



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FACALE
MESTRADO EM LETRAS



ALEXANDRA MARA PEREIRA

**O SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO E O ENSINO DE LIBRAS
PARA OUVINTES NUMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA**

DOURADOS/MS

2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FACALE
MESTRADO EM LETRAS



ALEXANDRA MARA PEREIRA

**O SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO E O ENSINO DE LIBRAS
PARA OUVINTES NUMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD, Área de Concentração: Linguística e Transculturalidade, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin.

DOURADOS/MS

2019

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin (UFGD) – Membro Titular (Orientadora)

Assinatura

Prof.^a Dr.^a Rita Pacheco Limberti (FACALE-UFGD) – Membro Titular

Assinatura

Prof.^a Dr.^a Grazielly Vilhalva do Nascimento (EAD-UFGD) – Membro Titular

Assinatura

Prof. Dr.^a Sílvia Mara de Melo (FACALE-UFGD) – Membro Suplente

Assinatura

Prof. Dr.^a Cynthia Agra de Brito Neves (IEL-UNICAMP) – Membro Suplente

Assinatura

Dourados, 31 de outubro de 2019

DEDICATÓRIA

Aos Surdos, que me inspiram em querer ser uma profissional melhor.
À Edilaine Buin, minha orientadora, pela confiança e apoio.
À minha família, pelo incentivo, pela paciência e pelo amor dedicado.
Ao Bruno Pael dos Santos, por ser meu companheiro de vida.
À Clara, minha filha, por me fazer seu porto seguro. Te amo!

AGRADECIMENTOS

À comunidade Surda, por seguir firme na luta e por me fazerem querer ser alguém melhor na vida profissional e pessoal. Sigo com vocês na batalha por uma sociedade mais justa.

À minha família, formada durante o percurso desta dissertação. Bruno, obrigada pelo apoio, por ser meu “dupla” e se tornar esse pai dedicado e cuidadoso! Clara, você trouxe luz, seu sorriso é o a melhor coisa depois de um dia exaustivo. Amo vocês!

À minha mãe, por ser forte e guerreira. Mesmo com todas as nossas diferenças, você é meu maior exemplo. Ao meu pai, por insistir que estudar é importante, mas que a vida vai muito além de um diploma.

Aos meus irmãos por serem pessoas únicas, por me fazer ter a certeza que ter irmão é a melhor coisa do mundo. Obrigada pelo apoio, pela confiança, pelo carinho de sempre.

Aos meus sobrinhos, por recarregarem as minhas baterias com seus sorrisos mais sinceros.

À professora e orientadora Edilaine, imensa gratidão por acreditar no meu trabalho, por me incentivar nessa luta e por promover ações na FACAPE para inclusão dos Surdos na Pós-Graduação.

Às professoras Rita e Grazielly pela leitura, orientação e organização do trabalho no exame de qualificação, minha gratidão.

Às minhas amigas “irmãs” que tenho e que tornam a vida mais feliz e alegre. Agradeço todos os dias por tê-las em minha vida!

À Celanira e a Ana Paula, por aceitarem o desafio da pesquisa e por compartilhar tanto conhecimento nessa caminhada.

À comunidade escolar, alunos, professores, coordenadores, diretores, todos que lutam por melhorias na educação, mesmo em tempos sombrios.

É preciso ser SURDO para entender...

Como é “ouvir” uma mão? **Você precisa ser surdo para entender!**

O que é ser uma pequena criança na escola, numa sala sem som com um professor que fala, fala e fala e, então, quando ele vem perto de você ele espera que você saiba o que ele disse? **Você precisa ser surdo para entender!**

Ou o professor que pensa que para torná-lo inteligente você deve, primeiro, aprender como falar com sua voz assim, colocando as mãos no seu rosto por horas e horas sem paciência ou fim, até sair algo indistinto assemelhado ao som? **Você precisa ser surdo para entender!**

Como é ser curioso na ânsia por conhecimento próprio com um desejo interno que está em chamas e você pede a um irmão, irmã e amigo ajuda, que respondendo lhe diz: “Não importa”? **Você precisa ser surdo para entender!**

Como é estar de castigo num canto embora não tenha feito realmente nada errado a não ser tentar fazer uso das mãos para comunicar a um colega silencioso um pensamento que vem, de repente, a sua mente? **Você precisa ser surdo para entender!**

Como é ter alguém a gritar pensando que irá ajudá-lo a ouvir ou não entender as palavras de um amigo que está tentando tornar a piada mais clara e você não pega o fio da meada porque ele falhou? **Você precisa ser surdo para entender!**

Como é quando riem na sua face quando você tenta repetir o que foi dito somente para estar seguro que você entendeu e você descobre que as palavras foram mal entendidas? E você quer gritar alto: “Por favor, me ajude, amigo!”. **Você precisa ser surdo para entender!**

Como é ter que depender de alguém que pode ouvir para telefonar a um amigo ou marcar um encontro de negócios e ser forçado a repetir o que é pessoal e, então, descobrir que seu recado não foi bem transmitido? **Você precisa ser surdo para entender!**

Como é ser surdo e sozinho em companhia dos que podem ouvir e você somente tenta adivinhar, pois não há ninguém lá com uma mão ajudadora enquanto você tentar acompanhar as palavras e a música? **Você precisa ser surdo para entender!**

Como é estar na estrada da vida e encontrar com um estranho que abre a sua boca e fala alto uma frase a passos rápidos e você não pode entendê-lo e olhar no seu rosto porque é difícil e você não o acompanha? **Você precisa ser surdo para entender!**

Como é compreender alguns dados ligeiros que descrevem a cena e fazem você sorrir e sentir-se sereno com a “palavras falada” de mão em movimento que torna você parte deste mundo tão amplo?

FAÇA-ME SENTIR IGUAL A VOCÊ!

(Madsen, W. J., escritor e surdo)

RESUMO

PEREIRA, A. M. **O Surdo no contexto escolar inclusivo e o ensino de Libras para ouvintes numa abordagem sociointeracionista.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS.

A educação de surdos é ainda um desafio. É comum nos depararmos com a falta de acessibilidade e com o insucesso acadêmico e profissional desses alunos. Muitos avanços ocorreram após a legitimação da língua de sinais como língua. Muitas conquistas também nas políticas públicas trouxeram os alunos para as salas de aula, em escola comum, nas chamadas escolas inclusivas. E aqui é o ponto que propomos a discutir. É grande o número de surdos, oriundos de famílias ouvintes, que chegam nas instituições de ensino sem dominar uma língua, o que os coloca numa posição de desvantagem em relação aos alunos ouvintes. Outro ponto é que o uso da língua de sinais por esses alunos quase sempre fica restrita apenas na interação com o intérprete de Libras, ou seja, não há muitas vezes interação com seus pares em sala de aula. Especificamente, o objetivo geral do trabalho foi desenvolver uma ação de ensino que diminuíssem as barreiras comunicacionais e que promovesse a interação entre alunos surdos e ouvintes, evidenciando os aspectos positivos e negativos dessa prática. Os dados foram analisados a partir de um olhar qualitativo interpretativo, obtidos através de uma pesquisa-ação em uma escola pública estadual, com a turma do 5º ano B, através das aulas de Libras inseridas na disciplina de língua portuguesa. O trabalho está fundamentado na perspectiva da teoria sociocultural (Vygotsky) ou sociointeracionista como proposto por Goldfeld (2007) de interação para o desenvolvimento da linguagem associadas as práticas da educação inclusiva. Para o desenvolvimento da pesquisa buscamos apoio do teatro como instrumento pedagógico, na comunicação para o ensino de Libras e no trabalho coletivo entre professor regente, intérprete e professor surdo. Na prática pudemos perceber que existe aceitação e interesse acerca da disciplina de Libras e sobre a presença do professor Surdo na construção de um ambiente interativo e inclusivo. Espera-se que o trabalho sirva de base para construção de novos trabalhos que buscam contribuir para a melhoria da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Bilíngue. Sociointeracionismo.

ABSTRACT

PEREIRA, A. M. **The Deaf in the context of inclusive school and the teaching of LIBRAS for listeners in a sociointeractionist approach.** 2019. Dissertation (Master's Degree) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS.

Deaf education is still a challenge. It is common to face the lack of accessibility and academic and professional failure of these students. Many advances occurred after the legitimization of sign language as a language. Many achievements in public policy also brought students to classrooms, in regular schools, in the so-called inclusive schools. And here is the point we propose to discuss. There are a large number of deaf people from hearing families who come to educational institutions without knowing a language, which puts them at a disadvantage compared to hearing students. Another point is that the use of sign language by these students is often restricted only to interaction with the Libras interpreter, meaning that there is often no interaction with their peers in the classroom. Specifically, the purpose of this paper was to propose a teaching action that would reduce communication barriers and promote interaction between deaf and hearing students, highlighting the positive and negative aspects of this practice. The data were analyzed from an interpretative qualitative look, obtained through an action research in a state public school, with the 5th grade B class, through the Libras classes inserted in the Portuguese language discipline. The work is based on the perspective of sociocultural (Vygotsky) or sociointeractionist theory as proposed by Goldfeld (2007) of interaction for language development associated with inclusive education practices. For the development of the research we sought theater support as a pedagogical instrument, in the communication for the teaching of Libras and in the collective work between the conducting teacher, the performer and the deaf teacher. In practice we could see that there is acceptance and interest about the Libras discipline and about the presence of the Deaf teacher in the construction of an interactive and inclusive environment. It is expected that the work will serve as a basis for the construction of new works that seek to contribute to the improvement of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education. Bilingual education. Sociointeractionism.

LISTA DE ABREVIATURA

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EJA - Educação de Jovens e Adultos

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente de Audiocomunicação

Libras – Língua de sinais brasileira

Nuesp – Núcleo de Educação Especial

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Perfil dos Participantes	61
Tabela 02: Perfil dos alunos.....	62
Tabela 03: As aulas da geração de dados.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Dados da Pesquisa (Pergunta 1).....	73
Gráfico 02: Dados da Pesquisa (Pergunta 2).....	73
Gráfico 03: Dados da Pesquisa (Pergunta 3).....	73
Gráfico 04: Dados da Pesquisa (Pergunta 4).....	74
Gráfico 05: Dados da Pesquisa (Pergunta 5).....	74
Gráfico 06: Dados da Pesquisa (Pergunta 6).....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Quadro Parâmetro configurações de mão	36
Figura 02: Espaço da Enunciação	37
Figura 03: Quadro parâmetro Movimento	38
Figura 04: Parâmetro Orientação	38
Figura 05: Parâmetro Orientação	38
Figura 06: Parâmetro Orientação	39
Figura 07: Parâmetro Expressões Não Manuais	39
Figura 08: Representações do ciclo básico da investigação -ação.....	70
Figura 09: Dados da pesquisa (pergunta7).....	74
Figura 10: Dados da pesquisa – questionário.....	76
Figura 11: Recorte <i>facebook</i>	77
Figura 12: Recorte <i>facebook</i>	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
A escolha do objeto.....	24
A motivação.....	25
A pesquisa.....	27
1. LÍNGUA, LINGUAGEM E INTERAÇÃO	28
1.1 Língua ou Linguagem Brasileira de Sinais?	28
1.1.1 A legitimidade Língua Brasileira de Sinais	32
1.2 Desenvolvimento da linguagem e a importância da interação.....	40
1.3 Abordagens filosóficas na educação de surdos.....	50
1.3.1 Oralismo.....	51
1.3.2 Comunicação Total	51
1.3.3 Bilinguismo.....	52
1.4 Breve histórico da educação de surdos no MS.....	55
1.5 O sociointeracionismo na educação de surdos.....	57
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
2.1 A escola e os participantes da pesquisa.....	61
2.2 O projeto de Ensino de Libras e a sequência de ensino.....	64
2.3 Sobre a pesquisa-ação.....	69
3. ANÁLISE DE DADOS.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	90

INTRODUÇÃO

Eu não tinha língua. Como pude me construir? Como compreendia as coisas? Pensava? Seguramente. Mas em quê? Em minha fúria de me comunicar. Naquela sensação de estar aprisionada atrás de uma enorme porta que não podia abrir para me fazer entender pelos outros. [...]até os sete anos, nada de palavras, nenhuma frase na minha cabeça. Imagens somente. (LABORIT, 1994, p.22)

Através do relato autobiográfico a autora descreve a experiência da ausência de acesso a uma língua, e não uma ausência de capacidade para pensar ou de linguagem em sentido amplo. E é nesse contexto de privação que muitas crianças ingressam nas instituições de ensino, muitas delas encontram dificuldades para expressar pensamentos, sentimentos e conhecimentos, não por incapacidade cognitiva, mas porque lhes foi negado, nos primeiros anos de vida, o acesso a uma língua plenamente acessível. Essa privação compromete significativamente o desenvolvimento linguístico e pode repercutir nas dimensões cognitiva, social, emocional e educacional da criança.

Conforme Quadros (1997), a aquisição da linguagem ocorre de forma natural quando a criança está inserida, desde os primeiros meses de vida, em um ambiente linguisticamente acessível. Nesse processo, a interação cotidiana com pais, familiares ou cuidadores possibilita que ela adquira sua primeira língua sem a necessidade de ensino formal. No caso das crianças surdas, entretanto, essa condição nem sempre se concretiza. Segundo Goldfeld (2002), mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que, em sua maioria, desconhecem a Língua Brasileira de Sinais. Assim, embora a criança utilize predominantemente o canal visual para compreender o mundo ao seu redor, a ausência de interlocutores que compartilhem uma língua visual-espacial limita as oportunidades de interação e de aquisição linguística nos primeiros anos de vida.

Para Sacks (2010, p. 17), “o termo surdo” é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo “existencial” “. Para o autor saber e conhecer os diferentes graus de surdez são imprescindíveis para saber de quem estamos falando e com quem iremos desenvolver um trabalho. Outro dado importante é também saber a idade, ou estágio que a surdez ocorre e no caso da surdez pré-linguística, período em que a não interação com os pais na mais tenra idade pode levar a prejuízos gravíssimos no desenvolvimento da linguagem.

Dado a variedade de graus de surdez, em nosso trabalho vamos visualizar crianças com surdez pré-linguística, ou seja, crianças surdas com surdez severa ou profunda, que sob essas condições, segundo (Sacks, 2010, Goldfeld, 2002, Moura, 2014) a língua de sinais seria a única

língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas, uma vez que demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais, que é uma língua visual. Isso porque nessas circunstâncias, é compreensível e esperado que, diante da ausência de *input*¹ auditivo, a criança surda recorra naturalmente ao canal visual como principal via de percepção e interação com o ambiente, atribuindo sentido aos estímulos visuais que capta. Mas, para que haja sucesso na aquisição desta língua e, conseqüentemente, na comunicação entre o surdo e seus familiares, é necessário que a família também aprenda esta língua. Infelizmente o que se sabe que é que essa não é realidade na maioria das famílias de pais ouvintes com filho surdo, um cenário que muda completamente quando os pais também são surdos.

Partindo da realidade de crianças surdas filhas de pais ouvintes e, portanto, muitas vezes sem acesso precoce a uma língua natural, a responsabilidade pela aquisição linguística recai, segundo Moura (2014), sobre a escola. Para a autora, “será no espaço escolar que ela poderá adquirir língua e, portanto, desenvolver a sua linguagem”. Considerando a centralidade dessa função atribuída à instituição escolar, este trabalho discutirá diferentes concepções educacionais, refletindo sobre os caminhos possíveis para garantir uma educação de qualidade à criança surda. A urgência em revisar as práticas pedagógicas se justifica pelos prejuízos decorrentes da aquisição tardia da linguagem, que impactam não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também os aspectos cognitivos e sociais da criança.

Segundo Damázio (2005), “muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem, ficando aquém dos demais colegas de escola”. Essa é uma realidade bastante comum nas escolas inclusivas, que, muitas vezes, apegam-se à falsa ideia de que ter a presença do tradutor e intérprete de Libras é tornar o ambiente inclusivo e que, dessa forma, são dadas condições idênticas aos alunos surdos e ouvintes.

Segundo Moura (2014), para um bom desenvolvimento da linguagem da criança surda, é necessário propiciar as mesmas condições que são oferecidas naturalmente às crianças ouvintes. Ou seja, é fundamental que a criança surda tenha a possibilidade de ver a língua de

¹ *input linguístico* o conjunto de experiências e interações às quais a criança é exposta por meio de uma língua natural utilizada por interlocutores competentes. No caso das crianças surdas, esse input deve ocorrer por meio da Língua Brasileira de Sinais, uma vez que sua modalidade visual-espacial é plenamente acessível, possibilitando a aquisição natural da linguagem e favorecendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural (QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004)

sinais em circulação em seu ambiente, sendo utilizada por diferentes usuários — sujeitos com modos diversos de se comunicar —, permitindo que ela experimente formas variadas da linguagem: formal e informal, infantil e adulta. Assim, poderá perceber nuances como emoções expressas visualmente, o uso de gírias e variações linguísticas, vivenciando a aquisição da língua de maneira natural, tal como ocorre com as crianças ouvintes em relação à língua oral.

Para que um desenvolvimento de linguagem se dê de forma plena, é necessário que a criança seja exposta à língua sendo usada em diferentes contextos [...] O que deve estar sempre claro é que a aquisição da linguagem se dá em situações espontâneas, e não em circunstâncias artificiais. (MOURA, 2014. P. 19)

Considerando que é por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras que a criança surda tem suas necessidades comunicativas e cognitivas atendidas de forma plena, e levando em conta que a maioria dessas crianças nasce em famílias ouvintes que não utilizam a língua de sinais, este trabalho parte de uma problemática central: como garantir o acesso precoce à língua e, conseqüentemente, ao desenvolvimento linguístico adequado dessas crianças? Diante desse cenário, surgem algumas questões que norteiam esta pesquisa: como ocorre o processo de aprendizagem da Libras por crianças surdas filhas de pais ouvintes? Em que momento da infância essas crianças têm contato com a língua e conseguem se expressar por meio dela? Ao ingressarem na escola, mesmo com a presença de intérpretes, suas experiências de aprendizagem e socialização são equivalentes às das crianças ouvintes? A inclusão se efetiva na prática, ou seja, essas crianças participam das atividades pedagógicas, das interações e das brincadeiras com seus colegas de forma plena?

Ao longo deste trabalho, será discutida a importância da Língua de Sinais não apenas como meio de comunicação e interação, mas como elemento fundamental no processo de aquisição da linguagem.

As pessoas muitas vezes consideram os surdos como incapazes e associam a surdez com deficiência mental, visto que o atraso na aquisição da linguagem acarreta problemas na sua aprendizagem e desenvolvimento, pois o pensamento dos surdos fica baseado em experiências concretas, havendo dificuldades de abstração. Entretanto os surdos possuem as mesmas potencialidades de desenvolvimento que as pessoas ouvintes, especialmente se tiverem acesso a um ambiente linguístico apropriado. (MOREIRA, 2007, p. 1)

Com base no que é colocado pela autora, podemos entender o quão importante é a aquisição da língua de sinais e que o não acesso a ela afeta a vida da criança surda em relação à aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo.

O reconhecimento da língua de sinais como língua natural representou uma importante conquista para a comunidade surda brasileira, resultante de um processo histórico marcado

pelas mobilizações e reivindicações dos movimentos surdos em defesa de seus direitos linguísticos. Esse reconhecimento contribuiu para conferir legitimidade social e jurídica à Libras, além de fortalecer a compreensão de que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria e apresentam todos os elementos necessários ao pleno desenvolvimento da comunicação e da expressão humana.

A consolidação dos direitos linguísticos da comunidade surda brasileira resulta de um processo histórico constituído por mobilizações sociais, estudos acadêmicos, políticas educacionais e diferentes instrumentos normativos. Para compreender esse percurso, é necessário apresentar os principais documentos e marcos legais em ordem cronológica, evidenciando suas contribuições para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais — Libras, para a educação de surdos e para a formação e atuação dos profissionais tradutores e intérpretes.

Um dos documentos internacionais que antecederam e influenciaram a formulação de políticas educacionais inclusivas no Brasil foi a Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. O documento tornou-se uma importante referência para a construção de políticas de educação especial e para a defesa do acesso à educação por pessoas com diferentes necessidades educacionais.

No que se refere às pessoas surdas, a Declaração reconhece a importância das línguas de sinais nos processos de comunicação e de escolarização. Em seu item 21, estabelece que:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da 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. (UNESCO, 1994).

Embora o documento utilize terminologias próprias de seu período histórico, sua contribuição consiste no reconhecimento da relevância das línguas de sinais e das especificidades linguísticas e comunicacionais das pessoas surdas. A Declaração de Salamanca não possui caráter de lei nacional, mas constituiu uma referência importante para a elaboração de políticas públicas e documentos educacionais posteriores.

No Brasil, um dos primeiros marcos relacionados à acessibilidade foi a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade. Essa legislação estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência

ou com mobilidade reduzida, contemplando, entre outros aspectos, a eliminação de barreiras nos meios de comunicação e de informação.

No caso das pessoas surdas, a referida lei contribuiu para a discussão sobre as barreiras comunicacionais, determinando que o poder público promovesse a eliminação de obstáculos capazes de restringir o acesso à informação, à comunicação, à educação e aos demais espaços sociais. A norma também previu a implementação de mecanismos e alternativas técnicas que tornassem acessíveis os sistemas de comunicação às pessoas com deficiência sensorial.

Posteriormente, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco fundamental para a comunidade surda brasileira ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. A lei define a Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, utilizado pelas comunidades surdas brasileiras para a transmissão de ideias e fatos.

Esse reconhecimento legal contribuiu para ampliar a legitimidade social e institucional da Libras, historicamente desvalorizada em comparação às línguas orais. Conforme Sousa (2017), a promulgação da Lei nº 10.436/2002 representou um avanço nos direitos linguísticos das pessoas surdas, uma conquista política, uma vez que favoreceu a valorização da Libras e fortaleceu os processos de participação e inclusão social e cultural dessa comunidade. Entretanto, a Lei nº 10.436/2002 não substituiu a modalidade escrita da língua portuguesa. Seu texto determina que a Libras seja reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, mantendo-se a língua portuguesa escrita como parte do processo de escolarização das pessoas surdas.

A regulamentação da Lei nº 10.436/2002 ocorreu por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse decreto detalhou as medidas necessárias para a difusão da Libras, para a formação de profissionais e para a garantia de condições de acesso das pessoas surdas à educação, à saúde e aos demais serviços públicos.

Entre suas providências, o Decreto nº 5.626/2005 determinou a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia. Nos demais cursos de educação superior e de educação profissional, a Libras passou a ser ofertada como disciplina curricular optativa.

O decreto também estabeleceu diretrizes para a formação de professores de Libras, instrutores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa. Além disso, definiu parâmetros para a organização da educação bilíngue, considerando a Libras como primeira língua da pessoa surda e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/2005 ultrapassou o reconhecimento formal da Libras e estabeleceu responsabilidades concretas para os sistemas de ensino e para as instituições públicas. Ao determinar a formação de profissionais e a oferta de condições linguísticas adequadas, o documento contribuiu para a consolidação da perspectiva bilíngue na educação de surdos.

Outro marco importante foi a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamentou, à época, o exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais. A aprovação dessa lei representou uma conquista para uma categoria profissional que já atuava em diferentes espaços sociais, educacionais, religiosos e comunitários, muitas vezes de maneira informal, voluntária ou sem o devido reconhecimento profissional.

Segundo Albres (2015), não é possível determinar com exatidão quando se iniciaram as atividades de tradução e interpretação de Libras no Brasil. Sabe-se, contudo, que esses profissionais já atuavam em diferentes esferas comunitárias antes da regulamentação da profissão, frequentemente sem formação específica e sem remuneração.

A regulamentação profissional de 2010 contribuiu para conferir maior visibilidade à atuação do tradutor e intérprete de Libras. Entretanto, a formação prevista pela legislação daquele período ainda era objeto de debates, uma vez que a complexidade da atividade tradutória e interpretativa exige conhecimentos linguísticos, culturais, éticos e técnicos específicos.

A ausência de compreensão social sobre essa complexidade favoreceu, durante muito tempo, a representação do intérprete como uma pessoa cuja função seria apenas “ajudar” o surdo. Essa concepção assistencialista desconsidera que a tradução e a interpretação constituem atividades profissionais especializadas, marcadas por escolhas linguísticas, culturais, discursivas e contextuais.

Para Quadros (2007), o tradutor e intérprete de língua de sinais é o profissional que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa, nas diferentes modalidades em que essas línguas se apresentam. Sua atuação, portanto, não se limita à substituição de palavras ou sinais, mas envolve a produção de sentidos entre línguas de modalidades distintas.

