

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
MINTER UFBA-UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
PPGAC-UFBA/ETA-UFAL**

DANIEL PAES DE ALBUQUERQUE

ENSINO DE LIBRAS NOS CURSOS DE ARTES CÊNICAS:

**REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO DE
LIBRAS CONFORME AS ESPECIFICIDADES DOS CURSOS DE
TEATRO E DANÇA NA UFAL**

Salvador

2014

DANIEL PAES DE ALBUQUERQUE

**ENSINO DE LIBRAS NOS CURSOS DE ARTES CÊNICAS:
REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO DE
LIBRAS CONFORME AS ESPECIFICIDADES DOS CURSOS DE
TEATRO E DANÇA NA UFAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, PPGAC-UFBA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célida Salume Mendonça

Salvador

2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

A345e Albuquerque, Daniel Paes de.

Ensino de libras nos cursos de Artes Cênicas: reflexões sobre a metodologia de ensino de libras conforme as especificidades dos cursos de Teatro e Dança na UFAL / Daniel Paes de Albuquerque. – Salvador, 2014.

119 f. : il.

Orientador: Célida Salume Mendonça.

Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia. Mestrado Interinstitucional UFBA/UFAL. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador, 2014.

Bibliografia: f. 89-90.

Apêndice: f. 91-100.

Anexos: f. 101-119.

1. Libras – Estudo e ensino. 2. Língua brasileira de sinais – Estudo e ensino.
3. Ensino - Metodologia. 4. Curso de Dança. 5. Curso de Teatro. 6. Artes Cênicas – Universidade Federal de Alagoas. I. Título.

CDU: 792:81'221.24

Dedico a realização deste Mestrado à minha família, às rainhas de minha vida: minha mãe Adélia, minha irmã Ana, minha irmã Verônica e à princesa índia mais linda da Amazônia: minha sobrinha Yolanda! Vocês são tudo na minha vida. Vocês são as melhores pessoas que alguém pode ter como família. Tudo o que realizo de bom, tudo o que posso enxergar de bonito e tudo o que posso escutar de maravilhoso dedico a vocês! Meu amor, minha vida é por vocês e para vocês! Muito obrigado por tanto amor e tanta admiração!

AGRADECIMENTOS

É com imensa alegria após um trabalho concluído, qualquer que tenha sido ele, ter a certeza de que não estive só em nenhum momento. Aqui expresso minha gratidão sincera e plena de carinho à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Célida Salume Mendonça. Sua força, inteligência, coragem, serenidade, competência, paciência, amizade e carinho foram, definitivamente, luzes que me guiaram até aqui. Muito obrigado, Célida! *Shukran jaazilan, ya Salume! Allah maek!*

Wessi, Irene, Prof.^a Dr.^a Irene Maria Dietschi, minha amiga, minha irmã preciso lhe agradecer de todo coração pela confiança, amizade, amor, incentivo, generosidade e suporte emocional. Sua luz é de Deus! Quero lhe dizer nas suas duas línguas: Muito obrigado de coração! *Herzlich vielen Dank, Wessi! Ich hab' dich lieb! Es lebe Leo auf immer und ewig mit viel Licht!*

Ayuni, Rita, Prof.^a Dr.^a Rita Luiza de Pércia Namé, minha irmã, que amo demais, muito obrigado! Quanta força, amor, quanto carinho por mim! Como Irene, você acreditou que eu era capaz de superar as etapas do Mestrado, sempre com uma palavra de ânimo para me incentivar! Muito obrigado! Também em árabe, sua outra língua: *Mutashaker! Shukran jaazilan, ya ayuni!*

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Eliene Benício pelos ensinamentos, encaminhamentos, sugestões que, juntamente com a Prof.^a Célida Salume nortearam este trabalho! Que alegria poder lhe agradecer! Muito obrigado de coração!

À Prof.^a Dr.^a Suzana Martins pela alegria contagiante e ao percussionista Antônio (Oxóssi) por trazerem tanto conhecimento, tanto axé, com a força da Bahia no coração, vocês nos presentearam com ensinamentos para toda a vida! Muito obrigado, Prof.^a Suzana e Antônio!

A todos os professores do PPGAC da Universidade Federal da Bahia, que tornaram o Mestrado possível, meu muito obrigado por todo o conhecimento compartilhado, pela compreensão de situações difíceis vividas por cada um de nós e pela paciência com as expectativas nem sempre correspondidas por mim, meu muito obrigado!

Um agradecimento especial ao Prof.^o Dr.^o Fábio Dal Gallo pelos ensinamentos, simpatia e capacidade de compreensão admiráveis: muito obrigado!

Ao Prof.º Dr.º Antonio Lopes por toda a assistência, incentivo, compreensão e toda a preocupação com todos nós para que concluíssemos o Mestrado e estando sempre à nossa disposição: muito obrigado por tudo!

Agradeço a todos os colegas, que juntamente comigo estiveram! Muito obrigado pelo apoio e o incentivo!

Noemi! Ah, Noemi! Seu olhar cor de mar me apaziguou o coração sempre que nos encontrávamos! Seu sorriso, bom humor, sua risada cheia de carinho e alegria, suas palavras reconfortantes, seu abraço e sua palavra amiga sempre estarão comigo. Você é uma amiga muito especial! Muito obrigado, Noemi, por me aguentar!

A Amparo Miralles sempre serei grato. Amparo, sem você e o amor que temos um pelo outro não teria conhecido o mundo dos surdos e dos surdocegos. Sem você, eu não teria tanta paixão pelo que faço. O que você um dia me disse se tornou realidade. Minhas mãos se converteram em uma ponte de comunicação entre o som e o silêncio! Muito obrigado, bonita! *¡Muchas gracias, guapísima! Moltes gràcies, bonica!*

Que me perdoem os que não foram citados nos agradecimentos! Vocês todos são muito amados por mim: meus alunos, que são meus colegas! Muito obrigado a todos pela compreensão, paciência e o prazer enorme de compartilharmos momentos tão gratificantes em nossas aulas!

Muito obrigado!

Cântico XIII - Cecília Meireles

(In Cânticos, 1982)

*Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.*

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como foco principal o ensino de língua de sinais brasileira nos cursos de Artes Cênicas. Entretanto, como a abrangência de abordagens que o tema permite pode ser diversificada, segundo a perspectiva da pesquisa, ficou determinado um sub-tema, que direciona o trabalho para as reflexões sobre a metodologia de ensino da língua de sinais nos cursos de Licenciatura em Teatro e Dança-licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, segundo as ementas da disciplina e as ementas dos respectivos cursos. Para alcançar o objetivo foi necessário também percorrer cronologicamente a história da educação dos surdos no mundo e no Brasil, até os dias atuais. A verificação das leis que garantem a proteção dos direitos dos cidadãos surdos foi de grande valor. Não somente para repensar estratégias que possam servir de alicerce para a prática docente com alunos de ambos os cursos, mas também para sugerir alternativas que possibilitem uma formação de qualidade dos futuros professores de Artes Cênicas, para lidar com pessoas surdas no ensino público e privado. Consequentemente, o entusiasmo que impulsionou a realização deste trabalho contribui para a fluência da criatividade nas aulas vindouras, a difusão e o encantamento pela língua de sinais brasileira: por e para os surdos.

Palavras Chave: Libras. Teatro. Dança. Metodologia de ensino. Artes Cênicas.

ABSTRACT

This dissertation focuses mainly on the theme of its teaching of Brazilian Sign Language courses in Performing Arts. However, as the range of approaches that allows the subject can be diverse, from the perspective of research, was given a sub-theme, which directs the work to the reflections on the methodology of teaching with sign language in the Licentiate in Theatre and Dance, in accordance with the menus of the discipline and the menus of the respective courses. To achieve the purpose it was also necessary scrolling through chronologically the history of deaf education in the world and in Brazil, until nowadays. The examination of laws guaranteeing protection of the rights of deaf people was a great value. Not only to reconsider strategies that can be the foundation for the practice of teaching for students of both courses, but also to suggest alternatives that enable quality training for future teachers in Performing Arts, for dealing with deaf people in public and private education. Therefore, the enthusiasm that led to this work contributes to the fluency of creativity in coming classes, diffusion and by the enchantment of Brazilian Sign Language: for the deaf.

Key words: Libras. Theatre. Dance. Teaching methodology. Performing Arts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trompas e cornetas auditivas.....	19
Figura 2 - Pessoa surda utilizando uma corneta para amplificar o som.....	20
Figura 3 - Pessoa surda usando prótese auditiva externa.....	20
Figura 4 - Mímica de pessoa muito pobre.....	31
Figura 5 - Exemplo de pessoa muito pobre em língua de sinais alemã.....	31
Figura 6 – Exemplo de pessoa muito pobre em língua de sinais espanhola.....	31
Figura 7 – Exemplo de pessoa muito pobre em língua de sinais brasileira.....	31
Figura 8 - María Pagés dançando um poema de Saramago.....	72
Figura 9 - Mari Ángeles Narváez.....	75
Figura 10 - Mari Ángeles Narváez.....	76
Figura 11 - Mari Ángeles Narváez.....	78
Figura 12 - Teatro de sombras com as mãos.....	84
Figura 13 – Teatro de sombras com as mãos.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LÍNGUA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	14
1.1. SOBRE AS LÍNGUAS DE SINAIS.....	30
2. LEIS E DECRETOS QUE NORTEIAM E REGULAMENTAM O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA.....	35
2.1. RESPALDO LEGAL SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA.....	36
3. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO.....	61
3.1. METODOLOGIA DE ENSINO DA LIBRAS NO CURSO DE DANÇA - LICENCIATURA.....	69
3.2. METODOLOGIA DE ENSINO DA LIBRAS NO CURSO DE TEATRO – LICENCIATURA.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE.....	91
ANEXOS	

Introdução

A principal motivação para a realização desta dissertação surgiu a partir de minhas inquietações como docente da língua de sinais brasileira, Libras, nos cursos de Artes Cênicas. O tema floresce da motivação vivenciada na prática de ensino, como docente desta disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura em Teatro e Dança na Universidade Federal de Alagoas. Contando com a abrangência que o tema permite ao pesquisador é restrito, propositalmente, às reflexões sobre a prática docente para cada um dos cursos, preservando as especificidades de cada um sob a observância das ementas da disciplina Libras e dos cursos, respectivamente.

Decerto esta pesquisa teve a precaução de pôr o leitor a par de fatores que desencadearam apreciações sobre a vivência do ensino de Libras em ambos os cursos atualmente, de modo que, por partes e sempre com o chamamento a uma reflexão interna, facultam o entendimento da dissertação em sua totalidade.

A pesquisa aqui apresentada é de característica histórica, bibliográfica, documental e participante. Foi organizada em três capítulos, que atravessam o tempo até chegar ao momento atual. Para isso foi necessária a busca de conhecimento em fontes longínquas como em obras do século XVIII, do século passado e do atual, recorrendo a obras de renomados autores como o linguista espanhol Lorenzo Hervás y Panduro, Stokoe, Ursula Bellugi, Edward Klima e Ronice Müller de Quadros, cujas contribuições para os nossos dias continuam a dar valiosos frutos ao pesquisador ávido por conhecer a Libras, as comunidades surdas do Brasil e os meios pelos quais o ensino dos surdos está avançando.

Para iniciar, o primeiro capítulo introduz o leitor na história da educação dos surdos. Uma história de séculos marcada por derrotas e conquistas no mundo e no Brasil. Com isto nem todos os pesquisadores figuram na descrição deste percurso histórico dentre aqueles, que aqui foram mencionados, por não acrescentarem contribuições, que cobrassem um detalhamento e um destaque especial para serem vistos e discutidos. O que nele estão contidos são os protagonistas que interferiram positivamente ou negativamente e de forma ineludível nas direções que a educação dos surdos teve que seguir e os destinos destes.

Outrossim, é relatado com detalhes como se posicionaram os surdos frente às imposições que lhes eram feitas mundo afora. No Brasil, a história da educação dos surdos e da língua de sinais brasileira é, de certo modo, recente e as referências

históricas que compuseram esse processo ficaram precariamente prejudicadas por falta de registros oficiais da época do Império de D. Pedro II. Apesar disto, o Imperador é considerado pelos surdos brasileiros com grande admiração e respeito por ter sido ele quem se importou pela condição em que os surdos viviam e cuidou para que eles, à época chamados de surdos-mudos, tivessem uma educação de qualidade, com atenção ao desenvolvimento intelectual e profissional dos mesmos, fundando no Rio de Janeiro, em 1857, o Instituto Imperial de Educação dos Surdos-mudos.

O Instituto permanece, até hoje em dia, sob o nome Instituto Nacional de Educação de Surdos ou INES e respalda a jornada de luta por uma educação de qualidade para os surdos do país.

Essa luta é validada e descrita tanto no primeiro capítulo, que percorre vários momentos de empenho, visando uma qualidade de ensino diferenciada para os surdos, quanto no segundo capítulo.

No segundo capítulo tomamos contato com leis e decretos que protegem e garantem os direitos dos cidadãos surdos brasileiros e a comunidade linguística da qual fazem parte. O respaldo legal imprescindível para credenciar e reforçar as necessidades que todas as pessoas com surdez possuem por direito à igualdade em qualquer situação que lhes permitam serem atuantes na sociedade.

Não se concebe que cidadãos brasileiros filhos de um país democrático tenham direitos negados por desconhecimento ou por má compreensão das leis. Muito antes das leis está o bom senso que dá aos legisladores os poderes para representar o povo e ao poder executivo para garantir-lhes o direito de serem cidadãos. Os surdos, por sua vez, são cidadãos brasileiros e por certo o respeito de todos, inclusive, por lei.

A surdez não lhes impede de estudar, de ter uma formação profissional e viverem no meio social em uma interação harmoniosa e justa com as pessoas que tem o sentido da audição. Por mais repetitivo que pareça essa compreensão a seguir, em se tratando de minorias, o grande impedimento para que sejam como são e serem respeitados na sociedade brasileira é o preconceito acompanhado da discriminação.

Nesse etapa da dissertação o leitor irá refletir sobre questões legais relevantes e cruciais que versam sobre direito à educação em todos os níveis, à inclusão social, à acessibilidade e à informação. Também encontrará nele o que há de concreto que oriente uma educação de excelência para pessoas com necessidades especiais, como os surdos, e o esclarecimento de pontos obscuros nessas mesmas leis, que dão margem a

interpretações distorcidas ou equivocadas, provocando desconforto e revolta entre surdos e ouvintes.

Ao expor as reflexões pode-se perceber o vínculo que é feito com o capítulo seguinte. Existe uma lógica de construção desta dissertação, ou seja, um viés de raciocínio que permite ao apreciador desta pesquisa chegar ao tema principal no terceiro capítulo.

Como se trata de um capítulo que se desenvolve a partir de um novo olhar sobre o ensino de Libras para os alunos-formandos de Teatro e Dança e por ter nascido de minha experiência de quase quinze anos na área da surdez, o terceiro capítulo não é referendado por autores da área de ensino de Libras, mas pela prática vivenciada por mim e pesquisadores como Augusto Boal, Viola Spolin e Ingrid Koudela pertencentes às Artes Cênicas.

O ensino de Libras para pessoas ouvintes na Universidade pública e privada não encontrou, ainda, a metodologia apropriada às especificidades de cada curso da Academia, considerando por experiência própria a interpretação de língua de sinais versus língua portuguesa e vice-versa, ou com surdos de outros países e a prática de ensino.

Assim sendo, o terceiro capítulo compartilha a aplicação de estratégias de ensino direcionadas para os cursos de Dança e Teatro como contribuição e resultado de inúmeras estratégias que a formação docente e a criatividade propiciaram a mim pôr em ação.

Agregar valores ao ensino de Libras para os cursos de Artes Cênicas significa dizer aqui, que há várias possibilidades de socializar conhecimento levando em conta que no processo de ensino-aprendizagem existe, realmente, uma troca generosa de experiências riquíssimas entre discentes e docentes, que ultrapassa a mera memorização de sinais ou ensinar e/ou estudar para realizar provas.

Portanto, o intuito principal desta dissertação é semear e cultivar novas estratégias, que além do aprender, desenvolvam a criticidade e a capacidade dos futuros professores ao lidar em sala de aula com seus alunos surdos. Pensando assim e pondo em prática algumas sugestões exitosas nas aulas de Libras para os cursos de Teatro e Dança, pode-se dizer que a língua de sinais torna-se uma ferramenta de libertação e inclusão daqueles que em seu silêncio lutam há séculos por justiça com suas mãos entrelaçadas as do educador.

1 - Língua de sinais (brasileira) e a educação dos surdos

É com respeito às comunidades de surdos do Brasil e do mundo que se inicia este capítulo, propondo-se a introduzir o leitor no tema desta dissertação através de uma breve e geral narrativa sobre a história da língua de sinais brasileira. No entanto é preciso olhar para a história da educação dos surdos e das línguas de sinais, que partem de um mesmo princípio.

Primeiramente, falar-se-á aqui obrigatoriamente sobre como surgiu a língua de sinais, como língua reconhecida linguisticamente e legalmente de fato, perpassando pela história da educação dos surdos. Após a leitura deste capítulo entender-se-á melhor o porquê da necessidade de leis que passem a garantir os direitos dos surdos e que afeta, positivamente, o labor de todos os docentes, inclusive, dentro das universidades brasileiras.

