



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIA-CCHA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES-DLH  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**ALCIVÂNIA DE LIMA SILVA**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: DAS ABORDAGENS  
TEÓRICAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**CATOLÉ DO ROCHA- PB  
2013**

**ALCIVÂNIA DE LIMA SILVA**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: DAS ABORDAGENS  
TEÓRICAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Monografia de Conclusão de Curso, apresentada ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. José Marcos Rosendo de Souza

CATOLÉ DO ROCHA-PB  
2013

S586e Silva, Alcivânia de Lima.

Ensino de língua portuguesa para surdos: das abordagens teóricas á prática pedagógica. Alcivânia de Lima Silva. – Catolé do Rocha, PB, 2013.

48 f.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, 2013.

Orientação: Prof. José Marcos Rosendo de Souza, Departamento de Letras e Humanidades.

1. Surdo. 2. Libras. 3. Língua portuguesa. I. Título.

21. ed. CDD 371.91

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: DAS ABORDAGENS  
TEÓRICAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**BANCA EXAMINADORA**

*José Marcos Rosendo de Souza*

**Prof. José Marcos Rosendo de Souza – UEPB/CAMPUS IV**  
Orientador

*Marta Lúcia Nunes*

**Profa.M.Sc. Marta Lúcia Nunes – UEPB/CAMPUS IV**  
Examinadora

*Benedita Ferreira Arnaud*

**Prof. M.Sc. Benedita Ferreira Arnaud – UEPB/CAMPUS IV**  
Examinadora

APROVADA EM: 02 de Setembro de 2013.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus que concedeu o dom da vida e guia o meu caminho, aos meus pais, amigos para todas as horas, aos meus irmãos, ao meu orientador, a um amigo especial e às demais pessoas que fazem parte da minha vida pessoal e social pelo incentivo e força para concluir o curso e o presente trabalho, parte importante para finalizar a graduação e deixar a porta aberta para uma possível continuação da trajetória acadêmica. Sentados em uma carteira como aluno em sala de aula ou como um professor a lecionar, sempre um eterno aprendiz e como tal respeitando as diferenças que compõem a nossa sociedade.

O homem nasceu livre para viver como um cidadão, mas isola o outro pela ilusão da perfeição.

Alcivânia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>CAP I - ABORDAGENS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS</b>	<b>12</b>
1.1 Considerações históricas sobre a educação dos surdos	12
1.2 Oralismo	17
1.3 Comunicação Total	20
1.4 Bilinguismo	22
<b>CAP II - EDUCAÇÃO DOS SURDOS: Legislação</b>	<b>25</b>
2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação	25
2.2 Lei N.º 10.436, de 24/04/2002	26
2.3 Decreto N.º 5.626, de 22/12/2005	28
<b>CAP III - EDUCAÇÃO BILÍNGUE</b>	<b>31</b>
3.1 Língua de Sinais: breve considerações	31
3.2 Aquisição da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa	33
3.3 Bilinguismo: relatos de uma realidade	37
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>45</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>47</b>

## RESUMO

O Surdo conquistou o direito de frequentar a sala de aula depois de muitas lutas, hoje as atenções convergem para inclusão na escola regular via o ensino bilíngue, ou seja, a língua de sinais como a primeira, e a Língua portuguesa como a segunda na modalidade preferencialmente escrita. Esta determinação como outros direitos constam em Leis assinadas para benefício do público com necessidades especiais. Aquisição da Língua de sinais iniciada em tenra idade pelo surdo como língua materna possibilita ganhos na comunicação, emocional, cognitiva, na vivência familiar e social, na forma de compreender o mundo em volta, e aos pais, inicialmente, compete este papel fundamental. E, com uma base em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), o surdo poderá ingressar em sala de aula regular para dar continuidade a aquisição desta e iniciar aquisição da Língua portuguesa na modalidade escrita. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo central analisar a viabilidade do ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo como segunda língua. O estudo realizado caracterizou-se como uma pesquisa inicialmente de cunho bibliográfico descritivo, com a necessidade de verificar a aplicação do bilinguismo na escola que é frequentada por alunos surdos. Fez para tanto uma pesquisa de campo. Fontes bibliográficas: Documentos oficiais (2012); Goldfeld (2010); Lopes (2011); Salles (2004); Capovilla & Capovilla (2002); Vygotsky (2008); Falcão (2011) entre outros. Concluiu-se que o uso da língua de sinais pelo surdo como língua materna possibilita ganhos para vida dos mesmos. E, que é viável o ensino de Língua portuguesa como segunda língua na educação dos surdos, contudo, para um ensino qualitativo ainda são necessários, profissionais e escolas preparados para receber este público.

Palavras-chave: Surdo. Libras. Língua Portuguesa.

## **ABSTRACT**

The Deaf won the right to attend the classroom after many struggles, today attention converge for inclusion in regular schools through bilingual learning, ie, the sign language as a first language and English as a second modality preferentially writing. This determination and other rights contained in Laws signed for the benefit of the public with disabilities. Language Acquisition of signals initiated at an early age by deaf mother tongue enables gains in communication, emotional, cognitive, social and family life in, in the form of understanding the world around, and parents, initially, it is this role. And with a base in POUNDS (Brazilian Sign Language), the deaf can join regular classroom for the continuation of this acquisition and initiate acquisition of the Portuguese language in the written form. Thus, the present study aimed at examining the feasibility of the teaching of Portuguese language for deaf students as a second language. The study was characterized as a search initially bibliographical description, with the need to verify the implementation of bilingualism in school that is attended by deaf students. Made for both a field survey. Bibliographic sources: Official Documents (2012), Goldfeld (2010), Lopes (2011), Salles (2004); Capovilla and Capovilla (2002), Vygotsky (2008), Falcon (2011) among others. It was concluded that the use of sign language by deaf mother tongue enables life gains for them. And that is feasible teaching Portuguese language as a second language in deaf education, however, to education quality are still necessary, and professional schools prepared to receive this public.

Keywords: Deaf. Pounds. Portuguese.

## INTRODUÇÃO

Em decorrência das transformações sociais e valores atribuídos à perfeição (corporal), o homem estabeleceu um padrão para caracterizar a normalidade humana. Assim, “anormais” seriam aqueles indivíduos que fisicamente não apresentam estas características sob a ótica da perfeição, ou seja, pessoas que não podiam fazer parte da vida em sociedade por serem consideradas defeituosas, inferiores, incapacitadas até mesmo de terem acesso a educação.

Durante séculos, as pessoas que apresentavam algum tipo de perda física ou mental, que não se enquadravam nos padrões ditos “normais” eram renegadas pela sociedade, por isso, travaram muitas lutas pelo direito de viver com os benefícios que tinham os “normais”. Em decorrência disso muitas vezes reivindicavam o direito de serem respeitadas, a educação, de viverem em sociedade que gerou a redação de algumas Leis e a sua aprovação para assegurar esses direitos.

Hoje tais padrões ainda estão presentes na sociedade, embora não mais com o mesmo rigor de séculos atrás. Mesmo assim, as pessoas enquadradas em grupos com características das ditas “anormalidades” continuam lutando não somente por mais direitos, mas, também, pelo respeito.

Independente dos aspectos físicos ou mentais, todo cidadão tem o direito de fazer parte da vivência em sociedade e ser respeitado, assim como o direito à educação. Sendo assim, o presente trabalho aborda a educação para o surdo no atual cenário brasileiro, sob a perspectiva do bilinguismo.

A partir das discussões relacionadas ao ensino de língua portuguesa para surdos foram delineados vários questionamentos, tais como: qual a nova realidade para o professor e como ele se sente? E os pais de surdo que formação inicial oferecem ao filho? Qual o papel da LIBRAS na vida e formação intelectual do Surdo? Quais as vantagens e desvantagens das três abordagens de ensino voltadas para o público surdo? Uma base linguística em LIBRAS tem levado o aluno surdo a apresentar resultados significativos na aprendizagem? O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua é viável para o aluno Surdo com base em LIBRAS? Quais as dificuldades para o ensino bilíngue em sala de aula regular no contexto educacional brasileiro? Há subsídio legal para garantir o direito a educação

do surdo? A fragilidade do programa educacional ofertado ao surdo nos primeiros anos escolares tem o levado a enfrentar dificuldades na aprendizagem, forçando-o a abandonar a sala de aula?

Assim, para responder a estes questionamentos ora apresentados, o presente trabalho tem como objetivo central analisar a viabilidade do ensino de Língua Portuguesa para Surdos como segunda língua.

Traçado o objetivo, as possíveis respostas aos questionamentos foram construídas: a criança com uma base em LIBRAS poderá aprender a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita; a falta de profissionais capacitados para atender o público surdo dificulta a aprendizagem tanto da LIBRAS quanto da língua portuguesa. O ensino bilíngue é viável, mas necessita de projetos educacionais que proporcionem uma aquisição significativa.

Tendo em vista as questões que se desejou discutir ao longo do trabalho, este se configura como inconcluso, pois o estudo em torno do assunto ainda é de caráter introdutório e requer ampliação com acréscimos de novos conhecimentos a partir das contribuições dos novos estudos.

O estudo desenvolvido neste trabalho permeou inicialmente uma pesquisa bibliográfica e posteriormente uma pequena coleta de dados requerendo para tanto análise descritiva, sendo utilizadas como instrumento três perguntas encaminhadas em uma conversa com os diretores da maioria (cinco) das escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Catolé do Rocha. Os questionamentos centraram-se nos seguintes assuntos: PPP (Projeto Político Pedagógico) com o foco nas determinações legais sobre a inclusão; a existência de alunos surdos matriculados e frequentando a sala de aula e existência de profissionais preparados para ensinar os alunos surdos. Foi realizada uma pequena entrevista com uma professora de aluno surdo da cidade de São Bento.