Perlin (2006) também evidencia a complexidade desse trabalho ao afirmar:

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mas se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da

subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade. (PERLIN, 2006, p. 137).

A reflexão de Perlin, demonstra que a atuação do intérprete está situada em contextos linguísticos e culturais específicos. Desse modo, o profissional precisa compreender não apenas as estruturas das línguas envolvidas, mas também os aspectos históricos, culturais e identitários que constituem as comunidades surdas.

Em 2011, foi instituído, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Plano Viver sem Limite. O plano articulou ações governamentais nas áreas da educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde, com a finalidade de promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. No campo educacional, o Plano Viver sem Limite contribuiu para ampliar ações de acessibilidade, formação profissional e oferta de recursos e serviços destinados às pessoas com deficiência. Também favoreceu a expansão de iniciativas relacionadas à formação de professores, tradutores e intérpretes de Libras e outros profissionais envolvidos na educação de surdos.

Outro documento relevante foi o Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, publicado em 2014. O relatório apresentou subsídios para a elaboração de uma Política Linguística de Educação Bilíngue — Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Esse documento resultou da participação de pesquisadores, professores e representantes da comunidade surda, que defenderam uma concepção de educação bilíngue fundamentada no acesso à Libras como língua de instrução, interação, comunicação e construção de conhecimentos, e à língua portuguesa escrita como segunda língua.

A relevância do relatório reside no fato de que a educação bilíngue não é compreendida apenas como a presença simultânea de duas línguas no ambiente escolar. Trata-se da organização de espaços educacionais linguisticamente acessíveis, nos quais a Libras ocupe uma posição central nos processos de ensino e aprendizagem, nas relações sociais e na produção do conhecimento.

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, de 6 de julho, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei foi destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e ao pleno exercício da cidadania.

No campo educacional, a Lei Brasileira de Inclusão determinou que o poder público assegurasse condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem às pessoas com

deficiência. Em relação aos estudantes surdos, a lei estabeleceu a oferta de educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

A Lei nº 13.146/2015 também estabeleceu responsabilidades relacionadas à formação e à disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras, especialmente na educação básica e no ensino superior. Essas determinações reforçaram a compreensão de que a acessibilidade linguística é condição indispensável para o exercício do direito à educação.

Ainda nesse conjunto de políticas, foram publicadas, em 2016, orientações destinadas a subsidiar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses documentos procuraram orientar as ações dos sistemas de ensino e fortalecer o acompanhamento e o controle social das políticas públicas voltadas à escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No início de 2019, a Libras adquiriu maior visibilidade no cenário político e midiático nacional. Durante a campanha eleitoral de 2018 e nos primeiros eventos oficiais do governo federal iniciado em janeiro de 2019, observou-se a presença mais frequente de tradutores e intérpretes de Libras em pronunciamentos públicos.

Também recebeu ampla repercussão o pronunciamento em Libras realizado pela então primeira-dama, Michelle Bolsonaro, durante a cerimônia de posse presidencial, em 1º de janeiro de 2019. O episódio ampliou a exposição pública da Libras e gerou expectativas em setores da comunidade surda quanto ao fortalecimento das políticas de acessibilidade linguística e de educação bilíngue.

Nesse contexto, o Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, aprovou uma nova estrutura regimental para o Ministério da Educação e instituiu, em sua organização administrativa, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. Entre as competências atribuídas à diretoria estavam planejar, orientar e coordenar políticas de educação bilíngue que considerassem a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, bem como fomentar a criação de escolas bilíngues de surdos e promover ações de formação inicial e continuada.

A constituição de uma diretoria específica representou, o reconhecimento institucional das particularidades linguísticas e educacionais das pessoas surdas. Contudo, a criação de uma estrutura administrativa, por si só, não assegura a implementação integral das políticas, sendo

necessário considerar as ações efetivamente desenvolvidas, os recursos disponibilizados e a participação das comunidades envolvidas.

Nesse cenário de avanços legais e de busca pela acessibilidade linguística, destaca-se a atuação do tradutor e intérprete de Libras. Conforme Albres (2015), embora não seja possível precisar o momento exato em que se iniciaram as atividades de tradução e interpretação de Libras no Brasil, esses profissionais já atuavam em diferentes esferas comunitárias antes do reconhecimento legal da profissão.

A própria atuação profissional precedeu, em muitos contextos, os estudos linguísticos sobre a Libras e as pesquisas acadêmicas voltadas aos processos tradutórios e interpretativos entre línguas de modalidades distintas. Por essa razão, muitos intérpretes buscaram construir suas práticas a partir da experiência cotidiana, da convivência com pessoas surdas e da participação em espaços comunitários.

Esse percurso histórico reforça a importância da formação em nível superior, pois a atuação do tradutor e intérprete exige conhecimentos sobre as línguas envolvidas, os processos de tradução e interpretação, a ética profissional, as culturas surdas e as particularidades dos diferentes contextos de trabalho.

No âmbito educacional, a presença do tradutor e intérprete de Libras encontra respaldo em diferentes documentos legais e políticas de acessibilidade. Entretanto, a simples inserção desse profissional na sala de aula não garante, isoladamente, a constituição de uma educação bilíngue ou a efetiva inclusão do estudante surdo.

Segundo Quadros (2007), o intérprete educacional atua na mediação linguística das relações entre professores, estudantes surdos, colegas ouvintes e demais integrantes da comunidade escolar. Sua responsabilidade central consiste em viabilizar a comunicação entre sujeitos que utilizam línguas diferentes, e não em substituir o professor ou assumir a responsabilidade pedagógica pelo estudante.

Apesar disso, a função do intérprete ainda não é plenamente compreendida em muitos ambientes educacionais. Expressões como “o aluno do intérprete” revelam a transferência indevida da responsabilidade pedagógica do professor regente para o profissional responsável pela mediação linguística.

Quadros chama a atenção para essa situação ao afirmar:

O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. (QUADROS, 2007, p. 60).

Essa transferência de responsabilidades produz uma compreensão equivocada das funções dos profissionais envolvidos. O professor continua sendo responsável pelo planejamento, pelo ensino, pelas estratégias pedagógicas e pela avaliação da aprendizagem de todos os estudantes. Ao intérprete compete realizar a mediação linguística e tradutória, respeitando os princípios éticos e técnicos de sua profissão.

Embora o intérprete acompanhe as interações e possa contribuir com informações relacionadas às condições comunicacionais, não lhe cabe substituir o professor, ministrar conteúdos como responsável principal ou elaborar isoladamente avaliações sobre o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Diante do exposto, torna-se necessário repensar a maneira como a inclusão de estudantes surdos vem sendo realizada. Em muitos contextos, a presença do intérprete é utilizada como principal ou única medida de acessibilidade, sem que se constitua um ambiente efetivamente bilíngue para a interação do estudante com seus professores e seus pares.

A educação bilíngue exige mais do que a tradução das aulas ministradas em língua portuguesa. Requer a presença e a circulação da Libras no ambiente escolar, a participação de profissionais fluentes nessa língua, o acesso a materiais didáticos linguisticamente adequados, o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua e a criação de oportunidades de interação com outros sujeitos surdos.

A ausência dessas condições pode comprometer o processo educacional. Como afirma Machado (2008, p. 79), “o fracasso escolar do aluno relaciona-se com a inadequação da escola para atender às suas especificidades de aprendizagem”.

Nessa perspectiva, as dificuldades enfrentadas pelo estudante surdo não podem ser atribuídas à surdez ou a uma suposta incapacidade individual. Elas devem ser analisadas à luz das barreiras linguísticas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais existentes no ambiente escolar.

A presença do tradutor e intérprete de Libras constitui uma importante medida de acessibilidade linguística, mas não é suficiente para assegurar, por si só, a inclusão educacional. Esse profissional realiza a mediação comunicacional entre o estudante surdo e os diferentes sujeitos do contexto escolar; contudo, a responsabilidade pela educação e pela inclusão deve ser compartilhada por professores, gestores, profissionais especializados, sistemas de ensino e comunidade escolar.

Assim, a efetivação do direito à educação dos estudantes surdos pressupõe a construção de políticas e práticas que reconheçam sua diferença linguística, valorizem a Libras e garantam condições concretas de participação, interação e aprendizagem.

A partir do reconhecimento legal da Libras e da ampliação das políticas de formação, diferentes instituições de educação superior passaram a oferecer cursos destinados à formação de professores, tradutores e intérpretes.

Na cidade de Dourados, a Universidade Federal da Grande Dourados — UFGD — tornou-se, em 2008, polo do curso de Letras Libras ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina, nas modalidades de licenciatura e bacharelado. A oferta integrou o processo de expansão nacional do curso e possibilitou a formação de profissionais surdos e ouvintes na região de Mato Grosso do Sul.

Posteriormente, a UFGD passou a ofertar institucionalmente o curso de graduação em Letras Libras por meio da educação a distância, nas modalidades de licenciatura e bacharelado. A instituição também participou da oferta do curso de Pedagogia Bilíngue promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES.

Essas iniciativas constituíram importantes marcos para a educação superior em Dourados e no Estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que ampliaram as possibilidades de formação de professores de Libras, tradutores e intérpretes, pesquisadores e demais profissionais envolvidos com a educação de surdos.

A expansão desses cursos também favoreceu a produção de conhecimentos sobre a Libras, as identidades e culturas surdas, os processos tradutórios e interpretativos e a educação bilíngue.

A escolha do objeto

Meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais – Libras ocorreu no ano de 2006, no oitavo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física, durante a disciplina de Educação Especial. A professora apresentou o alfabeto manual e explicou que os surdos utilizavam as mãos para se comunicar por meio da Libras, que é uma língua. Isso despertou em mim uma imensa curiosidade.

No mesmo ano, procurei um curso e iniciei minha formação em Libras, ofertada pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por meio do projeto Ala Línguas.²

No ano seguinte, por intermédio de uma amiga e coordenadora de uma escola estadual, tomei conhecimento do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) e do fato de que ele era o responsável por realizar a avaliação que autorizava o trabalho como intérprete de Libras.

Nesse mesmo ano, após ser aprovada, iniciei minha atuação como intérprete, atendendo uma criança surda da educação básica e uma mulher surda que estudava na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2008, sentindo a necessidade de aprofundar meus conhecimentos para oferecer um suporte mais qualificado ao trabalho que vinha desenvolvendo, ingressei na graduação de Letras Libras, ofertada pela UFSC em parceria com a UFGD, que me concedeu o título de bacharela em Letras Libras.

Após a conclusão da graduação, surgiu o interesse e a possibilidade de cursar uma especialização em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado, ofertada pela UFMS. Assim, buscando dar continuidade à minha formação e ampliar meus conhecimentos, ingressei no Mestrado em Letras, partindo do pressuposto de que a Libras é uma língua, transdisciplinar e transcultural.

A motivação

O interesse pela pesquisa surgiu da experiência profissional. São dez anos atuando na educação inclusiva como intérprete educacional, acompanhando pessoas surdas de diferentes idades e em diversos níveis de ensino. Ao longo desse percurso, inúmeras angústias, dúvidas, discussões e expectativas me impulsionaram a buscar mais conhecimento, com o objetivo de melhorar as condições de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula. Minha prática evidencia a veracidade das palavras de Lacerda (2010):

Muitas vezes, instituições de ensino recebem alunos surdos sem ter clareza de como ajustar suas práticas para tornar o espaço educacional bilíngue, e de como favorecer ações que envolvam adequadamente estudantes surdos e ouvintes. Se o TILS [tradutor intérprete de língua de sinais] que vai atuar neste espaço tiver uma formação adequada a este respeito, poderá colaborar para que o espaço educacional efetive práticas de educação inclusiva bilíngue. (p. 149)

A proposta de levar uma nova forma de atuação, com base em uma perspectiva bilíngue apostando no ensino de Libras para ouvintes e na interação entre surdos e ouvintes em salas de

² O Centro Universitário de Dourados (Ceud), enquanto campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) apresentava o projeto de Extensão “Ala Línguas”, que a partir do desligamento do campus e criação da UFGD o referido projeto passa a ser denominado O Centro de Línguas da UFGD é um Projeto de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura que oferece à comunidade cursos de Línguas Estrangeiras Modernas e Curso de Língua portuguesa para alunos estrangeiros. Fonte: <http://www.unitau.br/enic/trabalhos/SCH0744.pdf>

aula da escola comum — surgiu a partir de uma experiência profissional. Eu tinha pouco mais de um ano de experiência em sala de aula e estava no terceiro semestre da graduação em Letras Libras quando aceitei trabalhar com uma criança de seis anos, matriculada no primeiro ano do ensino fundamental.

O perfil do aluno era: surdez bilateral, pré-linguística, de grau severo/profundo, filho de pais ouvintes não usuários da Libras. Toda essa condição o impossibilitou de adquirir uma base de informações variadas e cotidianas disponíveis que as crianças ouvintes aprendem de forma corriqueira, ou seja, ele não conhecia as regras da sala de aula, corria pelos corredores da escola, seu comportamento era agressivo com os colegas e com ele próprio. E quem eu era naquele lugar? Eu era a intérprete de libras que estava ali intermediar as relações entre os professores e os alunos, conforme orientação que permeiam a profissão.

Não foram preciso muitos dias para perceber que aquilo estava sendo em vão. De que adiantava eu interpretar tudo que estava sendo falado se ele não tinha uma língua?

Na busca por uma solução, o primeiro passo foi chamar a família e entender como era a comunicação e as relações entre os familiares e este aluno e casa. A família disse que não compreendia o que ele falava, que ele apontava para os objetos quando deseja algo, mas que era um menino muito teimoso, malcomportado e agitado. “É comum relacionar a surdez com agitação. A agitação que as crianças surdas apresentam pode ser explicada pela falta das interações verbais”. (GOLDFELD, 2002, p. 98).

Após os relatos apresentados pela família, sugerimos a Libras como a língua a ser adquirida pela criança, destacando sua importância para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Enfatizamos, ainda, a necessidade de um trabalho conjunto entre escola, família e equipe pedagógica, a fim de minimizar os prejuízos decorrentes da aquisição tardia da língua.

A partir desse momento, compreendemos que seria necessário ensinar uma língua à criança, e que esse processo deveria ocorrer no próprio ambiente escolar, durante o período regular de aulas. O ensino da Libras passou a ser desenvolvido paralelamente às atividades propostas pela professora regente. Estratégias como o uso de materiais visuais, atividades interativas e o ensino da Libras tanto para o aluno quanto para seus colegas e familiares começaram a apresentar resultados positivos.

No ano seguinte, houve mudança da professora regente, porém eu permaneci com o aluno. A nova professora trabalhava muito com histórias e atividades em grupo. Foi nessa

ocasião que a ideia de teatralizar as histórias utilizando a Libras e seus classificadores,³ bem como a proposta de que o próprio aluno ensinasse os sinais que aprendia aos demais colegas de sala, que o colocaram num lugar onde pudesse ser visto, de evidência na sala. Foi visível a mudança de comportamento e de participação do aluno na sala de aula. Os alunos ouvintes agora estavam mais próximos e interagiam mais com o aluno surdo. Desta maneira, ele passou a fazer parte das atividades culturais e esportivas da escola e apresentar rápido aprendizado tanto da língua de sinais, quanto dos conteúdos do currículo escolar desenvolvidos em sala de aula.

Essa experiência reforçou a importância do trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola, para que o aluno surdo se sinta pertencente ao ambiente escolar e possa desenvolver-se cognitivamente e afetivamente. Fortalece-se, assim, a compreensão de que é possível, dentro da perspectiva da educação inclusiva, propor práticas de ensino que envolvam surdos e ouvintes em uma abordagem bilíngue, na qual as condições linguísticas e culturais dos surdos também sejam respeitadas e atendidas — princípio que fundamenta a gênese desta pesquisa.

A pesquisa

Buscando indícios dos aspectos positivos e negativos da educação inclusiva, a proposta de trabalho é por meio da pesquisa-ação, que por meio de interação venham a diminuir as barreiras comunicacionais e que contribuam para a interação entre alunos surdos e ouvintes. Proporcionar o contato com a Libras como uma segunda língua e o contato com a cultura surda através da interação com professor Surdo. Apostamos no trabalho coletivo entre professor regente, intérprete e professor Surdo na promoção de uma sociedade inclusiva. Espera-se com a conclusão deste trabalho evidenciar os aspectos positivos e negativos da proposta da educação inclusiva, sugerindo a necessidade de construir ambientes educacionais que favoreçam a interação através da Libras.

Assim, propomos estruturar o trabalho da seguinte forma: Capítulo I: Discorre sobre a diferença entre Língua e Linguagem de Sinais, a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais, Aquisição da Linguagem através da interação e as abordagens educacionais. O capítulo II: será dedicado a detalhar o percurso metodológico. O capítulo III: apresentação das análises e considerações finais.

3 Os classificadores permitem tornam mais claro e compreensível o significado do que se quer enunciar em Libras, por exemplo, os classificadores descritivos “desempenham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados” (Pimenta e Quadros, 2006)

LÍNGUA, LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos conceitos como língua e linguagem, com o objetivo de apresentar a Libras como língua, desmistificando a ideia sobre a mesma ser uma linguagem. A distinção entre *Língua Brasileira de Sinais* e *Linguagem Brasileira de Sinais* precisa ser compreendida para aceitação e valorização desta língua. Compreender a importância do *status* linguístico permitirá compreender o processo de aquisição da língua brasileira de sinais como sistema linguístico autêntico e, conseqüentemente, atribuir-lhe a importância devida no processo do desenvolvimento cognitivo, social e emocional do surdo.

Abordaremos também a legitimidade Língua Brasileira de Sinais, o desenvolvimento da linguagem e a importância da interação e as abordagens educacionais na educação de surdos.

1.1 Língua ou Linguagem Brasileira de Sinais?

Embora os estudos linguísticos tenham comprovado, há décadas, o status da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural, ainda é comum que ela seja equivocadamente denominada “linguagem de sinais”. Tal nomenclatura não constitui apenas uma questão terminológica, mas reflete concepções distintas acerca da natureza linguística da Libras e de seu papel no desenvolvimento humano. Nesse sentido, torna-se necessário compreender os conceitos de língua e linguagem, bem como as implicações dessa distinção para a comunidade surda.

Para Saussure (1969), língua e linguagem constituem conceitos distintos. A linguagem é concebida como um fenômeno complexo, heterogêneo e multifacetado, cuja compreensão envolve diferentes áreas do conhecimento. Segundo o autor, a linguagem “não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como aferir sua unidade” (SAUSSURE, 1969, p. 17). Diante dessa complexidade, Saussure direciona seus estudos para a língua, compreendida como um sistema de signos organizado e compartilhado socialmente. Para o autor, a língua constitui a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, organizada por relações estruturais entre seus elementos.

Para Chomsky, a *linguagem* é a capacidade inata da espécie humana, a qual é transmitida geneticamente. Segundo Quadros (1997), é esta capacidade inata que permite à criança acionar

a gramática da língua materna a partir dos dados linguísticos a que está exposta. Ou seja, a criança recebe os estímulos, chamados de *input* a partir da linguagem do adulto e os analisa. Segundo os inatistas, esse dispositivo é também conhecido como gramática universal, composta de princípios rígidos (aspectos gramaticais comuns a todas as línguas humanas) e princípios abertos (captam as variações das línguas através de opções determinadas e limitadas).

Fiorin (2013), por sua vez, define a linguagem como a capacidade humana de comunicar-se por meio de signos. Embora a necessidade de comunicação seja inerente à espécie humana, a linguagem manifesta-se socialmente por intermédio de uma língua específica. Nesse sentido, o autor afirma que “a língua é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade” (FIORIN, 2013, p. 14), destacando seu papel na construção dos significados, na interpretação da realidade e nas interações sociais.

No contexto da surdez, torna-se relevante considerar as contribuições de Vygotsky (2011), para quem a fala não está necessariamente vinculada ao aparelho fonador. O autor compreende a linguagem como um sistema simbólico mediador do desenvolvimento humano, podendo manifestar-se por diferentes modalidades. Dessa forma, as línguas de sinais constituem sistemas linguísticos legítimos, capazes de desempenhar as mesmas funções cognitivas, comunicativas e sociais atribuídas às línguas orais. A principal diferença entre ambas reside na modalidade de produção e recepção: enquanto as línguas orais se organizam predominantemente na modalidade oral-auditiva, as línguas de sinais estruturam-se na modalidade visual-espacial.

Embora partam de pressupostos teóricos distintos, Saussure, Chomsky, Fiorin e Vygotsky convergem ao reconhecer a importância da língua para a constituição e o desenvolvimento da linguagem. No caso da pessoa surda, o acesso precoce à Libras representa condição fundamental para a aquisição linguística e para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural. A literatura especializada demonstra que a privação linguística nos primeiros anos de vida pode acarretar prejuízos significativos ao desenvolvimento humano, comprometendo processos relacionados ao pensamento, à aprendizagem e à interação social. Inclusive no próprio desenvolvimento da consciência.

Nesse contexto, a Libras deve ser compreendida, simultaneamente, como língua e como manifestação da linguagem humana. Trata-se de uma língua por apresentar todas as propriedades estruturais que caracterizam as línguas naturais, incluindo organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. Ao mesmo tempo, constitui um

instrumento de linguagem, por meio do qual os sujeitos constroem significados, desenvolvem o pensamento e estabelecem relações com o mundo social.

Sobre ser língua ou linguagem de sinais, podemos dizer que a Libras é sim língua, mas que é também linguagem, partindo do pressuposto que toda língua é uma linguagem, mas nem toda linguagem é uma língua. Assim, a Libras é uma língua por apresentar todas as características linguísticas de uma língua natural. Conforme Sacks (2010),

Num nível neurológico, a língua de sinais é uma língua e é tratada como tal pelo cérebro, apesar de ser visual em vez de auditiva e espacial em vez de sequencialmente organizada. E, sendo uma língua, ela é processada pelo hemisfério cerebral esquerdo, o qual é biologicamente especializado exatamente para essa função. (p. 84)

Corroborando essa perspectiva, Sacks (2010) afirma que, do ponto de vista neurológico, as línguas de sinais são processadas pelo cérebro da mesma forma que as línguas orais, sendo predominantemente organizadas no hemisfério esquerdo. Segundo o autor, as diferenças entre essas línguas dizem respeito à modalidade linguística empregada, e não à sua natureza ou complexidade estrutural.

Como linguagem, a língua de sinais será adquirida e desenvolvida desde que a criança surda seja exposta a um ambiente linguístico favorável. A aquisição inapropriada de uma primeira língua ou língua materna ameaça o desenvolvimento humano, nos aspectos intelectuais e emocionais, isso porque, segundo Sacks (2010), a linguagem é o que possibilita o pensamento, o que separa o pensamento do não pensamento, o que separa o humano do não humano (SACKS, 2010. p.58).

Reforçamos que a Libras pode ser compreendida tanto na perspectiva da língua quanto da linguagem. Trata-se de uma língua porque possui todos os aspectos estruturais e as características que definem as línguas naturais, incluindo regras gramaticais próprias, organização linguística e capacidade de expressar qualquer conceito ou experiência humana. Ao mesmo tempo, pode ser analisada na perspectiva da linguagem, por constituir um instrumento fundamental para a construção da subjetividade, do pensamento, da interação social e do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Assim, embora a Libras seja reconhecida cientificamente como uma língua de sinais, ela também participa dos processos mais amplos da linguagem humana, por meio dos quais os indivíduos produzem sentidos, constroem conhecimentos e se relacionam com o mundo.

A falta de uma compreensão mais aprofundada dos conceitos de língua e linguagem frequentemente contribui para interpretações equivocadas acerca da natureza da Libras. Em muitos casos, as línguas de sinais são compreendidas apenas como formas de comunicação não

verbal e, por isso, reduzidas à noção de "linguagem de sinais". Essa concepção tende a desconsiderar seu status linguístico e a reforçar a ideia de que se trata apenas de um código composto por um conjunto limitado de sinais passíveis de memorização e decodificação. Tal entendimento é inadequado, pois as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, produtividade linguística e potencial expressivo equivalente ao das línguas orais. Diferentemente do Braille⁴, que não configura uma língua, mas um sistema de escrita e leitura tátil empregado para registrar diferentes línguas, a Libras é uma língua natural que possui organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática próprias.

