foram anos de treinamento, mas desisti. Hoje tenho 20 anos e tenho uma namorada (informa o nome da namorada em datilografia e o sinal que a identifica) é oralizada e usa Libras também. Eu uso somente a Libras, não sou oralizado. Então estou preocupado, angustiado, sempre pensando: como farei no futuro? Vou casar, ter família, eu quero isso. E quando meu filho nascer, será ouvinte? Sendo ouvinte, como farei para me comunicar com ele, educar meu filho, conversar, ser um pai para ele. Ele vai me respeitar, me valorizar como pai? Acho que preciso de um profissional que me ajude a ser oralizado. A minha namorada é oralizada e tudo parece que fica mais fácil para ela, onde quer que ela chegue, mesmo não havendo intérprete.

O depoimento de Hugo, ao questionar sobre seu futuro exercendo a paternidade, pelo fato dele ser um surdo não oralizado, ilustra um pouco sobre essa complexidade que existe na questão da formação da identidade, cujo processo é contínuo e mutável.

Relatos como esse são motivo de levar a comunidade escolar a uma reflexão: como o processo de inclusão do surdo e o seu sucesso como sujeito de cidadania ultrapassam questões que envolvem a comunicação, a aprendizagem e o ensino sistemático, as notas apuradas, as estratégias específicas para o aprendizado comum, os recursos visuais e tecnológicos utilizados, a inserção de um tradutor/intérprete de Libras em sala de aula, a aquisição da Língua de Sinais ou do aprendizado da

Língua Portuguesa na modalidade escrita etc. É necessário, pois, propor mudanças que favoreçam a questão da formação identitária do surdo e o desenvolvimento de sua autoestima e demais atividades psicológicas e de interação sociais, a fim de evitar que o surdo se sinta “um estranho no ninho” ou “um estrangeiro em sua própria pátria” ou ainda “o quase: quase ouvinte/quase surdo”.

A identidade surda não é estável, nem os surdos formam um grupo de identidade homogênea. Por isso se faz necessário reconhecermos alguns aspectos das diferentes identidades surdas e respeitá-las. As diferentes identidades surdas são naturalmente complexas e ao mesmo tempo, bastante diversificadas, por isso, autores como Perlin (1998) e Moura (2000) afirmam que só de posse da Língua de Sinais, em suas práticas discursivas e dialogais, é que o surdo constituirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte.

Mas para que seja possível o desenvolvimento do processo de construção destas identidades, há de se reconhecer a importância da valorização da identidade cultural, pois a partir da identidade cultural surda que se pode identificar as outras identidades surdas. E é no centro de suas produções e manifestação de seus artefatos culturais se fortalece a identidade política do Povo Surdo.

Vale aqui reportar aos estudos anteriores sobre a questão da necessidade de mudanças nos projetos e seguimentos direcionados ao Povo Surdo, seja na área da saúde, seja na educação.

[...] como um território fértil para a valorização da cultura surda e suas produções literárias, artísticas e culturais, assim como para a construção de significações e ressignificações que influenciem na constituição identitária do ser surdo e no firmamento de seus discursos, configurando os poderes e saberes no modelo centrado na visão epistemológica e sociolinguístico-cultural, e não mais na tentativa de “normalidade” por meio do modelo “ouvintista”, produzido e imposto pela sociedade em geral (MALTA, 2011, p. 13).

O modelo “ouvintista” influencia negativamente muitos surdos, como Hugo, levando-os a pensar que ser próximo ao modelo ouvinte é o caminho mais certo para a realização pessoal e para a garantia de sucesso no futuro próximo.

O AEE surgiu neste momento como importante espaço onde as educadoras puderam explorar a valorização da Língua de Sinais, da literatura surda, e da cultura dos surdos, colocando em ação atividades planejadas e agendadas que contaram com a visita de uma professora surda, politizada, profissional bem sucedida na área da educação, mãe de três filhos ouvintes, que fez um relato de sua história, sua saudável relação afetiva e comunicativa com seus filhos ouvintes, seu percurso de vida acadêmica e social, e finalizou palestrando sobre a Cultura Surda no RN. Durante as semanas que se seguiram, foram trabalhados vídeos com poesia surda, e textos que também vislumbram a cultura e a formação identitária do surdo. Ao educando Hugo, juntaram-se outros surdos da escola que passaram a frequentar o espaço da SRM, e foi criado um grupo para a apresentação de músicas e poesias em Língua de Sinais.