Com o objetivo de deixar claro o entendimento de questões problemáticas imbricadas no tema desta dissertação, ver-se-á a seguir episódios históricos determinantes na educação dos surdos e esclarecimentos sobre a língua de sinais, como modalidade de língua diferente da oral.

Segundo Hervás y Panduro¹(1794) sempre existiram surdos desde que o ser humano existe. Mais conhecidos como surdosmudos², o supracitado educador de surdos foi a primeira pessoa a concluir que a mudez era consequência da falta da audição, resultado de variadas causas, podendo ser de origem congênita ou uma seqüela proveniente de alguma enfermidade que comprometesse o funcionamento perfeito do ouvido humano.

Em sua obra *Escuela española de sordomudos*, publicada há pouco mais de três séculos, no capítulo que versa sobre a história da instrução dos surdos, o autor destaca

¹ Lorenzo Hervás y Panduro foi um jesuíta expulso da igreja e também inimigo declarado da revolução francesa que viveu na Itália durante muitos anos. Em 1794 publicou em Madrid uma obra em três volumes chamada *Escuela española de sordomudos* onde deixa claro seus dois objetivos. Primeiramente, ele demonstra e chama a atenção sobre a origem dos métodos para a educação de surdos que estão na Espanha nos livros publicados de Ponce de León e Pablo Bonet. Em segundo lugar ele propõe que a língua de sinais utilizada pelos surdos deve ser compreendida como uma verdadeira linguagem humana como é expressa através do inglês, alemão, espanhol e o chinês.

Com isso ele se destaca como precursor da lingüística moderna e foi quem, com sua obra *Idea dell'Universo*, muito influenciou Wilhelm Von Humboldt, considerado o pai da lingüística moderna. Foi Hervás quem utilizou um método comparativo para a classificação das línguas e afirmar que as semelhanças que podem ocorrer entre as línguas devem ser vistas sob o aspecto gramatical e não pelo simples fato de terem vocabulário parecido e com outros traços em comum. Em seu livro *Escuela Española de Sordomudos*, Hervás faz uso do método de comparação trans-idiomática entre uma língua de sinais e uma língua verbal para provar, de modo empírico, a equivalência que existe entre elas.

² Os termos surdo-mudo, surdos-mudos, surdosmudos, surdomudo, surdomudez, surdo e surdez serão vistos durante a leitura desta dissertação, acompanhando a respectiva época e local onde eram utilizados. Na atualidade apenas as palavras surdos, surdo, surdas, surdas são mencionadas para se referirem a pessoas com surdez. A mudez é vista, atualmente, como outro tipo de deficiência classificada entre problemas da fala, compreensão da língua e linguagem, problemas de comunicação em fonoaudiologia, como: afasia de broca, afasia de condução, afasia de Wernicke, disfemia, dislexia, mutismo, etc (nota do autor)

que a educação dos surdos não beneficia unicamente àqueles privados da possibilidade de ouvir e falar, mas declara ser de enorme utilidade também para a sociedade em diversas áreas onde podem interagir uns com os outros normalmente, seja em relação à religiosidade, à moral, à civilidade e ao desenvolvimento natural inseridos em uma sociedade majoritariamente formada por pessoas ouvintes, que usam a língua falada e escrita em suas relações interpessoais em qualquer meio onde se encontrem.

Para Hervás y Panduro (1794), a pessoa surda ignora sua infelicidade, embora não por isso deixa de ser afetada pela sua condição e experimenta seus efeitos funestos. O fato de ignorar o mal que a aflige não lhe retira a extensão de seus malefícios por faltar-lhe a audição e, conseqüentemente, a comunicação corrente por meio da língua falada corrente e/ou escrita com pessoas, que dela se utilizam.

Em seu modo de analisar a surdomudez e a instrução das pessoas acometidas por ela pela perspectiva fortemente movida pela religião do jesuíta e linguista espanhol mais destacado dos séculos XVIII e XIX, evidencia-se que somente poucas vezes na história se ressaltou a sabedoria oculta no silêncio eloquente dos surdos: a surdez de Santo Agostinho (para o teatro), a de Leonardo da Vinci (para a pintura) e a de Lorenzo Hervás y Panduro (para a gramática).

Esse constatação aconteceu, entretanto, muito além da comiserção humana pelo estado da surdez, que lhes impedia o contato com a revelação divina, a fé e, portanto, a salvação, mas também os privava das coisas mundanas (como a herança de bens); muito além da sua associação com o déficit cognitivo, que refletia o duplo sentido da palavra surdo “sem ouvido” e “sem inteligência”; e muito antes que a sociedade aceitasse a surdez como uma condição social, e para a comunidade surda como uma comunidade lingüística.

Como condição social a surdez produz linguagem, línguas. Pode-se dizer que são produzidas línguas análogas às línguas orais, e igualmente significativas (as línguas de sinais) para a humanidade porque, de acordo com Hervás y Panduro (1795), já se revelavam uma alternativa universal para a língua oral e apresentavam características que pareciam resumir a essência não-fônica da linguagem. Para ele, a princípio, a língua ou linguagem de sinais era universal e, neste sentido, eram iguais para todos os surdos do mundo.

Com o passar dos anos, as pesquisas sobre as línguas de sinais chegaram à conclusão de que há características inerentes a todas elas (FERREIRA, 2010; KLIMA & BELLUGI, 2009) como a arbitrariedade, versatilidade e flexibilidade, dupla

articulação, produção e criatividade e descontinuidade, embora sejam diferentes umas das outras em cada país.

Curiosamente, se acaso fosse deixado um grupo grande de surdos desconhecidos entre eles mesmos, de origens distintas, sem contato prévio com outros surdos e sem noções de línguas orais ou de diferentes línguas de sinais, tão somente a lembrança do abrir e fechar os lábios dos interlocutores ouvintes³ de maneiras diversas; se os surdos desse grupo convivessem por algum tempo sem outra língua alternativa, senão a língua inerente a cada um, surgiria em algumas semanas uma forma incipiente de língua de sinais como língua fraterna (SACKS, 1996), fato improvável em tão pouco tempo, se fossem ouvintes. Demorariam talvez milênios para produzir uma língua oral através de técnicas comunicativas. As línguas de sinais, no entanto, sempre renascerão.

Em uma escritura outorgada no mosteiro de San Salvador de Oña, em 24 de agosto de 1578 e tendo como testemunha Juan de Palacios, escrivão real da Vila de Oña, o próprio monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) registra que instruíra surdos ensinando-os a língua falada por meio da imitação das palavras dando-lhes os ensinamentos do cristianismo. Esta é a primeira referência histórica da educação de pessoas surdas no mundo, quando Pedro Ponce de León ensinou às crianças surdas, que tinha sob seu encargo, a falar. Uma façanha e tanto, através da qual alcançou grande celebridade e cujo conhecimento se expandiu por todo o mundo (HERVÁS Y PANDURO, 1795).

Na educação dos surdos com alfabeto datilológico⁴ (conhecido também pelo nome de alfabeto manual) encontram-se referências de sua utilização na obra de Pablo Bonet em 1620, Espanha. Pois ao que tudo indica, foi ele uma das primeiras pessoas a empregar o alfabeto datilológico no ensino da língua oral aos surdos. Bonet publicou em 1620 uma obra sobre o tema intitulada *Simplificação das Letras do Alfabeto e Método de Ensino para permitir os Surdos a falar*. Desde então foram estabelecidas, pela primeira vez, as bases do oralismo⁵. Rapidamente a sua influência se perceberia por toda a Europa. O alfabeto internacional atual encontra no alfabeto criado por Bonet sua base. Mesmo que outros alfabetos manuais tenham se desenvolvido no século passado, nenhum deles tornou-se tão conhecido como aquele criado por Bonet.

³ Ouvinte, neste trabalho, se refere a toda pessoa que não é surda.

⁴ Alfabeto datilológico ou alfabeto manual é a adaptação das letras do alfabeto de uma língua falada e escrita a formas específicas da(s) mão(s).

⁵ Oralismo é a filosofia pedagógica e uma das vertentes determinantes na educação dos surdos, que preza, estritamente, pelo ensino e a prática da língua falada e escrita para os surdos. Seu termo oposto correspondente é o gestualismo. (nota do autor)

Pablo Bonet acreditava que o ensino dos surdos tinha por base a demonstração das letras através da redução delas à forma de um alfabeto feito pelas mãos. A alfabetização acontecia com o ensino das consoantes e seus sons e logo se combinava com os sons vocálicos. Em seu método educativo a palavra foi posta em primeiro lugar para o surdo. Fez uso de mímica enquanto ensinava a língua espanhola para dar aos seus pupilos noções de contrastes. Até o século XVII os surdos-mudos não seriam considerados partícipes da sociedade feudal. Eles viveram dispersos e totalmente isolados do resto do mundo (CARVALHO, 2007).

O historiador português Paulo Vaz de Carvalho em seu livro *Breve história dos surdos no Mundo e em Portugal* (2007), esclarece que o fim desse isolamento começa a acontecer por volta do final do século XVII, em verdade na França, o berço do Iluminismo. Ainda segundo o autor, o monge Etienne de Fay ministrava, a contragosto dos costumes daquele tempo, aulas de educação geral na abadia em Amiens aos primeiros quatro alunos surdosmudos.

Um deles foi o conhecido Azy d'Etavigny. Este aluno, em especial, conseguiu chamar a atenção do educador de surdosmudos, o ouvinte, Jacob Pereira (1715 – 1780). Ele ensinou d'Etavigny a falar, cuidando de sua formação e finalmente, em 1749, o apresentou às Academias de Paris.

Aí estava a prova de que a capacidade de ouvir, que lhe faltava, não era automaticamente um sinal de deficiência mental e tampouco representava um entrave para a capacidade intelectual do indivíduo surdo-mudo. Com isso a porta para a formação dos surdos se abria e novas escolas especializadas para surdos-mudos foram fundadas. Com igual peso na história da educação de pessoas surdas estão os nomes Michel de L'Epeé (1712-1789) e Lorenzo Hervás (1735-1809).

De acordo com o relato de Hervás y Panduro (1795), em um dia muito chuvoso e, para se proteger disso, o abade L'Epeé entrou numa casa onde se encontravam dois jovens gêmeos surdos. Surpreso em ver como era complexa a forma com que se comunicavam através de uma linguagem de sinais elaborada conjuntamente por eles e pela comunidade surda de Paris, resolve aprender esses gestos especiais com eles. É a partir daí que pela primeira vez se reconhece através de fatos que os gestos poderiam exprimir o pensamento humano da mesma forma que uma língua oral.

Em sua própria casa cria L'Epée uma escola pequena para crianças surdas. Elas são recebidas ali, gratuitamente, e aprendem a escrever a língua francesa com a ajuda dos, na época chamados, gestos naturais e através dos sinais inventados pelo próprio

abade. Entre 1771 à 1774, L'Épée organizou demonstrações dos seus alunos surdos, de sua comunicação, para educadores e celebridades de toda a Europa.

Nessa época espalhou-se por todos os lados que os surdos poderiam ser educados em grupo através de um método gestual e que o acesso a esta instrução não estava reservada aos privilegiados, mas também aos surdos pobres que tinham poucas chances de se beneficiar do direito à educação.

Sua primeira obra intitulada *Institution des Sourds-muets*, em 1776, onde nela ele trata do desenvolvimento de signos metódicos causa revolta entre os que acreditavam que somente a palavra poderia exprimir a razão, o pensamento humano. Dentre eles estavam aqueles que acreditavam na eficiência do método oralista: Pereire (Paris), o abade Deschamps (Orleans) e Heinicke (Alemanha). Em 1784 ele publica outra obra: *La véritable manière d'instruire les sourds et muets*. Nesta obra ele reconhece o espanhol Juan Pablo Bonet como o precursor de seu método (STRIXNER & WOLF, 2006).

Em 1776, Charles Michel de l'Épée (1712-1789), conhecido como Abbé de l'Épée, publica *Instruction de Sourds et Muets par la Voix des Signes Méthodiques*. Antes disso, já tinha aberto a primeira escola pública para surdos, em Paris. Tinha como objetivo que na França todos os surdos aprendessem a ler e a escrever para torná-los cada vez mais reconhecidos e independentes. Considerava que a linguagem natural dos surdos, que tinha aprendido, não era suficiente e inventou os *signes méthodiques* ou sinais metódicos, para integrar a gramática da língua francesa à língua de sinais (CARVALHO, 2007).

Na verdade, Charles M. de L'Épée não foi o criador da língua de sinais. Ele inventou um sistema muito pessoal de sinais que, logo foi deixado de lado pelos surdos, pois estavam habituados com seu outro sistema de sinais, os naturais, que era utilizado por todos os surdos da cidade. Além do que, eles conheciam as regras gramaticais da sua língua totalmente estranhas a L'Épée. De uma forma inovadora, ele deu um grande passo no sentido de mostrar à sociedade que os surdos são pessoas como todas as outras e possuem inteligência e capacidade de aprendizagem como todas as pessoas que ouvem (QUADROS, 2006).

Nessa época, precisamente em 1778, Samuel Heinicke (1729 - 1790), em Leipzig, conduz a primeira escola de ensino exclusivamente oral e voltada para os surdos-mudos alemães. Repudiava todos os métodos inventados para a instrução dos surdos-mudos por considerar todos uma farsa e sem utilidade alguma. Heinicke e

L'Épée travaram uma guerra sem fim com a finalidade de defenderem suas distintas formas de ensinar. O enfrentamento entre os dois era tão notório que seus respectivos métodos ficaram sendo conhecidos como método francês e método alemão (SRIXNER & WOLF, 2006).

De acordo com CARVALHO (2007), Roch Ambroise Sicard (nascido em 1742-1822) ou Abade Sicard é encontrado por L'Épée para sucedê-lo depois de sua morte e dirigir o novo Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris em 1790. Sicard torna o método de Michel de L'Épée mais simples com vistas a favorecer a compreensão dos significados dentro de contextos concretos nos quais as expressões eram construídas.

A partir de então passou a existir uma quantidade maior de professores surdos dentro do Instituto do que no início de seu funcionamento. Para a felicidade de todos os ouvintes e o desconforto de muitos surdos-mudos, Alessandro Volta (1745-1827), físico, criou a pilha eletrolítica em 1800. Em uma de suas declarações, ele afirmou ter provado criar um circuito com uma bateria ligada a duas varetas metálicas que introduziu nos ouvidos, sem nenhum receio. O forte “abalo na cabeça” acompanhado do barulho e calor enlouquecedor de uma espessa sopa fervendo é considerada a primeira estimulação elétrica do ouvido humano.

As experiências que foram realizadas nos 50 anos seguintes jamais passaram de uma sensação auditiva sem muita importância e sem a qualidade tonal do som. Com a propagação desse resultado surge a primeira manufatura de próteses auditivas do mundo: a F.C. Rein em Londres. Lá eram produzidas próteses volumosas como trompas e cornetas, que eram introduzidas no canal auditivo, com vistas a ampliar o som externo que entraria no ouvido. Assim eram as próteses auditivas fabricadas:



Figura 1

Trompas e cornetas auditivas

Imagem do site: <http://euacheiprimeiro.com/blog/2012/06/08/aparelhos-de-surdez-historia-desenvolvimento-e-tecnologia/>
ativo em 01/06/2014 às 20h32min.



Figura 2

Pessoa surda utilizando uma corneta para amplificar o som.

Imagem do site: <http://euacheprimeiro.com/blog/2012/06/08/aparelhos-de-surdez-historia-desenvolvimento-e-tecnologia/>
ativo em 01/06/2014 às 20h38min.



Figura 3

Pessoa surda usando prótese auditiva externa para a amplificação da percepção dos sons.

Imagem do site:

http://www.contaoutra.com.br/imagens/aparelho_auditivo_3078.html#
ativo em 01/06/2014 às 20h42min.

Já em 1807, P. A. Castberg aplicando os sinais metódicos, *signes methodiques*, difundido largamente na França, para educar crianças surdas, criou na Dinamarca o primeiro colégio para surdos. No ano seguinte, em 1808, ganha notoriedade os estudos de Jean-Marc Itard (1774-1838), *Sur les moyens de rendre la parole aux sourds-muets e Sur les moyens de rendre l'ouïe aux sourds-muets*, que foram divulgados na Sociedade da Faculdade de Medicina em Paris com a demonstração real de seis alunos surdos que compreendiam a fala e se comunicavam através dela com os demais.

Esses estudos ficaram conhecidos também como as Memórias de Itard. Itard orientava a educação de seus alunos surdos-mudos no sentido de que eles aprendessem os fonemas e soubessem discriminá-los, passando então a construir combinações de

vogais e consoantes para formar palavras. Uma sequência lógica também utilizada, posteriormente, por Anne Sullivan para ensinar Helen Keller, surdocega norte-americana, a falar. Assim era feito alternando combinações lógicas de consoantes e vogais formando sílabas, seguindo com a junção destas para a construção de palavras e, depois, orações de pouca complexidade. A partir da segurança que surdos-mudos conquistavam com o aprendizado da língua falada passavam, então, ao aprendizado da escrita e a compreensão da leitura.