A língua de sinais(...)tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a *produtividade/criatividade*, a *flexibilidade*, a *descontinuidade* e a *arbitrariedade*. (GESSER, 2009. P. 27)

Por essa razão, não pode ser reduzida a um código de sinais memorizáveis, uma vez que constitui um sistema linguístico completo, por meio do qual seus usuários constroem conhecimentos, elaboram pensamentos e participam das práticas sociais e culturais de sua comunidade.

Por muitas vezes ser vista como uma linguagem não verbal no sentido do senso-comum, ou seja, como código, tal como os sinais de trânsito, como o Braille, a Libras acaba sendo inferiorizada, resumida a um código não verbal. Dessa forma, reconhecer o seu *status* linguístico é importante para o empoderamento do surdo. Gesser (2009) explica que “tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência - vinculadas às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural” (GESSER, p.9-10. 2009). Tal afirmação também é feita por Santana (2007):

Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais. Se ser anormal é caracterizado pela ausência da língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se tem a língua de sinais como a língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. Ou seja, a língua de sinais legitima o surdo como “sujeito de linguagem” e é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença. (SANTANA, 2007.P. 33)

⁴ O sistema Braille é um sistema de leitura e escrita tátil criado para possibilitar o acesso de pessoas cegas ou com baixa visão à linguagem escrita. Sua estrutura baseia-se em uma célula formada por seis pontos em relevo, cujas diferentes combinações permitem representar letras, números, sinais de pontuação, símbolos matemáticos e outros caracteres. Por constituir um sistema de representação gráfica da escrita, o Braille pode ser utilizado para registrar diferentes línguas, como o português, o inglês e o espanhol. Dessa forma, não possui gramática própria nem se configura como uma língua, mas como um meio de acesso e registro das línguas já existentes.

Assim, a importância da língua é fazer com que o surdo possa se reconhecer como sujeito e assim desenvolver a linguagem, em seus aspectos sociais e cognitivos. A criança, ao ter acesso a uma língua, passa a desenvolver linguagem por meio da interação com o outro, repensando suas ações, elaborando seu pensamento, vivenciando novas experiências e se desenvolvendo. Retratando a importância do acesso à língua para o desenvolvimento da linguagem, temos a pesquisadora Surda no Brasil, sul mato-grossense conceituada e referência na comunidade surda, Shirley Vilhalva que faz o seguinte relato:

Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, tudo ficou melhor quando eu descobri e tive a compreensão do que meu padrasto havia me ensinado sobre encontrar um mundo melhor, procurando ser cada dia melhor e dizia ainda que “Quando eu soubesse viver em paz com a intimidade de minha alma eu poderia compartilhar com outras pessoas”, verdade, isso eu só encontrei quando entrei para o mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda. (VILHALVA, 2004, p. 37)

O depoimento da pesquisadora mostra a importância da aceitação da Libras, da importância da língua para a compreensão do mundo que cerca o sujeito surdo. A valorização de poder se comunicar em uma língua que lhe traz conforto e possibilidade de se fazer compreender em um mundo que busca sua normalização é essencial.

Diante das citações de Vilhalva e Santana, percebemos a importância da Libras como língua para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do surdo. Enfatizamos também a importância do acesso e a interação com pares linguísticos desde a mais tenra idade, pois, para Sacks (2010), “os surdos sem língua podem de fato ser *como* imbecis – e de um modo particularmente cruel, pois inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua”. (p.28-29).

1.1.1 A legitimidade da Língua Brasileira de Sinais

A falta de conhecimento acerca do *status* linguístico da língua de sinais lança a crença, muito comum, de que a língua de sinais é universal. Isso ocorre, muito provavelmente, por estar ancorada na ideia de que a língua de sinais é um “código” e que pode ser transmitido através de “gestos”, ou, ainda, de que seria uma versão sinalizada das línguas orais. Essas crenças levam à ideia de que os surdos usam a mesma língua em toda parte do mundo. Cabe aqui ressaltar que por ser uma língua, assim como as línguas orais, cada país possui sua própria língua e que também apresenta seus dialetos. Assim sendo, segundo Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual – visual (ou espaço visual), pois a

informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. As informações, segundo Harrison (2014):

(...) são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço em frente do corpo, chamado de espaço de sinalização. A pessoa “recebe” a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de visuoespaciais ou espaço-visuais. (p. 31-32)

Ao estabelecer-se como língua, é possível afirmar que qualquer assunto pode ser discutido: política, educação, psicologia, economia, física, enfim, todo e qualquer assunto por mais abstrato que seja.

Mas de onde surgiu a Língua Brasileira de Sinais?

A referência de Sócrates, apresentada no diálogo *Crátilo* de Platão, constitui um dos primeiros registros históricos que reconhecem a possibilidade de comunicação por meio de gestos corporais. Embora não se refira diretamente às línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas, evidencia que a humanidade já concebia formas alternativas de linguagem além da oralidade. Conforme registrado por Platão e citado por Sacks (2010, p. 125), Sócrates questiona:

“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?” (PLATÃO apud SACKS, 2010, p. 125).

Essa passagem demonstra que, desde a Antiguidade, já se reconhecia a capacidade humana de comunicar ideias por meio de recursos visuais e gestuais, ainda que não houvesse, naquele contexto, uma compreensão das línguas de sinais como sistemas linguísticos estruturados.

O fato é que as condições de vida dos surdos eram uma calamidade, pois acreditava-se que somente através da fala eles poderiam se desenvolver e, com isso, na incapacidade de haver uma comunicação livre, até mesmo com seus familiares, fez com que os surdos fossem forçados a trabalhos desprezíveis, vivendo sozinhos e a beira da miséria, considerados pelas leis e pela sociedade como imbecis.

Pedro Ponce Leon (1520-1584), monge beneditino que recebe o título de primeiro professor de surdos, colabora com a mudança de concepção por desempenhar a função juntos aos filhos surdos da aristocracia espanhola. Grande parte da metodologia utilizada e registrada pelo monge foi perdida, mas segundo Reily (2007), o alfabeto manual já era por ele utilizado, associado com sinais beneditinos e os sinais caseiros apresentados pelos seus alunos.

A realidade dos surdos, começa a mudar quando o abade Michel de l'Épée, que não sabia nada sobre educação de surdos, aceita dar continuidade ao ensino de duas irmãs surdas, pois ele acreditava que se nada fizesse, elas morreriam na ignorância. O abade adotou o método de associacionista, por meio do qual ele apontava com uma mão o objeto e com a outra ele escrevia o nome correspondente na lousa. Ao passo que as meninas aprenderam a ler e a escrever, o abade se encontrou num grande impasse, pois o método era limitado e restringia-se a nomeação dos objetos. Foi então que l'Épée começou a observar as alunas e percebeu que elas já apresentavam um sistema de comunicação fluente. Com isso, a grande revolução foi o ensinar os surdos a ler através do sistema de sinais metódicos⁵.

[...] o abade De l'Épée sistematizou os sinais ao constituir os sinais metódicos, ele apropriou-se de muitos sinais que os surdos já utilizavam, criou outros tantos e acrescentou movimentos aos elementos lexicais para demarcar funções gramaticais francesas no conjunto de sinais que considerava fundamentais para a comunicação e a aprendizagem das lições. (REILY, 2010. P. 323)

Para a autora, a contribuição do monge beneditino Pedro Ponde de León o do abade De l'Épée foi entender que os gestos consistiam numa forma válida e muito eficaz de comunicação.

Outra grande contribuição do abade De l'Épée foi a criação do Instituto Nacional de Surdos – Mudos em Paris, onde a língua de sinais começa a ser utilizada no processo de educação de surdos, valorizando e atendendo as necessidades educacionais e cognitivas. Língua de Sinais Francesa foi o tronco linguístico para a Língua Brasileira de Sinais e muitas outras línguas de sinais pelo mundo.

No Brasil, a história da língua de sinais, na sua forma formal, começa a ser registrada com a chegada do professor surdo Hernest Huet no ano de 1855, durante o império de D. Pedro II. A história relata, segundo Goldfeld (2002), que Huet veio para iniciar um trabalho de educação com duas crianças surdas, com bolsas de estudos pagas pelo governo.

Em 1857, no dia 26 de setembro é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). A escola que é referência na educação de surdos até os dias atuais. No instituto era utilizada a língua de sinais francesa, trazida pelo professor Huet e “gestos” que eram utilizados pelos surdos brasileiros. Essa “mistura” da língua francesa e dos “gestos” dos surdos brasileiros foi a origem da então Língua Brasileira de Sinais.

5 O sistema de sinais “metódicos” De l'Épée - é uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais – permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem sucedido ,que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação. (SACKS, 2010.p.26-27)

O *status* linguístico das línguas de sinais foi conquistado através das pesquisas do linguista americano Willian Stokoe, em 1960. O professor, que lecionava na Universidade Gallaudet⁶ ao observar os alunos utilizando a língua de sinais americana, decidiu estudá-la. Sua curiosidade e interesse era descobrir, se aquele sistema linguístico era ou não, de fato uma língua. Para obter tal resposta, o linguista aplicou os rigorosos métodos das pesquisas da linguística estrutural e as evidências foram: “a língua de sinais dos surdos têm estrutura e função semelhante às demais línguas, veiculadas por um sistema que utiliza um meio sensorial diferente” (STOKOE, 1960, p.3).

A língua passa a ter seu *status* linguístico conferido por meio de estudos descritivos e por tratar-se de uma língua de modalidade visual espacial. Stokoe foi responsável pela criação de alguns termos próprios, tais como:

- * sinal: a menor unidade da língua de sinais com significado;
- * gesto: movimento comunicativo não analisável linguisticamente;
- * quirema (do grego: *kiros* = mãos): conjunto de posições, configurações ou movimentos que tenham a mesma função na linguagem, o ponto de estrutura da língua de sinais (análogo ao “fonema” nas línguas orais;
- * alocação: qualquer um do conjunto de configurações, movimentos ou posições, i.e., quirema, que sinaliza identicamente na língua”. (HARRISON, P.30. 2014)

O linguista também propôs a decomposição da língua em três parâmetros formacionais: configuração de mãos (CM); locação de mão (L); e movimento da mão (M). Seu trabalho foi de tamanha grandiosidade e evidência científica que foi agregando novos pesquisadores que vieram a contribuir em seus estudos e estendendo os mesmos para as demais línguas de sinais do mundo. Após análises feitas das unidades formacionais, pesquisas realizadas posteriores, sugeriram a adição de outras duas informações: a orientação de mão (O) e os aspectos não manuais ou expressões não manuais (ENM) (BATTISON, 1974, 1978; apud QUADROS & KARNOPP, 2004).

A partir dos estudos do linguista americano sobre a língua de sinais, as pesquisas se difundiram pelo mundo, inclusive no Brasil. Pesquisadoras como Ferreira – Brito (1995), Quadros & Karnopp (2004) e Felipe (2006) merecem destaque nos trabalhos sobre a fonologia das línguas de sinais brasileira. Nas pesquisas linguísticas, destacam-se Quadros & Karnopp (2004) que descrevem que as unidades formacionais, já descritas por Stokoe, são “unidades

⁶ A Gallaudet University, localizada em Washington, DC, capital dos Estados Unidos, é a principal instituição de ensino, aprendizagem e pesquisa para alunos surdos e com deficiência auditiva. É referência no ensino bilíngue para surdos. Fonte: <https://www.gallaudet.edu/about/who-we-are>

mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem morfemas nas línguas orais”. Para tentar esclarecer essa questão:

(...) o morfema na língua de sinais é formado por fonemas encaixados com o conjunto de parâmetros, configuração de mão, movimento e locação de mão, e não carregam significado isoladamente. É como se fossem fonemas de LIBRAS, sendo os fonemas cada um dos parâmetros, que interligados formam um morfema com um sentido, que combinados configuram signos em LIBRAS. (GÓES e CAMPOS, 2014. P.74)

Assim, para termos um sinal, ou seja, um morfema na língua de sinais, precisamos necessariamente dos aspectos formacionais CM, L e M e podem ou não ser associados a estes a ENM e a O. O sinal pode ainda ser realizado com uma ou duas mãos, o mesmo sinal pode ser sinalizado com a mão direita ou esquerda (sem alteração semântica).

Ainda sobre os mitos em torno da língua de sinais, há ainda quem acredite que a língua seja o alfabeto manual, retomando a ideia de código. Por isso torna-se válido explicar que o alfabeto manual possui uma função específica, nesse caso como código da representação das letras alfabéticas. O alfabeto manual é utilizado para soletrar⁷ nomes próprios, de siglas, em situações em que ainda não possuem sinais correspondentes, por isso, as CM não se limitam ao alfabeto manual. A primeira tabela de CM apresentada por Ferreira – Brito (1995) apresentava 46 CM, em estudos mais recentes como o de Felipe (2006) a quantidade de CM foi a 64, conforme figura 1.

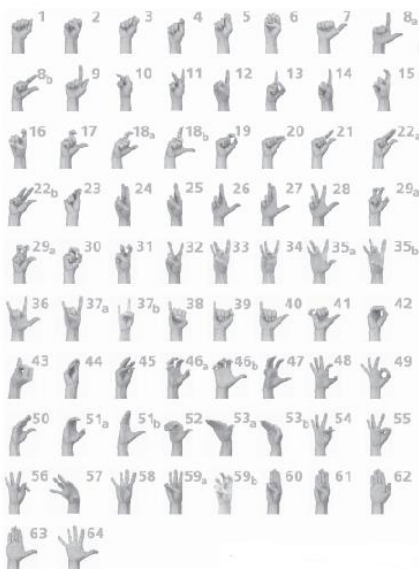


Figura 1: Fonte: http://www.faseh.edu.br/biblioteca/arquivos/acervo_digital/Libras_em_contexto_Livro_do_Professor.pdf

⁷ A soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português." (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 88).

Então, no processo de formação de um sinal, deve-se escolher a CM a ser utilizada e associá-la aos demais parâmetros. Isso porque uma mesma CM pode ser utilizada para representar diferentes sinais.

Na sequência temos a locação (L), ou também conhecida como ponto de articulação (PA), que se refere ao local onde os sinais serão articulados. Os sinais podem ser articulados no que chamamos de espaço neutro, ou seja, em frente ao corpo sem contato com o mesmo ou ainda podem ser “ancorados” em alguma parte do corpo, que pode ser cabeça, tronco, braços, ombros ou mãos, conforme imagem 2. Esse espaço é definido como espaço da enunciação, ou seja, “área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 57).



Figura 2 Fonte: QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 57.

O movimento (M) é outro aspecto fonológico que envolve movimento e direções das mãos. Para este parâmetro, Klima e Bellugi (1979), citados por Quadros & Karnopp (2004, p. 54), explicam: “[M] é definido como um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço”. Os movimentos apresentam as seguintes características: tipo, direcionalidade, maneira e frequência. Mudando cada um destes movimentos, alteramos o sinal e o seu significado. É importante lembrar que existem sinais que não apresentam movimento.

TIPO Contorno ou forma geométrica: retilíneo, helicoidal, semicircular, sinuoso, angular, pontual; Interação: alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado; Contato: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar; Torcedura do pulso: rotação, com refreamento; Dobramento do pulso: para cima, para baixo; Interno das mãos: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo).
DIRECIONALIDADE Direcional - <i>Unidirecional:</i> para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial; - <i>Bidirecional:</i> para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda. Não-direcional
MANEIRA Qualidade, tensão e velocidade - contínuo - de retenção - refreado
FREQUÊNCIA Repetição - simples - repetido

Figura 3 Fonte: (QUADROS & KARNOPP, 2004. p.56)

A orientação de mão (O), conforme pesquisas de Quadros & Karnopp (2004), associado ao parâmetro movimento (M) colabora para a determinação de um sinal, pode tornar-se um traço distintivo. São seis as possíveis orientações de mão: para cima, para baixo, para dentro, para fora, para o lado (contralateral), para o lado (ipsilateral).



Figura 4 Fonte: (QUADROS & KARNOPP, 2004.p. 59)



Figura 5 Fonte: (QUADROS & KARNOPP, 2004.p. 60)



Figura 6 Fonte: (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 60)

O último parâmetro a ser descrito são as expressões faciais ou as expressões não manuais (NM), que possuem duas funções nas línguas de sinais: a diferenciação de itens lexicais (marcar referências específicas, referências pronominais, partículas negativas, advérbios, grau ou aspecto) e a marcação de construções sintáticas (marcar sentenças interrogativas, exclamativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco) (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 60). As expressões faciais são realizadas simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase. É também por meio delas que damos entonação à língua de sinais.

Rosto	
<i>Parte Superior</i>	
~	sobrancelhas franzidas
o	olhos arregalados
◀	lance de olhos
^^	sobrancelhas levantadas
<i>Parte Inferior</i>	
db	bochechas infladas
bd	bochechas contraídas
=	lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas
/b	correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha
b	apenas bochecha direita inflada
m	contração do lábio superior
x	franzir do nariz
Cabeça	
+	balanceamento para frente e para trás (sim)
-	balanceamento para os lados (não)
↑	inclinação para frente
/	inclinação para o lado
↖	inclinação para trás
Rosto e cabeça	
wh	cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados sobrancelhas franzidas (ex. o quê? quando? como? por quê?)
wô	cabeça projetada para trás e olhos arregalados (ex. quem?)
Tronco	
→	para frente
←	para trás
AV So	balanceamento alternado dos ombros
AV S	balanceamento simultâneo dos ombros
Λ	balanceamento de um único ombro

Figura 7 (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 61)

Apropriando-se um pouco mais sobre a fonologia das línguas de sinais, podemos perceber a grandiosidade da gramática desta língua e o quão necessário se fazem os estudos nesta área na busca pela valorização e na difusão desta língua, a fim de proporcionar acessibilidade linguística a todos os usuários da língua. Com a breve apresentação, também podemos extinguir qualquer dúvida sobre o *status* linguístico da língua, eliminando de vez qualquer pensamento sobre a língua de sinais ser um código inventado, bem como a ideia da sua universalidade.

1.2 Desenvolvimento da linguagem e a importância da interação

Quando no seio de uma família ouvinte nasce uma criança surda, nasce também uma grande angústia em seus pais. Afinal, a expectativa do “normal”, do filho “ideal”, é natural em todas as famílias, o diferente traz medos e muitas vezes aprisiona os pais em um luto difícil de ser vencido. Segundo Canguillem (1995), o anormal não é o ser humano destituído de norma, e sim aquele que possui características diferentes e não faz parte da média considerada normal, que segue as normas estabelecidas socialmente, ou seja, características individuais distintas do esperado não são bem-vistas. É com esse sentimento de angústia que muitas famílias ouvintes precisam lidar quando descobrem que aquele novo membro é surdo. Afinal existe a preocupação em como lidar com essa criança que é “diferente” de nós, a preocupação em torná-lo “normal”. Após o diagnóstico da surdez algumas das opções para a família são as terapias de fala, o implante coclear⁸ e o uso da língua de sinais. Para Santana (2007), a escolha inicial da modalidade de língua que a criança usará é feita pela família, nesse caso a escolha pela língua audioverbal ou visuomanual, escolha essa que pode ou não corresponder à opção futura do filho. Segundo a autora muitos pais ainda optam pelo bilinguismo⁹, porém deixam a responsabilidade de ensinar a língua de sinais para a escola e não a aprendem para usá-la efetivamente com o filho, isso por acreditarem que a língua é *do* filho, como se a língua fosse individual e não social (SANTANA, 2007. P.27). E o suporte linguístico é fator determinante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional completo.

8 O implante coclear é uma prótese eletrônica introduzida cirurgicamente na orelha interna. Ao contrário da prótese auditiva convencional, o implante coclear capta a onda sonora e transforma em impulso elétrico estimulando diretamente o nervo coclear. Fonte: https://forl.org.br/Content/pdf/seminarios/seminario_1.pdf

9 Bilinguismo no contexto da surdez tem como ponto principal propósito, de que, por meio da língua de sinais a crianças possa se fazer compreender e ser compreendida de forma “natural”, e que tenha como segunda língua, a língua oficial do seu país.

Sendo a linguagem base para o desenvolvimento de todas as funções mentais, sociais e emocionais, e que é através dela que o ser humano é colocado no mundo, onde aprende a se comunicar, a pensar e se organizar interiormente, precisamos compreender o que se faz necessário para que tal desenvolvimento ocorra na sua totalidade pela criança surda que emerge dessas famílias ouvintes.

Para esse trabalho, pensamos na língua de sinais como constituinte do indivíduo, ou seja, como sendo a primeira língua a ser adquirida pela criança a fim de se constituir no mundo. De acordo com Moura (2014), a “Libras é a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir linguagem de forma natural e que lhe permite um desenvolvimento integral e sem limites” (MOURA, 2014.p.14). De forma natural porque, segundo a autora, a criança não aprende a língua, mas a adquire espontaneamente, de forma natural através da exposição a ela.

Segundo Sacks (2010) e Moura (2014), esse primeiro contato com a linguagem, essa primeira comunicação se dá pela relação mãe e filho, isso porque não podemos adquirir uma língua sozinhos, e necessitamos, obrigatoriamente, do outro.

Não se pode desenvolver uma língua sem alguma capacidade inata essencial, mas essa capacidade só é ativada por uma pessoa que já possui capacidade e competência linguísticas. É somente por meio de transação (ou, como diria Vygotsky, “negociação”) com outra pessoa que a linguagem é desenvolvida (SACKS, 2010.p. 59).

Esse papel caberá aos pais ou cuidadores dessa criança nos primeiros meses de vida e ocorrerá num processo natural, por meio do qual a mãe conversa com o filho que reage à mãe, em um processo onde a linguagem se instaura e que futuramente a criança virá a compreender. Para isso é importante que haja uma boa relação entre a mãe (ou cuidador) e a criança, que investirão nesse indivíduo como falante, isso no caso das crianças ouvintes. No caso das surdas, nascidas em famílias de pais ouvintes, esse processo natural pode ser modificado e, segundo a autora, um “atraso na linguagem se coloca, e essas crianças passarão a não compreender o mundo da mesma maneira que a criança ouvinte o faz”. (MOURA, 2014. P. 15).

Segundo Sacks (2010), a modalidade oral-auditiva não é naturalmente acessível às crianças com surdez profunda. Em contrapartida, por ser uma língua de modalidade visual-espacial, a língua de sinais apresenta-se como plenamente acessível ao desenvolvimento linguístico dessas crianças. Assim, quando expostas precocemente à Libras em interações significativas com usuários fluentes da língua, as crianças surdas podem adquiri-la de forma natural, tal como ocorre com as crianças ouvintes em relação à língua oral de seu ambiente familiar.

Nessa perspectiva, o pleno desenvolvimento da linguagem depende da garantia de um ambiente linguisticamente acessível desde os primeiros anos de vida. A exposição contínua à Libras em diferentes contextos de interação social possibilita à criança surda desenvolver sua primeira língua em condições semelhantes às oferecidas às crianças ouvintes, favorecendo seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional.

(...) o desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito na e pela linguagem, pois se entende que a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal. (...) pode-se concluir que a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social, desenvolvendo-se no plano das interações sociais, no decorrer dos processos de significação realizados pelos adultos relativos às ações da criança e de suas ações para com as crianças. (LODI, 2014, p. 168)

Segundo a autora, a linguagem, por sua natureza, em essência, social, desenvolve-se nas relações que estabelecemos com o outro(s), nos diferentes contextos sociais nos quais somos inseridos. A autora defende que para desenvolvê-la plenamente, precisamos estar em relação com pares linguísticos, ou seja, com pessoas que utilizem uma língua acessível à nossa e, no caso da criança surda, a língua de sinais. Para Quadros (1997) e Sacks (2010), o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas, criadas em um ambiente linguístico favorável, ou seja, exposta a Libras, ocorre da mesma maneira como ocorre nas crianças ouvintes, no uso da língua oral, fato evidenciado em casos de crianças surdas filhas de pais surdos que usam a Libras.