O trabalho se estruturou da seguinte maneira: no primeiro capítulo é exposta uma breve introdução sobre a história da educação dos surdos e as principais abordagens educacionais (para este público): Oralismo; Comunicação Total e o Bilinguismo. No segundo capítulo encontra-se o aparato da Legislação para educação da pessoa surda: A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB); A Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002; O Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. E no último capítulo trata-se da língua de sinais e do português; o ensino de Língua Portuguesa para surdos e a consolidação do ensino bilíngue.

Consideramos esta pesquisa como significativa, pois promoveu uma reflexão sobre a viabilidade do ensino bilíngue para a pessoa surda, tema que permeia discussões dentro e fora das escolas alvo de vários estudos atuais sobre o tema. Torna-se também relevante para os futuros professores que terão em sala de aula alunos multilinguísticos, e visam uma educação melhor não somente para o aluno surdo, mas para todos, onde possa acontecer realmente uma educação significativa, focalizando não uma única língua a ser valorizada e aprendida em sala de aula, mas disposto a valorização da recém consagrada legalmente (pela Lei N°10.436, de 24 de abril de 2002), a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no contexto de educação para Surdos.

## **CAP. I - ABORDAGENS EDUCACIONAIS**

### **1.1 - Considerações históricas sobre a educação dos surdos**

Entre as pessoas consideradas com algum tipo de deficiência, os surdos, são descritos como pessoas com perda auditiva, que não utilizam a audição igualmente a maioria dos seres humanos. O que não o torna inferior a quem faz uso desta, mas diferente como afirma Salles (2004, p.37) “[...] ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente. E por não se tratar necessariamente de uma perda, mas de uma diferença, que muitos surdos, especialmente os congênitos, não têm a sensação de perda auditiva”.

Os surdos apresentam uma diferença no meio empregado para comunicar, expressar os sentimentos, emoções, compreender o mundo a sua volta que não configura uma enfermidade para ser curada. Assim como corrobora Falcão (2011, p.17) “A pessoa surda não se sente doente, deficiente, nem apresenta uma enfermidade física nem um desequilíbrio orgânico que necessite de um remédio ou de uma terapia para curá-lo”.

Embora alguns surdos não tenham a sensação de perda auditiva, com o passar do tempo, através da convivência social com outros surdos e ouvintes, acabarão por descobrir a surdez, isto é, a convivência familiar e social fará emergir a diferença linguística, assim como o seu posicionamento para consigo mesmo e com as pessoas que fazem parte do seu círculo comunicativo. É o que nos esclarece Falcão (2011, p.65):

Quando as crianças surdas tomam consciência da diferença linguística, sentem-se muitas vezes deslocadas, estranhas, comunicacional e relacional, por não conseguirem interagir naturalmente com seus cuidadores que, embora apresente iguais, movimentam os lábios e fazem uso desse mecanismo para interagir com outras pessoas que não ele.

Antes de abordar as práticas educacionais, faz-se necessário relatar um pouco da história da surdez; das lutas travadas pelos surdos em prol dos seus direitos, e sobre aqueles sujeitos, munidos pela vontade de ingressar os surdos na dita sociedade normal, desenvolveram métodos educacionais para que fosse

possível a efetivação dos mesmos frequentarem as instituições educacionais e serem respeitados como cidadão com título e direito.

Na antiguidade, os surdos eram considerados pela sociedade como seres humanos inferiores, sendo deixados à margem da sociedade. Eram variadas as formas como foram percebidos: “[...] com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas” (GOLDFELD, 2010, p.27). Devido à intolerância social, a convivência com os mesmos era evitada, ocorrendo o abandono ou sacrifício, por familiares, conhecidos e a própria sociedade instigava o desrespeito aos direitos dos surdos de conviverem socialmente e de estudarem. Inferiorizados eram colocados em locais onde pudessem ficar protegidos, isolados da convivência com as pessoas “normais”.

De acordo com Goldfeld (2010) somente a partir do século XVI, têm-se notícias dos primeiros educadores de surdos, pessoas que reconheciam os sujeitos surdos como capazes de aprender através de métodos considerados apropriados para estes, objetivando a convivência social. Diversas correntes surgiram tendo como foco ensiná-los. Algumas criaram metodologias baseadas apenas na língua oral (oficial) de seu país, outras em torno da língua de sinais, outras criaram códigos visuais que não figuram como uma língua. Contudo, a maioria dos surdos não dispunha de um professor particular nem podiam frequentar as instituições escolares privadas quando estas começaram a funcionar, antes de existir instituições escolares públicas para todos.

Os Surdos privilegiados com uma instrução adequada, inicialmente, eram apenas os filhos de nobres (pessoas que podiam pagar pela educação de seus filhos) em suas casas ou em instituições voltadas para educação de surdos. Educá-los era uma forma de evitar: a vergonha social; a incapacidade de assumir cargos hereditários e assim preservar os bens da família e afastar a possibilidade de um membro de fora da família assumir ou exercer a atividade ou cargo. Afinal, um nobre prezava uma boa educação e fluência na língua de seu país (palavra oral) esta, conferia ao individuo assumir sua representação perante a sociedade, de maioria falante. Como bem esclarece Lopes (2011, p.41):

Era necessário que os filhos surdos de nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir à missa e confessar-se mediante o uso da palavra oralizada. A palavra falada conferia a visibilidade necessária a outros por sua educação e posição.

Os nobres zelavam por uma boa imagem e uma das formas de demonstrar a sua descendência era apropriação da palavra, proferir um discurso bem elaborado, e, munidos de poder financeiros e títulos impulsionavam os tratamentos para a “normatização” (para a cura da surdez). Ainda, os surdos descendentes de nobres eram submetidos aos tratamentos que julgavam a surdez como deficiência sendo estes utilizados em nome da cura da surdez sem cogitar a impossibilidade de muitos surdos de proferir um discurso na língua oral do seu país fluentemente perante o grau de surdez. Conforme Lopes (2011, p. 41): “[...] os procedimentos de controle do corpo e de ‘cura’ da deficiência por meio de terapias da fala submetiam aqueles que eram surdos a um duro processo de ‘normatização’ e de disciplinamento”.

Neste sentido era comum a tentativa de reverter o quadro tido como uma falta grave para uma pessoa de nível social alto perante a sociedade da época. Embora, existisse adura disciplina do tratamento de cura da surdez, não era para todos. Existiam pessoas surdas que nem a este tinha direito, por serem menos favorecidos financeiramente. Hoje, este tratamento é considerado por muitos como não sendo o mais adequado, levando em consideração o grau de surdez de cada indivíduo, para a educação dos surdos. Somente quando algumas vozes da sociedade começaram a defender o direito a educação gratuita, esta ideia começou a ganhar força.

Conforme os autores Goldfeld (2010), Lopes (2011) e Salles (2004), diante da necessidade de criar métodos que favorecessem a aprendizagem dos surdos, o abade francês Charles Michel de L’Épée e seu seguidor Sicard, no século XVIII, acreditavam que os surdos deveriam ser educados independentemente do seu nível social em instituições públicas e gratuitas. E, a força deste ideal e o agrupamento de surdos, permitiram a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, em 1760, fato marcante no processo educacional dos surdos por meio da Língua de Sinais. Na mesma época, surgem as noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, por meio das considerações de Samuel Heiniche, que deu continuação a proposta pedagógica do médico holandês Johann K. Amman. Também foi o primeiro a fundar uma escola pública baseada no método oral, na qual havia a utilização exclusiva da língua oral na educação das crianças surdas. Contudo, foi impedido de expandir a criação de mais escolas que empregasse esse método o qual ganhou força a partir de 1860.

O século XVIII é considerado período significativo para a educação dos surdos. Nesta época os surdos saíram da obscuridade e foram recebidos em escolas específicas para eles. De acordo com Goldfeld (2010, p.29): “[...] a educação teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que, pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões”. O aumento no número de escolas possibilitou aumentar o número de aluno frequentando à sala de aula que contemplava a utilização da língua de sinais. Assim expressavam-se e aprendiam por meio de uma língua a qual não lhe parecia estranha, mas natural.

Assim, a efetiva educação dos surdos começa na Europa aos poucos o interesse (por pessoas que tinham um membro da família surdo da nobreza ou educadores) por ingressar os surdos nas salas de aulas, ganha expressão fora das fronteiras européias. A educação em terras americanas começa a ser delineada por Thomas Hopkins Gallaudet, que em 1817 fundou a primeira escola permanente para surdos nos EUA, e nesta “[...] utilizava como forma de comunicação em sala de aula e conversas extra-classe um tipo de francês sinalizado” (GOLDFELD, 2010, p.30). Esta primeira forma de comunicação pode ser considerada o embrião da língua de sinais americana.

Após o século XVIII considerado de ouro para a educação dos surdos, devido aos avanços tecnológicos que contribuíram para a aprendizagem da fala, a partir de 1860, o método oral começa a ganhar força, ou seja, as ideias em torno do valor da língua oral começam a reflorescer e ganhar adesões contraria a utilização da língua de sinais.

Duas décadas depois, no ano de 1880, o Oralismo foi oficialmente decretado como o método que deveria ser utilizado na educação dos surdos, e proibido o uso e ensino da língua de sinais, através de uma votação no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no período de 06 a 11 de setembro. Segundo Skliar *apud* Salles et al... (2004, p.56): “[...] o congresso constituiu não o começo da ideologia oralista, senão sua legitimação oficial”, isto é, oficializou a ideologia que era utilizada e valorizada por muitos na época. Intensifica nas décadas seguinte a esta votação, o interesse e o uso da língua oral na educação das crianças surdas na Europa, no oriente e ocidente. Contudo, após alguns anos de utilização foram surgindo insatisfações por parte de alguns educadores, diante da

não obtenção pela maioria dos surdos de uma oralização aceitável para efetivar diálogos compreensivos entre os interlocutores.