Muito marcante e ponto de partida para a distinção entre a educação de surdos na América do Norte e na Europa, depois das determinações do Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão, no ano de 1880, foi a visita de Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), norte-americano, ao Instituto de Educação de Surdos, em 1815, fundado por L'Épée.

Nessa ocasião teve contato com os diferentes métodos de ensino para surdos utilizados e os pôe em prática no continente americano. Antes disso, entretanto, visitou a família Braidwood, em viagem a Londres, que se recusou a ensinar-lhe o método que era utilizado pelos Braidwood. Convicto da eficácia do que tinha aprendido, teve a oportunidade de comparecer a uma conferência de Sicard. Em sua volta a Paris, Sicard o acompanha e o instrui.

No ano seguinte, regressando aos Estados Unidos da América foi auxiliado por um discípulo de Sicard, o professor surdo Laurent Clerc, a fundar, em 1817, em Hartford o Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons, primeira escola permanente nos EUA, onde Laurent Clerc foi o primeiro professor surdo desta escola. Nela era ensinada a língua de sinais francesa (LSF) mesclada com o inglês sinalizado. Esta experiência fez com que fosse optado o ensino da língua de sinais americana (ASL) (CARVALHO, 2007).

Ainda na França, Roch-Ambroise August Bébien, em seus *Estudos sobre os surdosmudos e sobre sua língua natural* resolveu utilizar apenas a língua de sinais francesa na educação de surdos no Instituto de Paris por não encontrar resultados satisfatórios com o uso dos sinais metódicos para a compreensão da língua francesa.

Com total segurança de que a língua de sinais era a língua natural e mais viável para a educação e comunicação com os surdos-mudos, Itard publicou em 1821, um tratado no qual expôs e justificou as conclusões, às quais chegou, reconsiderando sua postura anterior como educador de surdos-mudos.

Nessa época a clareza de que a língua de sinais era a língua natural para os surdos-mudos fez com que acreditasse que ela proporcionaria o canal necessário para o pleno desenvolvimento dessas crianças de igual forma como ocorre com as crianças ouvintes através da fala. O insucesso do uso desse sistema de comunicação ou língua se dava pela falta de envolvimento e convivência dos surdos-mudos entre seus pares dentro da comunidade, a qual pertenciam. Não obstante, essa descoberta não eximiu os surdos-mudos da necessidade de aprender a falar, a escrever e a se expressar da melhor maneira possível, visando sua inclusão na sociedade.

Nesta mesma data, Jean-Baptiste Graser (1766-1841), pedagogo bávaro, inaugurou uma escola experimental na qual surdos-mudos e ouvintes encontravam-se integrados, embora os surdos se beneficiassem de apoio pedagógico especial, segundo acreditava necessitar por meio de sua pesquisa intitulada *Der durch Gefühl und Tonsprache der Menschheit wiedergegebenen Taubstummen (O sentimento através do qual os surdos-mudos reproduzem a língua tonal humana)*, 1829. Infelizmente, por acusação de que seu ideal de integração prejudicava as crianças, que não eram surdas-mudas, sua metodologia foi proibida em 1854.

Muito antes da pesquisa de Graser, o especialista sueco Pär Aron Borg tinha sido convidado por D. João VI para auxiliá-lo no funcionamento do Instituto de Surdos-mudos e Cegos⁶, fundado em 1823, em Portugal. No dia 1º de Março de 1824, em consonância com a portaria de 18 de fevereiro de 1824 do Intendente Geral de Polícia, foi iniciada oficialmente a educação dos surdos-mudos em Luz (cidade portuguesa), sendo publicada mais adiante no Diário do Governo em 16 de Dezembro de 1847.

Pär Aron Borg se destacou na educação dos surdosmudos e cegos de Portugal por seu espírito entusiasta e responsável. No ensino dos surdos teve importância fundamental para que eles se desenvolvessem através da língua de sinais sueca e o uso do alfabeto manual, contribuindo assim para o enriquecimento, por empréstimo linguístico do progresso da educação dos surdos portugueses com repercussão na Suécia e também na Finlândia. Foi Pär Aron Borg quem adaptou o método de ensino do Instituto de Estocolmo para o ensino em Portugal. Pär Aron Borg criou um novo

⁶ Os primeiros alunos que frequentaram o Instituto de Surdos-mudos e Cegos pertenciam à Casa Pia. Todos muito pobres. Em um total de quatro meninos e oito meninas dentro da faixa etária de seis a catorze anos. Apenas um dos quatro garotos era cego.

alfabeto manual adotado, até hoje, na Suécia, na Finlândia e em Portugal. O Instituto integrado com a Casa Pia entrou em decadência e em 1860 fechou suas portas.

Sob a direção do médico Blanchet, o diretor do Instituto Nacional de Surdos de Paris, a educação em conjunto de surdosmudos e ouvintes é proposta por ele em 1836 e recomenda que aqueles que sejam órfãos frequentem os institutos, remodelados para recebê-los. Itard galgou alcançar sua formação de e função de médico do Instituto de Paris em 1863. Ele recupera os experimentos de Nicolas Deleau sobre tratamento com cateterismo da trompa de Eustáquio e os resultados obtidos são apreciáveis do ponto de vista da recuperação da audição de alguns surdos do instituto. Eis aí outro marco histórico que dá impulso para recuperação da audição por meio de intervenção cirúrgica do ouvido médio.

Influenciado por Pestalozzi, o alemão F. Moritz Hill (1805-1874) ,em 1840, resolve aplicar um dos princípios do conhecido método natural na educação de crianças surdas, esclarecendo resumidamente que a oralidade, ou seja, que o ensino da fala está presente em todas as situações, portanto, é o mais importante. Dez anos depois, Rémi Valade (1809-1890), professor ouvinte do Instituto de Paris, publica seu *Ensaio sobre a gramática da linguagem natural dos sinais*.

Nos idos de 1855, ocorre mais uma vez, a tentativa de estimulação do ouvido através de corrente elétrica alternada. A experiência mal sucedida se deve a Duchenne de Boulogne. Os zumbidos resultantes dessa experiência são comparados a de um besouro batendo suas asas em uma janela de vidro ou emaranhado numa teia de linhas, o que denota o fracasso dessa corajosa iniciativa, realizada não nos seus ouvidos, mas nos ouvidos de uma pessoa gravemente surda.

No ano de 1873, o *Congresso Italiano de Professores de Surdos-mudos* passa a avaliar que a comunicação através de sinais apenas cria um laço inicial para a educação dos surdos, um primeiro contato que, logo quando fosse possível deveria ser substituída pela palavra falada, retirando totalmente o uso de gestos na educação dos surdos-mudos.

Em Paris, no ano de 1878, aconteceu o primeiro congresso internacional sobre a instrução dos surdos-mudos, que aprovou a resolução determinando que só a instrução pela oralidade podia fazer com que o surdo fosse integrado na sociedade, Além disso declarava que o método articulatório, incluindo a leitura labial, devia ser adotado preferencialmente no lugar de qualquer outro método. Todavia, em 1880, em Milão, foi celebrado o *II Congresso Internacional de Educação de Surdos-mudos*, que culmina com a aprovação de duas determinações que se perpetuam por quase um século:

1. O Congresso declara que o método oralista deverá ter preferência, senão obrigatório, indo de encontro com o uso dos sinais na instrução e na educação dos surdosmudos, uma vez que se considerou a superioridade incontestável da língua falada para que os surdos-mudos fossem integrados no convívio social e, dessa maneira, lhes fosse de grande necessidade para facilitar-lhes a comunicação com as pessoas ouvintes.
2. Em reconhecendo que a utilização simultânea dos sinais e da oralidade lhe causaria dificuldades por causa dos transtornos e ruídos na comunicação, foi aceito que o uso simultâneo prejudicava o desenvolvimento da fala, a perda da habilidade na leitura labial e a organização das ideias.

O Congresso decidiu sobre o termo mais maleável e dá preferência a um sobre outro, no sentido de que o oralismo seja estabelecido na educação e instrução das pessoas surdas-mudas. As determinações tomadas neste congresso foram acatadas pelas delegações alemã, italiana, francesa, inglesa, sueca e belga. Apenas o grupo americano, liderado por Edward Gallaudet (1837-1917), se rebelou indo de encontro com as recomendações. Vale destacar que em um congresso com a participação de 255 membros onde a educação de pessoas surdas, tanto crianças como já adultas, somente três eram surdos. O oralismo puro foi instituído como o único meio eficaz de educar uma pessoa surda, chamada na ocasião até então surdo-mudo.

As determinações deste último congresso, em Milão, influenciaram negativamente a educação de surdos realizada no Instituto Nacional de Ensino de Surdos-mudos no Brasil, resultando em fortes mudanças internas sob a influência e pressão de educadores europeus, tendo em conta o que lá foi determinado.

Graças a William Stokoe (1920-2000), linguista e diretor do setor de pesquisas linguísticas do *Gallaudet College*, em 1960, foi desenvolvido o conceito de querema⁷ no sentido de realizar uma análise contrastiva com o conceito de fonema na língua oral. Seus estudos compilados em seu livro *Sign Language Structure*, são publicados.

Após dois séculos, depois dos estudos feitos por Lorenzo Hervás y Panduro (1795), como já o tinha constatado na Espanha, iniciaram os estudos de Stokoe (1960) e veio o reconhecimento da *american sign language* (ASL) como língua natural. Stokoe (1960) provou que, ao contrário do discurso oralista sobre as línguas de sinais, cada

⁷ Querema ou kirema é o termo usado para se referir às inúmeras formas realizadas pelas mãos. Em comparação com a língua oral, o querema equivaleria ao fonema.

uma delas possuía uma estrutura tão complexa, que superava em muito uma possível imitação grosseira da comunicação falada.

Continuando com essa pesquisa histórica e importante para a compreensão da atualidade, e de acordo com os fatos, o vice-presidente da *Gallaudet University*, em 1965, criou uma técnica chamada de *Cued-Speech* ou palavra complementada. Orin Cornett acreditava que esta técnica se baseia em um sistema de apoio para a leitura lábio-facial para evitar ambiguidades e mal-entendidos, quando surdos oralizam. Esses sinais artificialmente criados foram feitos unicamente para dar suporte à clareza da mensagem do interlocutor surdo ao oralizar, não possuindo nenhum significado, o que faz do *Cued-Speech* um recurso sistêmico basicamente oral.

Em 1979, Ursula Bellugi e Edward Klima publicaram *The signs of language*. Julia Maestas Moores estuda a comunicação gestual de crianças surdas filhas de pais surdos e encontra as mesmas seqüências de desenvolvimento, interação e de estágios linguísticos que se encontram nas crianças ouvintes.

Partindo dessas constatações, Suzanne Borel-Maisonny, fundadora da fonoaudiologia na França, promoveu a primeira experiência pedagógica baseada no bilinguismo, numa classe com duas professoras, uma ouvinte e outra surda, apesar de ser o bilinguismo, nesse tempo, ilegal na França.

Em Varna, Bulgária, o 8º Congresso da WFD (Federação Mundial dos Surdos) reclama ainda a melhoria dos métodos de ensino, melhores meios para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da expressão oral das crianças privadas da audição.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais adotou a Declaração de Salamanca, nesse mesmo ano, que afirma a “importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos que deverá ser reconhecida e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na língua de sinais do seu país” (Declaração de Salamanca, 1994). Uma das conquistas mais relevantes, alcançada pelos próprios surdos que, organizados mundialmente, exigiram que em todo o mundo os educadores respeitassem a existência deles e a necessidade do reconhecimento das línguas de sinais para que tivessem direito à educação como quaisquer cidadãos.

Em Portugal, a profissão de intérprete de LGP (língua gestual portuguesa) passou a constar na tabela nacional de profissões do IEFP. Em 1998, na resolução de 17 de Junho, o Parlamento Europeu reconheceu o *status* de língua das línguas de sinais e a sua utilização como direito das pessoas surdas, apelando pelo seu reconhecimento

oficial pelos Estados Membros e à formação de intérpretes de língua de sinais através dos programas de emprego.

Na França, o Congresso da FNSF propôs que a sigla LS passasse a significar *langue des signes* em substituição de *langue sourde*. Em respeito a proposta realizada, o Despacho n.º 7520 da Secretaria da Educação e da Inovação reconheceu também a necessidade de um ambiente escolar bilíngue e definiu as condições para a criação e funcionamento das unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos em estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário e da organização de uma competente resposta educativa. (CARVALHO, 2007)

No Brasil foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, que aplicava uma metodologia tendo como alicerce o método combinado, que utiliza a língua de sinais e a vocalização das palavras. Aproximadamente na metade do século XIX contava-se mais de cento e cinquenta escolas na Europa e vinte e seis nos Estados Unidos, onde a língua de sinais era utilizada nas salas de aula. Aqui no Brasil, um número significativo de professores para surdos também eram surdos e totalizava um terço dos professores dedicados à educação dos surdos.

A história da educação das pessoas surdas no Brasil tem início com a determinação de Dom Pedro II em dar poderes ao Marquês de Abrantes para que fosse organizada uma comissão visando propiciar a fundação de um instituto, objetivando a educação de surdos-mudos brasileiros. Esta comissão foi criada em 1856 e se reuniu deliberando sobre a criação do Instituto Imperial de Educação de Surdosmudos.

Dom Pedro II, em 26 de setembro de 1857, aprovou a lei nº 939, destinando uma quantia em dinheiro para auxiliar o orçamento do novo Instituto e determinou que cada um dos dez alunos acolhidos em sistema de internato recebesse uma pensão anual. A partir dessas reformas e transformações no quadro da realidade do surdo-mudo brasileiro, Dom Pedro II também mandou que fosse trazido do Instituto francês de Michel de L'Épée um professor surdo por nome de Ernest Huet para dar início à educação dos surdos no Brasil (QUADROS, 2006). O Instituto Imperial de Surdosmudos do Brasil foi o primeiro instituto de ensino especializado para surdos fundado no Rio de Janeiro, em 1857, pelo Imperador Dom Pedro II e Ernest Huet, educador surdo francês.

Por volta de 1911, o Instituto Nacional de Surdos (INES), como é conhecido até hoje, passou a obedecer às novas metodologias impostas, cuja tendência mundial recomendada era utilizar a oralização nas salas de aula. Mesmo assim, os sinais

continuaram sendo usados à revelia das determinações, mas discretamente, até 1957. Neste ano foi oficializada a proibição de seu uso.

O Instituto recebeu o nome de Instituto Nacional de Surdosmudos em 1956 e no ano seguinte passou a ser chamado e conhecido, como o é até os dias de hoje, de Instituto Nacional de Ensino de Surdos (INES). A grade curricular do INES incluía e ainda inclui as seguintes disciplinas troncais: português, aritmética, história, geografia, linguagem articulada e leitura labial, sob a condição de que alguns tivessem mais facilidade para falar. Segundo consta:

Huet deixa a direção do Instituto em 1862 por problemas pessoais e é substituído por Manuel de Magalhães Couto. Este, porém, não era especialista em surdez e por consequência interrompeu os treinos da fala e leitura labial. Por esta razão, depois de uma inspeção do governo, o Instituto foi considerado um asilo para pessoas surdas, em 1868. Magalhães Couto foi substituído por Tobias Leite, que estabeleceu a aprendizagem obrigatória da linguagem articulada e a leitura labial. No ano de 1889, por determinação do governo, a leitura labial e a articulação de palavras somente deveriam ser aplicadas aos alunos surdos que tivessem um bom aproveitamento, sem que com isso a escrita fosse prejudicada. FELIPE e MONTEIRO (2007, p. 297)

Na década de 70 chega ao Brasil a Comunicação Total, após a visita de uma professora de surdos daqui à Universidade Estadunidense de Gallaudet. A CT ou Comunicação Total é uma forma de educar as pessoas surdas utilizando diversos elementos que auxiliem e estimulem a interação dos alunos surdos. Dito isto, a CT abre espaço para o uso da língua de sinais como um recurso a mais que viabilize o aprendizado do aluno, não dispensando próteses auditivas ou audifonos, amplificadores de som, instrumentos metálicos, mímicas e cartelas ilustradas e escritas.

Na década de 80, iniciam-se no Brasil as discussões sobre o bilinguismo. Motivados pelas pesquisas de Stokoe em 1960 (CARVALHO 2007), alguns linguistas brasileiros começam a sentir interesse pelo estudo da língua de sinais brasileira, ainda não chamada de Libras, e as pesquisas foram sendo aprofundadas, chegando à constatação de que era uma língua e que poderia contribuir muito para a educação da pessoa surda-muda (termo utilizado até então).

É a partir das pesquisas de Lucinda Ferreira (2010) sobre a língua brasileira de sinais, que inúmeras investigações sobre a língua de sinais foram realizadas aqui no país. Nesta época, a língua de sinais brasileira era chamada de língua de sinais dos centros urbanos brasileiros ou LSCB, com o fim de diferenciá-la da língua de sinais kaapor brasileira ou LSKB. Lucinda Ferreira Brito, além de publicar seus primeiros

estudos linguísticos *Por uma gramática da língua de sinais brasileira*, em 1994, decidiu chamá-la de Libras (FERREIRA, 2010).