Entre os autores já mencionados, existe um consenso de que a língua de sinais deve ser introduzida na mais tenra idade para um desenvolvimento de linguagem completo e que o não acesso à língua pode levar a ficar presa a um mundo concreto e perceptivo apenas. E, assim, retomamos a importância do bom relacionamento entre a criança e a mãe (ou cuidador), segundo Sacks (2010) não é só a língua que deve ser introduzida, mas também o pensamento, pois é através da língua da mãe, internalizada pela criança, que permite a ela dar sentido ou ainda alçar-se do mundo perceptivo para o conceitual e sem essa língua teremos um ser humano gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado a um mundo imediato e pequeno. Este atraso, uma vez instaurado na criança, pode trazer problemas sociais, emocionais, educacionais e inclusive problemas ligados à capacidade de “proposicionar”, conceito do neurologista britânico Hunghlings-Jackson citado em Sacks (2010):

Não falamos ou pensamos apenas com palavras ou sinais, mas com palavras ou sinais, mas com palavras ou sinais que se referem uns aos outros de uma determinada maneira. [...] Sem uma inter-relação adequada de suas partes, uma emissão verbal seria mera sucessão de nomes, um amontoado de palavras que não encerra proposição

alguma. [...] A unidade da fala é uma proposição. A perda da fala (afasia) é, portanto, a perda da capacidade de proposicionar [...] não só a perda da capacidade de proposicionar em voz alta (falar), mas de proposicionar interna ou externamente. [...] O paciente sem fala perdeu-a não apenas no sentido popular, de não conseguir expressar-se em voz alta, mas no sentido mais completo. Falamos não apenas para dizer a outras pessoas o que pensamos, mas para dizer a nós mesmos o que pensamos. A fala é uma parte do pensamento. (SACKS, 2010. p.28).

Desse modo, crianças com surdez profunda pré-linguística que não têm acesso precoce a uma língua natural podem vivenciar um processo de privação linguística, condição que compromete a constituição da linguagem e restringe as possibilidades de expressão, interação e organização do pensamento por meio de uma língua compartilhada. Nesses casos, torna-se imprescindível garantir a imersão em um ambiente linguístico acessível, com a presença de interlocutores fluentes em Libras, possibilitando que a criança adquira sua primeira língua de forma natural. Essa exposição precoce contribui para minimizar os efeitos decorrentes da ausência de uma língua compartilhada no ambiente familiar, situação frequentemente vivenciada por crianças surdas filhas de pais ouvintes que desconhecem a Libras e, por isso, estabelecem formas limitadas de interação linguística. Quando essa condição persiste, podem surgir prejuízos no desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, em aspectos cognitivos, sociais e educacionais.

Sobre a aquisição da linguagem da criança surda utilizaremos Quadros (1997) para explicar de forma de elucidar como esse processo ocorre. A autora traz em seus estudos que a aquisição da Libras ocorre de forma análoga a aquisição das línguas orais, isso em se tratando de crianças surdas que nascem em famílias de pais surdos que utilizam a língua de sinais. Porém ressalta que isso representa apenas de 5% a 10% das crianças surdas, isso porque como vimos no início do trabalho, mais de 90% das crianças surdas nascem em lares ouvinte. Segundo Quadros (1997), a aquisição da linguagem em crianças surdas apresenta as seguintes etapas:

Período Pré-linguístico

Nesse período embasando-se em pesquisas feitas por Pettito e Marantette (1991, *apud* Quadros e Cruz, 2011) realizaram um estudo sobre o balbucio em crianças surdas e ouvintes no mesmo período – do nascimento até por volta dos 14 meses de idade – e constataram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em ambos, como fruto de uma capacidade inata para a linguagem. É que esta capacidade é manifestada não somente através dos sons, mas também através dos sinais. Os dados dessa pesquisa ainda mostram que os bebês surdos e ouvintes apresentam dois tipos de balbucio (o oral e o manual) até determinado estágio, onde o *input* favorecerá o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

Estágio de um Sinal

Segundo Quadros (1997), o estágio de um sinal na criança tem início por volta dos 12 meses e pode se estender até os 2 anos de idade, durante essa fase é comum que a criança se refira aos objetos apontando, segurando, olhando e os tocando. É também nesse período que a criança utiliza de uma linguagem não verbal para chamar atenção para suas necessidades e para se expressar, mas é também nessa fase que ela começa a imitar sinais produzido pelos outros, ainda pela imaturidade ela pode apresentar configurações de mãos e movimentos imperfeitos, mas ainda assim pode executar alguns sinais com significado consistente. Segundo a autora, é interessante observar que nesse período as crianças surdas e ouvintes usam gestos para pedir colo ou comida, o que é típico desta fase.

Estágio das primeiras combinações

De acordo com Quadros (1997), as primeiras combinações de sinais ocorrem por volta dos 2 anos nas crianças surdas. De um modo geral as crianças produzem palavras isoladas ou sinais para falar sobre coisas ou ações que ocorrem a sua volta. Passam a usar substantivos, verbos, adjetivos e pronomes, é nesse período que começam as primeiras combinações substantivo – verbo e substantivo – adjetivo, por isso é importante que a criança esteja diante de pessoas fluentes na língua, pois ela estará constituindo sua língua observando as regras de forma implícita, isso que caracteriza que a criança está adquirindo a língua de forma natural e espontânea, interiorizando suas regras sem consciência desse processo. Por isso existe uma preocupação maior no caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes, pois, nessa fase, é de extrema importância que a criança esteja diante de usuários fluentes na língua de sinais.

Estágio de múltiplas combinações

Para Quadros (1997), este período compreende dos 2 anos e meio aos 3 anos de idade, também conhecido de explosão de vocabulário, isso ocorre com os bebês ouvintes e surdos. Essa fase é também conhecida como a fase dos questionamentos. Segundo a autora, as crianças surdas ainda não utilizam os pronomes identificados espacialmente para se referir às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes, já com referentes presentes percebe-se um uso consciente do sistema pronominal e das indicações espaciais. Nesse estágio, segundo autora apresenta uma reflexão feita por Lillo-Martin (1986) sobre quais os efeitos da modalidade e se isso implicaria em diferenças neste processo de aquisição da criança surda, e nesse ponto toca-

se no ponto da iconicidade¹⁰. Porém, utilizando as pesquisas de Meier (1981), concluiu-se que apesar de haver uma aparente iconicidade nas línguas de sinais, a aquisição do sistema pronominal e a concordância verbal são considerados de aquisição tardia e, portanto, a modalidade, visuoespacial ou oral-auditiva, não facilita a aquisição do sistema da concordância verbal.

Para Quadros e Cruz (2011) aos 4 anos essas construções gramaticais e a conjugação verbal melhoram, tanto nas línguas orais, quanto nas línguas de sinais. A partir dos 5 anos inicia a fase em que a criança consegue contar histórias, a concordância verbal passa a ser usada de forma consciente pelas crianças surdas, a construção gramatical assemelha-se ao padrão de um adulto. O uso pronominal também começa a ser compreendido pelas crianças surdas que introduzem os pontos no espaço. De acordo com a autora a partir dos 6 anos as crianças já conseguem manter conversar longas, expõe seus pensamentos e adquire as construções sintáticas mais complexas.

Todos esses estágios de aquisição e desenvolvimento de linguagem foram observados em crianças surdas, filhas de pais surdos que utilizam a língua de sinais e isso é fator determinante para que essas crianças tenham acesso à língua de forma natural, emergidas num ambiente linguístico favorável e, segundo Quadros e Cruz (2011), recebendo *input* linguístico adequado possibilitando a análise do processo de aquisição.

Já nas crianças surdas, filhas de pais ouvintes essa área necessita de mais investigações, isso porque até os pais tomarem conhecimento sobre a língua e admitir seu uso, as crianças ficam praticamente sem *input* linguístico o que acarretará numa aquisição tardia. Para as autoras (op.cit), muitas dessas crianças criam um sistema gestual para se comunicarem com seus pais e familiares, os chamados “gestos caseiros”, que apesar de ser um sistema que possibilita uma comunicação entre os pais e os familiares é um sistema limitado.

Retomando a importância de a criança estar inserida num ambiente linguístico favorável para que haja aquisição da linguagem e desenvolvimento humano em todos os seus aspectos: cultural, emocional, cognitivo e social, seguimos com Goldfeld & Chiari, (2006):

[...] crianças que não vivenciam as interações dialógicas necessárias para o processo de aquisição da linguagem não têm ferramenta para desenvolver a conceitualização em níveis mais complexos e sua forma de pensar e agir no mundo se desenvolve de maneira bastante diferente daquela esperada em sociedades letradas. Este é o caso das

10 Iconicidade se refere à transparência entre o significado e o significante, ou seja, a relação de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido. Por exemplo, nas línguas faladas as onomatopeias são consideradas por alguns autores como icônicas, pois a produção sonora “real” (do objeto ou do animal) é reproduzida na fala expressando certa identidade. (QUADROS e CRUZ, 2011.p. 22)

crianças surdas, que incapazes de se comunicarem com a facilidade encontrada nas crianças ouvintes de maneira diferente. (P.78)

Ainda sobre o processo de desenvolvimento da linguagem, Quadros e Cruz (2011) afirmam que dependendo das experiências nos contextos em que se encontram as crianças surdas poderão apresentar implicações no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e ressaltam que estas questões também serão influenciadas pelo período em que se foi diagnosticado a surdez. Os contextos aos quais essas crianças são expostas são determinantes para um desenvolvimento linguístico completo, e no caso de um contexto deficiente, ou seja, insuficiente poderá acarretar em uma deficiência linguística seríssima, que, de acordo com Sacks (2010), pode levá-los a uma “incapacidade de entender formas interrogativas, de compreender a estrutura de sentenças – uma incapacidade de manipular o código linguístico(p.94).

Sobre esta incapacidade de manipular o código linguístico, podemos exemplificar, por meio da experiência laboral, que nos permite relatar casos de crianças surdas, jovens e até mesmo adultos com aquisição tardia da Libras que apresentam grande dificuldade na compreensão de perguntas, bem como na elaboração de respostas. Esta dificuldade é precisamente exemplificada por Rapin (1979):

[...] indaguei certa vez a um menino: “Quem mora na sua casa” (a pergunta foi traduzida para ele por seu professor na língua de sinais). O menino mostrava, pela expressão do rosto, que não estava entendendo. Notei que o professor modificou a questão, transformando-a numa série de sentenças declarativas: “na sua casa, você, sua mãe [...]”. Uma expressão de compreensão surgiu-lhe no rosto, e ele me fez um desenho de sua casa com todos os membros da família, incluindo o cachorro. [...] Notei vezes sem conta que os professores tendem a hesitar em fazer perguntas a seus alunos, e com frequência expressam as indagações na forma de sentenças incompletas para que as crianças surdas possam preencher as lacunas. (p. 210).

Cabe aqui uma interessante uma observação. A autora do texto citado acima descreveu este fenômeno no ano de 1979, ou seja, há 40 anos. Entretanto, este relato se encaixa perfeitamente na realidade dos tradutores e intérpretes que se encontram inseridos no contexto escolar da atualidade. É muito comum que os profissionais da área se utilizem exatamente do mesmo recurso para possibilitar que o aluno surdo compreenda a mensagem que se lhe pretende transmitir. É comum encontrar ainda crianças que chegam as salas de aula com um vocabulário reduzido, privado de informações e apresentando uma deficiência léxica e gramatical. Para crianças que advém de um contexto linguístico precário, ou seja, de um lugar onde a língua de sinais não é utilizada de forma espontânea, podemos associar ainda o fato que ainda os meios de comunicação, como a televisão, ainda são para elas ininteligíveis, não lhes favorecendo o acesso as informações básicas do mundo.

Há ainda autores que defendam que esse atraso na aquisição da linguagem levará à uma precariedade e dificuldade na aquisição de uma segunda língua, no caso do surdo, a língua portuguesa na sua modalidade escrita:

No caso das crianças surdas [...] é imprescindível que elas tenham a possibilidade de desenvolver a linguagem por meio do estabelecimento de relações com interlocutores em Libras, pois, sem este desenvolvimento, torna-se impossível pensarmos na aprendizagem de uma segunda língua, ou seja da língua portuguesa na modalidade escrita. (LODI, 2014, p. 170).

Reafirmando novamente a necessidade da interação com seus pares, a autora afirma que o processo de pleno desenvolvimento da criança surda só será constituído na interação com adultos surdos, preferencialmente, visto que possuem domínios de diferentes linguagens constitutivas da Libras e que, somente assim, pode ocorrer uma transformação das crianças surdas em crianças bilíngues letradas. Para isso Lodi (2014), os surdos adultos envolvidos neste processo devem ser necessariamente usuários de Libras, participantes de comunidade surda e membros de referência dessa mesma cultura.

(...) a criança adquire a linguagem a partir da interação dos aspectos biológicos com os processos sociais. A premissa fundamental é a noção de que a interação social é um componente necessário para a criança adquirir a linguagem. Assim, as relações da criança com os adultos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, visto constituir-se como um sistema dinâmico, através do qual ambos contribuem com suas experiências e conhecimentos para o curso da interação, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional. (BORGES; SALOMÃO. 2003, p. 328).

Com base em tais afirmações, podemos refletir sobre como se dá o desenvolvimento da consciência nos surdos que não possuem acesso à língua de sinais. Afinal, podemos perceber que o problema não está na impossibilidade do surdo em ouvir, mas sim no meio social em que ele está inserido. Os bloqueios comunicacionais ou a falta de acessibilidade linguística privam os surdos de informações básicas e diárias, ou seja, a partir do momento que ele sai da escola, onde pressupomos que ele tenha acesso à língua de sinais, e volta para casa onde ninguém a utiliza; é como voltar para o silêncio, para o isolamento. Com esse cenário e sem dominar um instrumento linguístico apropriado, essa criança poderá apresentar dificuldades na sua constituição de sujeito, de ordem linguística, social, emocional. Sobre este assunto Goldfeld (2002), nos apresenta a seguinte conclusão:

o problema do surdo não é orgânico e sim social, cultural. A nossa realidade (...) é que crianças surdas não têm contato com a língua de sinais desde pequenas, e como não podem adquirir a língua oral num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas, na esmagadora maioria das vezes (se é que não podemos afirmar, sempre) sofrem atraso na linguagem. (p. 81)

Existe urgência em se discutir, mas também em difundir os estudos já feitos em relação a aquisição da linguagem pelo sujeito surdo. É de extrema importância para os profissionais da área educacional saber como seus alunos ou futuros alunos surdos aprendem, compreendem e interpretam o mundo. Como já mencionado anteriormente por Moura (2014), é que no caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, o papel de propiciar a aquisição da língua será da escola:

Para que um desenvolvimento de linguagem se dê de forma plena é necessário que a criança seja exposta à língua sendo usada em diferentes contextos e não apenas quando os colegas e os professores se dirigem a ela. [...] A criança surda deve ter a possibilidade de ver a língua circulando por diferentes “portadores” que terão estilos e formas diferentes de se comunicar. [...] O segredo para o bom desenvolvimento da linguagem de uma criança surda é propiciar a ela as mesmas oportunidades que são oferecidas naturalmente a uma criança ouvinte (MOURA, 2014. P .19).

Mas, a realidade encontrada em muitas escolas brasileiras é outra: são alunos surdos inseridos em salas comuns de ensino sem a mínima condição de interação e aprendizado efetivo. E com isso tocamos num ponto delicado, a formação de professores. É comum que tenhamos professores formados muito antes de vigorar o Decreto n°. 5.626/05, que traz no artigo 3 a obrigatoriedade da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação para o exercício do magistério e para a Fonoaudiologia, com o objetivo de que esses novos profissionais com conhecimento acerca da singularidade linguística do aluno surdo. Esses professores apresentam um “respaldo” por desconhecerem estas singularidades, ainda posteriormente ao decreto que regulamenta a inserção de libras nas Licenciaturas.

Infelizmente, pesquisas realizadas sobre Libras como disciplina no ensino superior, apontam que ela precisa ser revista, pois não atende o que é proposto no decreto. Segundo Nascimento & Sofiato (2016) e Veras & Brayner (2018), a primeira questão é a insuficiência de carga horária, ou seja, um semestre é insuficiente para atender as demandas desses futuros profissionais, seguido de falta de diretrizes para ementas dos conteúdos a serem ministrados e a falta de materiais didáticos.

Silva & Kumada (2013) esclarecem que:

Essa naturalização do aluno surdo como “outsider”, ou seja, como alguém que não pertence à escola dos ouvintes, ocorre, em parte, pelo desconhecimento dos profissionais ouvintes a respeito da surdez e suas singularidades, mas, também, pela maneira equivocada como a língua de sinais vem sendo disseminada na comunidade escolar (p. 101).

A questão vivida pelos surdos é a mesma vivida pelas minorias linguísticas em geral, cujo contexto não coincide com o do sistema escolar (FAVORITO, 2006). Se por um lado as escolas bilíngues, que incluem as línguas de prestígio (como inglês, alemão) são valorizadas,

por outro, a possibilidade de investir em escolas bilíngues que incluam as línguas de sinais, as línguas indígenas, o espanhol, não é vista como algo relevante e de prestígio.

O desconhecimento e o despreparo em torno da singularidade do surdo levam a um processo de exclusão e fracasso. Enfatiza-se que o desconhecimento e o despreparo não são do sujeito surdo, mas dos envolvidos no seu entorno. Para Lacerda (1998), a educação de surdos torna-se um assunto inquietante, principalmente porque diferentes práticas pedagógicas que envolvem alunos surdos apresentam uma série de limitações, geralmente levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita da língua portuguesa, e a não terem domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Os dizeres de Machado (2008), onze anos passados, ainda são atuais:

Os cidadãos do século XXI vivem sob o nobre princípio universal e constitucional da “Educação para Todos”, presente nos discursos e nos documentos oficiais. No entanto, a escola, com o seu currículo estabelecido pela ideologia dominante na sociedade capitalista, ainda se configura no princípio da “Educação para Alguns (p. 76)

A padronização e busca pela homogeneidade, a fim de atender essa ideologia dominante em nada favorável às diferentes formas e ritmos de aprendizados ainda são predominantes. Segundo Machado (2008), nesse molde de ensino as singularidades são ignoradas, ou seja, o sujeito real com suas histórias, crenças, ritmos e comportamentos são ignorados, numa busca por uma suposta “igualdade”, subsidiada pela política de integração/inclusão. É diante desta fragilidade encontrada neste processo de “inclusão” que precisamos rever e repensar o que, e quais práticas são necessárias para melhor atender as necessidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos.

Dada a responsabilidade que cabe à escola, o primeiro passo é entender de qual contexto surge essa criança, ou seja, saber se é de oriundo de família onde pais são surdos, onde um dos pais é surdo; é de família ouvinte que aceita/utiliza ou não a língua de sinais; O aluno tem contato com a comunidade surda? Possui algum conhecimento da língua de sinais ou apresenta comunicação por meio de “sinais caseiros”? Como está/foi sua aquisição e desenvolvimento da linguagem. Tem acesso as informações diárias do mundo? Com quem se comunica dentro e fora do espaço escolar? Estes questionamentos são importantes para entendermos quem é este sujeito que está diante de nós e, a partir dessas respostas, elaborar práticas que atendam a sua necessidade.

Para isso seguimos para as práticas educacionais que foram e as que permeiam atualmente a educação do surdo.

1.3 Abordagens filosóficas na educação de surdos

Nesta seção, apresentaremos brevemente as filosofias educacionais que permearam a educação de surdos até os dias atuais. Adiantamos que a falta de reconhecimento da língua de sinais como língua acarretou grandes atrasos na educação dos surdos.

1.3.1 Oralismo

Em 1880, durante o Congresso Internacional de Educadores Surdos, que ocorreu em Milão, determinou-se a proibição do uso das línguas de sinais pelo mundo, pois acreditava-se que a leitura labial era a melhor e mais correta forma de comunicação para o surdo. Nessa perspectiva, os surdos que não dominavam a língua oral eram considerados incapazes de receber instrução, de herdar bens, de obter bons empregos, a incapacidade é evidenciada quando os professores surdos são excluídos da votação durante o Congresso. A decisão em favor da proibição do uso das línguas de sinais pendeu depois da defesa de Alexander Graham Bell em favor do oralismo, isso porque ele herdara uma tradição familiar em ensinar a fala e a leitura labial. E a fala é considerada a língua legítima na abordagem oralista e sem o domínio dela os surdos estariam condenados à incapacidade.

A proibição da língua de sinais trouxe muitas perdas para a comunidade surda em vários âmbitos, tais como: identidade, cultura e educação.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não – surdez (GOLDFELD, 2002. P. 34).

Segundo a autora, a história da educação de surdos no Brasil, assim como o restante do mundo, nos mostra que o método oralista não dá conta das necessidades do surdo, porque o ensino da língua oral sempre será artificial, pois a criança surda não tem o principal sensor necessário para aquisição de língua nessa modalidade e assim o processo de internalização dessa língua será completamente diferente do processo apresentado por crianças ouvintes, o é determinante para o desenvolvimento cognitivo.

Ciccone (1990) afirma que muitas crianças que foram expostas sistematicamente a modalidade oral de uma língua, antes dos três de idade, conseguiram aprender esta língua de foram satisfatórias, porém, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional não foram tão

bem-sucedidas. Apresentamos abaixo o relato da pesquisadora surda oralizada¹¹ e sinalizada (denominação dada pela própria autora Fernandes (2016), que expõe sua ânsia frente a leitura labial.

Até hoje nas conversas orais, mesmo sabendo ler lábios, apesar de ser possível apenas ver e ler um lábio de cada vez, porque é impossível ver vários lábios ao mesmo tempo, eu ficava e ainda fico a observar as imagens, sempre procurando encontrar um sentido e significado dessas conversas, falas orais. (FERNANDES, 2016, p.59)

O relato comprova que o método oralista, mesmo que ensinado de forma sistematiza e por muitos anos, é insuficiente para suprir as necessidades cognitivas do surdo, que acaba não compreendendo o sentido do que está sendo dito. O fato é que o oralismo tem como único objetivo exigir que o surdo fale, independentemente do desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É a busca pela “normalização”.

1.3.2 Comunicação Total

Observado que o oralismo por si só não atenderia as necessidades dos surdos, em 1970, a língua de sinais é novamente aceita através da Comunicação Total, que diferentemente do oralismo, considera os aspectos cognitivos sociais e emocionais, uma abordagem que inclui qualquer estratégia que proporcione uma efetiva comunicação. De acordo com Goldfeld (2002), a Comunicação Total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura pleno desenvolvimento da criança surda, defendendo a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores comunicacionais.

No Brasil, além da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Comunicação Total utiliza ainda a datilologia, também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto), o *cuep-speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticas do português que não existem na língua de sinais) e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais) (GOLDFELD, 2002, p.40).

Assim, a preocupação com a interação e a comunicação faz com que todos os recursos possam ser utilizados simultaneamente, seja a língua de sinais (não de forma plena), a linguagem oral ou códigos manuais. Esta forma de comunicação é também denominada bimodalismo, que tem por objetivo proporcionar a comunicação e a interação, não tendo como objetivo principal o aprendizado de uma língua. O objetivo maior é valorizar a família da

11 Para o termo surda oralizada consideraremos surdos congênitos ou adquiridos que utilizam a língua oral como meio de comunicação.

criança surda, pois acredita que o cabe a família a responsabilidade de compartilhar valores e significados, formando junto com a criança e a comunicação, a subjetividade.

Por fim, o método também não apresentou resultados satisfatórios uma vez que aposta no uso concomitante de modalidades distintas, impossibilitando o aprendizado dos surdos.

1.3.3 Bilinguismo

O bilinguismo prevê que as crianças surdas devem adquirir a língua de sinais como língua materna¹² considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a oficial do seu país, no nosso caso, a língua portuguesa na modalidade escrita.

O modelo bilíngue defende que a aquisição da Libras deve ser feita logo após a descoberta da surdez e que a aquisição deve ocorrer, preferencialmente, através da interação da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Essa interação é importante para a construção da autoimagem positiva do sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes (KUBASKI & MORAES, 2009. P. 3415) De acordo com Bernardino (2000) e Goldfeld (2002), a língua oral não atende as necessidades comunicacionais e cognitivas do surdo, sendo imprescindível o aprendizado da língua de sinais na mais tenra idade.

[...] a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche (BERNARDINO, 2000. P.29).

A não aquisição da língua de sinais logo após a descoberta da surdez pode gerar problemas na vida do surdo, conforme sistematizado por Brito (1993):

- a) Perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;
- b) O surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
- c) Não supera a ação impulsiva;
- d) Não adquire independência da situação visual concreta;

¹² O termo “língua materna” é utilizado no campo linguístico e no campo da psicanálise. No primeiro, o termo faz sentido, pois a língua materna é aquela em que a criança se significa e significa o outro por meio de uma língua ou línguas, normalmente usadas no contexto em que a criança cresce. Nesse sentido, língua materna é análogo a língua nativa ou primeira língua. No campo da psicanálise, o termo apresenta outro sentido relacionado com a interação com significados que acontece entre mãe e filho. Comunicação que acontece até mesmo antes do nascimento, relacionando a palavra “materna” com a “mãe”. Nesse trabalho, usamos o termo língua materna ou primeira língua na perspectiva linguística. (QUADROS, 2011. P. 26)

- e) Não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
- f) Não se socializa adequadamente. (p. 41)

Diante dos apontamentos feitos pela pesquisadora, temos que a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas” (GOLDFELD, 2002, p. 45).