A partir de 1970, a língua de sinais começa a ser alvo de pesquisas em prol da sua valorização como uma língua e sua aplicação na educação, ou seja, as pesquisas demonstravam que a língua de sinais, assim como as línguas orais, contemplava todas as características para ser valorizada como uma língua, e conjuntamente, com os resultados obtidos pelo método oral, fez a língua de sinais voltar com força ao cenário da educação assim como outros códigos manuais. Nesta data, Dorothy Schiffler começa a utilizar um método que deu origem a filosofia da Comunicação Total, como é conhecida e empregada em algumas instituições nos dias atuais.

Também a partir desta década, a ideia de utilizar separadamente a língua de sinais e a língua oral passa a ser cogitada em alguns países. E no final do século XX, floresce a filosofia bilíngue que preconiza a utilização de duas línguas para educação dos surdos, a Língua de Sinais como materna, e a oficial do seu país como segunda língua em sua modalidade escrita, embora esta filosofia não proíba a modalidade oral. “A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida” (SALLES et al..., 2004, p.57). Resgatar a língua que faz parte da cultura, dos laços afetivos e sociais de muitos surdos.

No cenário brasileiro, a penetração da educação dos surdos, conforme Goldfeld (2010), as primeiras informações datam de 1855, ano que chegou ao Rio de Janeiro, o professor surdo francês Hennes tHuet. E, em 1857 é fundado o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), centro de pesquisas e referência nacional na educação dos surdos.

Seguindo a tendência mundial de cada época, em terras brasileiras foi adotado em 1911, o Oralismo e a proibição da língua de sinais. No fim da década de 1970, ganha expressão a Comunicação Total e é adotado na década seguinte o bilinguismo, broto das pesquisas sobre a língua de sinais, da professora linguística Lucinda Ferreira Brito.

Convivem no atual cenário brasileiro as três abordagens para educação de surdos: Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, “[...] e pode se dizer que todas têm relevância e representatividade no trabalho com os surdos” (GOLDFELD,

2010, p.33). Estas três visões distintas sobre o mesmo objeto (educação para surdos) podem enriquecer os conhecimentos em torno deste e fornecer elementos uma a outra sobre os ganhos qualitativos e também sobre os problemas que influenciam na aprendizagem para que os mesmos não sejam mais cometidos. Assim, ambas podem ser bem estudadas e conquistar o seu espaço baseado nas suas contribuições para a educação dos surdos, se diferenciando das falhas cometidas no início de seu desenvolvimento.

## 1.2 Oralismo

Um passo necessário para refletir sobre as práticas educacionais é conhecer as filosofias educacionais para surdos e suas respectivas metodologias, ou seja, “Pensar a educação de surdos implica problematizar os processos linguísticos nos quais ela tem se constituído ao longo da história dos surdos e da surdez” (LOPES, 2010, p.56).

Há alguns séculos atrás, alguns educadores tendo como foco o ensino de surdos, lançaram as bases para as correntes em prol da educação de surdos: Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, as filosofias educacionais.

O Oralismo ou filosofia Oralista começou a ser delineado em 1750, por Samuel Heiniche na Alemanha. As suas ideias são as primeiras noções dessa filosofia educacional. Esta foi oficialmente consagrada como método que deveria ser empregado na educação dos surdos em 1880. Privilegiava o ensino exclusivo da língua oral (inicialmente) como ideal para integração da criança surda a comunidade ouvinte. Atualmente está presente em algumas instituições escolares para surdos, e seus reflexos conceituais influenciam as ideias de muitos educadores sobre as necessidades e habilidades dos surdos.

De acordo com Goldfeld (2010) a noção de linguagem para muitos profissionais dessa filosofia restringe-se a língua oral, a forma de comunicação considerada ideal para os surdos. Assim, a língua oral é o alvo do ensino nas instituições baseadas no Oralismo. Como esclarece Capovilla e Capovilla (2002,p.130): “[...] a ênfase no ensino da língua oral por parte do oralista era consequência direta de sua consciência da importância da linguagem e da competência linguística”.

A surdez para a corrente denominada Oralismo é vista como uma deficiência, uma perda a ser superada na busca da normalidade, da integração a comunidade em geral da pessoa surda. Conforme Capovilla e Capovilla ( 2002, p.130) a corrente tinha como finalidade: “levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente de modo mais normal possível integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes”.

E, decorrente dessa filosofia floresceu vários métodos em prol de um ideal ouvintista para os surdos. Surgem as metodologias de oralização: Verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupídico etc., tendo como ponto comum acreditarem que a língua oral é a única forma apropriada para a comunicação do surdo, embora seus pressupostos teóricos sejam diferentes.No Brasil, a metodologia audiofonatória é bastante utilizada.

A reabilitação da criança surda requer a iniciação cedo para evitar o desenvolvimento de gestos expressivos e não dificultar a estimulação da fala, da língua oral. A criança ouvinte começa sua aprendizagem da língua de seu país através da interação, imitação dos seus interlocutores no berço familiar naturalmente. Assim antes mesmo de ingressar na escola, a criança já utiliza as regras gramaticais de sua língua materna expressada oralmente. Enquanto a criança surda, por possuir pouco ou nada de resíduos auditivos necessita de estímulos para desenvolvê-la e aos poucos adquirir as regras gramaticais.

O processo para possibilitar a oralização é longo e requer dedicação. A criança quando não recebe estímulos precoces desenvolverá gestos para comunicar-se o que significará prejuízo ao aprendizado da língua oral e esforços maiores para a correção, para reverter o desenvolvimento da comunicação via gesticulação e concentrar-se nas atividades de oralização. Outros aspectos necessários ao desenvolvimento das crianças eram relegados a segundo plano ou não era abordado como deveria, o que gerou insatisfações por parte de muitos a respeito dos poucos ganhos comunicacionais e educacionais pelos surdos que fizeram parte do processo de oralização.

As críticas foram surgindo decorrente das insatisfações com essa concepção e continuam a serem feitas nos dias atuais. Os esforços para transformar o surdo em alguém capaz de comunicar-se como um ouvinte, usando a língua portuguesa oral, podem ser considerados como promotores de uma visão negativa do próprio surdo e

da sociedade para com estes. Isto significa a negação das suas potencialidades como um sujeito pertencente a uma sociedade com direitos e deveres. Como afirma Lopes (2011, p.59) o Oralismo figura como:

Uma das concepções que mais contribuíram para o fracasso da educação de surdos e do projetos de inclui-los na sociedade ouvinte. Devido ao limite da comunicação, pela impossibilidade surda de conseguir apropriar-se da língua portuguesa, os sujeitos surdos foram vistos como incapazes e considerados pessoas que, devido à surdez, apresentam déficit cognitivo e dificuldade de socialização.

Os resultados do ensino voltado exclusivamente para oralização de certa forma fez cair o nível educacional dos surdos, assim como a valorização de suas potencialidades para aprendizagem dos conhecimentos formalmente organizados. Como confirma Capovilla e Capovilla (2002, p.130): “Aparentemente em resultado da concentração exclusiva da educação na oralização, o nível educacional do surdo caiu muito abaixo dos ouvintes”.

Embora o método oralista tivesse como foco a integração via língua oral, os poucos que conseguiram atingir tais objetivos, ainda tinham que enfrentar a barreira do estranhamento quanto a forma pela qual conseguia expressar-se junto aos ouvintes “[...] sua articulação incomum tende a ser recebida com estranhamento pelos ouvintes, muitos dos que conseguiram aprender a oralizar sentem-se inibidos e desencorajados em fazê-lo fora de seu círculo de amizade no dia a dia”.(CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002, p.131). Os autores complementam que há o argumento da exceção, mesmo assim só revelava quanto as expectativas por esta filosofia eram frágeis.

Ainda de acordo com os autores, a filosofia de ensino Oralista foi forçada, nos anos 60, a desenvolver metodologias e tecnologias que pudessem reverter o quadro nada animador nos resultados obtidos pelos surdos, expostos ao processo de oralização, através da utilização das metodologias assim como com uso das tecnologias. O que de fato ocorreu deste ano aos anos 90, apesar de estar longe dos objetivos maiores, que são a aquisição e o desenvolvimento normais da língua.

Contudo, os esforços para conseguir realizar satisfatoriamente o seu objetivo maior, permitir a aquisição e desenvolvimento normal da linguagem, não estavam atingindo o grau esperado. E esse objetivo, na década de 1970, tornou-se atraente para ser alcançado por outra filosofia educacional que enfatizasse não a linguagem

oral, mas todo e qualquer meio possível, incluindo os próprios sinais (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002).

Nasce assim uma nova abordagem com incrementos novos para atingir o mesmo objetivo do Oralismo, aquisição da língua oral do país para viabilizar a socialização dos surdos, como forma digna de fazer parte da sociedade como um cidadão.

### **1.3 Comunicação Total**

Nas últimas décadas do século XX, a dominação exercida pelo Oralismo perde força, e floresce as ideias de uma filosofia que aponta mudanças no cenário educacional quanto a valorização exclusiva da língua oral, ou seja, a abertura para todo e qualquer meio de comunicação. A Comunicação Total (CT) ganha adesões tendo como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes.

O surdo para os defensores da CT não é apenas um “deficiente auditivo”, mas uma pessoa, e a surdez “[...] uma marca que repercute nas relações e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa” (CICCONE *apud* GOLDFELD 2010, p.39), ou seja, ele é considerado uma pessoa com traços que implica na sua relação com o outro e na forma de conceber o mundo.