No Brasil, não obstante a adoção do oralismo como forma de ensino na educação de surdos, a comunicação total ganhava espaço nesse novo cenário imposto ainda pelas decisões tomadas no II Congresso Internacional de Educação de Surdos na Itália. A CT ou comunicação total buscava reunir vários recursos didáticos-pedagógicos à disposição com as experiências vividas, aproveitando-as no processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas. Propondo um aproveitamento de recursos para o ensino das pessoas com surdez, qualquer que fosse o tipo de perda auditiva, usavam-se amplificadores de som, oralização e leitura labial e lecto-escritura, cores, imagens, mímicas, gestos naturais, língua de sinais, próteses, estímulos neuro-sensoriais e tudo que pudesse auxiliar no bom aproveitamento do aluno nesse processo educativo.

Era a primeira vez que a língua de sinais surgia na educação de surdos sem proibições, mas ainda com restrições. A língua de sinais não estava em destaque e era utilizada como um recurso a mais que o educador poderia contar nesse novo tempo. Os resultados da aplicação da comunicação total frustravam as esperanças que, a princípio, pressupunham a facilitação da educação dos surdos, promovendo maiores possibilidades de comunicação.

No entanto, os surdos e os deficientes auditivos passaram a não saber utilizar em sua vida diária a parafernália de ferramentas encontradas na escola. Nenhum dos recursos era plenamente desenvolvido com os educandos, que passavam a não se identificarem com nenhum deles. Em outras palavras, a finalidade da comunicação total era louvável, mas não garantia aos surdos e deficientes auditivos o domínio do uso de um ou dois recursos para seu cotidiano e interação com o mundo.

O que teve por nome *comunicação total* recebeu dos próprios educandos e educadores, pelo menos a maioria deles, a fama de *caos total*. Uma vez que o objetivo da escola era, também, educar os alunos surdos e deficientes auditivos para uma vida social, fora da escola, os procedimentos utilizados foram abandonados até pouco tempo, pode-se dizer assim, passando pelo reconhecimento, por força de lei, do uso da língua de sinais na educação de surdos e deficientes auditivos. Veremos isso, detalhadamente, no próximo capítulo.

O fato é que toda essa busca pelo aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, empírico e posteriormente apoiado em vertentes educativas construtivistas, vai influenciar, o que agora no presente, não apenas a educação dessa

minoria linguística, como também a formação dos futuros docentes de, praticamente, todas as áreas do ensino fundamental, médio e superior (FELIPE e MONTEIRO, 2006).

1.1. SOBRE AS LÍNGUAS DE SINAIS

Em função da importância em compreender a aquisição da língua portuguesa por alunos surdos, foi aqui reservado um espaço que pretende tratar de certas características da língua de sinais que, por grande equívoco, são mal compreendidas pela maioria das pessoas ouvintes. Uma das principais questões é esclarecer que língua de sinais não é pantomima, ou uma série de mímicas que comunicam alguma coisa. Outra questão investigada foi que a língua de sinais não é uma versão literal, se me permitem o termo, da língua portuguesa.

Sobre o fato de que não é um mero conjunto de mímicas é de se admirar o fato de que, se assim fosse, ao ver duas ou mais pessoas surdas, ou mesmo um intérprete, se comunicando em língua de sinais qualquer pessoa poderia compreendê-los, facilmente, e não seria necessária, neste caso, a presença do intérprete. Além do que, ela não poderia ser denominada de língua. É preciso ter muito cuidado na diferenciação de mímica e gestos que são naturais dos sinais/signos expressos em língua de sinais.

Muito embora a mímica utilize elementos também comuns em língua de sinais como a expressão facial, corporal e alguns movimentos, isso não seria fator determinante para afirmar que a língua de sinais é um conjunto de mímicas. Ao fazer uma mímica, a maioria das pessoas ouvintes consegue entender o seu significado, mas o mesmo não ocorre se a mensagem veiculada é interpretada em língua de sinais. É compreendida somente pelos surdos e pelos ouvintes usuários da língua de sinais com a qual a mensagem é veiculada porque esta língua possui signos próprios. Para entendermos melhor, vejamos estes dois exemplos:

- a) Uma pessoa muito pobre financeiramente (pantomima)
- b) Uma pessoa muito pobre em língua de sinais alemã (DGS/ Deutsche Gebärdensprache)
- c) Em língua espanhola de sinais (LSE/ Lengua de Signos Española)
- d) Em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)

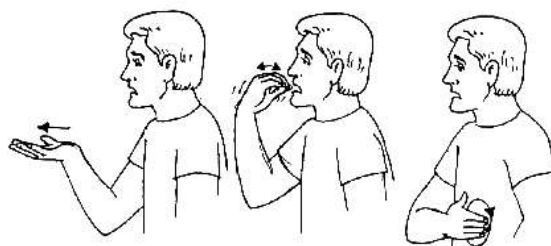


Figura 4

a) Mímica de pessoa muito pobre

Imagem extraída do *Diccionario de la lengua de signos española* de Félix-Jesus Pinedo Peydró. Fundación CNSE, 4ª Ed., Madrid, Espanha, 2009.

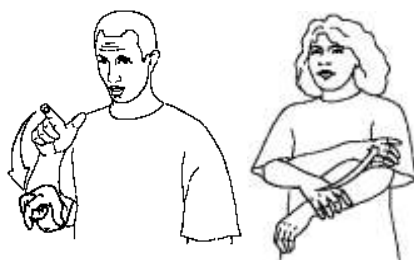


Figura 5

b) Em língua de sinais alemã

Imagem extraída do *Kleines Wörterbuch der Gebärdensprache* De Stefan Strixner e Serona Wolf, Editora Marix Verlag, Alemanha, 2006.

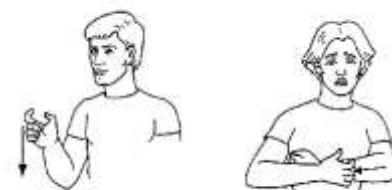


Figura 6

Em língua de sinais espanhola

Imagem extraída do *Diccionario de la lengua de signos española* de Félix-Jesus Pinedo Peydró. Fundación CNSE, 4ª Ed., Madrid, Espanha, 2009.

Fazendo uma comparação com a língua brasileira de sinais (Libras), a mesma oração sinalizada corresponderia a:

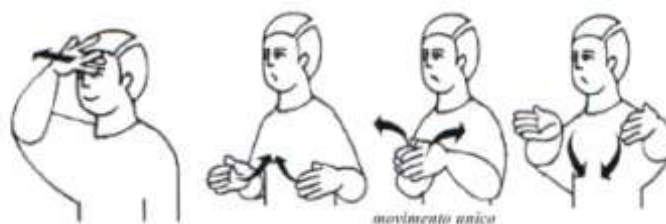


Figura 7

Imagem extraída do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue Da Língua de Sinais Brasileira* de Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael. Edusp, São Paulo, 2001.

No primeiro exemplo não seria demais dizer que qualquer pessoa, seja ela surda ou não, poderia compreender a mímica. Já os seguintes somente estão claros para quem compreende a língua de sinais alemã, LSE e Libras, respectivamente. Pode ser concluído com os exemplos apresentados que a língua de sinais também é formada por signos arbitrários que caracterizam uma língua.

Tomando o exemplo anterior surge outra questão que é saber se a língua de sinais é universal (internacional) ou não. Quem nunca aprendeu L.S. formulará, por certo, este questionamento e suporá que ela seja universal e que os surdos do mundo inteiro podem se comunicar entre si sem nenhuma dificuldade, pois usam a mesma língua para se comunicar. Não é verdade. Muito ao contrário deste modo de pensar, existe no mundo uma infinidade de língua de sinais.

Cada nação possui sua própria e, para nossa admiração, num mesmo país pode haver inúmeras formas ou dialetos da língua de sinais. A BSL (*British Sign Language*) difere muito da ASL (*American Sign Language*), mais até do que no inglês (língua oral) falado nos Estados Unidos e na Inglaterra. Na Espanha, por exemplo, os surdos valencianos têm sua forma diferente de se comunicar daquela usada, em nível de signos, dos surdos madrilenhos e andaluzes. É preciso dizer que as diferenças entre as várias regiões da Espanha não os impedem de se compreenderem, pois não são diferenças tão grandes como no caso dos surdos catalães. Por falta de investigações mais precisas sobre isso não se sabe ao certo se as variações identificadas se dão também em níveis como morfológico ou sintático, a título de exemplificação.

Achar que por isso seria melhor que fosse uma língua de sinais internacional, seria o mesmo que achar que os ouvintes do mundo inteiro falassem uma língua única, universal. Com esse intuito foi criado o Esperanto e o correspondente a ele em língua de sinais se dá o nome de *gestuno*, pelos surdos espanhóis. (BAIXERAS, 2003)

A língua de sinais não deve ser considerada um conjunto de signos icônicos. Muito embora exista uma porcentagem de signos icônicos, o número de signos arbitrários é muito maior. O ícone é relacionado de certa forma com transparência e isso se traduz por compreensão imediata. Alguns signos são tão transparentes que facilmente se faria sua relação com aquilo que representa e se compreenderia seu significado. Estes são chamados de signos ou sinais transparentes. Outros sinais somente são compreendidos quando se toma conhecimento prévio do que querem significar, ou seja, apenas se conhece o significado se a gente conhece também a língua de signos. Há

aqueles signos que depois de conhecidos seus significados pode-se até arriscar uma semelhança com a ideia à qual se referem. Estes são chamados de signos, ou sinais, translúcidos.

Embora não nos detenhamos neste trabalho somente ao estudo da língua de sinais brasileira faz-se necessário a compreensão original dos termos língua e linguagem para, posteriormente, podermos entender melhor a modalidade de comunicação em questão e suas características principais.

Qualquer língua existe pela combinação de palavras ou signos que representam alguma coisa. Uma vez combinados formam palavras e frases. A base para formação dos signos de uma língua oral são os sons ou fonemas. Estes formam as palavras que combinadas através de regras gramaticais de uma língua, formam frases, conceitos, ideias que são compreendidas pelos usuários do idioma em prática.

O elemento básico correspondente ao fonema em língua de sinais é chamado de querema ou parâmetro formacional. É o principal elemento necessário para que o sinal ou signo seja formado. Podemos dizer que cada sinal tem um conjunto de queremas que lhe dão um significado específico.

A modalidade visual-gestual de uma língua de sinais permite que outros elementos entrem em cena na construção de um signo, ou mesmo de uma informação em uma frase sinalizada. Pode-se assim explorar o espaço onde se realiza o sinal e modificá-lo segundo a necessidade e o uso de movimentos que não serão feitos pelas mãos como: a expressão facial e corporal.

Tem-se investigado sobre a questão da simultaneidade e, curiosamente, é percebido o fato de que, quando uma palavra é falada isso acontece, muitas vezes, mais rapidamente do que quando um sinal correspondente a esta palavra é feito. Em contrapartida, uma frase sinalizada é, na maioria das vezes, feita de forma mais rápida do que se a mesma frase fosse falada.

Ainda no mesmo assunto se faz necessário observar mais atentamente a questão do nível fonológico em língua de sinais que, em seu caso se diz, de maneira mais apropriada, nível querológico. É a partir dos queremas, anteriormente já citados, que um sinal pode ser definido e analisado. Assim, entendemos que são os parâmetros formacionais (queremas) que fazem um sinal ser significante para algo.

Foi graças a Stokoe (CARVALHO, 2003), um linguista americano que estas questões puderam ser esclarecidas. Ele foi o primeiro linguista a se interessar pela língua de sinais americana. Stokoe destacou algumas noções que nos permitem

diferenciar um gesto qualquer de outros sinais em língua de sinais. Segundo González (1992) a base da estrutura da língua de sinais adulta encontra-se nos seguintes parâmetros: o lugar de articulação de um sinal, a configuração das mãos, o movimento, a orientação da palma da mão, os elementos não-manuais e as condições de simetria e dominância ao produzir o sinal.

Há em língua de sinais duas condições que também interferem na formação do sinal dando a ele limitações. A primeira é a chamada condição de simetria e a outra é chamada de condição de dominância. Na primeira condição as mãos assumem configurações iguais e movimentos simétricos como, por exemplo, no sinal que significa família. A dominância se refere aos signos realizados também pelas duas mãos, porém em sua execução, uma mão serve de apoio enquanto a outra assume várias posições e configurações. A mão de apoio pode executar, não obstante seu papel de apoio, movimentos e adotar configurações específicas para o signo feito. Conforme Prillwitz, em 1989, do Instituto para Língua de Sinais e Comunicação dos Surdos em Hamburg, na Alemanha, a direção da mão na produção do sinal chama-se kineprosema (QUADROS e KARNOPP, 2007).

Esta é apenas uma visão geral sobre como se constitui a língua de sinais, seja qual for seu local de origem para que se tenha uma percepção de sua complexidade e da orientação dos estudos que são realizados no mundo. Essas investigações, conhecidas no Brasil como *Estudos Surdos* (QUADROS e KARNOPP, 2007) oferecem o conhecimento aprofundado sobre as línguas de sinais sempre descobrindo novas características que corroboram para uma apreciação científica sobre o tema e respalda a importância da criação de leis e decretos que norteiam o ensino da Libras vistos no capítulo seguinte.

2 Leis e decretos que norteiam e regulamentam o ensino da língua de sinais brasileira

Neste capítulo será visto o que mudou na educação dos surdos e de deficientes auditivos e na formação dos docentes desses alunos no ensino fundamental e médio e dos docentes e alunos do nível superior, por força de lei. Pretende-se aqui mostrar quais são os principais documentos que tiveram importância na formação educacional e profissional dessas pessoas com necessidades especiais e que, até os dias de hoje, estabelecem uma nova postura do profissional da educação frente a uma demanda que exige reformas, adaptações, alterações e dedicação, a serem abraçadas, no intuito de garantir os direitos negados às pessoas surdas e aos deficientes auditivos por séculos, seja por qual motivo isso tenha ocorrido.

Com tantos eventos distintos vistos no decorrer da história da educação de surdos e, conseqüentemente, da descoberta das línguas de sinais, é preferível começar este momento com o leitor citando um documento de importância internacional: a conhecida Declaração de Salamanca, tão mencionada em discursos sobre os direitos das pessoas especiais à instrução, educação e à formação profissional, dentre outros, que todas as pessoas, que escutam, também possuem.

No ano de 1994, contando com a participação de mais de 92 países, dentre eles o Brasil, e mais de 300 pessoas de todo o planeta, a Declaração de Salamanca⁸, datada de sete de junho daquele ano, teve como suporte para o acordo entre as nações presentes, a UNESCO, firmando entre os povos um tratado internacional oficial sobre princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais.

Dessa forma, temos mais de um motivo para entender a razão pela qual as pessoas surdas e deficientes auditivos viviam e vivem na incessante busca de reconhecimento e respeito às suas necessidades especiais. Elas tiveram que ser ouvidas e terem seus direitos atendidos por lei. Forçosamente, quando não são atendidos por meio dos direitos garantidos pelo bom senso, leis e decretos são criados para atender a demanda das minorias que precisam ser consideradas com seriedade.

⁸ O documento se encontra em espanhol, na íntegra nos anexos, para quem possa interessar uma leitura mais acurada.

2.1. Respaldo legal sobre o ensino da língua de sinais brasileira.

Faz-se importante destacar aqui, mencionando a supracitada Declaração, o fato de que desde 1994, entre os 92 países, que firmaram esse acordo internacional oficial legitimado pela UNESCO e, claro, pela ONU (Organização das Nações Unidas), que o Brasil mantinha um compromisso legal perante outros povos e seu próprio povo, que daria todo o suporte previsto na *Declaração de Salamanca* para toda e qualquer necessidade educativa especial. A supracitada declaração faz recentemente vinte anos com a perspectiva de um futuro mais digno e justo para pessoas que, mesmo por força das circunstâncias que as afetam, não deixam de votar, de movimentar a economia do país e serem agentes partícipes ou ativos na sociedade.

Reportando-se à lei 10.436 de 22 de abril de 2002⁹, “que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências”, vimos o primeiro passo para uma mudança de destaque na sociedade brasileira comparada às sociedades de outros países, cujo reconhecimento legal das suas respectivas línguas de sinais ainda não se encontrava legitimado. Como exemplo disso, pode-se citar aqui Espanha e Portugal que, embora não tivessem suas línguas de sinais reconhecidas oficialmente, já se encontravam avançados na educação das pessoas com necessidades especiais como os surdos e os deficientes auditivos e os surdocegos, os quais já gozavam de serviços públicos especializados, ainda não oferecidos no Brasil na ocasião, mesmo antes da oficialização de suas respectivas línguas de sinais: a *lengua de signos española* (LSE) e a língua gestual portuguesa (LGP).

Na lei mencionada acima, o primeiro artigo e o parágrafo único declara que “*é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados*”.

A partir de então, não há como negar que a Libras se constitui língua de fato, contando inclusive com recursos a ela associados, por força de lei, ainda que discussões entre linguistas e muitas pessoas, em geral, que discordem dessa assertiva se contraponham firmemente sobre o real status de língua, citado em poucas linhas da lei.

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

⁹ A lei encontra-se na íntegra nos anexos para a leitura e conhecimento de todos (nota do autor).