A proposta bilíngue extingue a ideia de impor o aprendizado da língua oral na tentativa de equiparar surdos e ouvintes, não que seu aprendizado não seja visto como importante, apenas não é prioridade. Para Lacerda (1998), a língua de sinais é a mais apropriada para o surdo em virtude de sua modalidade visuogestual e com sua imersão na língua o mais cedo possível, as crianças aprendem a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar.

É na perspectiva bilíngue que o Surdo deixa de ser visto como incapaz, a sua língua ganha visibilidade e, então, passa a se empoderar, a partir de suas conquistas linguísticas.

Sacks (2010), após presenciar o protagonismo Surdo durante suas pesquisas, apresenta as terminologias *surdez* e *Surdez*: com S minúsculo, é utilizado para designar um termo relacionado a falta de audição e a *Surdez* com S maiúsculo, para referenciar um grupo linguístico e cultural, “deslocando a visão clínico – terapêutica para uma perspectiva cultural, em que o sujeito surdo é concebido como minoria linguística” (SKLIAR, 1998)

O bilinguismo como abordagem educacional está previsto no Decreto nº 5.626/05 que dispõe sobre Libras como disciplina curricular, o ensino da língua portuguesa como segunda língua, organização da educação bilíngue no ensino comum e a presença do tradutor/intérprete de Libras, que ganha protagonismo no cenário das políticas educacionais por ser o profissional capacitado a promover a acessibilidade linguística aos surdos.

A história da constituição desse profissional se deu a partir de atividades voluntárias (principalmente no âmbito religioso), que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania. A participação dos surdos nas discussões sociais e o reconhecimento da Libras foram marcos para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais, que tem por responsabilidade mediar as interações comunicacionais entre surdos e ouvintes. (MEC, SEESP, 2007. 13-14).

Ao longo dos anos, com as sucessivas conquistas da comunidade surda o tradutor e intérprete de Libras foi se consolidando e se profissionalizando, mas somente após a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que a profissão foi regulamentada. O que possibilitou a abertura de concursos e processos seletivos para a contratação para o cargo específico de tradutor e intérprete de Libras, principalmente para a área educacional nos mais variados níveis.

Com a necessidade de profissionalizar e capacitar estes profissionais, as Universidades como já mencionado no início do trabalho, começaram a ofertar cursos de graduação e pós-graduação em tradução e interpretação. A carreira é promissora, ao passo que quanto mais espaço o surdo conquista, mais seu trabalho se torna necessário.

No âmbito educacional, sua presença se torna cada vez mais necessária, uma vez que a maioria delas não é escola para surdos, cabe ressaltar segundo Silva & Oliveira (2016), que “embora o intérprete de Libras não seja o professor do aluno, faz-se necessário que ele tenha um envolvimento com o trabalho educativo em sua atuação interpretativa; seu trabalho deve ser traçado colaborativamente com o professor regente”.

Sobre a educação bilíngue para Surdos, observando os documentos oficiais pode-se perceber concepções distintas.

[...] uma embasada na Educação Especial na perspectiva da Inclusão, na qual a Educação Bilíngue se reduz à presença de duas línguas no interior da escola – o português e a língua de sinais – articuladas por intermédio do intérprete de Libras; e a outra alicerçada na noção da surdez pelo viés cultural, a qual defende que os processos educativos sejam elaborados a partir de Libras, e valorizando os aspectos culturais intrínsecos à comunidade surda enquanto minoria linguística. Cabe ressaltar que o intérprete de Libras, no âmbito educacional, ganha maior centralidade na primeira concepção apresentada” (LODI, 2016. P. 697).

Essas concepções são dadas são apresentas por Lodi (2013) quando a pesquisadora se propõe a analisar a educação bilíngue a partir dos documentos oficiais: Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. Apesar de ambos tratarem da educação bilíngue para surdos, apresentam, segundo a autora, uma diferença significativa de sentidos. O decreto prevê que a Libras seja língua de instrução ofertada aos alunos surdos nos primeiros anos escolares, através de professores bilíngues, conforme documento:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005)

Apesar de defender as escolas bilíngues, ainda não se exclui a possibilidade de ser desenvolvida em escolas comuns, desde que haja, conforme contido no documento, profissionais com o perfil descrito e onde haja a presença de tradutores intérpretes.

Para Lodi (2013), no texto da Política de Educação Especial, a Libras ganha um caráter instrumental, distanciando-se de seu status linguístico, justificando o AEE¹³ em língua

13 Atendimento Educacional Especializado. Conforme previsto no Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, o AEE é considerado um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008)

portuguesa e em Libras, mas que por outro lado, ainda que de forma não muito clara, prevê a interação entre surdos e ouvintes.

Para o ingresso 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. 11).

A seguir, um breve histórico da educação de surdos no Mato Grosso do Sul, estado onde se situa a cidade em que desenvolvemos a pesquisa.

1.4 Breve histórico da educação de surdos no MS

Em 23 de setembro de 1981 é criada a Diretoria de Educação Especial na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio do Decreto nº. 1.231. Segundo Quiles & Lacerda (2016) existem indícios de que trabalhos na área da educação já existiam antes da criação formal desta diretoria.

Em 17 de abril de 1986, através do Decreto nº 3.546 a criação de uma escola especializada para surdos o CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente de Audiocomunicação, que segundo Albres constituía-se basicamente como escola especial, funcionava em regime de externato, atendendo a pessoas com Surdez severa e profunda a partir dos primeiros meses de idade, na educação precoce, pré-escolar e primeiros anos do primeiro grau, contando para isso com avaliação social, pedagógica, audiológica e fonoaudiológica e sala de recurso.

No ano de 2016, o CEADA foi reestruturado e os alunos que frequentavam o centro foram remanejados para escolas estaduais de ensino regular e o CEADA passou a atuar como centro de apoio na formação e assessoria de profissionais da área e centro de AEE. O Estado do Mato Grosso do Sul, através da Lei nº. 1.693, de 12 de setembro de 1996, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação entre as pessoas surdas, antes mesmo do reconhecimento da língua em âmbito Federal. Segundo Quiles & Lacerda (2016), apesar deste grande passo as tensões entre integração e inclusão continuavam, porque mesmo reconhecida a Libras não passou a ser considerada como tema central nas proposições documentais estaduais que tratavam da educação de surdos.

Em 2002, criou-se o Núcleo de Educação Inclusiva, através do Decreto nº 11.027 de dezessete de dezembro, composto pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV) e pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às

Pessoas com Surdez (CAS), com sede em Campo Grande. Em 2006 o Decreto é revogado e são criados, em todos os município do estado os Núcleos de Educação Especial (NUESP), que segundo Decreto nº 12.737/09 é o de “dar suporte e promover a articulação e o desenvolvimento das políticas de educação especial da Secretaria de Estado de Educação” (Mato Grosso do Sul, 2009) e em 21 de novembro de 2006 é criando o CAS que tem, segundo o artigo 2º do decreto, o objetivo de “desenvolver a política de inclusão do surdo, deficiente auditivo, surdo-cego e índio surdo na Rede Estadual de Ensino, bem como capacitar e/ou orientar profissionais da educação, família e comunidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Segundo Quiles e Lacerda (2016), os profissionais que atuam nos atendimentos educacionais especializados no Estado são: tradutor intérprete, guia-intérprete, instrutor mediador, classes hospitalares, itinerante domiciliar, professor de apoio em classe comum, brinquedoteca e SRM. O profissional instrutor mediador é uma particularidade do Estado, uma vez que não é mencionado no Decreto nº 5.626/05. De acordo com as pesquisadoras, trata-se de um profissional de apoio, cuja função é o ensino de Libras para alunos surdos que não possuem fluência na língua e que frequentam as classes comuns no ensino regular, que demonstra a preocupação na perspectiva da escolarização, mas que segundo as autoras, sendo este profissional ouvinte não seria possível solucionar o problema da não fluência do aluno surdo. Este de fato é um assunto delicado que dentro das possibilidades precisa ser pensado e repensado, e se esse profissional, apesar de ouvinte, fosse fluente na língua? As pesquisadoras concluem com base nas análises das Leis e Decretos estaduais sobre a educação inclusiva:

[...] uma proposta educacional para surdos com uma abordagem bilíngue, centrada no reconhecimento efetivo dos direitos linguísticos desses alunos por meio de entendimento da Libras como a legítima e eficaz possibilidade de construção dos sentidos que estão presentes em todo processo de escolarização. (QUILES & LACERDA, 2016. P.195)

De acordo com as pesquisadoras, faz-se necessário uma (re)organização dos profissionais que atuam na área, bem como direcionamentos para o processo pedagógico, onde a Libras não pode ser vista meramente como língua de comunicação.

Diante do exposto e visto que a atual Política Nacional de Educação de nosso país, determina a educação inclusiva, que segundo Lodi (2014), no que se refere a educação de surdos deve dialogar com a Lei nº 10.436 que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e o Decreto nº 5.626/05 que prevê práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue, previsto ainda a aquisição da Libras como primeira língua nas relações com surdos adultos usuários da língua e participantes do processo educacional de seus

pares e que, na falta deste, fica previsto a participação de surdos adultos bilíngues Libras – língua portuguesa com formação/certificação de fluência em Libras. (LODI, 2014. P .166).

O cenário nacional da atual a educação bilíngue para surdo apoia-se na Educação Especial na perspectiva da Inclusão e, com isso, projetamos o trabalho sobre o viés sociointeracionista, buscando meios de minimizar os prejuízos causados aos surdos por falta de um ambiente linguístico favorável para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

1.5 O sociointeracionismo na educação de surdos

Com base nos documentos legais, já mencionados, percebemos que existe uma lacuna entre o ideal e o real na educação de surdos, e, diante da urgência em repensar ações que possam apontar para uma estratégia em busca de uma educação de qualidade para essa comunidade, buscamos na teoria sociointeracionista base para desenvolvimento do projeto de pesquisa.

A teoria sociointeracionista (Goldfeld, 1997) é embasada na teoria sociocultural de Vygotsky que apresenta o papel da interação e da mediação na construção social da aprendizagem em contextos educacionais. Segundo Figueiredo (2019), o foco da teoria incide como o modo como a participação em interações sociais e em atividades sociais culturais influenciam o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

segundo a teoria sociocultural, os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem. Constituem-se, pois, como sujeitos interativos, se apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento (FIGUEIREDO, 2019. P. 21).

Para Vygotsky (2011), “a fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador, ela pode ser realizada em outro sistema de signos”. Para o autor, “é criada uma língua original, que se distingue de todas as línguas humanas contemporâneas mais profundamente do que estas entre si, pois ela retorna à mais antiga protolíngua humana, à língua dos gestos ou até mesmo só das mãos” (Vygotsky 2011. P 869).

No capítulo “A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente”, do livro Fundamentos da Defectologia, publicado em 1931, Vygotsky explica que “o desenvolvimento linguístico está intrinsecamente ligado à participação na coletividade e por isso propõe um modelo de educação social coletiva onde *“una colaboración com niños oyentes e la utilización máxima de todas las clases de lenguaje accesible”* são condições para o melhoramento da educação do surdo” (MARTINS; TACCA; KELMAN, 2009. P. 2906).

A proposta pedagógica terá que criar caminhos alternativos, levando em conta “las tendencias naturales” da criança. Este é o fundamento estabelecido por Vygotsky: a elaboração de uma pedagogia que respeite a constituição da criança deficiente e que

seja capaz de criar estratégias para que o desenvolvimento se concretize por rotas alternativas. Para ele, o “defeito”, em si, não estabelece a deficiência. Esta advém da não completude do desenvolvimento cultural. É uma consequência sentida indireta e secundariamente na relação social (MARTINS; TACCA; KELMAN, 2009. P. 2908).

De acordo com os autores, Vygotsky era contra a escola especial; acreditava que a escola tradicional cometia um grande erro ao separar os surdos do ambiente normal. Acreditava que na escola especial tudo era adaptado para o defeito. Assim sugere que isto seja superado, que se desenvolva uma pedagogia para surdos em escolas para “*niños normales*”, que pode ser contextualizada para a escola comum. Para os autores, Vygotsky não avista uma solução fácil para o problema, mas aponta o “*poliglotismo*” como caminho para o desenvolvimento de surdos e ouvintes.

Na tentativa de encontrar uma solução para solucionar os processos educacionais e conseguir avançar na educação de surdos, um relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - foi elaborado no ano de 2014:

[...] Na educação bilíngue, é necessário prever espaços para aquisição da Libras uma vez que a maioria das crianças surdas não tem acesso a essa língua no ambiente familiar. No espaço escolar, atividades para aquisição da Libras envolvem interação, conversação, contação de histórias, entre outros [...] A escola deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças (MEC/SECADI, 2014. P.10)

Apesar de o documento orientações destinadas a subsidiar a implementação a Educação Bilíngue de forma que a língua de sinais seja a língua de instrução, ou seja, escolas bilíngues de surdos, ela prevê que, em municípios onde está não seja realidade, a educação seja garantida em classes bilíngues na escola comum. O documento traz 21 metas gerais, 19 metas referentes às línguas na educação bilíngue e ainda 6 recomendações, para embasar nossa proposta de trabalho vamos utilizar a meta geral de nº 21: “inserir a disciplina de Libras nas escolas regulares, para difusão da Libras no Brasil; as metas referentes às línguas nº 13: “Propiciar a presença da comunidade surda na educação de surdos; e a recomendação de nº. 6: “As escolas inclusivas [...] devem inserir no seu PPP o componente curricular de Libras como segunda língua, a fim de oferecer aos estudantes ouvintes ou surdos imigrantes a oportunidade de adquirir a Libras. Dessa forma, a diversidade dos estudantes matriculados na escola fica contemplada com a oportunidade de aprender essa língua [...].

Na vertente sociointeracionista, inspirada em Vygotsky (1983, 2011), o mesmo acesso que as crianças ouvintes têm às línguas orais, deve ser garantido às crianças surdas. Ainda que a presença do intérprete em sala de aula represente grande avanço para se chegar à inclusão, em nada resolve a criança ficar segregada em sala de aula à convivência direta apenas com o

intérprete de Libras, no caso de ela possuir a língua de sinais. Assim como a criança ouvinte, é somente a partir do processo interativo, da presença constante de todas as personagens imbrincadas na situação social (não só o intérprete), que a criança surda se desenvolverá emocional e cognitivamente e, conseqüentemente, linguisticamente.

Pode-se dizer que Moura (2014) se aproxima da concepção sociointeracionista ao enfatizar a necessidade de a criança surda ser exposta à língua em diferentes contextos e não apenas quando colegas e professores se dirigem a ela. Somado a isso, tem o fato de que falantes de diferentes idades comunicam-se de forma diferentes, agregam-se linguisticamente por interesses comuns. Assim, a autora considera que “o segredo para o bom desenvolvimento de linguagem de uma criança surda é propiciar a ela as mesmas oportunidades que são oferecidas naturalmente a uma criança ouvinte” (p. 19). Nesse sentido, a autora explica que tanto ouvintes quanto surdas precisam de uma atmosfera agradável: “por meio de atividades lúdicas, a criança aprenderá de forma real, pois as relações sinápticas no cérebro passar a se realizar de forma efetiva, levando à verdadeira aquisição da linguagem.

É com base nos pressupostos do sociointeracionismo que a sequência de ensino que propiciar a geração de registros desta pesquisa foi baseada. No capítulo seguinte, discorrer-se-á sobre esta sequência e todas as outras questões metodológicas do trabalho.

CAPÍTULO 2

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, mostramos o caminho percorrido na pesquisa, que surgiu a partir de um problema presente nas escolas públicas de Dourados, que representam muitas outras escolas de outras realidades brasileiras. Mais especificamente, a ideia da investigação iniciou-se pelo contato, como intérprete de Libras, em escolas regulares que tinham a presença de um ou mais alunos surdos. Nessa condição, foi possível perceber e se envolver com o problema do isolamento da criança ou adolescente surdo na sala de aula – que acaba não aprendendo, ficando à parte de toda a sociabilidade que envolve a sala de aula. Na maioria das vezes, a criança ou adolescente não interagia nem com professor nem com os colegas, não participava de trabalhos em grupo. Apenas interagia com a intérprete. Assim, buscou-se em estudos de pós-graduação idealizar e desenvolver proposta de ensino que pudesse alterar esse quadro e observar os resultados. Por originar-se de uma demanda concreta e contextualizada, esta pesquisa insere-se no campo aplicado dos estudos linguísticos. Além disso, por envolver diretamente o ambiente escolar e promover mudanças nas práticas pedagógicas por meio de uma intervenção planejada, caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Nessa perspectiva, busca-se não apenas compreender a realidade investigada, mas também transformá-la, contribuindo para o aprimoramento das práticas educativas e para a resolução do problema identificado.

O projeto de pesquisa foi elaborado da seguinte forma: (1) elaboração de uma sequência de ensino que favoreça a interação entre alunos surdos e ouvintes através da Libras; (2) proporcionar o contato dos alunos surdos e ouvintes com professor surdo para identificação e valorização da Libras e do Surdo no contexto da educação inclusiva e (3) estimular o aprendizado da língua de sinais por meio da interação. As intervenções foram realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, uma vez por semana, durante o período de agosto à novembro de 2018.

Como vimos no decorrer do trabalho a educação de surdos ainda é um assunto desafiador, principalmente na prática da educação inclusiva, assim, os desafios da pesquisa foram muitos, pois trata-se de sujeitos reais e muito diversos, linguística e culturalmente. A sequência de ensino proposta coloca o desafio de uma docência conjunta: professor regente e o intérprete. Na verdade, idealizava-se uma integração tripla: professor regente, intérprete e professor surdo. Mas, na impossibilidade de ter um professor surdo participando integralmente,

o planejamento foi realizado em dupla. Na execução das atividades, contamos com a presença do professor surdo.

Antes de expor a sequência de ensino elaborada, discorrer-se-á sobre a escola em que se desenvolveu o trabalho e as personagens envolvidas.

2.1 A escola e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede Estadual de Ensino, na cidade de Dourados, situada na periferia da cidade e criada para atender a demanda da população que clamava por uma escola de fácil acesso para seus filhos. A escola foi inaugurada em 29 de junho de 2018 e inicia as atividades no 3º bimestre do ano letivo.

O trabalho foi desenvolvido com a turma do 5ºB, turma do período matutino. Nesta turma eram matriculados 36 alunos, onde 34 são ouvintes e 2 são surdas. A turma apresenta vasta heterogeneidade de ordem social, econômica, cultural e em relação as idades, eram alunos de 9 a 16 anos, na sua maioria, oriundos de escolas públicas municipais. Todas as crianças dessa turma ingressaram na escola após sua inauguração. Assim, a maioria delas, incluindo as alunas surdas, vinha de uma metodologia de ensino diferente, conforme relatado pela professora regente. Segundo ela, o sistema de avaliação adotado anteriormente era distinto, caracterizando-se por critérios mais rígidos e exigentes em comparação aos utilizados na rede municipal. Além das adaptações enfrentadas por todos os estudantes em decorrência dessa mudança, as alunas surdas também precisaram lidar com a substituição da intérprete de Libras, o que representou um desafio adicional em seu processo de adaptação ao novo contexto escolar.

As tabelas a seguir, apresentam os participantes da pesquisa. De modo específico, a primeira tabela traz a professora regente, a intérprete (autora deste trabalho) e a professora surda; a segunda, cada uma das alunas surdas e, de modo geral, a caracterização dos alunos ouvintes.

Professora regente	Formação em Pedagogia. Especialização em Educação Especial e Neuropedagogia. Já cursou Libras.
Professora Surda	Graduação em Artes Visuais, Licenciatura em Letras Libras. Especialização em Artes, Psicopedagogia e Educação Especial: Enfoque em surdez. Mestre em Letras
Intérprete de Libras	Licenciatura em Educação Física, Bacharel em Letras Libras, Especialização em Educação Especial: AEE, Mestranda em Letras.

Tabela 1: perfil dos participantes

Aluna 1	A aluna com 12 anos de idade, apresenta surdez congênita, bilateral. Oriunda de família ouvinte, seu contato com a Libras iniciou-se nas séries iniciais com a presença de intérprete de libras na escola comum regular. Anteriormente, havia frequentado o AEE. Seguindo os pressupostos de Quadros (2007), a aluna apresenta um nível linguístico de múltiplas combinações, apesar de possuir um léxico pequeno de sinais e ter dificuldades com as marcações em relação tempo- espaço, que se compreende pela falta de contato com usuários da língua. As observações feitas em sala de aula nos levam a perceber que é uma aluna participativa, independente e expressiva. Em relação à aquisição da língua portuguesa, reconhece um número mínimos de léxicos o que dificulta a prática de leitura e escrita. Em casa, a mãe diz já ter feito curso de Libras, porém como foram poucas horas, agora já não consegue acompanhar a filha, o que a levou muitas vezes até escola, solicitando apoio da intérprete para mediar conversas pessoais, pelo fato do mãe dizer que não consegue se comunicar com a filha. Era uma aluna com muito problema de disciplina, segundo comunidade escolar.
Aluna 2	Aluna com idade de 11 anos, também oriunda de família ouvinte, na qual os pais não são usuários da Libras. O contato com a língua também foi após o acesso as instituições de ensino na educação infantil e por meio do AEE, que atualmente não frequenta. Em observações feitas a aluna é mais retraída e faz pouquíssimo usa as expressões não manuais, parâmetro linguístico da língua, conforme já mencionado no trabalho. Em relação a língua portuguesa também não apresenta domínio de leitura e escrita suficiente para desenvolvimento autônomo. Era aluna bem quietada e comportada, segundo os professores.
Alunos ouvintes	Turma composta de 34 alunos com idades de 9 a 16 anos, que não nunca tiveram contato com a Libras, nem com outros alunos surdos, até o momento, exceto uma aluna que já havia estudado com a aluna A1 em outra escola. Eram considerados pela comunidade escolar uma turma muito complexa pela diversidade cultural, social, econômica e de idade e também com muitos problemas de indisciplina.

Tabela 2: perfil dos alunos

A novidade no trabalho pedagógico que a pesquisa idealizou e consumou é a presença da professora surda na sala de aula, concomitantemente, à presença da intérprete e da professora regente. Em contextos educacionais regulares, mesmo quando há estudantes surdos matriculados, a participação de professores surdos nas atividades de sala de aula é pouco frequente. Entre as causas, Lodi (2014) elenca: (i) a falta de conhecimento por parte dos gestores educacionais dos processos específicos das crianças surdas; (ii) uma espécie de

insegurança por parte dos professores ouvintes com a presença do professor, que acreditam substituir a sua função, e, também, por não legitimarem a capacidade do professor surdo que, em geral, não tem formação em pedagogia; (iii) a pressão do sistema educacional, que cobra resultados rápidos quanto a aprendizagem da língua escrita, desconsideram os processos que antecedem esta prática escolar, pelos quais os alunos surdos ainda não passaram.

Nesse sentido, a presente pesquisa propõe uma configuração pedagógica diferenciada, na qual a professora surda assume um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para ampliar as experiências linguísticas e culturais dos estudantes, bem como práticas de letramento da comunidade surda. A professora surda relata a sua experiência:

(...) eu percebi a importância do professor surdo dentro da sala de ouvintes...é importante sim porque mostra a identidade, mostra também a identidade linguística da Libras que é diferente, também a identidade de acessibilidade diferente e também a identidade da aceitação da pessoa surda. Toda essa experiência para nós entendermos a função do professor surdo em uma sala ou em uma escola regular.

A presença da professora surda, em nossa experiência de pesquisa, evidenciou que os alunos ouvintes sentem-se mais estimulados a aprender Libras como segunda língua e, também, os Surdos, como primeira língua. Estes passam a se sentir representados, portanto, empoderados, com perspectivas de atuações futuras. Ou seja, passam a ter no professor um referencial linguístico e educativo.

Como enfatiza Martins (2010), em sua dissertação de mestrado, o professor surdo bilíngue favorece o processo de construção de conhecimentos por parte das crianças surdas, possibilitado pelos inúmeros diálogos e reflexões metalinguísticas, os quais interferem significativamente no desenvolvimento das elaborações conceituais e na transformação da subjetividade da criança surda.

Observamos a presença do professor surdo em uma sala de aula específica. Portanto, as evidências deste micro espaço poderão dar suporte para experiências futuras em vários outros espaços.