Esta filosofia faz uso de todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, inclusive aprendizagem da língua oral, “[...] mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral”. (GOLDFELD, 2010, p.38). Embora, utilizasse tanto a língua oral quanto a língua de sinais, não favorecia nenhuma das duas para ser adquirida como língua materna pelos surdos.

Segundo Capovilla e Capovilla (2002) surgiram vários sistemas de sinais sob a proteção da Comunicação Total, tendo como objetivo central aumentar a visibilidade da língua falada, a fim de torná-la discernível ao surdo. A finalidade de tais sistemas era auxiliar a compreensão da língua falada melhorando o desempenho do surdo na leitura e na escrita. O emprego destes ocorre de acordo com as disposições do país que implementa essa filosofia. No Brasil, de acordo com Goldfeld (2010, p.40) são utilizados, além da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):

A datilografia, também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto), o *cued-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 gramaticais 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).

A Comunicação Total advoga o uso simultâneo de um ou mais códigos manuais com a língua oral, ou seja, a produção de sinais seguindo a ordem da produção das palavras da língua falada. Essa possibilidade é viável pelo fato dos códigos manuais “obedecerem à estrutura gramatical da língua oral ao contrário das línguas de sinais, que possuem estruturas próprias.” (GOLDFELD, 2010, p.41).

Esta forma de comunicação é denominada de bimodalismo (termo definido por Schlesinger 1978) que constitui um dos recursos para aquisição da linguagem e facilitação da comunicação da criança surda com a ouvinte. A língua de sinais como possui estrutura própria não pode ser utilizada simultaneamente com o português que também possui estrutura própria e diferente daquela, pois não é viável para as capacidades neurológicas humanas. Conforme Brito *apud* Lopes (2011, p.63), “o bimodalismo não favorecia o aprendizado da língua de sinais, mas fortalecia o uso de alguns sinais, para que o português fosse ensinado”.

A comunicação Total não desenvolveu uma língua para fazer uso independente de outra, embora possa utilizar a língua padrão do país (escrita/oral) ou a de sinais (oficial), envereda pela possibilidade da simultaneidade, ou seja, não há uma língua condutora na educação dos surdos por valorizar a comunicação por diferentes códigos. Sendo alvo de críticas “[...] em função do não desenvolvimento de uma língua, que é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo de qualquer sujeito” (FALCÃO, 2011, p.213).

Contudo, a língua oral sinalizada não era mais suficiente na educação dos surdos perante as descobertas em torno da língua de sinais. Como esclarece Capovilla e Capovilla (2002) notavelmente é aceita a ideia que a filosofia educacional da Comunicação Total abriu caminho à aceitação dos sinais pela educação regular, embora o emprego dos sinais por esta fosse um recurso para aumentar a clareza da língua oral aos surdos, o que permitiu resgatar a língua de sinais como digna de status formal na educação escolar regular para o surdo.

As descobertas acerca da língua de sinais fizeram brotar a expectativa de que esta poderia ser o fio condutor do desenvolvimento cognitivo e social da criança surda e para educação, ao invés da língua oral sinalizada, a convivência lado a lado da língua falada e de sinais, mas não simultaneamente.

#### **1.4 Bilinguismo**

Uma nova filosofia começou a ganhar expressão no final do século XX, o Bilinguismo que enxerga o surdo como uma pessoa bilíngue, ou seja, que possa adquirir a língua de sinais como materna (LIBRAS) e uma segunda língua, a oficial do seu país, no caso do Brasil, o Português, como língua majoritária. Segundo Capovilla e Capovilla (2002), o que marcou o surgimento da abordagem do Bilinguismo foram os resultados obtidos por pesquisadores que descobriram a “descontinuidade entre a fala e o sinal”, ou seja, ao falar e sinalizar ao mesmo tempo o professor acabava omitindo sinais e pistas gramaticais que são essenciais a compreensão da comunicação.

Os defensores do Bilinguismo percebem o surdo de forma diferente das correntes mencionadas anteriormente, ele não é um “deficiente” que precisa a todo custo ser normatizado ou fazer uso de todo aparato comunicativo sem focalizar uma língua ou explorar demasiadamente a utilização da parte oral da língua de seu país. O surdo é visto como uma pessoa capaz de desenvolver suas potencialidades através de uma rede comunicativa significativa na língua de sinais como língua de instrução e construção do conhecimento.

O Surdo deve aprender a língua de sinais como primeira língua logo após o diagnóstico da surdez, e ao ingressar na escola dará continuidade ao aprendizado e também será dado início o ensino da segunda língua em sua modalidade escrita, mas pode-se optar também pela modalidade oral. A pessoa surda deve adquirir a língua de sinais, com base nos pressupostos de Vygotsky (2008), referentes ao desenvolvimento da linguagem, o qual em seus estudos relata que o homem desenvolve a linguagem através do contato com o outro. Sendo assim o surdo também poderá através da interação com outros surdos e ouvintes que já conhecem e utilizam a língua de sinais no dia-a-dia, (podem ser os próprios pais, parentes, amigos, professores entre outros) adquiri-la.

O ensino da língua de sinais deve iniciar o mais cedo possível afim de uma aquisição que possibilite a criança surda interagir comunicativamente e aprender as regras de convivência, expressar os seus sentimentos, emoções, aflorar a criatividade, compreender e ser compreendido pela forma como se expressa.

Para uma possível efetivação de uma educação bilíngue, além dos necessários investimentos para a sua implementação, formação de profissionais, conquista da língua de sinais como língua natural pelo surdo, torna-se necessário rever a forma de se posicionar em relação à pessoa surda, assim como estes em relação a eles mesmos.

A diluição de uma visão que prega o ouvintismo (“conjunto de representação dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” definição dada por Skliar) no seio das sociedades ao longo dos séculos foi forte o suficiente para que seus reflexos sejam constados, nos dias atuais, nas práticas educacionais para surdos. Mas será que os professores em sala de aula consideram os surdos como pessoas capazes de aprender assim como os ouvintes? Para Lopes (2011, p. 40): Há “dificuldade e a complexidade de assumimos uma condição bilíngue e biculturalna educação de surdos”, tal fato está interligado por uma lógica ouvintista, ou seja, as concepções que temos sobre os surdos ainda estão baseadas na ideia que preconiza o surdo como ouvinte. Afinal as bases teóricas repercutem na atuação do profissional e no desenvolvimento das crianças, conforme nos adverte ou informa Falcão (2011, p.218):

Os educadores e reabilitadores, por serem os profissionais mais diretamente ligados à educação do surdo devem ter sempre em mente que a sua opção teórica terá grandes repercussões no desenvolvimento da criança sob sua responsabilidade. Desta forma, se torna imprescindível o conhecimento das diferentes possibilidades educacionais que podem ser oferecidas, afim de maximizar o acesso ao desenvolvimento linguístico tão almejado pelos pais e familiares destas crianças.

Para os surdos, a condição bilíngue está interligada a uma condição bicultural, a vivência em duas culturas diferentes em um mesmo país. O surdo como pertencente a um país convive com a comunidade ouvinte e como sujeito Surdo com a comunidade surda, a convivência em duas comunidades, em duas culturas, mesmo espaço geográfico. Há difusão de traços identitários distintos nos sujeitos

surdos e a formação de uma comunidade com cultura e língua própria constitui o conceito mais importante da filosofia bilíngue.

## **CAP. II - EDUCAÇÃO DE SURDOS: LEGISLAÇÃO**

### **2.1 - Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**

As Leis são criadas e aprovadas para assegurar direitos e deveres aos cidadãos de um país, por isso é direito de todo cidadão conhecê-las e exigir a sua efetivação, conforme as medidas estabelecidas no texto legal, e caso alguns pontos abordados não correspondam ainda as necessidades, tendo em vista o contexto de aplicação, reivindicar para que haja alterações, sejam criadas emendas constitucionais estabelecendo os pontos reivindicados e a sua efetivação para permitir aos cidadãos usufruir dos seus direitos.

Determinadas Leis foram aprovadas para garantir direitos aos cidadãos que apresentam necessidades especiais, nesse caso os surdos fazem parte desse grupo. E Leis específicas para benefício destes (que serão apresentadas nos tópicos 2.2 e 2.3 deste capítulo). As legislações existentes a respeito da educação das pessoas denominadas especiais são conquistas, depois de lutas por séculos para serem reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres. Assim, como era e são os sujeitos que se encaixam nos padrões “normais”, mesmo que tanto para estes como para os surdos, muitos direitos sejam desrespeitados ou até mesmo negados.

A Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Além de determinar os níveis e as modalidades de educação e ensino. O capítulo V, referente a educação especial, estabelece nos artigos 58 a 60 como deve ocorrer esta modalidade de educação.

O artigo 58 define a educação especial como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O emprego do termo *preferencialmente* indica a possibilidade de optar pelo aluno, pais/responsáveis legais, pela rede regular, via inclusão, ou pelo modelo especial já existente para cada público específico. Entretanto conforme esclarece Machado (2006, p.39 - 40), o processo de integração/inclusão frente ao contexto escolar brasileiro:

[...] por mais bem elaborado que seja, tem apresentado dificuldade em sua implantação pela instituição escolar. Ou seja, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. [...] alguns estão ‘incluídos’ em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema.