Pode-se entender perfeitamente na própria lei, que a Libras, além de possuir estruturas próprias de qualquer língua, não é fruto da invenção da maioria linguística (ouvintes), tampouco uma adaptação da língua portuguesa à condição imposta pela surdez ou perdas auditivas severas e graves, que dificulta o uso da língua oral pelas pessoas surdas. Não se trata de uma solução que adéqua o português àqueles que prescindem da capacidade de ouvir. Mais adiante no artigo n.º 2 lê-se que :

(...) deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Destaca-se aqui o fato de que a Libras não é oficializada tão somente como meio legal de comunicação e expressão oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil, mas também utilizada correntemente pelas comunidades de pessoas surdas brasileiras. De fato, não poderia ser diferente como de igual maneira ocorre com as línguas de sinais existentes no mundo.

A língua de sinais, qualquer que seja ela, é tão natural para as comunidades surdas como a língua falada e escrita para os ouvintes. Entretanto, isso não nos torna um país bilíngue, como se crê comumente. Temos aí um impasse porque assim como os meios de expansão da Libras tem força de lei, a sociedade, majoritariamente ouvinte, não é obrigada a conhecer a língua brasileira de sinais, de dominá-la e usá-la cotidianamente.

A lei 10.436 também diz que:

Art. 4º 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.

Todavia, em nenhum momento obriga ninguém a aprendê-la e dominá-la, em não se encontrando dentro do raio de abrangência que atinge a lei, mas do contrário sim. Aos docentes, desde 2002, cabia a responsabilidade de cumprir esta determinação legal. No entanto, fazia-se indispensável um decreto, necessário para que não coubesse lugar a dúvidas quanto à regulamentação da conhecida popularmente como lei de Libras. Esta

lei 10.436 é sancionada com a condição de que a língua brasileira de sinais não substituiria a modalidade escrita da língua portuguesa. Isso implica dizer que diante do tempo em que a Libras foi reconhecida oficialmente para as comunidades surdas do Brasil surge o contraponto, que adverte sobre a imprescindível obrigação dos membros dessas comunidades minoritárias de aprenderem a modalidade escrita do português.

É compreensível que as conquistas das minorias tenham que ser garantidas por lei e que causem, a princípio, certo desconforto como causou a sanção da lei em questão, mas não era de se esperar nada diferente posto que já havia ocorrido mudanças e regras oficiais a serem cumpridas pela lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”, fazendo com que todo o sistema educacional fosse reformado e orientado para a igualdade de direitos, não fugindo, em nenhum aspecto, dos valores democráticos de uma nação, que parece querer lutar por uma realidade melhor para todos.

Em Alagoas, a educação de surdos e a formação de docentes, antes e à época da sanção da conhecida lei de Libras, eram muito precárias. A passagem da Comunicação Total¹⁰ (CT) para o bilinguismo¹¹ e suas metodologias correspondentes tornava-se um grande obstáculo às mudanças oferecidas pelos próprios docentes que, outrora, também já haviam trabalhado com pessoas surdas e deficientes auditivos através de metodologias embasadas no oralismo¹².

O MEC ainda não havia preparado o terreno e capacitado os profissionais existentes para tantas mudanças. Tanto na rede pública de ensino estadual quanto municipal havia pouquíssimos professores que soubessem Libras e ínfima quantidade de intérpretes com formação adequada para exercer esse labor. No ensino superior nunca se imaginou que mudanças pudessem ocorrer no sentido de transformar a configuração do sistema educacional e prepará-lo para receber alunos surdos, professores surdos e intérpretes de língua de sinais dentro da Academia.

Através de relato vivido como autor desta dissertação faço saber que éramos muito poucos e me deixo incluir entre os que trabalhavam com os surdos com a

¹⁰ Comunicação Total é uma filosofia de ensino conhecida pela reunião de vários recursos utilizados para a educação dos surdos, no intuito de facultar-lhes inúmeras possibilidades de comunicação sem ter que se restringir apenas a um. Sob esta perspectiva, a língua de sinais, aqui a Libras, era apenas um desses recursos utilizados pelos educadores (nota do autor).

¹¹ Bilinguismo é o uso da língua de sinais em sala de aula, por meio de um intérprete de língua de sinais, que será o canal de comunicação entre professor e aluno (vice e versa) em uma sala regular de ensino, onde alunos surdos são incluídos no grupo de alunos ouvintes (que não são surdos). Os alunos surdos têm acesso ao conhecimento e também à língua portuguesa através da língua de sinais.

¹² Oralismo é uma filosofia educacional, cuja visão de ensino dos surdos se opõe ao gesticulismo e, conseqüentemente, a utilização da língua de sinais nas escolas.

mentalidade de quem entende que o sujeito surdo, o deficiente auditivo e pessoas com necessidades especiais precisavam de um acompanhamento diferenciado, atendendo às suas características linguísticas, culturais, sensoriais, cognitivas, mentais e físicas.

Há muitos anos fui convidado a ensinar inglês aos surdos na Escola de Surdos Maria Madalena, em Maceió. Era uma escola particular, de pequeno porte, onde ensinávamos às crianças surdas por meio da língua de sinais entre 1999 e 2000. Havia uma preocupação de todos em buscar sempre mais conhecimento e trabalhar na escola usando a Libras como meio de comunicação para o aprendizado das disciplinas escolares e para o aprendizado da própria língua de sinais, naturalmente, para os surdos que não tinham conhecimento sobre ela. Muitos surdos e deficientes auditivos de Maceió e do interior de Alagoas aprenderam Libras nessa escola.

Não havia intérpretes formados. Essa formação se dava por necessidade e a partir da convivência com os surdos, que frequentavam a ASAL – Associação de Surdos de Alagoas. Com o fechamento da escola, por inadimplência dos pais dos alunos, as crianças foram transferidas para as escolas da rede pública estadual e municipal.

Como alternativa de sobrevivência, alguns professores dessa escola fizeram concurso ou foram contratados pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Alagoas. Ali atuavam como intérpretes de língua brasileira de sinais. Na tentativa de ajustar os novos rumos da educação especial, intérpretes novos tornavam-se profissionais da noite para o dia. A situação era, lamentavelmente, caótica.

Os surdos não entendiam como era possível duas pessoas à frente de uma sala de aula: um professor e um intérprete (sendo o intérprete, muitas vezes, o antigo professor da escola supracitada). Esta condição mal planejada pelo Governo gerou grandes problemas até os dias atuais, quando quase o mesmo cenário, um pouco melhorado, continua ainda assim configurado.

A maioria das salas de aula era pequena para abrigar além dos alunos ouvintes, surdos e deficientes auditivos, o professor e o intérprete de língua de sinais. Nem surdos, nem ouvintes, a começar dos professores, sabiam como deveria funcionar aquela nova realidade abruptamente instituída, tampouco aquele que era o intérprete de Libras. Não eram conhecidos os parâmetros profissionais que delimitavam a sua função e importância, muito embora conhecessem a lei n.º 10.098, cujo capítulo VII dispõe sobre a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização escritos nos artigos 17, 18 e 19:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção¹³, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

Todos cientes da mesma lei também conheciam o que dizia o capítulo VIII, dispondo sobre ajudas técnicas nos artigos 20, 21 e respectivos incisos I, II e III, que aqui também estão transcritos:

Art. 20. O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas.

Art. 21. O Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:

I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências;

II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência;

III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade.

Em dezembro do corrente ano cumprir-se-ão 14 anos desde a sanção desta lei, mas a preocupação e o cuidado com a formação das pessoas com necessidades especiais ainda não soa como algo familiar. Todavia não é habitual na vida dos docentes do ensino fundamental, médio e superior. Comumente ocorre na Academia, por exemplo, a falta de know-how, a capacitação para lidar com pessoas cegas ou com pessoas com problemas de mobilidade física, para citar casos mais corriqueiros, por estarem mais visíveis no circuito de convivência social em comparação aos surdos e deficientes auditivos. Pelo menos assim deveria ser: serem vistos, notados e respeitados.

Para enfatizar o que dispõe a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta, temos a Recomendação nº1 de 06 (seis) de outubro de 2006 que versa sobre a educação dos surdos, a Libras e educação inclusiva:

¹³ Subtitulação – o mesmo que legenda.

RECOMENDAÇÃO Nº 01, DE 06 DE OUTUBRO DE 2006.

O plenário do CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, reunido em sua XLVIII Reunião Ordinária, realizada no dia 21 de setembro de 2006, considerando a aplicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e do Decreto nº 5.626, de 22/12/05, que regulamenta referida Lei e o Art. 18, da Lei nº 10.098/00, que prevêem o direito de acesso das pessoas com deficiência auditiva à educação com utilização da LIBRAS, em todos os níveis de ensino, incluído o ensino superior público e privado.

Como tornar as aulas acessíveis e como tratar essas pessoas é, na maioria das vezes, um problema tão grave, que os próprios docentes afastam esse público de si e o fazem de forma nada sutil. Desde a imposição das barreiras arquitetônicas até mesmo a falta de cuidado em dar ao aluno cego textos em tinta, ou seja, não escritos em braile, a um lugar não tão confortável na sala de aula para quem se locomove com a ajuda de aparatos ou de cadeiras de rodas. Acredita-se que com os cegos não há problemas porque eles podem gravar as aulas, escutando-as repetidas vezes em casa ou que eles terão sempre alguém à disposição, que lerá livros e todo tipo de textos para eles, inclusive em língua estrangeira. Certamente a família ou amigos fariam esse favor. Obviamente, dessa forma, todos os docentes estariam preparados para lidar com cegos e pessoas com problemas importantes de visão.

O mesmo acontece com as pessoas com problemas de mobilidade, usando prótese, bastão, bengalas ou cadeiras de rodas. Para a maioria dos docentes: eles já estão bem acomodados e não há com o que se preocupar. Com a escusa de não causar qualquer tipo de constrangimento, “peca-se” por omissão e deixa de ser feito o que se deveria ser cumprido por força de lei: fomentar condições favoráveis ao pleno desenvolvimento educacional do aluno com necessidades especiais. E quanto aos surdos e deficientes auditivos?

Voltando a questão do ensino da língua de sinais brasileira ou Libras, que é o foco desta dissertação, tem-se o respaldo no decreto n.º 5.626¹⁴, que “regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000”, para chegar à metodologia de ensino da língua brasileira de sinais. Como introdução deve-se ter

¹⁴ O decreto se encontra, na íntegra, entre os anexos para quem desejar lê-lo por completo.

conhecimento sobre o que versa o capítulo II, que diz respeito à inclusão da Libras como disciplina curricular. Assim sendo, lê-se o seguinte:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Desde então, compreende-se que a Libras passou a ser disciplina obrigatória também nos cursos de nível superior que formam professores, ou seja, para os cursos de licenciatura, e optativa para os cursos de bacharelado.

A bem da verdade, a disciplina não corresponde às expectativas do professor e, muito menos, dos alunos, pois tem uma carga horária de três horas semanais totalizando 60 horas e ofertada em apenas um único semestre para cada curso. Há de se convir que o objetivo maior de preparar os formandos e futuros docentes e bacharéis não pode ser atingido. Torna-se difícil a aprendizagem de uma língua em um semestre de “quatro meses” com uma carga horária tão pequena. Poder-se-ia aprender sobre a língua brasileira de sinais e alguns poucos signos, entretanto aprender a língua de sinais como qualquer outra língua, se torna impossível.

O aprendizado de uma língua que capacite os graduandos dos cursos de licenciatura e bacharelado exigiria mais tempo para aulas práticas, que propiciariam a desenvoltura e o desenvolvimento do aluno no uso da língua. Ao pensar na Libras como uma língua de modalidade visuogestual, a experiência tem mostrado que o seu aprendizado demanda tempo e muita prática em proporção semelhante às línguas orais estrangeiras.

O habilidade de como conciliar o estudo teórico e a capacitação dos alunos, por obediência à lei 10.436 e ao decreto 5.626, é um desafio para todos no que diz respeito à consciência da necessidade de cumprir uma obrigação, por levar em conta que, o tempo é escasso para reunir teoria e prática. Lamentavelmente, nem todos veem a importância

de aprender língua de sinais, principalmente, quando não se tem muita habilidade para aprender línguas de modalidade gestual-visual.

Não é surpreendente que graduandos prefiram aprender uma língua a outra por escolha própria. Também não é surpresa alguma que assim como alguns têm facilidade para aprender chinês outros não têm, apenas para citar um exemplo prático. Obrigar alguém a aprender uma língua por força de lei causa respostas indesejáveis e resultados frustrantes, mas totalmente compreensíveis, ainda que por uma causa seriamente necessária. Percebe-se a necessidade da obrigatoriedade imposta para a capacitação de graduandos, quando eles já atuam em salas de aula como professores ou fazem estágios supervisionados em escolas inclusivas, na verdade, porém, excludentes, uma vez que a inclusão dos surdos não é de fato realizada.

Mais adiante o decreto 5.626 que regulamenta a lei de Libras, conhecida assim por todos os surdos brasileiros, fala no capítulo III, sobre a formação do professor e do instrutor de Libras, o seguinte:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

A formação bilíngüe supracitada em “Letras: Libras e Língua Portuguesa como segunda língua” tem gerado conflitos de compreensão entre ouvintes e surdos. Em linguística aplicada (COUTINHO, 2009) o termo *segunda língua* trata-se de língua não estrangeira. Isso implica dizer que é o aprendizado de uma língua que se fala e se escreve em um país, estando nele. Em suma, nosso país não é oficialmente bilíngüe em línguas orais como: português e alemão. Quem aprende alemão no Brasil, o aprende como língua estrangeira. Caso queira aprender na Áustria, onde o alemão é a língua oficial do país, aprenderá alemão como *segunda língua* porque ali se usa, oficialmente, naturalmente e correntemente a língua alemã falada e escrita.

Em todos os momentos em que a língua de sinais brasileira¹⁵ tem que ser ensinada aos docentes porque é a primeira língua dos surdos e que aqueles têm que compreender que a língua portuguesa é a segunda língua para estes, percebe-se quão equivocada se encontra essa compreensão. Não se pretende aqui entrar no mérito da questão dos surdos terem prioridades sobre os ouvintes, pelo menos, por hora, no entanto, a falta de entendimento de uma declaração importantíssima ocasiona atitudes e posturas conflitantes frente ao tema.

Sabe-se pelo IBGE, em seu mais recente censo de 2010, que mais de 10 milhões de pessoas padecem de algum tipo de deficiência auditiva e que 95% dos surdos são frutos de pais ouvintes. Apenas 5% da população de surdos no país é filho de pais surdos¹⁶. Vendo por essa perspectiva, conclui-se que a grande maioria de surdos não possui a Libras como primeira língua, tampouco língua alguma, uma vez que são provenientes de famílias formadas por ouvintes.

Pode-se compreender a reivindicação de que a língua de sinais brasileira seja para os surdos a língua mais natural à sua condição, em um primeiro momento, porque lhes falta o sentido da audição. Entretanto, nenhuma lei ou decreto justifica e comprova que a Libras seja, efetivamente, a primeira língua para os surdos e a portuguesa a segunda, como se esta ocupasse um segundo nível de importância para eles em sua forma escrita, como assim tem sido equivocadamente, repito, compreendido.

Além disso, ao contrário do que os militantes, surdos e ouvintes advogam, em prol do respeito aos direitos dos surdos e da comunidade surda brasileira, a obrigatoriedade do aprendizado da língua portuguesa, na modalidade escrita, para os surdos, não representa em nenhum momento uma tentativa de fazer com que os surdos sofram com o aprendizado da língua usual da maioria da população brasileira.

Não se trata de uma imposição com traços de dominação, discriminação, preconceito e desvalorização das características e valores construídos pela comunidade surda através da língua de sinais brasileira (SKLIAR, 2009). Trata-se, claramente, de um recurso disponível para que pessoas com surdez possam se tornar mais independentes e ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento pessoal, à formação educacional e profissional com mais qualidade e minimizando as barreiras da comunicação e do convívio social.

¹⁵ Embora esteja escrito na lei 10.436 “Libras” e língua brasileira de sinais, os termos LSB e língua de sinais brasileira são aceitos por obedecer a um critério internacional. Primeiro a modalidade da língua e a seguir a sua origem.

¹⁶ Dados obtidos através do site da Hand Talk, o melhor aplicativo social do mundo, segundo a ONU no ano de 2013 em Abu Dhabi, no evento World Summit Awards, que traduz e interpreta a língua portuguesa para a língua de sinais brasileira.

Conforme Capovilla e Raphael (2001), a existência da história é proveniente da escrita, que permite que se reflita sobre os acontecimentos do mundo, sobre a mensagem contida no ato comunicativo e que se consolide a interação social. Isso ocorre porque é através da escrita como “registro secundário e perene do ato linguístico” (CAPOVILLA, 2001) que o desenvolvimento da linguagem fomenta o processo de avanço também do progresso social e cognitivo da pessoa. Sem a escrita como conhecimentos como a Filosofia e a Epistemologia, a própria Linguística e todas as outras ciências, o registro da cultura e dos feitos humanos, poderia ter sido transmitidas ao longo do tempo passando por gerações sucessivas? Com a escrita, como mapeamento da língua, é possível o desenvolvimento cultural e social.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

Com o propósito de sanar a carência de profissionais na educação inclusiva, o decreto acima regulamenta os meios pelos quais os docentes possam atuar na educação dos surdos com o ensino da disciplina Libras, com prazo previsto de dez anos a contar da data da publicação do decreto de lei.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior.