No caso da intérprete, ela assumiu tripla função: pesquisadora, intérprete e professora de Libras, tal configuração justificou-se pela ausência das condições ideais para a implementação da proposta, uma vez que o cenário mais adequado seria a existência de um professor específico de Libras e de uma disciplina destinada ao ensino dessa língua. Dessa forma, o acúmulo de funções tornou-se necessário para viabilizar o desenvolvimento da intervenção pedagógica e o alcance dos objetivos da pesquisa.

2. 2 O projeto de ensino de Libras e a sequência de ensino

A prática profissional, associada a leituras acerca da aquisição da linguagem e estudos surdos nos levam a buscar ações que venham minimizar as perdas linguísticas já apresentadas por surdos advindos de famílias ouvintes e sem acesso à Libras na primeira infância. Ações que precisam ser concretizadas para sanar situações, que infelizmente presenciamos na prática, e que são confirmadas por Slomski (2010) são crianças e adolescentes com desenvolvimento acadêmico e social inferior aos ouvintes da mesma faixa etária ou nível de escolaridade. Assim, existe urgência em rever não só as políticas educacionais, mas as práticas educacionais, reconheçam Libras como língua e a valorizem nos espaços de ensino.

No Estado de Mato Grosso do Sul, o cenário que rege a educação de surdos é semelhante ao cenário nacional: escola inclusiva e do atendimento educacional especializado, onde a educação inclusiva tem por objetivo atender todos os alunos em escolas comuns, segundo Connor (2014) “a inclusão significa que *todas* as crianças aprendem e participam de maneira significativa, no qual a diversidade (e não deficiência) é vista como um recurso rico para todo mundo. O autor reforça que as salas de aula inclusivas, reconhecem e apoiam todas os tipos de diversidade (ex. raça, classe, etnia, língua, cultura, orientação sexual).

No contexto da escola na qual propusemos a pesquisa, duas alunas surdas estudavam junto pela primeira vez, vinham desde o início da vida escolar sendo a “única” aluna surda da sala. Como ambas apresentavam um nível linguístico muito semelhante, tanto na Libras como na língua portuguesa, visualizava, enquanto profissional e como pesquisadora que, surgia a oportunidade de ter um par linguístico, no qual a libras poderia ganhar espaço e visibilidade. Os alunos ouvintes demonstram curiosidade, porém reclamavam que não sabiam usar os “gestos”.

Diante este cenário que se configura na maior parte das salas de aulas inclusivas do Estado, a questão que se forma é: apesar do Surdos serem parte da educação inclusiva, com uma trajetória de conquistas em relação as políticas linguísticas, sua língua ainda não consta como disciplina curricular.

Deixar a comunicação na dependência do tradutor e intérprete é comprovadamente um processo excludente, é limitar os alunos surdos aos conhecimentos básicos da sala de aula, afastando-os dos conhecimentos sociais e emocionais relativos a cada etapa da vida. Segundo Dall’Astra (2015) “a escola, por ser um espaço tanto de construção de conhecimento como de laços afetivos, é o lugar ideal para relacionar os conteúdos escolares com a cultura surda, além de incentivar ouvintes a aprenderem a língua de sinais desde cedo”.

Na busca por uma ação que colocasse a língua em funcionamento, ou seja, situações reais em que os alunos surdos também pudessem se comunicar, e na importância de inserir as alunas surdas na coletividade e, assim, permitir que ambas criem um sentimento de pertencimento naquele espaço, promovendo assim o interesse pela permanência na escola. Assim, partindo da ideia de que na escola o profissional tradutor e intérprete de Libras, que também está envolvido no processo de ensino aprendizagem do aluno, é, em sua maioria, a única pessoa da escola que entende as questões linguísticas e educacionais do surdo, é quem pode “colaborar para que o espaço educacional efetive práticas de educação inclusiva bilíngue” (LACERDA, 2010. P.149).

Procuramos a professora regente para conversar sobre a importância de se criar um espaço bilíngue, onde as crianças ouvintes pudessem aprender Libras a fim de promover a interação entre todos os alunos. A professora prontamente aceitou e sugeriu incluir o projeto dentro da disciplina de libras de forma a ser contemplado na sequência de ensino do conto *Chapeuzinho Vermelho*, que desenvolveria com a turma. Dessa forma, tecemos o trabalho coletivamente.

professor regente e intérprete educacional, vão construindo uma prática, interferindo, na dinâmica de inclusão escolar, uma solidariedade orgânica, ao compartilhar o planejamento, a mútua formação em serviço; os profissionais ressignificam valores e ações conforme seus próprios referenciais. (ALBRES, 2015.p. 32-33)

Nesse contexto, desenvolvemos um projeto de ensino de libras em culminância com a sequência de ensino da professora regente e para o desenvolvimento contamos com a participação de uma professora Surda em parte do projeto.

As aulas de Libras, que ocorriam dentro da disciplina de língua portuguesa, ocorreram entre os meses de agosto a novembro de 2018, aconteceram sempre às quartas-feiras, tinham duração de 50 minutos e foram ministradas pela pesquisadora, que, na ocasião, era também a intérprete educacional daquela escola.

Aula	TEMA	PARTICIPANTES	LOCAL
Aula 1	Apresentação da intérprete (e pesquisadora. Abordagem sobre o trabalho desempenhado em sala de aula e apresentação das alunas surdas.	Professora regente, pesquisadora, alunos	Sala de aula

Aula 2	O que é surdez? O que significa Libras? Alfabeto manual	Professora regente, pesquisadora, alunos	Sala de aula
Aula 3	Sinais dos materiais escolares, das disciplinas e referentes ao universo escolar.	Professora regente, pesquisadora, alunos	Sala de aula
Aula 4	Revisão dos sinais já aprendidos e dias das semanas	Professora regente, pesquisadora, alunos	Sala de aula
Aula 5	Breve apresentação sobre o porquê o dia é considerado o Dia Nacional do Surdo, a fundação do INES e a importância da Libras na vida dos surdos	Professora regente, pesquisadora, alunos	Sala de aula
Aula 6	Expressões não manuais no conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (preocupação; alegria, curiosidade, medo; susto; maldade)	Professora regente, pesquisadora, alunos	Sala de aula
Aula 7	Apresentação do livro que traz tradução em Libras, sinalizando os personagens, o cenário e as cores.	Professora regente, pesquisadora, alunos	Sala de aula
Aula 8	Contação do conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> em Libras	Professora regente, pesquisadora, alunos	Sala de aula
Aula 9	Apresentação da professora Surda + Contação sinalizada: <i>A Chapeuzinho Vermelho</i>	Professora regente, pesquisadora, alunos, professora surda	Biblioteca
Aula 10	Organização da história (através da sequência ilustrada)	Professora regente, pesquisadora, alunos	Sala de aula
Aula 11	organização para teatro. Contação e ensaio com a professora Surda	Professora regente, pesquisadora, alunos, professora Surda	Biblioteca
Aula 12	Ensaio	Professora regente, pesquisadora, alunos	Biblioteca
Aula 13	Apresentação na I Mostra Cultural	Professora regente, pesquisadora, alunos, professora Surda	Quadra de Esportes da Escola

Tabela 3: as aulas da geração de registro

A primeira ação foi apresentar para a turma do 5º ano B (incluindo os alunos ouvintes e o professor regente) a língua de sinais: o que é libras; como o colega surdo aprende; qual a função do intérprete de libras. Procurava-se enfatizar que os colegas surdos são alunos da escola, da mesma professora dos ouvintes e não do intérprete de Libras. Procurava-se que toda a turma se situasse como corresponsável pela ação de inclusão, como de fato deve acontecer.

Para as aulas de Libras organizamos um plano de aula com objetivo de desenvolver funções comunicativas, ou seja, o objetivo era diminuir as barreiras comunicacionais de situações cotidianas do ambiente escolar. Iniciamos com o tema “material escolar”, partindo da ideia do “*você pode me emprestar sua régua?*” ou “*você tem caneta azul?*”. Enfatizando sempre o uso, colocamos em prática o ensino em situações reais.

Como material, utilizamos fotocópias para distribuir aos alunos a fim que pudessem praticar e ter o material como apoio para consultas posteriores. Utilizamos também o quadro negro e o giz para trabalhar com listas de sinais selecionados pela pesquisadora e com vocábulos sugeridos pelos alunos, pensando no ambiente escolar e nas ações do cotidiano daquele ambiente.

Para que, pudessem então colocar em prática, precisávamos ensiná-los alguns verbos, iniciamos com TER / NÃO-TER/ EMPRESTAR/ DEVOLVER/ ESPERAR/ FALTAR e ainda focados na comunicação e interação, os cumprimentos básicos: OI/ BOM DIA/ OBRIGADA/ DE NADA.

As práticas comunicacionais começaram a ocorrer logo após as aulas, com receio de “errar”, muitas vezes, dirigiam-se primeiro a intérprete: “*é assim mesmo que faz?*”, ao confirmarem suas dúvidas voltavam-se para as alunas e então faziam suas perguntas ou transmitiam seu recado. Após algumas aulas, os alunos já arriscavam comunicação sem mediação direta da profissional.

As aulas se encaixaram dentro do planejamento da professora. Dentro de seus objetivos de ensino, um deles era “trabalhar com a narração, com o corpo, gesticulação, entonação e preparação do espaço a ser utilizado pelas crianças, ampliando os vários sentidos da narrativa”. Assim, ela escolheu o conto *Chapeuzinho Vermelho* para que fosse o eixo das aulas que envolveriam a pesquisa e visando como resultado a apresentação de um teatro em Libras. E, assim, incluiria a língua de sinais (via conteúdo literário), já que não consta como disciplina curricular, no seu planejamento.

O teatro nos serviu como instrumento pedagógico na prática interacional com as crianças, como meio de valorizar as diferenças, promover o coletivo e o bom relacionamento

entre os alunos. O que foi de ganho inestimável, pois tínhamos diante de nós uma sala com uma diversidade social, econômica e cultural imensa, que geravam muitos problemas relacionados a disciplina e respeito ao outro e ao coletivo.

Isso veio ao encontro da ideia de trabalhar com um conto de fada, a qual partiu primeiro da pesquisadora. Se, por um lado, a professora escolheu o conto para justificar a inclusão de Libras – ou seja, ela precisava de uma espécie de “muleta” curricular para “carregar” a Libras como conteúdo (pois não era prevista no planejamento oficial da escola), por outro lado, na perspectiva de nossa investigação, partimos do pressuposto de que a literatura possibilitaria a aproximação de sujeitos tão diferentes cultural e linguisticamente, que poderiam se identificar aos personagens, que são representações socioculturais, e se expor (expressar-se) de forma indireta, por meio de assuntos significativos.

Esses pressupostos foram muito bem trabalhos na dissertação de mestrado de Antunes (2017), a qual tivemos acesso na ocasião em que procurávamos desenvolver o planejamento das aulas. A autora trabalhava em um Ensino Médio com alunos ouvintes, que apresentavam déficits significados na aprendizagem da modalidade escrita da linguagem. A literatura, via conto de fadas, serviria como base para criar assuntos que despertassem o interesse para a escrita, para as elaborações de versões significativas no contexto dos estudantes. De forma simbólica, o conto traria para a sala de aula, de forma simbólica, situações externas à língua, e comum a realidades dos sujeitos. Assim, propicia a interação, condição de aprendizagem para todos os estudantes, ouvintes ou surdos. Antunes (2017) traz uma citação de Cosson, que replicamos aqui:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2009, p. 17, apud ANTUNES, 2017).

No caso da nossa pesquisa o desafio, para além de construir aulas que trouxessem os estudantes para situações significativas ao desenvolvimento das modalidades escritas e oral da linguagem, somava-se um desafio ainda maior: incluir o surdo nessas mesmas situações interativas, envolvê-los na prática de contação de histórias.

As aulas que não promovem a interação, muitas vezes, pautadas em uma metodologia tradicional baseada no ensino de nomenclaturas e classificações (voltadas para a metalinguagem) são pouco produtivas para os sujeitos ouvintes. Contudo, socialmente, eles

constroem um ambiente de aprendizado mútuo, para além das questões curriculares, que tem a ver com situações cotidianas, de conhecimento de mundo, de trocas de experiências.

No caso dos Surdos, se a língua não fizer parte do ambiente (como de fato acontece), esses aprendizados não previstos, “extracurriculares”, são inacessíveis. A escola não funciona duplamente para eles: nem para o ensino previsto e formal, nem para os conteúdos não previstos imbricados com a sociabilidade.

O intuito era modificar a situação da sala de aula, ou seja, transformar o ambiente em um lugar de condições linguísticas mais favoráveis à aprendizagem dos conteúdos e dos aspectos éticos e sociais que envolvem a diversidade cultural. um ambiente em que nem o ouvinte nem surdo precisassem tanto da mediação do intérprete para interagir entre si nas diversas situações corriqueiras da sala de aula, como, por exemplo, pedir um lápis emprestado, passar um recado, expressar um sentimento etc.

A experiência de uma sala de aula serviria para outras salas, para salas de outras escolas. É nesse sentido que o trabalho se enquadra em uma pesquisa-ação, sobre a qual discorreremos a seguir.

2.3 Sobre a pesquisa – ação

De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação trata-se de

um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Nessa perspectiva, é um método de pesquisa centrada numa situação real, buscando ações através de práticas e visando aprimorar ou, ainda, mudar o cenário atual encontrado. Ainda sob a perspectiva do autor, o pesquisador assume um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desempenhadas.

Para Tripp (2005, p. 446), na pesquisa-ação, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. O autor caracteriza a pesquisa como cíclica, representando esquematicamente:



Figura 8 – Representação do ciclo básico de investigação-ação. Fonte: TRIPP, 2005, p.446

A pesquisa-ação insere-se no campo aplicado dos estudos linguísticos. Segundo Rajagopalan, fazer linguística aplicada “nada mais é do que levar a teoria para vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação e reflexões teóricas” (SILVA; JUSTINA, 2011. P. 01). A pesquisa apresenta ainda característica transdisciplinar, pois conta com subsídios em outras ciências para explicar a realidade. Trata-se de um modo de produção de conhecimento que corta várias disciplinas (MOITA-LOPES, 1998).

No caso desta pesquisa, buscamos, além da compreensão do funcionamento da Linguagem, respaldado nos estudos da Linguística, compreender questões referentes às particularidades e à constituição do sujeito surdo, nos Estudos Surdos¹⁴; e entender a importância das relações estabelecidas, através da interação no processo da educação inclusiva, na Psicologia.

Além da transdisciplinaridade, a pesquisa-ação tem como característica o trabalho coletivo, que sempre começa com um diagnóstico da situação. O diagnóstico, no caso deste trabalho, foi feito, conforme já relatamos, quando a pesquisadora atuava como intérprete educacional do espaço investigado. Embora os documentos legais que regem a educação inclusiva previssessem a educação bilíngue para o surdo, nem uma condição era encontrada naquele espaço, que contava, na situação focalizada, com duas alunas surdas em uma sala de 34 estudantes ouvintes, somando um total de 36.

Outra característica deste tipo de pesquisa situa-se no trabalho colaborativo. A comunidade envolvida se insere no trabalho do pesquisador, com participação ativa, ou seja, os objetivos e as tarefas para atingi-los são coletivos. No caso desta investigação, a professora regente participou das aulas, dos ensaios, da confecção dos cenários; a direção da escola abriu

14 Os Estudos Surdos inscrevem-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes. Nídia Limeira de Sá (mãe de surda, psicóloga, mestre e doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; coordenadora do Espaço Universitário de Estudos Surdos. www.wusurdo.ufba.br/estudos_sursos_feneis

às portas para o projeto e para a atuação da professora surda, conectada aos mesmos objetivos e atuante na execução. Os estudantes também tiveram consciência de que se tratava de um projeto que visava a inclusão dos surdos ali presentes, por meio da interação surdos-ouvintes, que só poderia acontecer se eles se incluíssem no mundo das colegas surdas.

A pedagoga Maria Amélia S. Franco (2005) assevera que a importância da pesquisa-ação em trabalhos voltados para a Educação, destacando a característica fundamental de refletir coletivamente sobre a ação, propiciando a formação de pesquisadores, ao que podemos incluir, a formação de professores em serviço que desenvolvam um olhar mais crítico sobre as ações de seu dia a dia.

Isso envolve questões éticas, pois a reflexão sobre a prática envolve princípios éticos e políticos da sociedade. O presente trabalho, por exemplo, envolve questões éticas relacionadas ao tratamento do outro pertencente ao grupo das minorias linguísticas; e faz emergir, também, questões sociopolíticas acomodadas que precisam ser reestruturadas, como é o caso da prática do que, teoricamente, se pensa como educação inclusiva.

Na pesquisa-ação, os registros são gerados no decorrer da própria pesquisa. O *corpus* deste trabalho foi composto pelas observações feitas através de anotações no caderno de campo, pelos relatos da professora regente e da professora surda, pelos questionários dos alunos e da professora regente, pela filmagem dos ensaios e apresentação final.

Diante do objetivo geral de investigação, procurou, nesse *corpus*, selecionar qualitativamente os dados. Nos questionários e nos depoimentos, (i) buscou-se focalizar dados que se constituíssem em indícios de aspectos positivos e negativos de uma modelo e/ou tentativa de educação inclusiva. Apenas nesse conjunto do corpus, também foi realizada uma seleção quantitativa dos dados que precedeu a qualitativa – a ideia foi quantificar o grau de aceitabilidade da Libras como disciplina e do professor surdo na sala de aula.

Nas videograções e no depoimento da professora surda, (ii) capturar cenas reveladoras de quebras de barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes naquele local; (iii) capturar cenas de empoderamento da Libras na sala de aula, por meio de ações coletivas: da intérprete, do professor regente, do professor surdo e do envolvimento dos estudantes em sala de aula.

Posto isto, o próximo capítulo será dedicado à análise dos dados selecionados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo dedicar-se-á à análise de cada conjunto de dados: (i) questionário dos alunos; (ii) depoimento das professoras, (iii) videogravações das aulas de ensaio e da apresentação final dos alunos. Além, as anotações de diários de campo, presente em todo o processo.

Os registros são recortes das aulas. O planejamento foi realizado para 13 horas/aula, tempo disponibilizado pela professora regente durante a disciplina de língua portuguesa para o desenvolvimento da pesquisa. Dentro desse breve período, procurou escolher conteúdo que privilegiassem o uso da língua, ou seja, aulas que priorizassem a interação entre os participantes.

Nas aulas específicas para o ensino de Libras, foram trazidas situações básicas do cotidiano, como cumprimentos, assuntos relacionados ao ambiente escolar, (matérias, dependências da escola, profissionais). Escolhemos utilizar verbos, que julgamos, serem os mais importantes para a função comunicativa cotidiana da sala de aula.

Metodologicamente, procuramos dinâmicas em que as crianças tivessem necessariamente que conversar entre si, em uma aprendizagem colaborativa, como prevê o sociointeracionismo. As crianças brincaram de sinalizar palavras sorteadas: um retirava a palavra e tinha que sinalizar para os outros descobrirem do que se tratava, telefone sem fio em Libras, bingo, ditado visual etc.

A ideia era que o lúdico trouxesse o ambiente necessário para a interação, como explica Moura (2014), o aspecto lúdico traz para sala a forma de estimular a interação na apresentação e retomadas de conteúdo.

Foi interessante observar que, nas diversas situações lúdicas, as duas alunas surdas tentavam ajudar os alunos ouvintes a aprenderem a Libras, papel que não ficava concentrado apenas na figura da professora.

Para avaliação do projeto desenvolvido utilizamos os depoimentos da professora regente, professora Surda e a aplicação do instrumento questionário aplicado aos alunos ao final da ação de intervenção, que ocorreu ao final do mês de novembro de 2018. Os resultados mostram-se positivos, o que pode ser evidenciado pelos gráficos que se seguem, construídos com base nos questionários respondidos, os quais tinham, por objetivo mensurar a opinião dos alunos em relação à disciplina de libras e à participação do professor surdo. Dos 36 alunos

matriculados, 31 responderam ao questionário. Antes que respondessem, houve a explicação acerca das perguntas e principalmente ao item 3., que trata a Libras como disciplina curricular. Foram elaboradas 6 questões: as de números 1,2,4 e 5 apresentavam as opções (sim, não, um pouco). As questões de números 3 e 6 apresentavam as opções (sim e não) e a questão 7 era discursiva. Diante do questionário obtivemos as seguintes respostas:

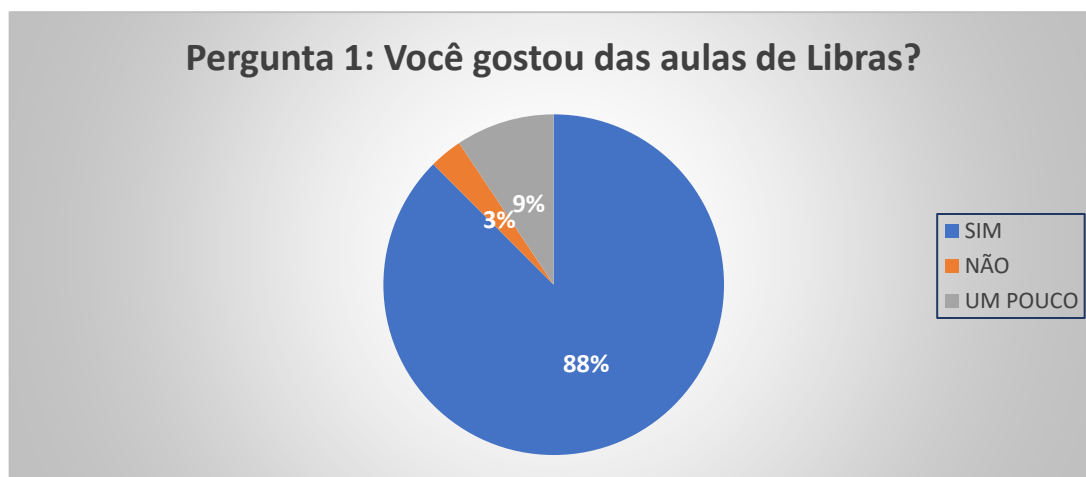


Gráfico 1: Dados da pesquisa (questionário)

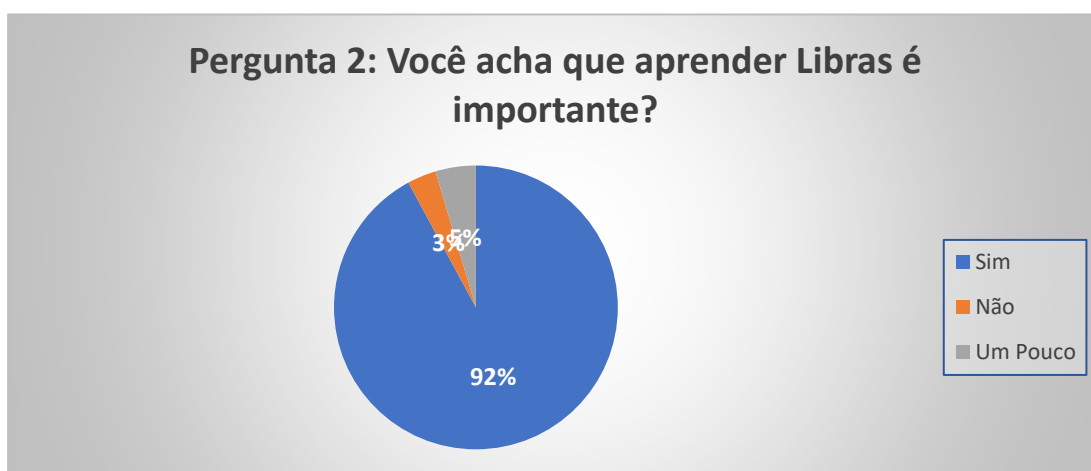


Gráfico 2: Dados da pesquisa (questionário)