Neste mesmo artigo é estabelecido no § 1º que o aluno terá o direito a atendimento especializado, na escola regular, ou como estabelece o § 2º “será feito em classes, escolas ou serviços especializados”, quando devido às “condições especiais dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Este artigo do texto legal confirma a existência de casos de alunos que não poderão frequentar o ensino regular, por requerer um serviço especializado condizente com a condição do aluno que seria inviável dentro do contexto de ensino regular. Reforça a existência da opção, o direito a escolha entre as existentes modalidades de ensinos. Contudo, somente a existência da opção não vai garantir que diante da necessidade haverá profissionais capacitados para atendê-los, é preciso a efetivação de escolas realmente preparadas com profissionais para as áreas necessárias e todo o corpo de funcionários da portaria a diretoria dispostos a receber e respeitar as diferenças do público estudantil.

Ainda conforme este artigo, o § 3º “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. Portanto, é obrigação do Estado oferecer a opção de educação especial para os surdos e assegurar que seja de qualidade respeitando o direito de escolha entre os modelos existentes.

A integração dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns, conforme o artigo 59, inciso III, requer a capacitação dos professores para atuar com esses educandos. Porém, a inclusão está ocorrendo antes da capacitação dos professores, e devido a isso, estes profissionais se sentiram despreparados e os pais lamentarão o filho perder atendimento especializado. O que demanda não só investimento na adequação de escolas, mas formação de profissionais conscientes das diferenças entre os cidadãos, frente às dificuldades a serem enfrentadas em sala de aula.

## **2.2 - Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002**

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como uma língua da comunidade Surda, que contempla de todos os requisitos necessários, foi decretado pela Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, que define esta língua no artigo 1º como:

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideia e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, s/p).

Já, o artigo 2º defende o apoio ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais. A determinação significa fortalecimento da língua pela expansão do seu uso e difusão pelo país. Afinal, quanto mais uma língua é utilizada, mais forte poderá tornar-se, com ganhos na estrutura gramatical, ampliação do público que faz uso, e o afloramento do interesse por leigos, profissionais de diferentes campos de conhecimento, dos próprios usuários em ampliar seus conhecimentos sobre sua língua, afinal o aval legal foi dado.

O artigo 3º estabelece o direito a atendimento e tratamento adequado em serviços públicos de saúde conforme as normas em vigor. O artigo 4º afirma que “[...] o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis, médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, conforme legislação vigente”.

Determina o artigo 4º a difusão da LIBRAS nos centros acadêmicos de ensino em campos específicos do conhecimento, áreas particulares de atuação com o público Surdo já consagradas. Contudo, não somente nestas áreas particulares, afinal outros campos de conhecimentos podem contribuir significativamente para exploração dos ganhos possibilitados pela comunicação em LIBRAS pelos surdos.

Por fim, salienta o parágrafo único do art. 4º, que “[...] a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, o que implica a educação bilíngue para o surdo, conforme esta, o surdo poderá adquirir duas línguas distintas: a Língua Brasileira de Sinais (primeira língua) e o Português (segunda língua na modalidade *preferencialmente* escrita). Embora haja determinação legal, isso não deve significar que a LIBRAS é uma língua que não possa ter o mesmo status da língua oficial do país tanto no campo linguístico, como no político, social e cultural, ela contempla este status para o cidadão Surdo brasileiro assim como deve ser para o cidadão ouvinte.

### 2.3 -Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005

O Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (art.1°).

Conforme o artigo 2° do Decreto a pessoa surda é considerada “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras”. O referido artigo ressalta o uso da LIBRAS como sendo um traço de identidade da pessoa surda.

O capítulo IV, tratado uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Desta os mecanismos para o ensino bilíngue de fato se efetive requerendo para tanto: atenção dos órgãos responsáveis; a formação do professor; profissionais para atuação na escola; incentivo a conhecer e utilizar a LIBRAS não só pelo corpo docente, discente e administrativo da escola, mas aos familiares; avaliação ofertada para sala de aula. E ainda ressalta que a modalidade oral da Língua Portuguesa pode ser ofertada em turno distinto ao da escolarização em LIBRAS.

Embora a legislação estabeleça os parâmetros para o ensino bilíngue, a efetivação significativa requer não só uma instituição preparada para receber os surdos, requer também a valorização e difusão da LIBRAS em todo o país, que possibilite os pais conhecerem e ensinarem aos seus filhos e os mesmos chegarem a escola com uma língua materna e adquiram o Português não porque necessitam, mas porque querem aprender uma segunda língua.

O capítulo VI por sua vez, aborda a “garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”.Determina o artigo 22 que as instituições de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I- escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II- escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, s/p).

As escolas ou classes de educação bilíngue são conceituadas como “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (art. 22, § 1º). E assim como determina a Lei deve ser a valorização de ambas as línguas em sala de aula. Ainda referente ao artigo 22, § 2º, o aluno tem assegurado o direito à escolarização em turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado “para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2005, s/p).

No tocante ao uso da Língua de Sinais, determina o artigo 23, o serviço de tradutor e intérprete para sala de aula e outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilize o acesso a comunicação, informação e educação para o aluno surdo pelas instituições federais de ensino, de educação básica e superior. Estabelece o texto legal, o serviço de tradutor/intérprete em sala de aula e outros espaços, mas a formação desses profissionais precisa ser incentivada e apoiada para em conformidade haver profissionais suficientes e bem preparados para atuarem. Além disso, na atuação desse profissional entrará em jogo a representação de si e do outro, ou seja, as experiências do intérprete remetem a uma representação de si mesmo e do outro a qual representa a fala e para quem representa/traduz a fala.

Também determina o artigo 23, § 1º que “deve ser proporcionado aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (BRASIL, 2005, s/p). Abordando a necessidade de capacitar o professor, viabilizar o acesso a literatura e as informações que possibilite aos mesmos conhecer as especificidades linguísticas dos alunos surdos, que significa não somente saber utilizar a Língua Brasileira de Sinais, mas conhecer o contexto histórico e social.

O capítulo VI, encerra com a determinação dos mecanismos necessários a modalidade de educação à distância para formação de professores, presente no artigo 24 conforme prevê o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e interprete de Libras – Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas.

Conforme este artigo, preferencialmente os cursos de formação à distância para professores devem empregar janelas com tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa e legendas. Entretanto não excluir as demais programações visuais de acatar estas determinações. Adesão de tradutor ou legenda pelos meios de comunicações visuais mostrará que estes estão englobados com o direito do cidadão surdo a informação e não somente por isso, mais pelo respeito a este público.

Vale ressaltar que o direito de optar por outro modelo educacional pelos pais/responsáveis ou até pelo próprio surdo é garantido por Lei, embora seja oferecido o ensino inclusivo. A existência desta nova possibilidade não indica que será a única, mas uma entre outras. Uma opção (ensino inclusivo) que merece ser avaliada sobre como está sendo a sua prática em sala de ensino regular, se atende às determinações do texto legal. Afinal, a existência de leis não garante que estas sejam colocadas em práticas respeitando cada ponto ou que a prática será fácil ou difícil, mas que pode torna-se realidade com planejamento, capacitação, incentivo, valorização e respeito as potencialidade de cada um.

## **CAP. III - EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

### **3.1- Língua de sinais: breves considerações**

Nas comunidades linguísticas de pessoas surdas, a Língua de sinais configura o veículo de comunicação de forma natural, e, em cada país a língua oficial e as demais recebem denominações diferentes e a maioria dos sinais é representada de forma diferente. É uma língua de modalidade gestual-visual, ou seja, utiliza como canal ou meio de comunicação gestos e expressões faciais que são percebidos pela visão com a finalidade de transmitir uma mensagem. Diferente da língua de modalidade oral-auditiva que utiliza como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos.

Devido a essa diferença de canal de comunicação, por muito tempo os sinais foram desconsiderados, inferiorizados a simples gestos, embora ainda, o seja por algumas pessoas por considerar os sinais sem estrutura para status de uma língua. Contudo, as línguas de sinais são alvo de pesquisas que vêm mostrando que elas são comparáveis as línguas orais, contemplam todos os componentes comuns a estas, como gramática, fonologia, semântica, morfologia e sintaxe. Assim sendo, é instrumento linguístico que merece respeito, que pode e deve ser adquirido por todos os surdos, como por quem mais queira adquiri-la.

Para Campello (2007) a Língua de Sinais começa a ser delineada, pelo italiano Giralamo Cardano, que criou sinais para comunicar e ensinou os surdos a escrever e ler. A partir dos recursos de sinais de Giralamo, o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon percebeu que os surdos podiam oralizar e desenvolveu um treinamento de voz e leitura labial. Utilizou o treinamento de voz e a leitura labial e os sinais para a atuação com surdos. Contudo, foi na França que a Língua de Sinais, Já utilizada pelas ruas de Paris, ganhou vez e expressão através do trabalho de instrução formal desenvolvido pelo abade L'Epeé, no século XVIII.

Após o século XVIII considerado de ouro para educação dos surdos, a Língua de Sinais perde espaço na educação destes para o Oralismo, proclamado pelo histórico Congresso de Milão, em 1880. E, somente no século XX, os sinais voltam ao cenário educacional reforçado por pesquisas que remetem aos benefícios da aquisição dos mesmos para desenvolvimento cognitivo, para a vida familiar, social e para a educação dos surdos.

Segundo Campello (2007) os estudos linguísticos em torno da língua de sinais ganharam notoriedade a partir das análises de William C. Stokoe, em 1960, sobre a American Sign Language (ASL), a língua de sinal oficial dos Estados Unidos, ele analisou os aspectos básicos (fonológico, morfológico e sintático), assim, as palavras sinalizadas são constituídas de mecanismos gramaticais e a língua de sinais dotada de gramática própria. Este estudo possibilitou o surgimento de muitos outros e assim, posteriormente, em vários países a oficialização de uma língua de sinais, inclusive em solo brasileiro.