Na Universidade Federal de Alagoas, a admissão do docente de Libras foi concretizada mediante concurso público em 2008, com o início das atividades no primeiro semestre de 2009. A citação acima, na íntegra, nos mostra como foi muito bem estruturada e recomendada a formação do professor de Libras para o ensino desta língua fazendo menção tanto aos ouvintes como aos surdos, preferencialmente.

Por outro lado, a nova realidade se encontrava frente a dois problemas criados a partir de duas questões previstas no decreto: a prioridade dos surdos para o ensino da Libras e a metodologia utilizada até então para isto. Embora, a primeira questão estivesse resolvida, legalmente, por não ter havido pessoa surda alguma, que tivesse os pré-requisitos para participar do concurso público, a segunda questão visava à aplicação metodológica vigente do ensino de Libras adequando-a ao ensino superior com um plano de curso que contemplasse teoria e prática de língua de sinais.

A metodologia aplicada desde então pelos próprios surdos, como instrutores de língua de sinais nos cursos de Libras promovidos pelo Estado e Município para formação de professores e para atender a demanda da comunidade em geral, era e ainda é a chamada Libras em contexto.

Publicada as estratégias de ensino em um livro intitulado *Libras em Contexto* (FELIPE, 2007) pela FENEIS (Federação Nacional de Ensino e Integração dos Surdos) e o apoio do MEC, através do projeto nacional intitulado *Interiorizando Libras*, o material Libras em Contexto, o qual acompanha um DVD, apresenta situações diversas e atividades, que possibilitam ao aprendiz interagir com o professor surdo dentro da sala de aula. A reprodução de diálogos memorizados e interpretados performaticamente, ainda assim, limitavam o aluno a criar seus próprios contextos, a construir conhecimentos através de sua bagagem cultural prejudicando a sua capacidade de pensar livremente em língua de sinais.

O ensino de língua de sinais nos moldes da abordagem do livro didático *Libras em Contexto*, contendo o livro do professor e o livro do aluno para o aprendizado básico da língua de sinais brasileira, foi sendo enriquecido com outros materiais que prometiam o aprendizado rápido e eficaz da língua brasileira de sinais. Entretanto, a maneira de ensinar e os conteúdos propostos limitavam a criticidade do aluno sobre temas de relevância inquestionável da atualidade.

No ensino superior, a parte prática teria que obedecer, por via de regra, a metodologia de *Libras em Contexto*, mas se tornava inviável quando tinha que, além da

prática de língua de sinais, cumprir com o plano de curso no qual o aluno vislumbrasse toda a teoria e estudos feitos até então sobre Libras e as línguas de sinais. O labor se torna exaustivamente repetitivo e sem resultados satisfatórios para os docentes e para os discentes, que buscam conhecer a Libras. Para aquele que não busca aprender nada, estar em uma sala de aula aprendendo uma língua, que não lhe apraz, provoca, sobretudo, um enorme desconforto.

A difusão da Libras ganhou mais força com a criação do curso Letras/Libras-licenciatura e Letras/Libras-bacharelado na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, contemplando pessoas surdas, deficientes auditivos e ouvintes com uma formação superior que impulsionasse uma formação educacional de qualidade e abrisse novas oportunidades de trabalho para essas pessoas como licenciados em língua brasileira de sinais e intérpretes de língua de sinais.

A princípio, o curso Letras/Libras presencial e semipresencial se apresentava em duas modalidades muito bem definidas, cujas regras iam de encontro com as normativas que regem o acesso de ampla concorrência nas IES, nas Universidades Públicas Federais.

O curso Letras/Libras – licenciatura estava configurado e direcionado somente para pessoas surdas. O curso Letras/Libras – bacharelado, por sua vez, elaborado e voltado para pessoas ouvintes. Não adiantava candidatar-se à seleção de ingresso ao curso Letras/Libras-licenciatura caso o candidato fosse ouvinte. A prioridade era dos surdos ou deficientes auditivos usuários de língua de sinais brasileira para que pudessem ter uma formação superior e atuassem futuramente no cenário educacional do ensino fundamental, médio e superior, realizando cursos de pós-graduação como Especialização, Mestrado e Doutorado dentro da área principal de conhecimento.

À época de sua implantação, pessoas ouvintes se sentiram excluídas com essas determinações. Só havia duas formas para ser professor de Libras: tendo o diploma de licenciado em Letras/Libras ou o diploma de proficiência em Libras, cujos exames eram avaliados e a certificação expedida pela coordenação curso Letras/Libras da UFSC. As duas modalidades de Letras/Libras foram se expandindo por todo o país, fixando pólos onde as pessoas, que os cursavam de modo semipresencial, poderiam ter essas aulas em uma capital mais próxima de onde moravam. Ainda existe essa modalidade de formação.

Dessa forma o conflito gerado em torno da educação de surdos e da difusão e ensino da Libras começa a ser motivo de críticas ao MEC, por promover uma inclusão

social através da escola e Universidade que provocava, contraditoriamente, a exclusão deles mesmos.

De qualquer forma se faz necessário entender que a justificativa para resistência e dificuldade dos surdos em aprender a língua portuguesa na modalidade escrita reside no fato de que a língua escrita representa um registro da língua falada, como um reflexo desta, uma outra forma através da qual ela pode ser expressa. A leitura das palavras e sua compreensão imbuída de significados passam pela “leitura” daquilo que é aprendido primeiro: o idioma falado. A maneira como está perfeitamente inter-relacionado o que é falado e o que está escrito depende da audição.

Essa referência é, sem dúvida, a ferramenta mais importante para que se produza a fala e a aquisição da escrita, de modo correto, em uma língua. Isso não é, todavia, a garantia para que uma pessoa escreva bem somente porque ela escuta bem a língua falada, tendo em vista a existência de falantes que são analfabetos. Mas a possibilidade de aprender a escrever e, conseqüentemente, compreender tudo aquilo que está escrito depende, a priori, da referência auditiva.

Ainda que não se conseguisse falá-lo seria sem dúvida possível aprendê-lo desde que fosse tomado como meio o nosso próprio idioma através de um estudo contrastivo, e isso nos permitem as línguas orais. No entanto, se muitas vezes não há uma correspondência precisa entre esses idiomas e muitas são as dificuldades apresentadas nesse processo de aprendizagem, pode-se imaginar que entre uma língua oral e uma totalmente gestual-visual essas correspondências e familiaridade diminuem ainda mais.

As línguas de signos ou de sinais (termo mais usado no Brasil) são conhecidas como a língua dos surdos. Elas possuem uma gramática própria, com elementos de sintaxe que diferem sobremaneira de qualquer idioma oral. Os sons não existem e não há escrita normal e corrente, que traduza perfeitamente o pensamento ora articulado através de signos. Não há referências auditivas nos signos, eles são exclusivamente visuais. Dessa forma, pode-se entender que para os surdos adquirirem a escrita de nossa língua portuguesa é um desafio que poucos gostariam de ter, não obstante a necessidade que se lhes faz urgente.

É importante salientar que compreender o que ocorre, faculta, sem dúvidas, a oportunidade de estudar meios que facilitem o aprendizado do português pelos surdos, uma vez que possibilita a investigação de formas onde línguas tão diferentes entre si (a

língua brasileira de sinais e a língua portuguesa oral) possam encontrar pontos em comum que gerem caminhos para um resultado mais favorável.

Na década de 70 e 80 diversos estudos foram dedicados à abordagem do processamento de informação, aquisição da leitura e escrita com alunos ouvintes. Principalmente nessas décadas foi feita uma grande discussão sobre o que era a escrita, suas formas de aprendizagem e o seu desenvolvimento na criança. Mais que isso, o debate sobre o tema procurava também investigar o que a escrita representa para a pessoa que a aprende.

Por essa razão a antiga ideia de alfabetização foi sendo substituída pelo conceito de (sócio)construção da escrita e também por letramento. Nesse sentido, a criança não era mais vista como um sujeito nulo de conhecimentos, e a escola tampouco era a única detentora do objeto escrita, como objeto social privado. Assim, a criança trazia sua vivência de linguagem e nomes de coisas e concepções para a escola e esta instituição deveria atuar no processo de desenvolvimento desse sujeito aproveitando sua bagagem de conhecimento adquirida anteriormente, como resultado da fala, naturalmente.

Essa era uma maneira de pensar construtivista, tendo em Vygotsky (1989) seu teórico principal. O sujeito cognitivo era, entretanto, o foco desse olhar construtivista durante algum tempo. Isso fez com que a interação com o outro, no processo de construção de práticas, discursos e concepções letradas ficassem, contraditoriamente, em segundo plano. Em estudos posteriores e análises de teorias houve interesse dos educadores em ver o papel do outro como peça de fundamental importância na construção do sujeito e do conhecimento de mundo. Essa interação era primordial. A escrita era vista como objeto cultural e elemento de construção na alfabetização, ou letramento.

Como resultado de discussões sustentadas por pesquisadores com uma visão sócio-histórica, as questões sobre continuidade da alfabetização e ensino-aprendizagem da leitura e de escrita e construção de conceitos sobre língua foram suscitadas, gerando uma perspectiva que compreendia o ensino-aprendizagem da língua escrita como um todo. Disso compreende-se a leitura, a produção de textos, construção de conceitos e também a aprendizagem de uma segunda língua, ou língua estrangeira. A partir disso, muitas crianças foram observadas e deixaram revelar, naturalmente, que várias delas, que tinham sérias dificuldades em leitura e escrita, apresentavam distúrbio no processamento fonológico.

Ficou demonstrada a relação existente entre ter competência de leitura e escrita com o processamento fonológico da criança. Esse processamento são operações feitas no cérebro do indivíduo, que estão intrinsecamente ligadas à estrutura fonológica da língua oral (CAPOVILLA, 2002). Assim dizendo, quis-se mostrar que esse processo fonológico tem uma importância fundamental para a aquisição da leitura e escrita. Ainda sobre o aspecto fonológico e o falar, diz Jakobson em seu livro *Lingüística e Comunicação* que:

Falar implica a seleção de certas entidades lingüísticas e sua combinação em unidades lingüísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical: quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados. (Roman Jakobson em *Lingüística e Comunicação*, p. 37)

Embora o presente capítulo não se refira à aquisição da escrita, não seria possível desassociá-la da aquisição da leitura, que aqui diz respeito à competência na leitura (ainda que silenciosa, a fala interna) e na compreensão de textos. Com isso, discutimos aqui o aprendizado do Português como segunda língua. Por esta razão estão demonstrados logo a seguir três tipos de processamento realizados na aquisição da competência de leitura e escrita. Esses processamentos são do tipo temporal e foram primeiramente observados em pessoas ouvintes. São eles em número de três: o acesso ao léxico mental, a memória de trabalho fonológica e a consciência fonológica.

- O acesso ao léxico mental está ligado à capacidade de aceder a todo tipo de informação fonológica que está guardada na memória a longo prazo. Quando se lê ou se escreve algo são feitas por nós codificações ou decodificações de mensagens ou informações fonológicas. O acesso a elas, então, deixa mais fácil a compreensão de leitura e a habilidade da escrita. As palavras são mais rapidamente e precisamente codificadas e decodificadas quanto melhor acesso tem a pessoa a essas informações fonológicas armazenadas em sua memória;
- A memória de trabalho fonológica diz respeito a capacidade de representar mentalmente as características fonológicas da linguagem. Pode-se aqui dizer que o ouvinte, com a fala interna, possui a memória de trabalho fonológica. O surdo possui a memória de trabalho quirêmica. Aqui também é observado que a fala interna e a sinalização interna são muito importantes para a memorização e a recordação;

- A consciência fonológica é responsável pela capacidade de discriminar e manipular os segmentos da fala. Isso vem demonstrar através de estudos realizados por Capovilla, Liberman, Stanovich, Cunningham & Cramer, entre outros, que a atenção consciente aos sons da fala *prediz com precisão o sucesso na aquisição da leitura e escrita* (CAPOVILLA, 2005).

Para compreender as sentenças de uma língua são feitas operações mentais e uso da consciência fonológica que não deixa de ser um tipo de consciência metalinguística. Isso permite a percepção tanto de certas propriedades da linguagem como também analisar as formas linguísticas. A consciência fonológica ocorre na criança gradualmente, à medida que vai se tornando consciente, pelo uso da própria língua, do que é uma frase, uma palavra, uma sílaba e um fonema.

É a consciência fonêmica que dá a criança, analisando a estrutura sonora da própria fala, a possibilidade de escrever graficamente aquilo que ouve por meio de grafemas. Já nesse ponto da leitura é possível imaginar o processo lento e árduo do que seja reproduzir graficamente, por meio da língua escrita, o que não se ouve, aquilo que foneticamente nunca se conseguiu discriminar.

É sabido, por evidências, que tanto o processo de aquisição de leitura e escrita como também o processo de consciência fonêmica que, aliás, antecede os primeiros, são recíprocos num certo momento. Eles passam a se fortalecer mutuamente. No processo inicial de consciência fonêmica, a criança começa a aprender rimas e sílabas e isso já contribui para os estágios iniciais da leitura. Não são processos simples. Cada um se desenvolve através de processos internos mais complexos, o que gradualmente, em crianças ouvintes chega a aquisição da leitura. Existe ainda o fato que a introdução do próprio alfabeto facilita ainda mais o desenvolvimento da consciência fonêmica mas, se naturalmente houver dificuldades já no processo de consciência fonêmica a aquisição da leitura estará comprometida e a criança terá muitas dificuldades para adquiri-la.

É comum compreender a aquisição da leitura observando através do desenvolvimento da criança que a escrita mapeia a fala. Assim, nesse processo são englobados essa compreensão sobre a escrita em relação à fala; a habilidade de discriminar unidades fonêmicas e, por ultimo, a capacidade de associar as unidades fonêmicas com as unidades grafêmicas.

Embora a leitura do código alfabético aparentemente seja natural e intuitivo para a criança que ouve, isso lhe parece à criança surda totalmente artificial e arbitrário. Há na criança ouvinte uma fala interna (quando ela pensa) e a fala natural. Ela é capaz de

estabelecer e decodificar isso, representando-o através da escrita. Esse processo primário, do falado ou pensado e o escrito, é contínuo na criança ouvinte. Na criança surda ele é descontínuo, desconexo, pois a escrita representada alfabeticamente não mapeia seus signos, pois “fala” em sinais e pensa em sinais.

Existe na criança surda toda uma dissociação do pensado e do expresso em palavras, pois o que se pensa em signos não tem nenhuma referência fonêmica externa, muito menos memória fonêmica, que pudesse fazer um resgate do guardado em lembrança do que era ao menos um som. Decerto, a aquisição da escrita, para a criança surda parece bastante desestimulante e frustrante.

Sem dúvida, o primeiro desafio da criança ouvinte no processo de aquisição da leitura e escrita é o de decodificar os grafemas em fonemas e assim ver no texto uma evocação da fala ora interna e silenciosa, ora externa. Assim começa a prestar atenção no que pensa, na própria fala e começa a fazer as associações com o que usa para se comunicar todos os dias. De qualquer forma, essa aquisição não se faz apenas na hora de aula, mas sim durante todo o tempo em que está se comunicando ou mesmo ouvindo sua fala silenciosa.

Por essa razão, é comum que em textos de qualquer espécie, produzidos por surdos, sobretudo adultos, se encontrem, quase sempre, desprovidos de nexos. Há vezes que lhes faltam as peças conectoras da própria língua oral, que eles não possuem, mas que se devem ser reproduzidas na escrita. Então os textos apresentam características até mesmo infantis devido à carência da habilidade de escrita e leitura que não lograram desenvolver.

Muito frequentemente vê-se a ausência de verbos nas orações ou, quando surgem, não estão devidamente conjugados, não obstante lhes façam sentido tais textos porque procuram mapear sua comunicação em língua de sinais com os instrumentos gráficos que julgam suficientes para representá-la.

A partir dessa compreensão, nesse vies lógico de uma língua gestual-visual, existe um verdadeiro abismo linguístico entre ela e a língua oral. Como se pode ver erros crassos de escrita são justificáveis quando cometidos por surdos. Outra questão seguinte a ser repensada é a aquisição da leitura. Comumente a pessoa surda não lê como uma ouvinte alfabetizada. Há casos, e não são poucos, onde o surdo, valendo-se da sintaxe de sua própria língua tenta então decodificar a mensagem escrita em língua portuguesa e entra em confusão. A disposição das palavras parecem não encaixar com a disposição dos signos da mesma oração em sinais. E, como não correspondem os

elementos tenta julgar a combinação que melhor lhe faça sentido. Não se dá conta, entretanto, que em língua portuguesa a sentença como escrita está corretamente feita.

Em *Revisitando a produção de textos na escola*, (ROJO, 2003; p. 188) tomando por teóricos Van Dijk e Kintsch diz que:

(...)o produto textual é visto como um conjunto de estruturas maiores do que a sentença, ditas estruturas globais (macro-estruturas – semânticas e pragmáticas - , superestruturas), responsáveis pela organização das estruturas menores (microestruturas), cujos esquemas de organização encontram-se armazenados na memória do produtor (léxico; esquemas sintáticos; esquemas lógico-semânticos; forma de proposições e macroposições e de relações entre proposições para a construção da base textual; esquemas superestruturais).