Conclusão

O uso da Libras é importante ferramenta na formação discursiva do surdo e no processo de sua formação identitária cultural e individual. Se deixarmos de reforçar o discurso da surdez como perda, para a concebemos como condição para a aquisição de uma modalidade linguística diferenciada da maioria das pessoas, e que conduz à diferença sociolinguística e cultural do surdo, a sociedade em geral deixará de conceber a surdez como problema de saúde, para saber conviver com a diversidade humana, aceitando de fato o surdo na sua diferença, e possibilitando a verdadeira inclusão social.

Tomemos as palavras de Pimenta (2001, p. 24), surdo, ator e produtor literário, quanto a este aspecto;

a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspectos das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente. Eu nasci surdo, e como só se perde aquilo que se tem, nunca perdi a audição, pois nunca a tive. Eu tenho o direito de viver assim e o mundo tem o dever de aceitar minha diferença.

À área da Saúde cabe o tratar, porém, uma efetiva comunicação e a proximidade humanizada entre os profissionais da Saúde e a clientela de surdos, trarão mais eficiência aos diversos tipos de atendimento e, conseqüentemente, melhores resultados.

Melhor será que a Medicina não somente compreenda a patologia descrita e que se refere ao quadro do sujeito surdo, tomado como paciente, mas também o seu histórico sociocultural, seus ambientes de transição, sua língua, seus costumes etc. o sujeito surdo deve ser compreendido em sua constituição e formação, como ser humano, cidadão, e não somente a sua surdez enquanto patologia.

Conhecer o surdo em sua totalidade e respeitar os fatores que o diferenciam, auxiliará aos profissionais da Saúde e da Educação a oferecer atendimento realmente especializado, humanizado e de qualidade ao Povo Surdo de forma a cooperar significativamente com sua inclusão social.

O direito de acesso, domínio e de difusão de uma língua materna não deve ser negado ao ser humano. Sendo o sujeito surdo, a aquisição da Língua de Sinais proporcionará a construção identitária, o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, através das práticas interativas e dos desdobramentos de sentidos que o uso e o domínio da língua natural permitem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, E. Teorias de Aquisição da Linguagem. In: GOLDFELD, M. *Fundamentos em fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998. p. 1-13.

HICKOK, G.; BERLLUGI, U.; KLIMA, E. S. A Língua de Sinais no cérebro. *Rev. Scientific American.Duetto*, n. 4, s. d. p. 50- 57. Edição Especial. Brasil.

- STROBEL, K. *As Imagens do outro sobre a Cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.
- LENNENBERG, E. H. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley, 1967.
- MALTA, M. H. C. Poesia Surda: Mecanismo de apoio às práticas sociointerativas no ensino de línguas. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE HISTÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL DOS POVOS SURDOS, 1., 2011, Natal. *Anais...* Natal: FATERN, 2011. p. 138.
- MOURA, M.C. O surdo: caminhos para uma nova identidade> Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- NOVAES, E. C. *Surdos: educação, direito e cidadania*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- PERLIN, G. Identidades Surdas. In: Skliar, C. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PIMENTA, N. Oficina – Palestras de Cultura e diversidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 8, 2001, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2001.
- RUSSO, I. C. P.; SANTOS, T. M. M. *Audiologia Infantil*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SÁ, N. R. L. *Cultura, Poder, Educação de Surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção Pedagogia e Educação).
- SACKS, O. *Vendo Vozes*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, J. E. F. da. *Norteando a Pesquisa sobre a construção da Língua Portuguesa escrita pelo aluno surdo*. 2012. Artigo apresentado para conclusão de disciplina no programa do curso de Pós-graduação da UFRN, Natal-RN: PPGEd -2012.
- SKLIAR, C. *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ANEXO I



Fotografias que registram parte do trabalho do Reverendo John Everett Peterson e sua família no Brasil

Figura 1 – Surdos e ouvintes em um acampamento para surdos com a participação da família Peterson



Fonte: Eric, 2007

Figura 2 – Encontro com surdos realizados na Bahia.
Acampamento Paraíso



Fonte: Eric, 2007

Figura 3 – John Everett Peterson em uma de suas palestras sobre a comunidade surda