Os sinais desembarcaram em solo brasileiro com o professor francês Edward Huet (um partidário de L'Epeé), em 1855, responsável pela fundação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Assim a partir desta época passou a existir uma escola especializada para educação dos surdos brasileiros e aquela oportunizou a estes criar a Língua de Sinais Brasileira (LSB) “[...] mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades” (CAMPELLO, 2007, p.121).

Entretanto, no Brasil, assim como em outros países, há mais de uma língua de sinais, e duas ganharam notoriedade: a Língua de Sinais Brasileira Kaapor (LSKB) desenvolvida na tribo indígena dos Urubus-Kaapor na região amazônica e a Língua Brasileira de Sinais que floresceu nos centros urbanos do país, sofrendo influências da língua de sinais francesa. A primeira é amplamente utilizada por todos daquela comunidade e a segunda língua vem ganhando espaço em várias regiões brasileiras como língua da comunidade surda.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como foi exposta no capítulo anterior, foi oficialmente reconhecida como a língua da comunidade surda do Brasil, conforme a Lei federal 10.436, de abril de 2002 regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005. As crianças, jovens ou adultos surdos podem e tem o direito de conhecer e aprender a língua de sinais como forma de comunicação que lhe é natural, quanto antes a aprendizagem começar pelos pais, mais cedo o filho poderá aprender, mas cedo os ganhos comunicacionais poderão evitar o isolamento afetivo e social.

Portanto, a LIBRAS como uma língua reconhecida e dotada de uma gramática própria pode e deve ser amplamente divulgada, ensinada, valorizada e mentora das vozes do silêncio (surdos), sendo estudada pelos mais variados campos do conhecimento a fim de permitir um ensino dotado de ferramentas para

possibilitar a sua aquisição em tenra idade e aprimoramento ao longo dos anos, na infância, adolescência, na fase escolar, nas comunidades surdas, grupos de amigos e familiares.

### **3.2 - Aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa**

O nosso cérebro está neurologicamente equipado para adquirir língua não necessariamente fala (oral). Assim sendo, um indivíduo pode aprender e usar uma língua sem a via oral, como é o caso da língua de sinais da comunidade surda, um sistema linguístico de natureza visuo-espacial, ou seja, que utiliza como canal ou meio de comunicação, movimentos, sinais e expressões faciais que são percebidos pela visão, principalmente das mãos, desembocando com a transmissão de uma mensagem, diferentemente da maioria das línguas, como é caso da Língua de modalidade oral-auditiva, por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados proferidos pela fala que são percebidos pelos ouvidos.

Independente do canal ou meio de comunicação, a criança pode aprender ou adquirir uma língua com facilidade no convívio familiar, na comunidade linguística onde vive, ou seja, convivendo com indivíduos que utilizam sua língua materna, na interação com os interlocutores, catalisadora de conhecimentos e formação de identidade.

Alguns meses após o nascimento da criança inicia-se o processo de aquisição de traços de sua língua materna. Fazendo referência a isso Lyons (2009) esclarece: a criança passa normalmente e sucessivamente, nos primeiros seis meses de vida, do choro ao arrulho e do arrulho ao balbucio, e certamente, seja uma sequência de desenvolvimento determinada de nascença, devido não afetar o ambiente linguístico.

Tanto a criança ouvinte quanto a surda chora, arrulham e iniciam o balbucio. A criança ouvinte, em sua maioria, quando finaliza o período do balbucio já terá adquirido alguns padrões de entonação de sua língua materna, embora, o balbucio não seja claramente o preparador do terreno para a fala. Quando a criança está mais ou menos perto de atingir um ano de vida, ela começa a fornecer provas que já iniciara a construção do sistema fonológico de sua língua, ao atingir cinco anos já proferirá enunciados. Os anos seguintes serão de expansão do seu vocabulário e aperfeiçoamento de sua expressão oral.

De acordo com Lillo-Martin (2006), Petitto em uma pesquisa de sua autoria fornece evidências que as línguas de sinais são adquiridas da mesma forma que a linguagem oral. A partir do nascimento, a criança surda, exposta a língua de sinais adquirirá essa língua seguindo as regularidades temporais de uma criança ouvinte ao adquirir língua oral, ou seja, passará por estágios de maturação similar, “[...] o balbucio (7-12 meses de idade); o estágio da primeira palavra (11-14 meses) e o estágio dos primeiros pares de palavra (16-22 meses)” (PETITTO *apud* LILLO-MARTIN 2006, p.192).

Ainda, conforme Lillo-Martin (2006, p.192), sobre o balbucio, a criança ouvinte produz “o balbucio vocal (sons repetitivos e silábicos como ‘baba’) emerge por volta dos 6 a 8 meses de idade” até a sua substituição por palavras. A autora aborda as considerações de Petitto e Marentette para falar sobre a produção do ‘balbucio manual’ (gestos com as mãos) por crianças surdas expostas a língua de sinais que ocorre durante o mesmo período das crianças ouvintes e é similar ao balbucio vocal por satisfazer três condições: “os balbucios utilizam unidades fonéticas restritas aquelas usadas em sinalização”, “mostraram organização silábica” e “foram utilizadas de forma não-comunicativa” (LILLO-MARTIN, 2006, p. 192).

Tudo inicia antes mesmo do nascimento da criança, quando ela começa a ser alvo de questionamentos, como será a carinha dele (a)? Com quem será que vai parecer? Será uma criança normal? Surgem as mais variadas perguntas sobre as características físicas e mentais da criança. Após o nascimento, muitas serão respondidas, e outras somente com o passar do tempo, a cada dia, mês, ano, durante os quais muitas outras surgiram.

É justamente nos primeiros meses ou anos de vida da criança que os pais se questionam por que ela ainda não responde a estímulos sonoros quando ela é surda. Muitos só percebem quando a criança já passou do primeiro ano de vida ao não expressar nada via fala, afinal como afirma Falcão (2011, p.133): “[...] a surdez é silenciosa e muitas famílias não percebem alterações sociais ante do primeiro ano de vida”.

A contemplação repleta de amor da prole, com brincadeiras e planos fazem com que a atenção seja pouca ou nada aos movimentos do filho em direção a barulhos, a voz como na maioria dos casos, só começa a se desenvolver com certo grau de compreensão depois de um ano de vida e sua ausência motiva a procura

por explicações pelos pais. Com o diagnóstico da surdez, surge as dúvidas e conflitos pelos pais e familiares.

Se antes a relação aparentava tão natural, compartilhada, repleta de brincadeiras e festejos, com o diagnóstico e a confirmação da surdez se estabelece o desespero e frustração dos pais por não saberem o que fazer ou como lidar como fato de ter um filho surdo. (FALCÃO, 2011, p.72).

Serão os pais/responsáveis pela criação que darão os primeiros passos em prol do desenvolvimento da criança, quanto mais cedo o diagnóstico, mais cedo os pais podem procurar informações sobre como educar o seu filho surdo. Conhecer e aprender a língua de sinais ensinarem-na ao filho e por meio desta iniciar a construção de conceitos e valores significativos para a vida pessoal e em sociedade.

A visão é o captador de informações pelos surdos, em substituição a audição, e para a informação ser alvo de aprendizagem linguística significativa, coerente e refletiva, conhecer e usar a língua de sinais será a base, pois ela permeará a interação e construção de conceitos, difusão de sentimentos, também base para iniciar na escola. E os pais podem iniciar o ensino da língua de sinais para o filho, também os demais familiares podem comunicar-se por sinais com este, como forma de respeito à pessoa surda.

As relações familiares podem instigar o diálogo, a exploração de muitos sinais, o afloramento da criatividade, da liberdade de se expressar, ao invés de reprimir e isolar a pessoa surda, pois como bem fala Falcão (2011, p.240): “A surdez favorece o distanciamento da sonoridade e da percepção multis sensorial a ela comungada, ao mesmo tempo, também limita o exercício da reflexividade e da subjetividade”.

Contudo, a maioria dos pais não estão preparados para “a estimulação linguística e educacional, para a cognição visual”, não aprenderam a língua de sinais para “[...] dialogar ressignificando cada um dos conceitos, significantes, princípios e valores éticos, morais, espirituais, políticos econômicos” (FALCÃO, 2011, p.240). O conhecimento relacionado a língua de sinais ainda é pouco difundido e associado à resistência de muitos pais em aceitar que o filho é surdo dificulta mais a aquisição pelo filho de uma língua que lhe será natural. E quando os pais de filho surdo são ouvintes e desconhece ou pouco conhece a língua de sinais, o ideal considerado por eles, será o filho adquirir a língua oral, no caso o Português.

Cabe as políticas públicas intensificarem a difusão da língua de sinais reforçando a sua importância para a vida de uma pessoa surda e aos pais procurar se informar sobre os materiais disponíveis para a educação do seu filho surdo, em respeito ao direito do mesmo de comunicar-se e ser compreendido, de explorar as suas potencialidades.

Acriança ouvinte brasileira adquire com facilidade a língua oral-auditiva do país, o Português. Uma criança Surda também pode aprender e usar com naturalidade a língua visuo-espacial, a LIBRAS, como ideal para ser sua primeira língua e de forma similar. “De fato, as características e os estágios da aquisição da língua de sinais por surdos podem ser comparados aos da aquisição da língua oral por ouvintes” (SALLES, 2004, p.77), como bem foi exposto em parágrafos anteriores. Nesse sentido, surdos e ouvintes, cada qual adquire e faz uso de uma língua distinta da outra, cada uma com estrutura gramatical própria, vivendo no mesmo país.