Se em sentenças simples os surdos encontram dificuldades de compreensão de leitura, é de se surpreender que compreendam sentenças mais elaboradas e maiores, ou mesmo, de cunho científico. O que muito nos surpreende que consiga por si só ler livros na escola, fazer trabalhos escritos, frequentar inclusive algum curso superior. Não que não sejam capazes, mas, dada a existência de um obstáculo para habilidades cognitivas e linguísticas, das quais depende o seu desenvolvimento.

De forma meramente ilustrativa seguem alguns exemplos de frases extraídas do livro chamado *Libras - a imagem do pensamento* (SEGALA e KOJIMA, 2012), dedicada à divulgação da língua de sinais. A primeira oração em português está sempre acompanhada de uma segunda, logo abaixo, transcrita com a lógica usada por usuários da Libras em língua portuguesa. Em outras palavras, as orações apresentadas em português deveriam ser interpretadas e compreendidas em Libras, literalmente, com os elementos da frase em sinais dispostos assim:

- a) É necessário que você continue estudando.
Estudar precisar continuar você (em Libras)
- b) Ele conclui seu raciocínio com rapidez!
Raciocínio concluir ele rápido (em Libras)
- c) Quando caírem em si, perceberão o erro que cometeram.
Depois perceber erro cometer (Libras)
- d) Não foi preciso dizer nada.
Falar não precisa tudo claro demais (Libras)
- e) A polícia atirou nos ladrões.

Ladrões polícia atirar (curiosamente em Libras foi revelada a realidade!)

f) O rapaz beijou a moça.

Moça rapaz beijar (Libras)

Os exemplos citados anteriormente revelam traços muito próprios da Libras, que se refletem, por conseguinte, na escrita da língua portuguesa e interferem negativamente na compreensão da leitura. Além do fato de que em Libras os elementos que compõem uma oração não obedecem a mesma disposição dos elementos falados ou escritos em português, deixa antever que, na produção de textos, é provável que a pessoa surda não observe regras de concordância verbal, nem nominal, não flexionando o verbo e, muitas vezes não deixe claro quem está dizendo o quê. Por essa razão os textos produzidos por surdos comumente não trazem o sentido muito claro.

Mesmo assim poderíamos extrair disso que, em sua realidade, ou seja, no contexto onde estão inseridos, cabe a compreensão de texto como sendo “o resultado de uma ação verbal (ainda que sinalizada), de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza (KOCH, 1997)”.

Embora seja possível obter uma compreensão mais tolerante com relação à produção de textos feitos por surdos, levando em conta tipo de deficiência x meio de comunicação utilizado x realidade de ensino x contexto social, não é possível desvinculá-los de um contexto socioeconômico e educacional em que estão inseridos. Uma vez que querem, numa educação inclusiva, participar de igual para igual com o ouvinte e ser capaz de mostrar suas competências é preciso apontar suas falhas e descobrir formas de corrigi-las.

Abaixo há uma reprodução parcial de um trecho da Carta Aberta escrita pela professora Dra.^a Denise Coutinho de João Pessoa/PB em conjunto com e comum acordo com docentes, pesquisadores e intérpretes da UFBA, UFPB e UFAM, apontando sinais claros de manipulação da prática de educação inclusiva que deveria ser repensada:

CARTA ABERTA AO MEC

Espaço Universitário de Estudos Surdos - UFBA

Grupo de Pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" – UFPB

Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos – UFAM

(...)O paradigma da "inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" é um avanço em direção à sociedade inclusiva – isto é fato. Não podemos ser contra o paradigma que tenta garantir a presença de todas as pessoas no espaço da

escola, sem discriminação nem preconceitos. Segundo a nova Política, "a educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. (...)

A linha de pensamento que norteava e ainda persiste em se manter no grande diferencial da metodologia do ensino de Libras, corrobora com a prática de ensino que embasa *Libras em Contexto*: a de que apenas os surdos ou deficientes auditivos por serem usuários da língua de sinais de forma natural, estão aptos para ensinar sua língua a quem quer que seja.

O modo de compreender o ensino de língua de sinais, dando preferência aos surdos, que mesmo graduado não assegura a compreensão e aplicação do processo ensino-aprendizagem, recordando, à guisa de comparação, o ensino de línguas estrangeiras. Não se faz muita questão, em Alagoas, que professores de inglês sejam estrangeiros, no entanto, quanto às aulas de alemão, é comum o público interessado em aprender este idioma questionar se os professores são nativos de países de língua alemã ou não. Por confiarem mais nos nativos, cuja maioria fala sua língua sem ter experiência e formação para ensiná-la, os pseudo-professores se valem dessa credencial para dar aulas de alemão, como língua estrangeira, sem o menor constrangimento e senso de responsabilidade. Por sua vez, os alunos preferem ter aulas com nativos.

Pelos poucos anos de vivência, tenho me deparado com essa situação constantemente. Embora minha primeira língua de sinais aprendida seja a LSE, língua de sinais espanhola, e somente depois me interessei, por incentivo de grandes amigos a aprender a língua de sinais brasileira e investir em formação, procuro sempre reavivar meus conhecimentos e aprender mais, me preparar melhor, fazer cursos de especialização, manter contatos com pessoas surdas amigas de várias partes do Brasil e do mundo afora.

A forma como a língua de sinais tem sido ensinada aqui no Brasil e, precisamente, no Estado de Alagoas, tem deixado a desejar também pelo fato de muitos professores e instrutores controlarem a quantidade de conhecimento que deve ser acrescido ao conhecimento de seus alunos. O ensino da Libras com estrutura gramatical semelhante à da língua portuguesa, por muitos surdos e ouvintes, tem vulgarizado um ensino empobrecido pela falta de respeito às características inerentes à gramática da língua de sinais brasileira e à cultura das pessoas surdas.

Manuais têm sido publicados estimulando um aprendizado precário da língua de sinais brasileira como: *Aprenda Libras com Eficácia e Rapidez*. Esta é uma das obras mais claras e palpáveis encontradas, que defende um ensino de qualidade da própria Libras. Além de ter se tornado, para muitos, um conhecimento supervalorizado, pelo equívoco de entender que o Brasil é um país bilíngue, a Libras tem se tornado um bom meio comercial para a obtenção de lucros através de procedimentos reprováveis de vendas de material para aprendizado autodidata e para cursos. O livro acima traz uma série de situações com textos e vídeos legendados através dos quais o aprendiz deve repetir inúmeras vezes e aprender sinais.

Aprender apenas sinais não garante o aprendizado de nenhuma língua de sinais. Da mesma maneira que, a exemplo das línguas orais, o fato de aprender vocábulos de uma língua estrangeira ou memorizar diálogos não permite afirmar com segurança que se aprende o idioma com competência linguística necessária ao domínio do uso dos códigos necessários para uma comunicação satisfatória com seu uso.

Por outro lado, encontra-se no mercado de materiais didáticos e autodidatas obras muito úteis que complementam e auxiliam sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais, seja ele proporcionado por professores surdos ou ouvintes.

É bem verdade que o decreto não determina, tampouco orienta, qual ou como o ensino da língua de sinais brasileira deve ser adotado. A viabilização deste ensino cabe às instituições de educação de surdos como o INES (Instituto Nacional de Ensino de Surdos) e a FENEIS. Em FELIPE e MONTEIRO (2006) vê-se a preocupação de complementar a metodologia, utilizada no já referido livro publicado pelas autoras, com atividades lúdicas intercaladas com textos que informam o estudante acerca da história da educação dos surdos no mundo e no Brasil e sobre a cultura surda, termo assim adotado para designar a cultura das pessoas surdas.

Por certo os alunos, que não imaginam quão grandiosa e rica é a língua de sinais brasileira, se satisfazem com o pouco conteúdo que lhes é ensinado, que se memoriza e propõe as atividades envolvendo jogos com sinais e outros elementos da Libras. Em uma turma com, normalmente e no máximo, 20 alunos, é possível realizar um trabalho relativamente bom.

Pode-se comparar, sem receio de errar, com turmas de alunos que querem aprender alguma língua oral estrangeira. Entretanto, pela modalidade de língua, onde se busca, desde o princípio, que o aluno “aprenda” a pensar sem recorrer à sua língua

materna, um número excedente a 20, beirando a 52 alunos por turma, torna-se inviável, considerando a necessidade de uma assistência do professor para cada aluno.

Não se dá por despercebido que a promessa do aprendizado da Libras na prática, como se costuma dizer, de ter a língua de sinais nas mãos, não se concretiza por causa de questões como esta, aliadas à metodologia única para todos os alunos originários de cursos de licenciatura e bacharelado distintos em um mesmo espaço físico.

Para compreender melhor o problema acima é preciso expor aqui que o decreto peca pela objetividade no que diz respeito a quais cursos do ensino superior a disciplina Libras ou Fundamentos de Libras é obrigatória.

Enquanto temos cursos como medicina, direito, enfermagem, nutrição, comunicação social, serviço social, psicologia, só para citar alguns, que poderiam aproveitar melhor o acesso ao conhecimento que Libras propicia, uma vez que os futuros profissionais originários desses cursos têm uma probabilidade muito grande de lidar com pessoas surdas, a disciplina não é incluída obrigatoriamente em seu plano pedagógico de curso.

Em contrapartida, observa-se que o curso de música, a disciplina é obrigatória porque o curso é de licenciatura. Onde, quando e como os discentes de música vão ensinar violino e outros instrumentos não temperados como piano para alguém totalmente surdo, ainda não foi descoberto. Ao contrário, a necessidade de que os discentes dos cursos de direito, medicina, comunicação social, serviço social e os demais aprendam a lidar com pessoas surdas usuárias de sua língua natural é urgente.

Não é difícil imaginar uma pessoa surda precisando dos serviços de um advogado. Por vários motivos como: envolvimento em crimes, tantas vezes mal interpretados, porque a polícia quase sempre imagina que o surdo, é o desequilibrado emocional, é o meliante, pela própria condição, outrora legalmente considerado incapaz, porquanto o impedia de comunicar-se através da fala (no entanto, é a vítima no crime ou, simplesmente, não havia crime, mas o surdo houvera sido pego em “flagrante delito” de algo que nunca sucedeu); advogados na área cível, administrativa, etc. Situações escabrosas como estas são muito comuns na sociedade, mas não se toma conhecimento porque ainda não há comprometimento com o tema ou não faz parte do nosso dia a dia.

Na verdade, as diretrizes de como a língua de sinais deveria ou deve ser difundida e ensinada nos estudos de nível superior, não foram contempladas pelo decreto que regulamenta a lei de Libras. Este se deteve, na área da educação de surdos,

previstos pelas recomendações do CONADE/2006 e do PNE, a regulamentar os pré-requisitos indispensáveis para os professores e instrutores, dos níveis de ensino fundamental, médio, técnico, técnico superior e superior atuarem no cenário do ensino para surdos. Não obstante as inúmeras pendências e brechas descobertas pelo decreto nº5.626, as aulas de língua de sinais brasileira foram atraindo cada vez mais pessoas ávidas por encontrar nisso uma oportunidade de trabalho como intérprete, cujos postos de trabalho sempre apresentam carências.

Devido à falta de oportunidades de trabalho e a situação sócio-econômica delicada de nosso país, a demanda de pessoas que lotam as salas de aula dos cursos de Libras tem sido exorbitante. Além de cursos procurados nas Associações de Surdos e Centros de Atendimentos aos Surdos (CAS), o MEC promove cursos de língua de sinais brasileira através dos cursos PRONATEC. Cursos que se propõem à capacitação profissional técnica de trabalhadores desempregados e futuros trabalhadores, que queiram enriquecer seus currículos e se dedicar à inclusão dos surdos no mercado de trabalho.

Comumente, religiosos que se dedicam ao serviço da seara divina na interpretação de cultos e conversão de cidadãos surdos se fazem presentes em massa nos cursos livres de língua de sinais para ajudar aos surdos desavisados, pela falta de informação e formação, tão relevantes para seu desenvolvimento cognitivo e atuação crítica e transformadora por uma sociedade menos manipulada.

Dentro desta perspectiva tenta-se proporcionar um ensino de qualidade, tomando por principais referências os cursos de formação de professores promovidos pelo MEC em parceria com a FENEIS e os Governos dos Estados, além dos professores surdos formados oriundos dos cursos de Letras/Libras promovidos pela Universidade Federal de Santa Catarina e em atividade semipresencial em pólos espalhados no Brasil ou inaugurados nas universidades brasileiras na modalidade presencial, como em Alagoas neste segundo semestre de 2014.

Ainda assim, obviamente, não poderia deixar de ser destacada a capacidade didático-metodológica, experiência laboral e de vida em largos anos de professores dedicados aos surdos que, em um semestre de aulas de Libras que corresponda com as ementas de cada curso e obedeça a um plano de curso da disciplina mencionada para cada curso, não é humanamente viável. Se for pensado o ensino de Libras em turmas contendo cursos de Zootecnia, Letras, Filosofia e Matemática em um mesmo dia e horário ou biologia, física e ciências sociais, é imprescindível parar para refletir sobre

que tipo de ensino de uma língua gestual-visual como esta em questão contribuirá para a formação de novos licenciados e bacharéis.

Em que pese a importância da Libras como disciplina obrigatória na maioria dos cursos (que são de licenciatura) da Universidade e a falta de estrutura que proporcione um aproveitamento mínimo de qualidade, os esforços empreendidos em sala de aula encontram-se inapropriados diante do que, em cinco anos da inclusão desta na Universidade Federal de Alagoas, tenta-se realizar para um ensino de qualidade.

A maioria dos discentes não sabe o porquê de ser obrigada a estudar uma língua tão diferente, estranha, que não se escreve (a princípio) e que é capaz de traduzir tanto a objetividade quanto a subjetividade presentes no cotidiano. Como uma língua falada, ela possui uma estrutura e um modo de se expressar corporalmente, onde a alma da comunicação, que sai pelas mãos se molda com movimentos e gestos harmoniosos sotaques variados, expressões idiomáticas, regionalismos, norma culta e coloquial.

É fato que todos os dias os alunos universitários se veem estupefatos com novidades, práticas comunicativas e sinais novos, que os fazem refletir sobre as razões que levam a ter apenas um “semestre” de quatro ou cinco meses intercalados com feriados e eventos acadêmicos para aprender essa língua no último período de seus cursos.

Algo inconcebível, quando se trata da formação dos futuros egressos da educação superior, que ao seguir a carreira a qual se dedicaram durante, no mínimo, quatro anos, enfrentarão a realidade da educação inclusiva prevista pelo Plano Nacional de Ensino. Educação inclusiva na qual o ensino superior também está mergulhado. Como compreendido, o plano determina qual o melhor meio de desenvolvimento cognitivo, social, pessoal da pessoa surda, para diferenciá-la de pessoas com outras necessidades especiais, a sua inclusão em uma sala de aula com colegas que possuam outras necessidades especiais e os que não possuam, seja em que nível de formação for.

Ao parar com o objetivo de repensar os benefícios da inclusão de surdos em classes regulares de ensino em qualquer que seja o nível de formação (fundamental, médio e superior) a qual têm direito, o educador vê-se despreparado para o processo de ensino-aprendizagem onde, claramente, este mesmo docente terá que atuar para que seja bem sucedido na construção do conhecimento em conjunto.

Esta reflexão se volta, obviamente, à metodologia e, desta forma, como agir diante de uma turma que requer do profissional do ensino uma preparação

extremamente adequada para responder positivamente diante dos obstáculos, que seguramente, encontrará.

3. Aplicação da metodologia de ensino

Depois de conhecidas as leis e o decreto que respaldam o ensino das pessoas com surdez e o perfil profissional do professor atuante em vários níveis de escolaridade, que garantem o direito à informação, à educação e a obrigatoriedade do ensino da língua brasileira de sinais, precisamente no ensino superior, é visto a partir de aqui o ponto crucial desta pesquisa, que objetiva colaborar para o ensino da Libras nos cursos de Teatro – licenciatura e Dança – licenciatura.

Como disciplina obrigatória dentro do plano pedagógico de cursos das artes cênicas, procurar-se-á expor estratégias que promovam melhorias no processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais brasileira na Universidade Federal de Alagoas.

A partir do entendimento e reflexões sobre o que dizem as leis, a Declaração de Salamanca e o decreto 5.626/2005 e as ementas dos cursos acima mencionados, aqui também será sugerida uma metodologia condizente com a atual realidade desses cursos e dos discentes que estão na Academia estudando a disciplina Libras, obrigatoriamente, por um período de um semestre acadêmico, com uma carga horária totalizada em 60 horas.

Assim sendo, as alternativas de ensino aqui vistas poderão auxiliar o professor a por em prática o plano de curso da disciplina e corresponder, a contento, às expectativas das turmas e do docente, servindo igualmente como um referencial que facilite o ensino da Libras e consiga dirimir dificuldades que possam existir também na Universidade Federal da Bahia, de Alagoas ou em outras universidades brasileiras.

A configuração atual do ensino no Brasil impulsiona o educador a ser cada vez mais flexível e versátil quanto à sua formação, contribuindo para que surjam multiplicadores desse exemplo com a finalidade de que os alunos sejam melhor preparados para as exigências que se fazem necessárias hoje em dia, mediante à realidade de trabalho que se apresenta.