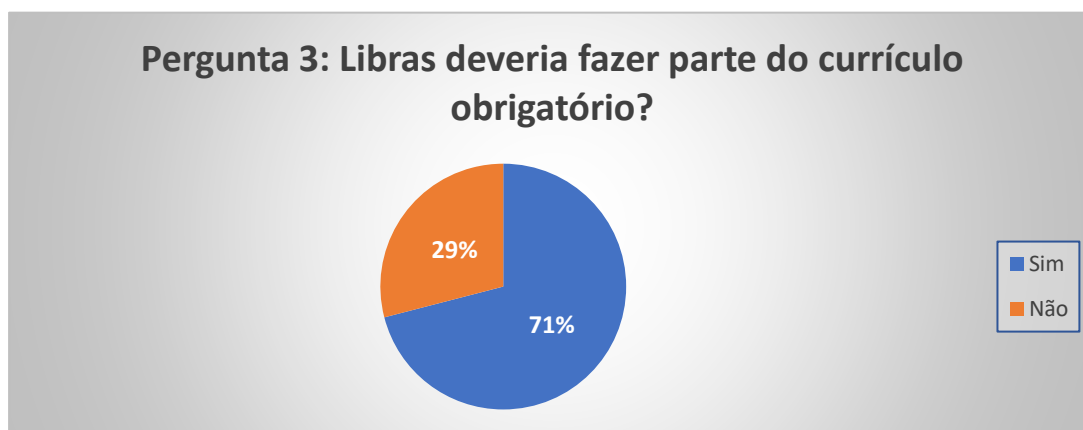


Gráfico 3: Dados da pesquisa (questionário)

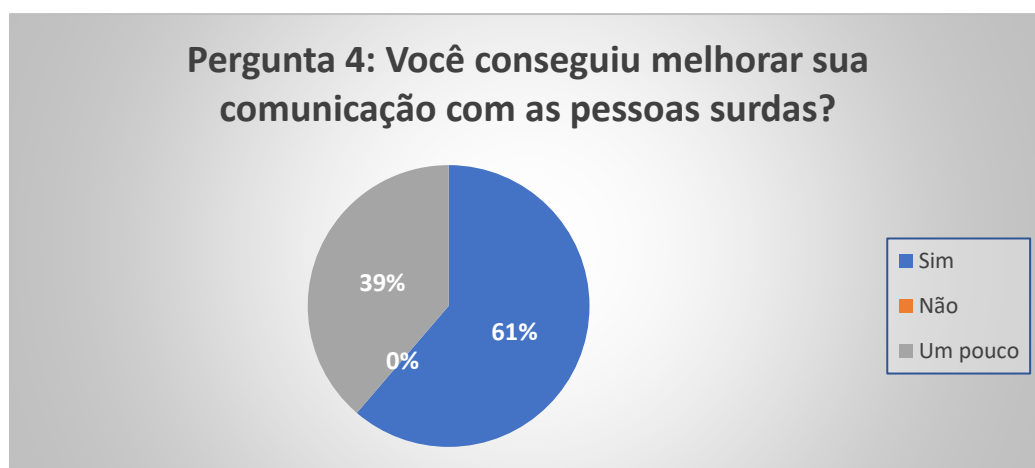


Gráfico 4: Dados da pesquisa (questionário)

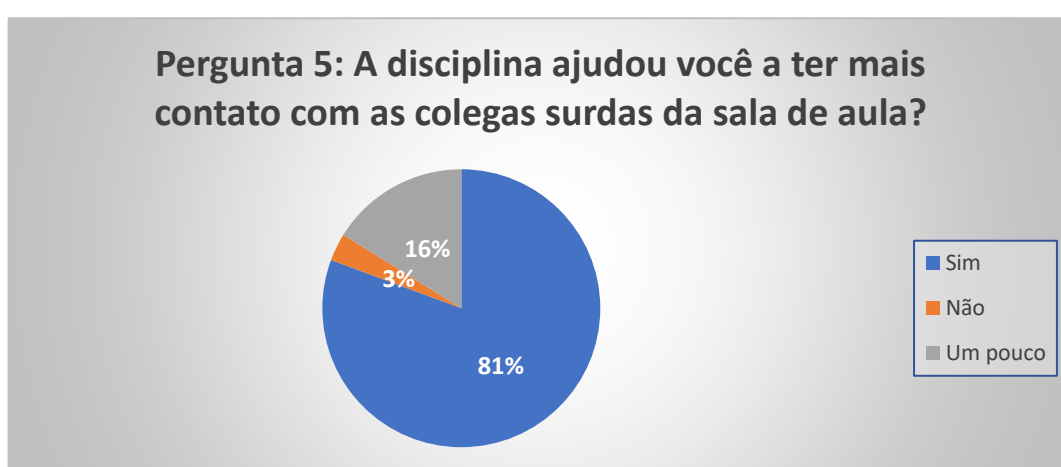


Gráfico 5: Dados da pesquisa (questionário)

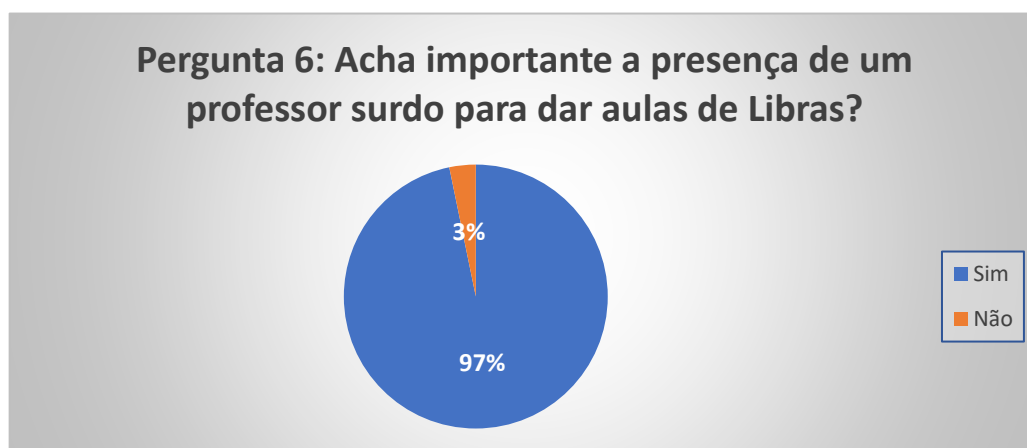


Gráfico 6: Dados da pesquisa (questionário)

Os dados nos mostram que existe por parte dos discentes uma condição favorável a libras como disciplina, bem como o interesse pela presença do professor surdo, que podemos observar pelas sugestões deixadas na pergunta de número 7 “quer deixar alguma sugestão?”

“sim, eu amo libras, eu ensaio todo dia na minha casa, eu acho muito importante a língua de sinais, por isso eu acho que deveria ter mais intérpretes”.

“gostaria que libras virase uma matéria Porque é Bom saber que estamos estudando para se comunicarmos com eles,”
 “sim eu gostei muimto de libras e uma disciprina muimto boa”
 “eu queria que tivesse aula de libras dodos os dias”.
 “eu quero mais aula de libras com mais tempo por quê aprendemos mais”
 “eu gostaria que tivesse todos os dias libras eu acho legal aprender”
 “eu gostaria ter libras em todas as escolas e Escola Para aprender se comunicar com os surdos e mudo”.
 “eu custaria que estive todo dia libras ia ser muito a gente ia secuminicar com as surdas”.
 “poderia ter outas aulas de libras”
 “eu queria sempe aula de libras”

Figura 9: dados da pesquisa (transcrição das respostas dadas na pergunta 7)

Com base nas sugestões deixadas pelos alunos, percebe-se o interesse pela língua de sinais no ambiente escolar, sugerindo que, se colocada como disciplina curricular a língua tende a ser bem aceita por eles. Evidenciam, inclusive, que as aulas de libras auxiliaram na comunicação com as alunas surdas no ambiente escolar:

“Ter as aulas de Libras...é...durante o terceiro e quarto bimestre foram assim... é... fantástico porque as crianças puderam interagir com a as meninas surdas. Eu pude aprender muita coisa né, que já havia esquecido...é...e.e o projeto, a sequência didática que desenvolvemos ou projeto foi maravilhoso porque **houve uma interação muito grande, uma dedicação dos alunos** e a visita da professora surda na turma né para fazer os ensaios simplesmente maravilhoso, porque você é uma pessoa muito bacana que levou as crianças a “tá”, a acreditar que a inclusão é possível depende muito da dedicação dos alunos do mais ainda do professor não, **é que se o professor não vê com os que uma inclusão é necessária as meninas surdas ficam simplesmente conversando só com a professora intérprete** e foi maravilhoso foi de um conhecimento muito grande de um aprendizado muito grande para mim para os alunos”. (grifos nossos) (Recorte depoimento professora Regente, 2019)

Com o depoimento da professora regente, podemos perceber que há também uma grande aceitação da intervenção, inclusive na interação com a professora Surda. Ao pronunciar-se sobre a importância de o professor perceber que a inclusão é necessária a fim de não limitar a comunicação das alunas surdas apenas com a intérprete, evidenciado que existe uma preocupação com interação com os demais alunos.

A interação e a motivação observada e relatada pela professora regente, pode ser de fato confirmada pela intérprete, ou seja, além de promover o ensino de Libras e desenvolver a pesquisa, tivemos a possibilidade de acompanhar diariamente essa turma. A ansiedade pela chegada da aula de Libras, em quase toda sua totalidade estava relacionada ao lúdico. O interesse pelo aprender através do brincar e a possibilidade de uma maior “movimentação” que o ensino da Libras proporciona deixam os alunos motivados. Outra questão foi o teatro, foi interessante o nível de aceitação e a vontade demonstrada pelos alunos em participar. Houve disputa para os papéis principais (risos). O lúdico, independentemente da idade, deve ser

explorado e colocado em prática pois segundo Valadão; Rodrigues; Lourenço e Reis (2016) “no contexto das aulas de línguas, o jogo envolve várias dimensões: lúdica, linguística cognitiva e social. Por meio dos jogos, os alunos podem aperfeiçoar a linguagem enquanto tomam decisões e controlam os elementos necessários à resolução dos problemas”.

Os dados ainda nos mostram que alguns alunos, ainda que em uma proporção menor, não se mostram interessados pela língua, isso porque aprender uma língua é uma tarefa altamente complexa e, segundo Gesser (2012), “muitos fatores estão em jogo: interesse, aptidão, aspectos sociopsicológicos tais como motivação, personalidade, crenças, estilos cognitivos e estratégicos”. (p. 37).

Na pergunta de número 6, ao se posicionar contra a presença do professor surdo o aluno justifica sua resposta da seguinte maneira: “*Porque tem professores que dão aula de libras e se tivesse um professor surdo as meninas que são surdas entenderiam e nos não*”¹⁵

Questionário

1. Você gostou das aulas de Libras?
☒ sim () não () um pouco
2. Você acha que aprender a Libras é importante?
☒ sim () não () um pouco
3. Deveria fazer parte do currículo obrigatório?
☒ sim () não
4. Você conseguiu melhorar sua comunicação com as pessoas surdas?
☒ sim () não () um pouco
5. A disciplina ajudou você a ter mais contato com as colegas surdas de sala de aula?
☒ sim () não () um pouco
6. Acha importante a presença de um professor surdo para dar aulas de Libras?
() sim ☒ não
Por quê? *Porque tem professores que dão aula de libras e se tivesse um professor surdo as meninas que são surdas entenderiam e nos não*
7. Quer deixar alguma sugestão?
Não

Figura10: Dados da pesquisa (pergunta 7)

O que é interessante perceber que este mesmo aluno entra em contradição, uma vez que nas perguntas anteriores ele responde SIM, favoravelmente ao ensino de Libras, ou seja, a questão foi em relação ao professor surdo. Essa crença ou (des)crença no professor surdo pode ser algo associado com a imagem que se tinha dos surdos e de sua língua, como descrito por Sá (1999):

A história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhantemente à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito (p. 71).

O discurso de tudo bem se acontecer, desde que não seja comigo é algo presente, nos fazendo pensar em algo parecido com: “*tudo bem se tivermos libras, desde que seja ensinada*

¹⁵ Por tratar-se de resposta dadas pelos alunos (inclusive as frases apresentadas no Quadro,) mantivemos a grafia, conforme constam no questionário.

por uma professor que ouve” ou, ainda, “tudo bem as meninas surdas terem professores ouvintes que não sejam fluentes na língua, mas eu que ouço não posso ter um professor que não fala”.

Infelizmente esse preconceito que permeia os profissionais surdos é algo construído culturalmente pela sociedade majoritária, ou seja, falantes da língua portuguesa. Mesmo com inúmeras conquistas e avanços legais no que tange o sujeito surdo, ainda podemos observar o preconceito.

Recortes de comentários feitos por professores do ensino básico sobre o projeto Literatura Surda (o qual mencionamos no capítulo metodológico), implantado no município de Dourados neste ano de 2019, evidenciam essa realidade:

Postagem original	"ALGUÉM PODERIA RESPONDER A COMUNIDADE DOURADENSE... COM QUAL COMUNIDADE FOI DISCUTIDA E DECIDIDA A ESCOLHA DA NOVA DISCIPLINA OFERECIDA AOS PRÉ's DA EDUCAÇÃO INFANTIL? Por que não Língua Inglesa, assim como nas escolas particulares?"
Comentário 1	"Eu até concordo com libras, desde que seja em turmas onde tenham alunos surdos, para que a disciplina seja significativa aos alunos, despertando o interesse nas crianças... Agora em todas as turmas???? Genteeee eu não consigo entender como um professor surdo vai conseguir se comunicar com os alunos em libras, se eles ainda nem aprenderam!!! Explica isso coordenadora 🙄🙄🙄🙄🙄🙄"
Resposta 1	"pelo que entendi o professor não é surdo ele tem libras mas é ouvinte."
Resposta 2	"o professor da nossa escola é"
Resposta 3	"mas ele tem um intérprete?"
Resposta 4	"não. Sou coordenadora da turma... Pensa? Seria no caso mais um profissional para atender um outro profissional. ?"
Resposta 5	"sim, porque vc não fala libras as crianças também não vai ficar difícil a comunicação entre vcs."

Figura 11: Recorte Facebook em 20/02/2019.

Há uma discrepância entre a teorização sobre a Educação Inclusiva e a prática atual nas escolas a que temos acesso. Embora na legislação esteja garantido que se deva atender as especificidades dos alunos, respeitando sua identidade, história e cultura, construindo ações para a permanência do aluno na escola, na prática, nossa experiência no convívio com a comunidade escolar, evidencia, como ilustram os comentários acima, a difícil aceitação pela educação inclusiva e/ou uma visão totalmente distorcida sobre isso. O foco fica sempre para as línguas de prestígio:

Postagem original	"Boa tarde, respeito e sou a favor da inclusão, porém não vejo objetivos claros e específicos que venham atender a comunidade na sua totalidade... Qual a probabilidade de nossas crianças usarem LIBRAS no seu dia a dia acadêmico ou social? E qual seria a probabilidade de nossas crianças utilizarem a LÍNGUA INGLESA nos dias atuais, onde tudo ou quase tudo é escrito em inglês como músicas, livros, manuais em geral, nos vestibulares, mestrados, etc"
Comentário 1	"verdade amiga concordo com você"

Figura 12: Recorte Facebook em 20/02/2019.

Isso reverbera nas crianças, como mostrou o aluno que entrou em contradição no questionário. Ele dá uma resposta positiva sobre ter ensino de Libras nas escolas, mas não aceita um professor surdo, pois se sente ameaçado de não entender tal professor – só as duas colegas entenderiam. Vai pela lógica de exclusão da minoria numérica.

Por esse motivo, acreditamos ser imprescindível que a escola promova ações didáticas que coloquem uns no lugar dos outros, desenvolvendo sensibilidade para a aceitação do outro, não só para a situação do Surdo, como para os casos de migrantes, refugiados, que ainda não falam a Língua Portuguesa e vão parar nas salas de aulas regulares.

Entre as atividades propostas pela professora regente, uma delas resolvemos desenvolver durante as aulas de Libras. A atividade consistia em uma atividade prática de leitura e escrita. Foram entregues aos alunos os seguintes materiais: uma folha xerocopiada com seis cenas do conto *Chapeuzinho Vermelho*, uma folha xerocopiada com frases do texto, para que, após organizadas as cenas os alunos então, recortassem as frases e a colassem “organizando” o texto.

Como prevista para ser trabalhada na aula de Libras, e tento em vista que durante as aulas trabalhamos os as imagens do livro para que os alunos conhecessem os sinais dos personagens e do enredo do conto, fizemos a contação em Libras. Assim, com base na interpretação os alunos ordenariam as imagens e em seguida, fariam a leitura das frases e organizariam o texto em língua portuguesa.

Lodi (2014), em seus estudos, propõe sobre a relevância da naturalidade com a qual crianças, em seu processo de crescimento e amadurecimento, gradativamente, passam de produções de linguagem gestual para linguagem oral. Por conseguinte, ao dominarem a oralidade, é comum que passem a desenhar, manifestando novamente uma linguagem visual. Porém, agora, de forma muito mais elaborada, manifestando nestes desenhos a riqueza de suas memórias, como se as narrassem. A autora corrobora sua pesquisa se utilizando da teoria de Vygotsky (1982), para quem o desenho infantil, desde seu início, se apresenta como um relato

gráfico sobre conteúdos que possuem sua gênese apoiada sobre a linguagem verbal. O autor explica ainda que, posteriormente, esses rabiscos abstratos darão lugar a desenhos que apresentam significação, transformando-se em signos e, assim, a criança vai reconhecendo a similaridade entre o desenho e seu significado, podendo transferir o processo de significação elaborado para si para compreender melhor as representações gráficas criadas por outros indivíduos.

Contextualizando para a realidade das pessoas surdas, Lodi (2014) considera que os experimentos feitos por Vygotsky demonstraram que os desenhos das crianças ouvintes gradativamente se convertem em linguagem escrita. Este processo se inicia quando a criança passa a compreender que, além de desenhar coisas, ela pode também elaborar representações gráficas da linguagem oral. E é aqui que cresce a cisão entre a realidade do indivíduo ouvinte e a do indivíduo surdo, pois:

“No caso das crianças surdas, essa descoberta implica na compreensão de que ela pode desenhar além dos objetos, o que ela anuncia em Libras; no entanto, este processo envolve aprender outra língua. Para isso, é imprescindível que elas tenham a possibilidade de desenvolver a linguagem por meio do estabelecimento de relações com interlocutores em Libras, pois, sem este desenvolvimento, torna-se impossível pensarmos na aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, da língua portuguesa na modalidade escrita” (LODI, 2014, p. 170).

Durante a atividade, percebemos que os alunos, em quase toda sua totalidade, conseguiram realizar a primeira etapa (ordenar as imagens do conto). Já na etapa seguinte, que envolvia a leitura e a organização das frases a dificuldade foi imensa. A atividade que foi prevista para durar no máximo a aula de Libras e a aula de língua portuguesa da professora regente, levou as demais aulas do dia para ser finalizada. Isso porque os alunos, mesmo os ouvintes, apresentaram uma grande dificuldade em ler e organizar o conto.

No caso das alunas surdas, trabalhamos na tentativa de deixá-las fazer a leitura autônoma das frases, assim conseguimos perceber que algumas palavras que, inclusive já haviam sido trabalhadas nas aulas de Libras, serviram de base para que fizessem a leitura da língua portuguesa. Percebemos que as meninas, de forma muito similar, reconheceram as palavras *Chapeuzinho Vermelho*, *Lobo Mau*, *meninas*, *casa*, *vovó*, *floresta*, *caçadores*. Dos verbos que as frases apresentavam somente o verbo *ver* (na frase “O Lobo Mau viu a menina e logo descobriu que ela ia à casa da vovó), e *abraçar* (na frase “Chapeuzinho Vermelho e a vovó se abraçaram felizes”). Percebemos que mesmo um texto com vocabulário simples se torna algo complexo quando não se possui domínio da língua.

Esse é um dos aspectos negativos da escola inclusiva, ao modo como está posta, os professores não conseguem atender às demandas de todos os alunos, não conseguem, como rege o princípio da educação inclusiva, reconhecer e aceitar todas as diversidades, pois podemos suscitar que estes alunos, surdos e ouvintes, para chegarem com tamanha dificuldade para ler e organizar um texto, por mais simples que este seja, com certeza, são alunos que estão passando pela escola sem que suas “deficiências” sejam percebidas.

Desse modo, percebemos que o despreparo da escola inclusiva, não está apenas condicionada ao aluno surdo, mas a todos aqueles que não se incluem num padrão. Alunos que apresentam tais “deficiências”, são, em sua maioria, rotulados e aprovados ao ano seguinte. Assim, promover práticas que envolvam mais que um “padrão” de aula, nas quais o professor fala e ou alunos ouvem, é dar abertura para conhecer os alunos, o que eles têm a dizer, entendendo qual a real necessidade do grupo.

Mais importante que o resultado da sequência de ensino – a apresentação do teatro – foi todo o processo que envolveu a sua realização, desde o aprendizado de Libras. A contação da história, até a colaboração de todos os estudantes (ouvintes e surdos). Pudemos presenciar cenas diversas em que, naturalmente, a criança ouvinte interage com a surda, e o grupo, como um todo, ajuda-se mutuamente, sem que ninguém fique excluído do processo.

Como dissemos no capítulo 1, é nas práticas sociais que a língua acontece de fato, em que se tem a oportunidade de se desenvolver linguisticamente, e não no exercício tipicamente escolar da metalinguagem. Não basta a criança saber Libras e interagir com a intérprete, permanecendo isolada do grupo. A atividade desenvolvida certificou que é possível interagir em Libras com os colegas ouvintes, que não apresentam quaisquer dificuldades para esse novo aprendizado. Todos ganham com isso – novas culturas, novos relacionamentos, novos conhecimentos, os quais possibilitam que as crianças surdas externalizem sua linguagem por meio de Libras. Nesse sentido, podemos retomar os pressupostos de Lodi (2014), discurridos no capítulo 1:

(...) o desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito na e pela linguagem, pois se entende que a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal”. (p.168).

A linguagem, como explica a autora, é essencialmente social e se desenvolve no plano das interações, com processos de significação realizados entre adultos e criança e com outras crianças. Nesse sentido, a criança surda só terá a oportunidade de desenvolver-se

linguisticamente plenamente com os pares linguísticos – e é a maioria, que possui condições mais favoráveis, que pode construir o ambiente favorável para a minoria em situação desprivilegiada.

Uma cena representativa ocorreu durante o ensaio. Tanto os ouvintes quanto uma das alunas surdas presente tentam espontaneamente copiar os sinais feitos pela professora surda. Esta cena evidencia a facilidade e a curiosidade que os alunos têm para a aprendizagem de outra língua. Eles se sentem à vontade para imitar, porque as aulas de Libras, que também envolveram o conto *Chapeuzinho Vermelho*, foram criando condições para que agissem com espontaneidade e certa intimidade com a língua de sinais.

Ressaltamos essa espontaneidade como aspecto positivo e favorável para lutar pela inclusão de Libras como disciplina curricular, pois mostra a disponibilidade e interesse das crianças em aprendê-la. Em uma visão geral a Libras, seria uma língua muito difícil de aprender. Segundo Gesser (2012. P. 70), “conceber uma língua espacialmente, usando *mãos* e *olhos* para produzi-la, envolve, além do desafio inerente de aprender línguas, um deslocamento de paradigma para os ouvintes”. E, para a quebra desse paradigma, apostamos na presença do professor surdo, fluente e com conhecimento na língua, não só para o ensino da Libras, mas para a construção de uma nova perspectiva da educação inclusiva.

Na tentativa de demonstrar a participação dos alunos, surdos e ouvintes, no processo de interação e aquisição da língua, tentaremos descrever o que ocorreu durante a primeira contação do conto *Chapeuzinho Vermelho* feito pela professora surda. Os alunos foram levados para a biblioteca, para que assim pudessem ficar sentados de forma a enxergar a professora surda.

Após todos se acomodarem, fizemos a apresentação da professora e logo em seguida ela começa a contação. Desde o início da narrativa é possível observar os alunos imitando a professora na tentativa de aprender os sinais ou até mesmo de acompanhar a história. Mas o que nos chama a atenção é o fato que isso ocorre durante o período em que a professora sinaliza de uma forma mais “tranquila”, ainda recorrendo ao livro. Sobre esse momento, a professora surda dá o seu depoimento:

a história era da Chapeuzinho Vermelho e a professora já havia ensinado os sinais e eu fui para apresentar a contação própria do surdo dessa história. Então, na primeira contação eu sinalizei próprio da cultura surda, então eu percebi o quê? As crianças, os alunos prestavam muita atenção, percebiam os sinais diferentes, percebi que eles tentavam acompanhar, fazer como eu, mas pelos olhares parecia que eles percebiam as diferenças, parece que era mais vivo, tinha uma experiência diferente. Sabiam como era diferente o surdo e o ouvinte talvez, mas o surdo usa mais a língua de sinais. (Recorte depoimento professora Surda, 2019)

Possivelmente, ao perceber a receptividade dos alunos, então, passa a não recorrer mais ao livro e segue a narrativa livremente, fazendo cada vez mais uso das expressões não manuais (ENM), como as expressões faciais, mudanças do olhar, movimentos corporais que dão entonação às palavras, o que torna sua narrativa muito mais rica e vida. O acréscimo desses outros elementos está associado linguisticamente à semântica, ou seja, a história ganha vida e sentido de forma visual.