Os surdos brasileiros podem, caso desejem, adquirir a língua oral-auditiva da comunidade em que vivem na posição de segunda língua. Contudo, a aquisição de uma língua oral pela criança surda pré supõe que ela deva “[...] adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditiva está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender” (SALLES, 2004, p.77), ou seja, que ele possa adquirir propriedades do som e pronúncia regular das palavras, mas seu aparato sensorial auditivo (dependendo do grau de surdez) dificultará ou não permitirá uma aquisição significativa da parte oral da língua. No entanto, pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, a modalidade escrita.

Esta tarefa enfrentará dificuldades, mas poderá ser mesmo árdua se a modalidade escrita da língua oral, o português escrito, for adquirida como a segunda, pois é consenso que a Língua de sinais/LIBRAS constitui a modalidade ideal para ser a primeira para os surdos. Sendo fundamental desenvolver estratégias de ensino que possibilite uma aquisição significativa pelos surdos.

O aluno surdo com uma base em LIBRAS poderá adquirir a parte escrita da Língua Portuguesa fazendo uso de estratégias e passando por estágios. Como aborda Dechandt (2006) ao enfatizar a pertinência teórica da noção de interlíngua (termo criado por Selinke), ou seja, que o aluno surdo passa por um período de transição entre a língua materna e a língua a qual vai adquirir em certo período da aprendizagem. Assim “[...] cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem

dos alunos aprendizes constituía sua interlíngua”. Fazendo uso de transferência da LIBRAS (língua materna) para aquisição do Português(segunda língua na modalidade escrita), o surdo segundo Dechandt (2006, p.316): “[...] se utiliza de estratégias de transferência da língua materna, de simplificação de hipergeneralização e de transferência de instrução que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais”.

Ainda, conforme Dechandt (2006) entre os fatores externos, a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de input da língua-alvo a que estão expostos os alunos surdos. Sendo assim, “[...] a interação com um ambiente linguístico que proporcione um input linguístico adequado [...]” (DECHANDT, 2006, p.317), o que possibilite uma aprendizagem significativa.

A viabilidade de educação envolvendo a língua de sinais da comunidade surda e a modalidade escrita da língua oral-auditiva do país onde os mesmos vivem constitui a educação bilíngue. Com a aprovação das Leis (expostas no capítulo dois) para inclusão na rede regular de ensino de pessoas com necessidade especiais, que incluir os surdos, nesse caso será pela educação bilíngue.

### **3.3 - Bilinguismo:relatos de uma realidade**

Uma educação envolvendo aprendizagem de propriedades de duas línguas é desejados movimentos em prol da inclusão, efervescentes no século XXI, que propõe o ingresso dos Surdos na escola regular de ensino, ou seja, a convivência escolar no mesmo espaço de surdos e ouvintes que corresponde à aplicação de uma proposta de educação bilíngue (com respaldo da Lei como foi exposto no capítulo dois deste trabalho).

Conforme as Leis vigentes, a escola regular precisa se adequar para a inclusão de cada grupo de pessoas pertencentes a modalidade especial, inclui nesta os surdos. E ainda os professores devem ter uma formação condizente com as características linguísticas e físicas do público a qual irá ensinar. Nesta mesma perspectiva, os pais têm assegurado o direito de escolha pelo modelo educacional que considere adequado para o seu filho entre os existentes, assim como o filho também tem este direito.

No contexto atual de inclusão, as crianças surdas ingressam em sala de aula juntamente com as ouvintes e é alvo de uma educação que ainda não oferece as condições necessárias para um efetivo desenvolvimento da aprendizagem, isto é, a educação aplicada nas escolas não favorece o aperfeiçoamento ou aquisição da língua de sinais, mas há tentativas variadas de fazer o aluno surdo adquirir o Português. Como afirma Falcão (2011, p.238): “[...] a maioria das crianças surdas em idade escolar [são] submetidas a todo tipo de tentativas e erros para que sejam educados, aprendizes, capazes, todos, a ler e escrever para que desenvolvam habilidades linguísticas, matemáticas, artísticas e aprendam a respeitar e a conviver com os outros”. Incluir não se resume a colocar alguém em um local, também prover meios para efetiva inclusão.

É necessário um professor que domine a Língua Brasileira de Sinais, conheça a pedagogia diferenciada requerida para esse público, o auxílio de um intérprete e material pedagógico, além do aluno alfabetizado em LIBRAS, entre outros fatores. Tendo em vista evitar o quadro que aponta Falcão (2011, p.238):

[...] de uma grande encenação cômica e trágica[quando] sequer os professores dominam a Língua de sinais ou a pedagogia diferenciada requerida na educação dos sujeitos surdos para poderem mediatizar conhecimentos ou mesmo intervir no repertório simplista dos ILS [intérpretes], quando existentes.

Para reverter esse quadro precisa além de um professor equipado teoricamente e preparado pela prática, do apoio familiar, iniciando uma base precedente a sala de aula, isto é a vivência em Língua de sinais no contexto familiar favorece a formação de uma base para a criança surda ingressar em aula com sinais da língua oficial/LIBRAS, para entender a maioria dos sinais repassados pelo intérprete ou professor.

Quando a criança não é alfabetizada em LIBRAS permanece com os sinais caseiros (sinais criados pelo surdo e a família para comunicação entre ambos), e demandam do professor tempo para reeducá-lo e pouco se ensina como disciplina sistemática. Então, devido a esta lacuna, o papel da família é importante na alfabetização do filho, para este entrar em sala de aula com os sinais da língua oficial do país, mesmo que utilize variações dos sinais desta, e o professor possa dar continuidade aos conhecimentos iniciados pela família.

Diferentemente das crianças surdas, as crianças ouvintes através da interação no ambiente familiar e na comunidade na qual vivem adquirem a língua oral e chega à escola para sistematizar a escrita daquilo que ouvem e falam de forma espontânea. Para Falcão (2011) desde cedo o espaço familiar iniciou estímulos cognitivo com cantigas e brincadeiras que favorece a construção de conceitos pela criança ouvinte.

A criança surda em sala de aula de ensino regular se depara com uma estrutura padronizada, culturalmente hierarquizada voltada para língua oral; um contexto onde as palavras faladas envolvem os pequeninos em variadas atividades que contribuem para a socialização. Enquanto, o surdo necessita do auxílio de um intérprete para traduzir em língua de sinais as palavras faladas e assim, situá-lo quanto ao conteúdo trabalhado em sala durante a aula.

Assim, a criança ouvinte ingressa em um local com diversos sons e palavras que contribuem com a identificação das letras e abre caminho para leitura e escrita. O ambiente sonoro “[...] comum e complementar a sua percepção sensorial oral-auditiva e a escrita passa a ser naturalizada de forma consciente”. Desta forma a Língua Portuguesa é apreendida pelas crianças ouvintes no espaço da escola regular, afinal fundamenta-se “na estruturação linguística pela formação de regras gramaticais que já são construídas empiricamente pelas crianças ouvintes” (FALCÃO, 2011, p.281).

Além do ambiente da escola regular favorecer mais ao ouvinte, conforme Falcão (2011), o surdo em sala de aula perde grande parte do que é exposto pelo professor sinalizado pelo intérprete, pois não deve deixar de visualizar os sinais para registrar em sinais escritos, eles só registram alguma coisa quando o professor escreve no quadro e cede alguns minutos para que todos copiem, e este confia que o registro seja suficiente. Há uma forte tendência pelo surdo a valorizar o que está escrito em detrimento a visualização dos sinais porque precisa registrar alguma coisa mesmo que faça pouco sentido ou nenhum para ele.

É preciso registrar para estudar em casa, apenas memorizar em sala de aula não vai garantir que houve aprendizado, afinal a mente pode simplesmente considerar a informação irrelevante e não armazenar na memória e tudo pode ser esquecido, pois como afirma Nunes e Silveira (2009, p.149-151): “[...] as informações que nos chega pelos sentidos”, que corresponde á memória Sensorial, em geral, logo, são transferidas para o segundo sistema, a memória de curto prazo,

que “[...] serve como um depósito temporário para pequenas quantidades de informações” e se estas não são importantes, logo sai deste depósito, e pode se perder, temporariamente ou para sempre. E não ser transferidas para a memória de longo prazo que mantém as informações organizadas disponível durante períodos longos.

Há ainda uma dificuldade elementar quanto aos sinais em Libras em relação à Língua Portuguesa e vice-versa “[...] falta sinais para muitas palavras, situações problemas, contextos e áreas do conhecimento, de sentimentos e subjetividade, da sobreposição de sinais em que um único sinal representa coisas e sentimentos distintos num mesmo contexto” (FALCÃO 2011, s/p). A falta de equivalentes exatos de uma palavra de uma língua em outra língua pode ser justificada pela não equivalência exata entre o sinal e a palavra em Língua oral. Contudo, algumas adequações podem ser realizadas no ensino, assim como a LIBRAS poderá ganhar novos vocábulos com a sua difusão pelo país.

Na educação de surdos as falhas na relação conceitual entre significado e significante podem ser reflexos da deficiência do ensino, em sala de aula os conceitos de Língua Portuguesa quando da tradução ou interpretação pelo surdo podem esbarrar na falta de compreensão o que pode comprometer o entendimento.

O que indica que somente conhecer e dominar a estrutura linguística da LIBRAS não é suficiente seria preciso “[...] construir o diálogo inclusive bilíngue”, também “navegar nas representações e re-significados linguísticos, na estrutura do pensamento” assim “compreender a ensinar com propriedade” conhecendo “as nuances da língua de sinais e os caminhos da mente do imaginário das pessoas surdas” (Falcão, 2011, p.289). Conhecer os caminhos para ensinar uma pessoa surda evita os descaminhos, diminui as barreiras, configura o ensino como um desafio possível.