Fonte: Eric, 2007

Figura 4 – A direita John E. Peterson ainda muito jovem



Fonte: Eric, 2007

Figura 5 – John E. Peterson em curso de “mímica”



Fonte: Eric, 2007

Figura 6 – Os Acampamentos de surdos eram eventos privilegiados para a propagação da Língua de Sinais



Fonte: Eric, 2007

Figura 7 – Aqui em mais um curso de “mímica” para ouvintes



Fonte: Eric, 2007

Figura 8 – Surdos e ouvintes em mais um encontro que podia durar dias



Fonte: Eric, 2007

Figura 9 – A direita John Peterson sinalizando



Fonte: Eric, 2007

Figura 10 – John Everett Peterson ensinando a um grupo de cursistas



Fonte: Eric, 2007

Figura 11 – John Everett Peterson em um acampamento para surdos



Fonte: Eric, 2007

Figura 12 – John E. Peterson sinalizando COMER



Fonte: Eric, 2007

ANEXO II



LEI Nº 9.249, DE 15 DE JULHO DE 2009

Dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste Estado, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

A GOVERNADORA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: FAÇO SABER que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associada, fica reconhecida como meio legal de comunicação dos surdos no Estado do Rio Grande do Norte.

§ 1º. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constituindo uma maneira de transmissão de ideias e fatos e outros recursos de expressão gestual codificada, oriundos das comunidades surdas do Brasil.

§ 2º. A Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Art. 2º. Deve ser garantido, por parte do Poder Público Estadual, o devido apoio para uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais, como meio de comunicação objetiva e de utilização correntes das comunidades surdas, neste Estado.

Art. 3º. A administração pública direta ou indireta do Estado do Rio Grande do Norte, deve assegurar o atendimento aos surdos na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em repartições públicas, estabelecimento de ensino, hospitais e assistência jurídica, pelos profissionais intérpretes de Língua de Sinais.

Parágrafo único. VETADO.

Art. 4º. O Estado do Rio Grande do Norte, através do Governo Estadual, oferecerá aos alunos matriculados nas escolas deste estado, as condições necessárias para utilização da LIBRAS, todos os meios necessários, por intermédio de convênios com as instituições especializadas, Universidades, Faculdades, especialmente com as Associações de Surdos; Centro SUVAG/RN – Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina e FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, organizações governamentais e não governamentais para dotar as diversas repartições do Estado de profissionais capacitados. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO

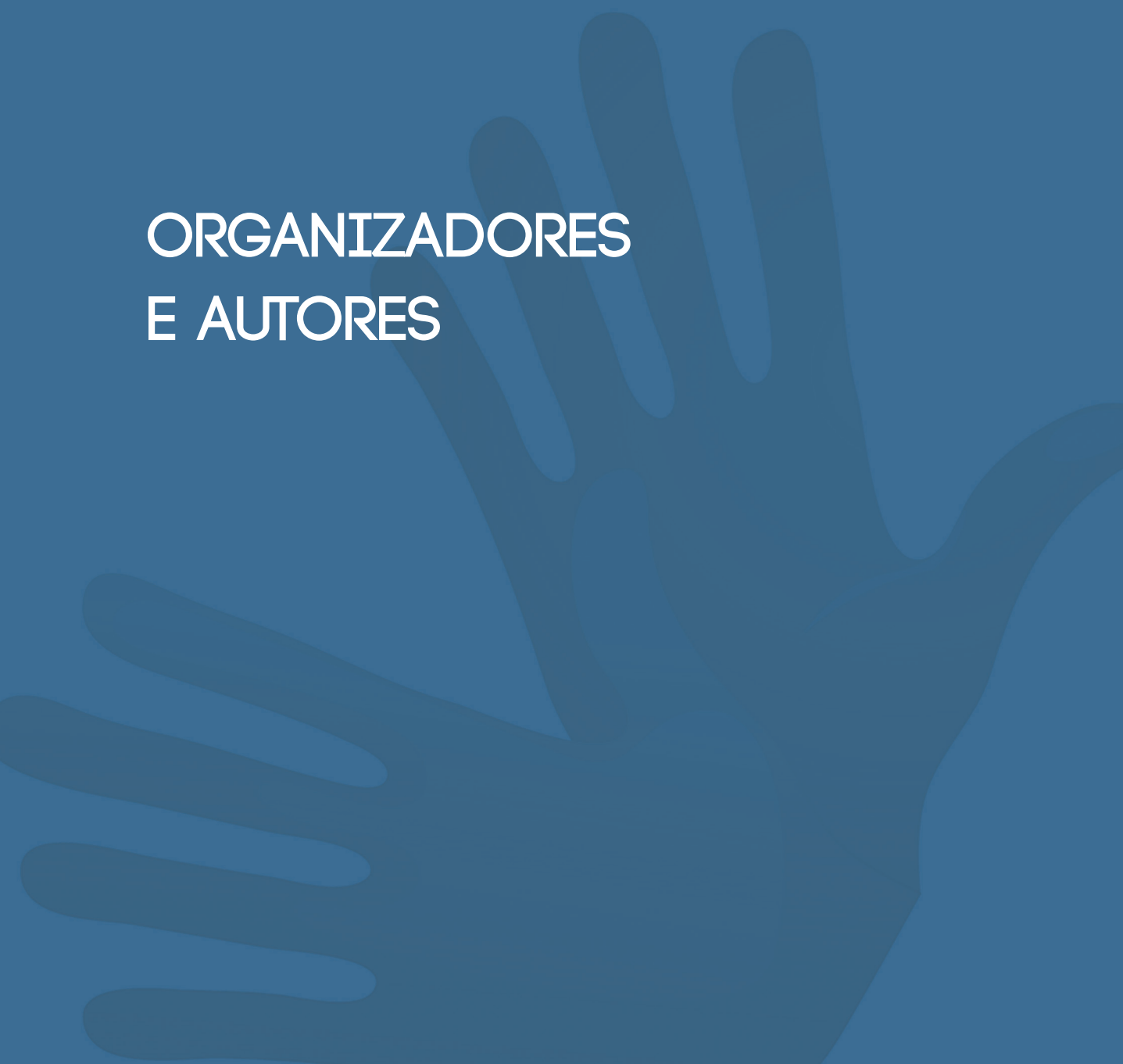
ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – SECRETARIA LEGISLATIVA

Art. 5º. VETADO. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cargos e funções de instrutor e professor.

Art. 6º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio de Despachos de Lagoa Nova, em Natal, 15 de julho de 2009, 188º da Independência e 121º da República. WILMA MARIA DE FARIA Leonardo Arruda
Câmara Ruy Pereira Santos

ORGANIZADORES E AUTORES



ORGANIZADORES



José Edmilson Felipe da Silva

Licenciado em Pedagogia. Mestre em Ciências da Linguagem. Doutor em Educação. Professor no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



Ivone Braga Albino

Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutoranda em Estudos da Linguagem. Psicopedagoga no Serviço de Psicologia Avançada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



Laralis Nunes de Sousa Oliveira

Licenciada em Letras Português. Bacharel em Letras-Libras. Mestre em Linguística Aplicada. Professora no curso de Letras-Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

AUTORES

Alane Lobato da Silva- IFRN
Amon Evangelista dos Anjos Paiva- UFRN
Antonielle Cantarelli Martins- USP
Eleny Gianini- UFCG
Éllen Soares de Loiola- UFC
Fernando Cesar Capovilla- USP
Gilson Ferreira da Costa- UERN
Gisele Oliveira da Silva Paiva- UFRN
Glaucineia Gomes de Lima- UNI-RN
Heloisa Lima Perales- UFRN
Ivan Jean Peterson - FBC
Ivone Braga Albino- UFRN
Janice Gonçalves Temoteo- USP
José Edmilson Felipe da Silva- UFRN
Josioneide Nunes de Lima- IFRN
Laralis Nunes de Sousa Oliveira- UFRN
Maria Helena Cunha Malta- SME. SEEC
Nidia Regina Limeira de Sá- UFRJ
Niédja Maria Ferreira de Lima- UFCG
Paulo Roberto de Andrade Santos- UFRN
Ricardo Yamashita Santos- UNP
Sédina dos Santos Jales Ferreira - UFRN
Shirley Barbosa das Neves Porto- UFCG
Walkiria Duarte Raphael- USP