Com o desenvolvimento da contação mais expressiva, os alunos param de imitar os sinais e ficam completamente envolvidos na história: o olhar extremamente atento, com expressões perplexas e risos espontâneos em função dos acontecimentos. Em um primeiro momento, mostram curiosidade pelos sinais; depois, embarcam na narrativa e se deixam levar, dando indício de que passam a compreender plenamente a história narrada em outra língua. Isso ocorre tanto com os ouvintes quanto com a surda. A professora, posteriormente, declara:

Então os alunos sentiam a diferença, e eu também sentia diferença, porque os alunos tinham mais atenção em mim, porque era uma experiência nova. Então, uma aluna surda, eu senti que ela aceitou, aceitou porque é diferente! Pra ele é um momento especial, porque se identificam, professor surdo, sinto que consegue se identificar. E isso é um sentimento bom, tem um sentimento diferente porque percebe que o surdo tem capacidade. *(Recorte depoimento professora Surda, 2019)*

Embora a preocupação do trabalho estivesse voltada para as crianças surdas, percebe-se, na fala da professora, a insegurança em ser aceita, por fazer parte dos grupos minoritários. Trata-se de algo novo a se enfrentar com a inclusão, relacionado à própria autoestima dos (futuros) profissionais surdos. A cena traz um desafio não imaginável quando se elaborou o projeto de pesquisa: a autoestima dos profissionais surdos academicamente legitimados. A professora surda participante da pesquisa, como mencionado no capítulo metodológico, é graduada em Artes Visuais, Licenciada em Letras Libras, especialista em Artes, em Psicopedagogia e em Educação Especial e Mestrado em Letras. O que significa que, ainda que seja muito habilitada academicamente, o relato mostra que a luta é contínua na busca pela inclusão social. Não bastam os documentos formais, e as superações para se chegar a eles (diplomas, certificados), é necessária a legitimação por parte do *outro*. Ou seja, o reconhecimento da capacidade do Surdo é dado, sobretudo, pela aceitação da sociedade.

Em outro trecho do relato da professora surda, ela evidencia a alegria ao ter perguntado onde estava a professora intérprete, em Libras, para uma aluna ouvinte, e ter recebido uma resposta em Libras, ao invés de um esquivamento comum de um ouvinte ao se deparar com um surdo:

(...) eu entrei e perguntei sobre a Alexandra. Uma aluna me viu, e eu perguntei em Libras: - onde está a professora Alexandra? E essa aluna me respondeu e eu estranhei, porque respondeu em Libras! E eu senti muito, porque essa aluna me respondeu em Libras: - ela está lá na sala de professores! E apontou Lá, lá! E com isso eu procurei, porque me sentia perdida, mas o fato da aluna ter me respondido em Libras me deu um orgulho imenso, porque foi pouco tempo para aprender, era só o segundo encontro com eles, e já conseguiam me responder em Libras, já conseguem compreender que eu sou diferente que preciso de outra comunicação, então eu me senti muito feliz!!
(Recorte depoimento professora Surda, 2019)

Em relação ao decorrer dos ensaios, estes não foram só importantes para aprender Libras. Houve oportunidades entre surdas e ouvintes e entre ouvintes e ouvintes de colaboração e ajuda mútua. Quando um esquecia o sinal, o outro ajudava, e se ajudavam muito em relação à organização do espaço. Isso tudo foi de grande valia diante da indisciplina que os professores enfrentavam com aquela turma em especial.

Todos os estudantes do 5º B participaram da peça: alguns sinalizando e outros como parte do cenário. A aluna surda 1 assumiu papel principal, representando a *Chapeuzinho Vermelho* (seguindo sugestão da professora regente). Mesmo esta aluna tendo faltado em algumas aulas ministradas pela professora surda, a aluna apresentava maior expressividade e interesse pelo papel principal, diferentemente da aluna surda 2 que teve as mesmas oportunidades, mas não ficou confortável em dramatizar. Optou por ficar de papel de narrador.

Os alunos ouvintes que participaram da dramatização não tinham domínio pleno da Libras, pois ainda estavam em processo de aquisição da língua, usaram o que sabiam somados aos elementos não manuais. Mostraram compreender a complexidade da língua, não fixada em sinais estáticos.

Fazer parte de uma peça teatral, naquela comunidade, foi muito importante, não somente para as surdas. Podemos perceber que trazer o lúdico para a sala de aula, as imagens, e elaborar atividades que coloquem em primeiro plano o processo interativo, como nos inspira Vygotsky, não só propiciam a inclusão do Surdo, mas melhoram a qualidade do ensino para todas as outras crianças envolvidas. Nas palavras de Valadão; Rodrigues; Lourenço e Reis (2016) “a palavra “teatro” deriva dos verbos gregos “ver, enxergar”, lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais, deixo emergir sentimentos relacionados a prática da escrita e elaboração de um trabalho de pesquisa. Deixo também registrado o quão árduo e assustador é o percurso. São momentos de ansiedade e angústia, misturados ao sentimento de alegria e desejo de promover pesquisas e ações que possam, ao menos, diminuir e/ou encurtar a distância entre o real e o ideal. Isso porque, infelizmente, a condição do sujeito Surdo ainda é muito diferente da nossa, inquestionavelmente. A começar pela condição de nascer surdo em uma família de ouvintes, situação em que, por muitas vezes, os pais não possuem a língua de sinais e, em meio ao luto que permeia a família, acabam, muitas vezes, não aceitando a diferença linguística do filho, que passa a crescer no “silêncio”. Como será crescer vendo “bocas” mexendo e não conseguindo compreender o que é dito? Como é crescer sem ouvir “eu te amo”, de quem mais amamos? Como é querer expressar aquilo que se sente (amor, raiva, tristeza) sem saber nomear tais sentimentos?

As várias situações que nos distanciam desse mundo, nos fazem querer olhar para essa sensação de isolamento e buscar, em meio a pesquisa, formas de aproximá-los, de realmente buscar condições de incluí-los, respeitando primeiramente sua língua. Dessa forma, a motivação que nos leva a repensar o que estamos fazendo pelos nossos alunos surdos, surge da inquietação como profissional. Enquanto intérprete de Libras, presenciamos muitas situações que nos geram, muitas vezes, angústia, sentimento de frustração e de desespero. Afinal, é complexo saber que muitas vezes você está ali, diante daquele aluno e, então, percebe que é só você e ele; que não existe por parte da escola como um todo, ações que promovam de fato a inclusão do aluno.

A imaginar que muitas crianças surdas, como as que motivaram esta pesquisadora, continuam chegando na escola sem dominar uma língua, apresentando comportamentos que, por vezes não compreendidos, tornam-se geradores de rótulos que esse estudando poderá carregar por muitos e muitos anos.

São crianças que sem investimento necessário, tornam-se prisioneiras de seus pensamentos e sentimentos.

Do ponto de vista de SACKS (2010)

[...] nascer surdo é infinitamente mais grave que nascer cego pelo menos de forma potencial. Isso porque os que têm surdez pré-linguística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes

com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais. (p. 19)

Diante do exposto pelo autor, podemos perceber a importância da língua e das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do sujeito, e isso, sendo ele surdo ou não. Assim, pensando no surdo e na falta de acessibilidade linguística que o permeia, a possibilidade de viver no mais profundo silêncio não é algo impossível. São informações inacessíveis, são preconceitos e rótulos recebidos o tempo todo. É você precisar ir ao médico e não conseguir se comunicar, é falar de uma dor e não ser compreendido. É querer entender o que estão falando e não conseguir, é querer uma informação e por muitas vezes ser ignorado. Todas essas situações nos fazem pensar o quão “deficiente” é a sociedade que vivemos.

Nesse contexto de isolamento e preconceitos a respeito de suas capacidades que os movimentos surdos cresceram e vêm conquistando direitos, que até então, lhes eram negados. Direito a ter uma língua reconhecida, direito de ter acessibilidade na língua que lhe permite acesso à linguagem. A Lei 10.436/02 é um marco para a comunidade surda brasileira, é ela que legitima a Libras como língua de comunicação e expressão, é a partir dela que surgem propostas de políticas educacionais e linguísticas. Infelizmente, as leis e decretos não são suficientes se não houver empenho por parte de todos, ou seja, interesse político (são necessários incentivos e investimentos na educação, isso de modo geral), educacional (a escola precisa acolher as diferenças linguísticas e culturais dos alunos) e social (precisamos compreender que todos temos direito à comunicação).

Os movimentos surdos para o reconhecimento da língua e para a despatologização da surdez ocorrem desde a década de 1980, a partir da legitimação dada às línguas de sinais, o que desloca a surdez para um grupo de culturas e identidades, a constituir-se a partir de uma língua própria. “Crescia o senso de que os surdos *eram* um “povo”, e não apenas um punhado de indivíduos isolados, anormais, inválidos, um movimento que abandonava o ponto de vista médico ou patológico em favor do antropológico, sociológico ou étnico” (SACKS, 2010. p.125). Desse modo, Santana (2007), afirma que a língua legitima o sujeito como sujeito de linguagem.

E sobre o desenvolvimento da linguagem, devemos considerar que é somente através da língua que o sujeito conseguirá desenvolvê-la na sua plenitude, e aqui, no caso de crianças

surdas advindas de lares em que a língua de sinais não é realidade, a função de promover ações para aquisição da língua recairá sobre a escola. Nesse âmbito, segundo a Declaração de Salamanca, a orientação para a escola inclusiva é a seguinte:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994).

De uma forma geral, todos os alunos com ou sem deficiência tem enfrentado desafios no contexto da sala de aula inclusiva, no caso dos alunos surdos, a situação se torna um pouco mais complexa pois envolvem as diferenças linguísticas e culturais. É possível constatar, não somente na prática, como também através das pesquisas, que as escolas na sua maioria, não atendem de forma satisfatória o princípio citado, o que nos leva a pensar e a investigar ações que possam colaborar para futuras mudanças.

Como já mencionamos no capítulo 1, a educação de surdos vem passando por muitos avanços. Dentre as filosofias educacionais apresentadas: Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo, concluindo que a educação bilíngue é a mais indicada aos surdos. Aqui na visão de escola bilíngue os próprios documentos legais parecerem apresentar divergência, podendo suscitar a educação bilíngue em escolas comuns regulares e escola bilíngue para surdos.

Em meio ao caos que a educação inclusiva se encontra, e diante as restrições comunicativas enfrentadas por crianças surdas ainda no seio familiar, a comunidade surda se move para implementação, ampliação e manutenção de escolas bilíngues para surdos. Tal escola se configura de maneira que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem ocorram de maneira “natural”, ou seja, onde a língua de sinais é predominante e circula todo as dependências da instituição. Como vimos, no estado do Mato Grosso do Sul, após o fechamento do Ceada, todas as crianças e adolescentes surdos foram incluídos em escolas comum regulares, e neste ano a comunidade ainda lutou para a implementação de novamente uma escola bilíngue para surdos, através do PL 125/2019, que apresentava como uma das justificativas o seguinte trecho:

Ademais, nas escolas regulares, no sistema de inclusão, o aluno surdo muitas vezes sente-se isolado por estar numa turma de ouvintes, o que resulta na desistência de avançar nos estudos, devido ao fato de não serem entendidos (PL 125/2019)

O projeto foi para votação no plenário da Assembleia Legislativa do Mato Grosso do Sul, no dia 03 de outubro deste ano corrente, e obteve o resultado: Contrário pela maioria. Ou

seja, o sonho da tão almejada escola bilíngue para surdo foi vetada, e essa realidade se repete em muitas outras cidades e estado do Brasil. Na impossibilidade da implementação, a comunidade agora se move para conseguir a implementar Libras como disciplina curricular a partir da educação infantil, pois conforme já mencionado, a partir do Decreto nº 5.626/05, a disciplina já tornou-se obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

O ensino de Libras apresenta particularidades referente a modalidade, ou seja, exige de seus participantes uma imersão no mundo visual, onde a linguagem ocorre de maneira visual e, portanto, as expressões passam a ser produzidas manualmente e de performances corporais, o que para muitos, pode causar certo estranhamento inicial. Ainda no capítulo 1, mencionamos a disciplina de Libras no ensino superior não atende a demandados futuros profissionais, segundo Nascimento & Sofiato (2016) e Veras & Brayner (2018), insuficiência de carga horária, falta de diretrizes para organização da ementa e ainda falta de materiais didáticos.

Mesmo já anunciadas dificuldades na inclusão do aluno surdo, partimos do pressuposto de que, mediante ao cenário econômico e político do país, as escolas bilíngues de surdos pouco têm possibilidade de tornar-se realidade. Assim, ainda que sejam necessárias investigações e discussões sobre o ensino de Libras para ouvintes, implementações de políticas linguísticas sobre educação bilíngue (Libras – língua portuguesa), acreditamos que a escola inclusiva seja de fato, um ambiente acolher e promissor para o desenvolvimento linguístico do surdo.

Por apostar na escola inclusiva e na filosofia que a rege, o ambiente de sala de aula constitui-se cenário para nosso trabalho de pesquisa. Para tanto, levando em consideração a precariedade de contato que as crianças surdas têm com a língua de sinais e com usuários sinalizantes adultos, apostamos na presença de uma professora surda, para completar a peça. Para encenação contamos com a participação e apoio da professora regente, dos 34 alunos ouvintes e das 2 alunas surdas.

O enredo foi organizado em colaboração e parceria com a professora regente. Iniciamos os “ensaios” durante os meses de agosto a novembro de 2018, para a turma do 5ºB, turno matutino. As aulas tinham duração de 50 min, foram um total de 13 aulas destinadas a disciplina de Libras. As primeiras aulas foram destinadas a apresentação do intérprete, qual a sua função na sala de aula; apresentação da Libras como língua. Trabalhamos o uso de terminologias inadequadas e inapropriadas como: *surdinho*, *mudinho*, *surdo-mudo*. Optamos por tentar esclarecer mitos e crenças à cerca do surdo e da língua, como forma de romper barreiras e preconceitos. Os alunos de um modo geral expressão curiosidade ao saber que Libras é uma língua e que vai além do *alfabeto manual*.

As aulas de Libras foram organizadas almejando as funções comunicativas, com o objetivo de diminuir as barreiras comunicacionais imediatas, ou seja, as daquele contexto a qual estavam inseridas. Como estratégia pedagógica e metodológica, atividades em grupo e do desenvolvimento de atividades lúdicas foram utilizadas como facilitadores de interação e comunicações significativas. Outro recurso utilizado foi o uso de contação de histórias que motivou um teatro ao final das aulas. O teatro como função pedagógica, segundo Arcoverde (2008) “tem função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e bom relacionamento com as pessoas”. Isso se tornou uma grande estratégia para o ensino da língua, reconhecimento da pessoa Surda e de valores colaborativos.

A presença da professora Surda no desenvolvimento da pesquisa foi de imensa representatividade para as alunas surdas, como alguém, que através da sua Língua, através da educação, conquistou seus objetivos e hoje ocupa um lugar de prestígio na sociedade. Isso pode parecer pouco, mas para uma comunidade que precisa o tempo todo se mostrar capaz e não deficiente, é algo de extrema importância e orgulho.

A interação com a professora Surda, além da estimulação visual e espacial (estimulação importantíssima para o desenvolvimento e apresentação do teatro), proporcionou aos alunos aproximação com os aspectos culturais da comunidade surda, o que foi fundamental para reconhecer a pessoa Surdas e suas especificidades, conforme relatado pela própria professora (recorte presente no capítulo da análise).

Precisamos ressaltar a importância de contar com a presença de tal profissional, não só para o desenvolvimento do projeto, mas visando algo além, futuro. A presença do profissional Surdo precisa ser realmente pensada e cogitada no âmbito da escola inclusiva, e com isso pensamos não apenas nos alunos da educação básica e fundamental, como também nos alunos Surdos que deixam a academia e almejam pôr em prática tudo o que aprenderam.

O primeiro passo é lutar para que a disciplina de Libras torne-se obrigatória no currículo escolar, desde a educação infantil e, conseqüentemente, visar coordenações, espaços que poderão ser ocupados por este profissional atuando na escola inclusiva, trabalhando diretamente com os professores regentes na construção de uma pedagogia visual e na busca por estratégias de ensino, tanto de Libras, quanto da língua portuguesa. Também poderá dar suporte também aos profissionais intérpretes nos trabalhos de tradução e interpretação, bem como na discussão de terminologias utilizadas no ambiente escolar.

A participação da professora regente durante todo o processo foi indispensável para que os alunos percebessem que todos, naquele ambiente, estavam interessados e preocupados em

comunicar-se com as alunas surdas. Esta professora, que já havia cursado Libras anos atrás, pôde relembrar sinais e, assim, comunicar-se com as alunas em sala de aula.

Levando em consideração aspectos comportamentais apresentado pela turma, ou seja, alunos com alto índice de indisciplina, podemos observar que, durante as aulas do projeto, as quais envolviam estratégias e metodologias com o lúdico e despertavam a empatia, os alunos apresentaram muita aceitação e bom comportamento. O que nos leva a acreditar e apostar na revisão das estratégias de ensino, para o desenvolvimento pleno dos alunos de um modo geral.

Esta pesquisa tinha como objetivo geral observar o processo interativo, no âmbito do desenvolvimento de uma sequência de aulas que priorizassem práticas que envolvessem estudantes surdos e ouvintes, considerando as questões linguísticas e culturais dos surdos. Pedagogicamente, o objetivo era o de propor ações que diminuam as barreiras comunicacionais, estimulem o aprendizado da Libras e contato com professores surdos.

Não conseguimos formar alunos fluentes na língua, até mesmo porque o tempo foi escasso, mas se cada um levar consigo o respeito pelo outro, a importância de aceitar as diferenças, o trabalho coletivo e a humildade de se colocar no lugar do outro, com certeza, nosso objetivo principal, de sensibilizar o *outro* frente a diferença linguística e cultural do Surdo, terá sido alcançado. Teremos desempenhado um bom trabalho.

Tais resultados, como se pôde acompanhar, foram atingidos; todavia, o trabalho configura-se em um “ensaio”, que pode e deve ser aprimorado com estudos, pesquisas e ações que permeiam o aprendizado de Libras e da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, T. F. *Era uma vez e ainda é: a recontextualização na produção textual de estudantes do primeiro ano do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Lingística). Universidade Federal da Grande Dourados. 2017.

ARCOVERDE, S. L. M. *A importância do teatro na formação da criança*. PUCPR, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf > acesso em 15/10/19.

BERNARDINO, Elidea Lucia. *Absurdo ou lógica?: a produção linguística do surdo*. Belo Horizonte: Editora Profetizando vida, 2000.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. *Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social*. In: Eduardo Remor. (Org.). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, Paraíba. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf> > acesso em: 29/01/19.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm > acesso em 24/01/19.

_____. Decreto nº. 9.665 de 02 de janeiro de 2019. *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm > acesso em 16/10/19.

_____. Lei nº. 7.612 de 17 de novembro de 2011. *Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite*. Disponível em [planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm) > acesso em 16/10/19

_____. 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*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm > acesso em 16/10/19.

_____. Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm > acesso em 24/01/19.

_____. Lei nº. 12.319, de 1º de setembro de 2010. *Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm > acesso em 10/10/19

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513> acesso em: 16/10/19.

BRITO, L. F. *Integração & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, L. F. *Por uma gramática da língua brasileira de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 4º. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CICCONE, M. *Comunicação Total: Introdução, Estratégia, a Pessoa Surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DALL'ASTRA, P. V. *A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar*. Revista Educação Especial, v.28, n. 51, p. 117-130, jan./abr. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13374> > acesso em 22/09/19.

DAMÁZIO, M. F. M. (Org) *Ensaio pedagógicos – construindo escolas inclusivas*: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Pág.108 – 121

FAVORITO, W. *“o difícil são as palavras”: representações de / sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Unicamp, 2006.

FELIPE, T.A. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª Edição. Disponível em: <http://www.faseh.edu.br/biblioteca/_arquivos/acervo_digital/Libras_em_contexto_Livro_do_Professor.pdf>. Acesso em: 21/01/19.

FERNANDES, A. P. O. *Diferenças entre fala e escrita do surdo: reflexões teóricas segundo uma experiência própria*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1ª.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FIORIN, J. L. *A linguagem humana: do mito à ciência*. Disponível em: <https://editoracontexto.com.br> > [linguistica_que_e_isso_primeiro_capitulo](#) > acesso em 10/09/19.

FRANCO, M. *Educação superior bilíngue para surdos: O sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações*. Revista Brasileira de Educação Especial,

Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abril. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt > acesso em: 15/09/2019.

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

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. *Aspectos da gramática da Libras*. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

GOLDFELD, M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HARRISON, K. M. P. *Libras: Apresentando a Língua e suas características*. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

KUBASKI, C. MORAES, V. P. *O Bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 2009. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf > acesso em 16/10/2019.

LABORIT, E. *O voo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina B.F. de. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22/09/2019.

LACERDA, C. B. F. *Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos*. Cadernos de Educação. UFPel Pelotas [36]: 133 – 153, maio/agosto 2010. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>>. Acesso em 27/01/2019.

_____. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos*. In: Cadernos Cedes, n. 23. Campinas, SP: Unicamp, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007> Acesso em 20/01/2019.

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

LODI, A. C. B. *Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica*. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MACHADO, P. C. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MARTINS, M. A. L. *Relação professor surdo/ alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, 2010. Disponível em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=645> > acesso em 16/10/19.

MARTINS, L. M. B.; TACCA, M. C. V. R.; KELMAN, C. A. *Vigotsky: a inclusão e a educação bilíngue dos surdos*. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina. 2019. p. 2906- 2914.

MOREIRA, P. A. L. *O fator linguístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda*. Revista virtual de cultura surda e diversidade. BA: Uneb, 2007. Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/compar1.2.php>>. Acesso em: 20/01/19.

MOURA, M. C. *Surdez e Linguagem*. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NASCIMENTO, L. C. R.; SOFIATO, C. G. *A disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior e a formação de futuros educadores*. ETD - Educ. Temat. Digit., v. 18, n. 2, p. 352-368, 2016.

PERLIN, G. “*A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais*”, ETD Educação temática digital, Campinas, v.7, n.2, jun/p.135-146, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/798/813>> acesso em 04/09/19.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. *Curso de Libras 1*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006

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

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. *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, 2007. 2º ed.

_____. *Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem / avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUILES, R. E. S.; LACERDA, C. B. F. *Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: a (des)continuidade da política de educação inclusiva*. In: Santos, R. S.; NASCIMENTO, G. V. S. *Libras & Educação de Surdos: Retratos do Mato Grosso do Sul*. São Leopoldo: Oikos, 2016.

REILY, L. *O Papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos*. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.35, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a11v1235.pdf> > acesso em 16/10/19.

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

SACKS, O. W. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. *Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem*. In: *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O. *Representações sobre o contexto multilíngue da surdez*. Interdisciplinar. Itabaiana/SE. Ano VIII, v.19, n. 01, p. 99-114. jul./dez, 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1797/1583> > acesso em 16/10/19.

SLOMSKI, V. G. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, M. V. *Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens*. Revista Gatilho: UFJF, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria_vilani_soares.pdf> Acesso em: 24/01/19

SOUSA, D. V. C. *Reflexões sobre o ensino de libras como l2 para Crianças ouvintes no contexto de escolas Regulares inclusivas*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SOUZA, L. F. *PLATÃO: Crátilo: Estudo e Tradução*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-14062011-133520/publico/2010_LucianoFerreiradeSouza.pdf > acesso em 16/10/19.

STOKOE, W. C. Signlanguagestrutcture: anoutlineofthe visual communication systems ofthe American deaf. *Studies in Linguistics*, Buffalo, 1960. (Occasionalpapers, n. 8).

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo:Cortez, 1996.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, São Paulo, set./dez., p. 443-466, 2005.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16/03/19.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. *Ressignificando a Deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VERAS, D. S.; BRAYNER, I. C. S. *Atuação docente: Ensino de Libras no Ensino Superior*. Revista Científica Trama, v.14. n. 32, p. 121-130, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18604/12872> > acesso em 16/10/19.

VIGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 3°. ed.

VIGOTSKI, L. S. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012 > acesso em 16/10/19.

VILHALVA, S. *Despertar do silêncio*. Coleção Cultura e Diversidade. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/10> > acesso em 24/01/19.