Diante dos dados presente nas laudas deste trabalho, sentiu-se a necessidade de verificar na cidade de Catolé do Rocha localizada no sertão paraibano, pólo do Campus IV da UEPB, se há aplicação/efetivação de escolas que são frequentadas por alunos surdos em sala de aula, e verificar se a perspectiva de ensino bilíngue é colocada em prática.

Foram visitadas as escolas públicas: Escola Estadual de Ensino Médio Obdúlia Dantas; Escola Estadual de Ensino Fundamental João Suassuna; Escola Municipal de Ensino Fundamental Catarina Maia; Centro de Ensino Fundamental

Luzia Maia; Escola Municipal Celso Mariz. Foi realizada uma pequena entrevista/conversa com os diretores ou responsáveis legais destas com objetivo de obter informações sobre a inclusão: PPP (Projeto Político Pedagógico); a efetivação de matrícula de alunos considerados especiais; alunos surdos matriculados e frequentando a sala de aula; profissionais preparados para ensinar ao público especial, especificamente para alunos surdos.

Constatou nas cinco escolas públicas estaduais e municipais visitadas a existência de uma proposta de inclusão dos alunos com necessidades especiais, mas não consta nenhum aluno surdo matriculado, além de não haver profissionais preparados para trabalhar especificamente com este público, assim como para os demais públicos, só sala de recursos para atendimento dos alunos em geral. E, entre estas escolas o PPP (Projeto Político Pedagógico) ainda não consta de laudas específicas sobre a determinação Legal da inclusão, embora já esteja ocorrendo a matrícula de alunos com necessidades especiais nestas escolas há alguns anos.

Devido à ausência de alunos surdos matriculados nas escolas visitadas em Catolé/PB, foi necessário realizar uma visita a cidade de São Bento/PB, tendo em vista que lá uma das escolas é frequentada por alunos Surdos. Assim, foi realizada uma entrevista com uma professora que trabalha com esse público.

As informações dadas pela professora que leciona para alunos surdos em São Bento/PB revelam como esta profissional sente-se em sala de aula regular no contexto atual de Educação Bilíngue, como provavelmente muitos outros assim como ela sente-se. Segundo a professora já leciona a vinte e cinco anos, mas faz apenas três anos que passou a atuar com alunos surdos. Sua formação se resume a um curso básico de LIBRAS, embora apenas conhecer e utilizá-la não seja suficiente para mediar o conhecimento.

Conforme relatos da professora, em sala de aula, ela faz uma alternância do ensino de LIBRAS e Língua portuguesa através do uso de jogos, ilustrações e livros de LIBRAS e LP para mediar o conhecimento, tendo em vista que a escola dispõe de muito material didático comprado com verbas estaduais, além de investimento do governo federal. Relata haver uma separação dos alunos surdos pelo grau de aprendizagem, com os mais avançados. Ela realiza trabalhos com leitura, escrita, além dos demais conteúdos e exibição de vídeos. Os alunos com maior defasagem na aprendizagem de LP são iniciados no processo de alfabetização com a utilização

de cartilha e outros materiais de apoio em sala de aula, o que indica haver certa dificuldade para lecionar para este público, conforme limitações expostas.

O docente sente-se inseguro por haver a possibilidade de fracassar se não tiver as condições mínimas para atuar em uma sala de aula composta por alunos surdos, tal fato representa um sinal claro da atual situação do ensino voltado para os alunos surdos. A formação dos profissionais ainda é insuficiente e as escolas não apresentam condições suficientes para atender significativamente os alunos surdos, como por exemplo, a falta de intérpretes.

A dificuldade da professora para trabalhar com os alunos surdos não advém somente de uma preparação frágil, mas da falta de um projeto de ensino, que seja elaborado levando-se em consideração a proposta de uma Educação Bilíngue. Outro fator preponderante para essa falha no ensino é decorrente da falta de incentivo dos pais, que não estão conscientizados para essa proposta de ensino.

Dentre outros fatores que contribuem diretamente ou indiretamente para o ensino significativo, para evitar que os alunos surdos abandonem a escola pela falta de compreensão linguística do professor em relação a este e vice-versa, conforme a professora o abandono pela falta de compreensão associado à falta do intérprete faz com que o aluno não sinta interesse por frequentar a escola e abandone a sala de aula por muito tempo ou para sempre, engrossando a lista dos alunos desistentes das escolas brasileiras.

Embora, seja frágil a aprendizagem dos alunos surdos (conforme a professora em relação aos seus alunos) se comparado com o início do ano letivo houve alguns resultados positivos. Apesar de que a inclusão desses alunos deixa a desejar, pois há a ausência de respeito as diferenças.

Sendo assim, para a inclusão ocorrer efetivamente e o ensino tanto da LIBRAS quanto da Língua Portuguesa ocorrer de forma significativa muito deve ser realizado pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação. É necessário reverter à fragilidade do ensino ofertado aos surdos e possibilitar aos profissionais da educação condições para que possam trabalhar motivados e preparados para lecionar para estes público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surdo depois de muitas lutas em prol dos seus direitos adquiriu conquistas significativas tanto para ser respeitado como cidadão como para ter acesso à educação. E os primeiros passos para possibilitar a educação foram dados por pessoas cientes das capacidades cognitivas dos surdos. Neste sentido surgem os trabalhos com os sinais (língua de sinais), como meios para permitir a oralização pelo surdo, com todos os meios para comunicação, percursos das abordagens educacionais: Oralismo; Comunicação Total e o Bilinguismo. E muito ainda pode e deve ser realizado para melhorar e ampliar a educação em torno da vertente do bilinguismo em pauta no cenário atual.

A oficialização da LIBRAS foi um grande passo para a Comunidade Surda brasileira. Os ganhos vão além de intérprete em variados locais, principalmente em escolas, abrem-se caminhos que podem e devem ser aproveitados para dar aos Surdos acesso as informações que antes lhe eram negados, bem como, conhecer a sua cultura e sua própria história.

A família tem um papel significativo para o desenvolvimento linguístico do filho surdo, pois devem como responsáveis possibilitar a aquisição em tenra idade da LIBRAS, e assim permitir uma interação familiar e social por meio de uma língua que é natural para surdo. É imprescindível uma base na língua de Sinais oficial do país e assim, possibilitar ao professor (com preparação adequada para atuar com este público) da continuidade aquisição da LIBRAS e posteriormente a aquisição da modalidade escrita do Português. Sendo assim, depois da família, a escola tem um papel relevante na educação do surdo.

A educação envolvendo a LIBRAS e o Português constitui o ensino bilíngue e é viável e pode ser significativa para a formação do surdo. Embora ainda não estejam atingindo patamares significativos em âmbito nacional, não indica que seja inviável, mas que a preparação do cenário educacional deva atingir as expectativas desejadas, profissionais estejam orquestrados para atuarem com público surdo e este com uma base pré- escolar em LIBRAS. Afinal, o protagonista já está sendo alvo de ensino bilíngue, como pode ser comprovado a partir das considerações feitas sobre a fala da professora, contudo, com pequeno número de escolas preparada para recebê-los. Uma educação significativa para o surdo é possível se

houver iniciativas governamentais dispostas a possibilitar uma aquisição efetiva tanto da LIBRAS quanto da Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Paulo Renato Sousa, 1996. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Lei/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/L9394.htm). Acessado em 11 de junho 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e da outras providências. Brasília: Paulo Renato de Souza, 2002. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Lei/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/2002/L10436.htm). Acessado em 11 de junho 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.625, de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato/2004-2006/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato/2004-2006/Decreto/D5626.htm). Acessado em 11 de junho 2012.

CAMPELLO, Ana Regina e Sousa. *Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos*. In: **Estudos Surdos II**. Ronice Müller de Quadros & Gladis Perin (orgs.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAPOVILLA, Fernando C. & CAPOVILLA Alessandra G. S. **Educação da criança surda**: O bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Rev. Bras.Ed. Esp.*, Marília, jul-dez. 2002.

DECHANDT, Sônia Brochado. *A apropriação da escrita por crianças surdas*. In: **Estudos surdos I**. Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

FALCÃO, L. A. B. **Surdez, cognição visual e LIBRAS**: estabelecendo novos diálogos. 2ª ed. Recife: Ed. Do Autor, 2011.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 3ª Ed.: São Paulo: Plexus, 2010.

LILLO-MARTIM, Diane. *Estudos de aquisição de sinais*. In: **Questões Teóricas das Pesquisas em Língua de Sinais**. Ronice Müller de Quadros & Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos (orgs.). Florianópolis Brasil, Ed. Arara Azul, 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Surdos e Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2011.

LYONS, Jonh. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MACHADO, Paulo César. *Integração/ Inclusão na Escola Regular: Um Olhar do Egresso Surdo*. In: **Estudos surdos I**. Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima & SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. *Memória*. In: **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

SALLES, Heloísa Maria M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEEP, 2004.

VYGOTSKY, Lev Senrenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# APÊNDICE

## Questionário

1. Há quanto tempo é professora? E de Surdos?
2. Qual a sua formação para trabalhar com alunos Surdos?
3. Como é desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa para eles?
4. Como é lecionar para alunos Surdos?
5. Como os outros alunos os veem?
6. Quais as suas considerações sobre a inclusão proporcionadas aos alunos Surdos na escola onde trabalha?
7. Os alunos Surdos obtiveram um desempenho significativo em leitura e escrita em Língua Portuguesa?
8. A escola conta com profissionais para atuar como interprete em sala de aula? Quantos? Há quanto tempo?
9. Há subsídios para desenvolver a educação voltada para os surdos?

Perguntas aplicadas a uma professora que leciona para alunos surdos em sala regular de ensino da cidade de São Bento-PB, no início de maio de 2013.