Comumente é compreendido que preparar os alunos para a inclusão escolar, no ensino superior, é capacitá-los para atuar em salas onde há pessoas normais e pessoas com necessidades especiais juntas em um mesmo ambiente, supostamente equiparados em nível cognitivo, capacidade de aprendizagem e predisposição para participar e realizar atividades em comum com todos os demais. Sabe-se na prática de ensino que não é assim.

A heterogeneidade dentro de qualquer sala de aula é marcada por inúmeros fatores, sejam eles de ordem cultural, intelectual, cognitiva, comportamental e de interesse.

Por certo, o ensino de Libras dentro da Universidade, neste caso, na Universidade Federal de Alagoas, cabe ao docente decidir e criar metodologias que preparem, pelo menos, os alunos e formandos, em sua maioria, para a realidade da educação inclusiva tratada nos supracitados documentos, sendo preciso pensar e por em ação uma metodologia própria.

Em princípio, o fato de que todas as demandas dos cursos de licenciatura e bacharelado tivessem que ser cobertas, ainda que ao juntar turmas de cursos diferentes em um mesmo dia e horário, resultasse inviável para administrar bem a disciplina e, por certo, ainda o é, havia outro grande obstáculo para que uma aula, que prometera ser teórica e prática fosse, no mínimo, satisfatória: o número excessivo de alunos por turma.

Apesar disso, hoje é visto que boa parte dos insucessos no processo de ensino-aprendizagem na prática de língua de sinais reafirma o que sempre foi criticado ser o mais adequado para o seu ensino e aprendizado para o alunado. Melhor dito: a junção de turmas desfavorece o aprendizado dos alunos e prejudica as formas encontradas, de acordo com a demanda, porque cada curso tem suas especificidades.

Igualmente os alunos dos respectivos cursos têm suas expectativas e inquietudes, que precisam ser levadas em conta no planejamento das aulas, na sua exposição e na aplicação das atividades práticas. Por esse motivo, dever-se-á ser repensada uma nova forma de ensino de Libras, direcionada para a área de conhecimento de cada estudo na Academia.

Embora supõe-se que os cursos de Física e Matemática tenham semelhanças e podem se completar, dentro do ponto de vista que visa preparar os discentes para interagir com alunos surdos, isto é didaticamente improdutivo. Existem signos próprios para cada um e os discentes de ambos os cursos desejam ser contemplados com a parte que lhe cabe.

Esse entendimento ainda não foi aceito dentro da Universidade Federal de Alagoas, dessa maneira cria-se obstáculos tanto para o professor quanto para os alunos. Por esse motivo, o aconselhamento é: entre atender a uma demanda externa de cursos, cujos alunos estão em fase de conclusão de curso e a excelência no ensino, o professor deve solucionar o problema da demanda.

Trabalhar com adversidades, no fundo, é muito complexo e ao mesmo tempo construtivo, quando nos impele a repensar alternativas para superar barreiras, normalmente, presentes em qualquer labor.

A experiência advinda do trabalho direcionado para as turmas de Teatro e Dança, separadamente, mostra qual é o modo de fazê-lo mais acertadamente e prudente. É viável ministrar a disciplina com melhores condições de responder positivamente ao que o docente se propõe fazer e, por sua vez, o alunado espera.

Com essa proposta, faço minhas as palavras de Koudela (2012) em *Jogos teatrais na sala de aula* de Viola Spolin (1906-1994) onde enfatiza que “o jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada”.

Muitos alunos já lecionam em escolas particulares, outros fazem estágio e relatam que há um aluno surdo na sala de aula e não sabem o que fazer com ele, inclusive porque, além de não saberem como se comunicar com ele e ensiná-lo, não contam com a presença de um intérprete em sala de aula. A questão é: o que fazer com esse aluno ou o que fazer da aula no sistema de educação inclusiva ainda mal estruturada. São incontáveis os relatos que atestam a necessidade do aluno de ensino superior de aprender língua de sinais para se comunicar e para ensinar aos alunos de ensino fundamental e médio a matéria que lhe corresponde nessa ou naquela escola.

A primeira atitude diante disso é escrever para se comunicar e o resultado é surpreendente. A maioria dos surdos não sabe ler, escrever e entender bem a língua portuguesa ou, infelizmente, não sabem nada de português.

Consequentemente, não conseguem fazer a leitura do que está escrito nem a leitura labial. Segunda tentativa natural é fazer uso de gestos indicativos e mímicas, cujo resultado, para os surdos, beira o desespero por não saber o que o professor está fazendo. Questões como essas ocorrem frequentemente e devem ser enfrentadas com o máximo cuidado e responsabilidade. Afinal, estamos todos envolvidos com a educação inclusiva, queiramos ou não.

A terceira coisa a fazer é aprender língua de sinais. Embora seja algo fascinante e facultar a todos serem mais tolerantes, compreensíveis e comprometidos com a educação especial, estando presente, sobretudo em Artes Cênicas, a sua implementação por lei desagradada e pode gerar rejeição dos licenciandos.

Antes de irmos ao cerne da questão há mais reflexões a fazer sobre a disciplina Libras no currículo dos cursos de licenciatura, bastante pertinente ao que se propõe mostrar com este objeto de pesquisa.

É uma questão de responsabilidade de todos os docentes promoverem, de certa forma, a integração dos surdos no campo educacional preparando-o como cidadão participe na sociedade com o surgimento das leis de inclusão. Sob esta perspectiva, isso deve acontecer, primeiramente, através do professor que ocupa este lugar nos níveis iniciais de educação na escola, uma vez que a colaboração deste indivíduo para a inclusão do sujeito surdo representa um papel fundamental para o desenvolvimento da linguagem da pessoa surda, que receberá as ferramentas para que aprenda e se aproprie de características importantes da língua que é utilizada correntemente nesta esfera.

Isto fará com que o surdo alcance a capacidade discursiva e a criticidade necessárias para a aquisição do conhecimento de conceitos científicos de forma cada vez mais clara, desenvolvendo a subjetividade em seu progresso cognitivo (RODRIGUES, David; KREBS, Ruy e FREITAS, Soraia N., 2005).

Desta forma, existe a necessidade do profissional docente de qualquer área de ensino, ofertados na Universidade, altamente comprometida com a sociedade, da difusão e do ensino de uma língua que promova a interação do futuro docente com seus alunos. Ainda que em classes superlotadas, a relação entre professor e aluno surdo deverá ser tão normal quanto sua relação com alunos ouvintes.

É por meio dessa forma de pensar que comunicar-se através da língua de sinais tem sido um verdadeiro entrave, talvez o maior deles, no processo de inclusão educacional e social. Mesmo tendo conhecimento disso, tanto as universidades, quanto as escolas procuram se organizar, ainda, conforme os interesses dos ouvintes, que é de bom senso, mascarando ou maquiando a inclusão de indivíduos surdos dentro e fora das respectivas instituições de ensino, justificando a obediência às leis e decretos com atendimentos de qualidade e condições questionáveis. Sendo assim, os surdos terminam por serem obrigados a se responsabilizarem pela sua má formação educacional, pela carência de aprendizagem, recorrendo ao auxílio fora das classes para superar notas perdidas e conhecimento não adquirido.

Por se tratar do ensino de Libras nos cursos de licenciatura em Teatro e Dança há de se levar quatro possibilidades que surgem em um primeiro momento sobre o perfil do discente e futuro egresso dos supracitados cursos: a primeira delas é que sendo licenciados e, como tal, poderão seguir a carreira de professores do ensino fundamental

e médio. Muitos já o são e ministram aulas de educação artística ou, de fato, de teatro e dança na escola. A segunda possibilidade é a de ingressarem na carreira do ensino superior. A terceira nos indica que, embora licenciados, são também artistas e têm uma formação complementar e profissional que os permite atuarem como atores/atrizes, dançarinos/dançarinas ou em outras funções na área de Teatro e Dança. A quarta probabilidade é a de que não trilhem nenhum caminho ligado ao curso de Teatro ou de Dança e, como fazem muitas pessoas, obtenham um diploma de curso superior para ingressarem em outras ocupações. Talvez em trabalhos que já exercem e precisam do diploma para garantir uma remuneração melhor.

Esses são alguns dos caminhos profissionais tomados pelos formandos em Licenciatura em Teatro e Dança na Universidade Federal de Alagoas. Existem outras possibilidades, naturalmente, mas o que leva os alunos de Artes Cênicas a não percorrerem o caminho escolhido é, verdadeiramente, muito complexo porque depende de fatores alheios ao nosso campo de atuação marcado por influências externas e/ou pressões que os levam a concluir seus estudos sem o intuito de investir profissionalmente nisto.

Em sala de aula há alunos coveiros, outros que trabalham no lixão, porteiros de edifícios e condomínios, policiais, dentre outros que exercem diversos trabalhos que não são condizentes com o perfil proposto para o discente de licenciatura em Teatro e Dança. Não é possível afirmar com segurança que um aluno, que já tenha sua profissão, permaneça com seu trabalho. O aluno pode se apaixonar pelas Artes Cênicas e resolver mudar seu destino. Aí está um grande desafio e recompensa para o professor que, quando isto acontece e vê os alunos entusiasmados, enche-se de esperança de que eles terão muito êxito no caminho a ser percorrido.

Em todas as situações expostas aqui como possibilidades de futuro dos egressos, fruto de suas escolhas, uma certeza existe e é ponto pacífico: seja qual for a sua escolha, serão cidadãos partícipes na sociedade e, fatalmente, se enfrentarão com realidades onde a língua de sinais precisa estar presente. Os surdos estão em todos os lugares. Como se diz que “conhecimento não ocupa lugar”, o aprendizado da língua de sinais brasileira tampouco. Nos dias de hoje, verifica-se inclusive que aprender língua de sinais aporta mais valor ao cidadão consciente da necessidade de inclusão social dos surdos e surdocegos, como também de outras minorias sociais.

Neste ponto não há muito que escolher ou decidir porque é fato que por uma questão legal os surdos e surdocegos têm garantidos os seus direitos e a proteção de sua

integridade física, moral e cognitiva. O que a sociedade não aceita em grupos minoritários da sociedade, termina por ter que aceitar por força de lei. Assim sendo, como docente de língua de sinais, a inclusão social, não apenas na escola, é parte integrante do programa de Libras para Teatro e Dança.

Vendo por esse lado é preciso retomar questões inerentes à inclusão escolar, visando à formação do futuro professor do ensino fundamental e médio, por se tratar na maioria das vezes a primeira e única forma de contato com pessoas surdas entre os discentes, até então.

Relendo LACERDA (2013, p. 220) ela afirma:

O que se prevê, portanto, é que além de uma preocupação com uma organização escolar adequada ao atendimento dos surdos, o professor desses alunos, nos níveis Fundamental II e Médio, possa oferecer ao menos uma comunicação mínima, pois nessas fases do ensino é garantida a presença do intérprete em sala de aula, (...) que tem a função de interpretar/traduzir situações e produções do português para a língua de sinais e vice-versa.

Em um Estado como Alagoas, um retrato do atraso educacional e de outros tantos em falência no país, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad, em 2012), ocorre a falta do intérprete nas salas de aula tanto na rede pública estadual e municipal de ensino, quanto no ensino particular, questiona-se o que esperar como garantia de aprendizagem com respaldo legal, que alunos surdos têm e não são atendidos.

Outra questão é descobrir onde estão os intérpretes e os cursos de formação de intérpretes de Libras promovidos pelo MEC em parceria com o Governo do Estado e do Município. Dentro desta lamentável realidade adentramos em salas de aula com nossos futuros professores sem o suporte necessário para uma formação mínima de qualidade.

No entanto, o contato entre professor e aluno não ocorre apenas por intermédio do intérprete de Libras e guia-intérprete para surdos e surdocegos, mas diretamente com ele, com este aluno que, da mesma forma que os demais, reclama a atenção do professor, quer tirar suas dúvidas em particular seja porque é demasiadamente introvertido ou porque precisa da intervenção direta do professor em atividades realizadas em sala.

Todas as possíveis situações que ocorrem entre alunos ouvintes e professor, também sucedem com alunos surdos. A necessidade de estabelecer uma mínima comunicação entre professor e aluno, como diz LACERDA (2013, p.220) “*é totalmente*

imprescindível para o bom desempenho do aluno surdo e surdocego dentro do processo de ensino-aprendizagem”.

Façamos então a leitura das ementas dos cursos de Dança-licenciatura, Teatro-licenciatura da UFAL, seus objetivos principais e analisemos a ementa da disciplina Libras em um semestre com uma carga horária ilusória de 60 horas, para verificarmos as mudanças metodológicas de ensino da língua de sinais para estes cursos, em salas e horários separados.

Passemos agora a observar o que se encontra à disposição no site da Universidade Federal de Alagoas sobre os cursos de Dança-licenciatura e Teatro-licenciatura, respectivamente. Aqui estão extratos dos projetos pedagógicos desses cursos, que podem ser lidos integralmente no site:

<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos>.

Ao ler os Projetos Pedagógicos dos cursos de Dança e Teatro, não deixa de ser estranho que, haja um item que se refere, muito genericamente, aos egressos dos respectivos cursos que afirma que o licenciado estará preparado para ser professor de crianças com necessidades especiais¹⁷. É interessante notar que crianças com surdez e perda auditiva há de muitos tipos, sendo urgente a necessidade de como lidar com um amplo espectro de deficiências físicas.

O aluno de Libras dos supracitados cursos frequenta o último período, salvo casos de atrasos por reprovação ou outros motivos. No oitavo período ou último período do curso ele se encontra a um passo de ser licenciado. Esse mesmo aluno nunca teve preparação alguma, dentro da Universidade Federal de Alagoas para lidar com as características mencionadas, a não ser muito rapidamente, e para ensinar a crianças com necessidades especiais.

Com exceção da disciplina Libras, onde as necessidades especiais vistas, rapidamente e somente em um período (o último) de 60 horas, a surdez e a surdocegueira, não há disciplina obrigatória que desenvolva nos alunos de Teatro e Dança da UFAL, estratégias de como interagir com pessoas com diferentes necessidades especiais.

Além dessas duas necessidades especiais relacionadas com a própria disciplina, um ou outro aluno já teve ou tem contato com pessoas cadeirantes, com esclerose múltipla, autismo, cegueira, paralisia cerebral etc.

¹⁷ Os respectivos PPCs encontram-se completos para consulta no site indicado

Pode ocorrer que esses contatos sejam de aluno para aluno ou em estágio docente supervisionado nas escolas onde os alunos de Teatro e Dança atuam. Entretanto, não há preparação acadêmica específica que justifique a habilidade do professor de Artes Cênicas para o ensino de crianças com necessidades especiais.

Nem mesmo Libras, como foi concebida e tem sido planejada, propicia capacitação adequada para que os futuros docentes ensinem a crianças surdas e surdocegas. Em se questionando na sala de aula sobre como agir ao mencionar crianças, jovens e adultos, que estão cursando o ensino fundamental e médio com deficiências, verifica-se que estes são frequentemente excluídos por falta de conhecimentos específicos dos professores.

De fato, realizar a inclusão de pessoas com necessidades especiais é extremamente importante porque todos se deparam mais cedo ou mais tarde com necessidades variadas. Há pessoas com deficiências mais acentuadas e outras com menos, mas todos estão e deveriam estar presentes em sala de aula, sempre quando queiram e possam.

A possibilidade, ou seja, a chance de estarem inseridos democraticamente em aulas de teatro e dança depende muito das políticas públicas, das ações de instituições de ensino e da mentalidade do docente.

Para que o tema da dissertação não seja direcionado para outras questões, senão ao tema a que se propõe, encontra-se em seguida a ementa da disciplina Libras quando foi implantada pela Faculdade de Letras – FALE da UFAL, que é levada em conta na sua aplicação para os cursos de Teatro – licenciatura e Licenciatura em Dança. Assim diz a ementa: *Estudo dos fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com noções práticas de sinais e interpretação, destinadas às práticas pedagógicas na educação inclusiva*. Sendo assim, damos continuidade à aplicação da metodologia de ensino nos cursos de Dança e Teatro.

3.1. Metodologia do ensino da Libras no curso de Dança - Licenciatura

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DANÇA LICENCIATURA

NOME DO CURSO: DANÇA- LICENCIATURA

TITULO CONFERIDO: Licenciado em Dança

RESOLUÇÃO DE AUTORIZAÇÃO: Resolução nº 33/2006 – CONSUNI/UFAL, de 31 de julho de 2006.

PORTARIA DE RECONHECIMENTO: Pedido de reconhecimento será realizado em 2009, de acordo com a legislação em vigor.

TURNO: Matutino

CARGA HORARIA: 3.020 horas

DURAÇÃO: Mínima: : 4 anos

Maxima: 7 anos

VAGAS: 35

PERFIL: Profissional apto para atuar especialmente no magistério da Educação Básica, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo. Além da atuação na educação formal, o curso forma professores de Dança também para a educação informal, que enfocam a arte da Dança como parte do desenvolvimento integral do indivíduo, seja nos planos social, cultural, ético ou estético.

“CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

Frente a uma visão mais abrangente, as práticas educativas surgem de processos contextuais e de dinâmicas que envolvem questões de diversas ordens: social, pedagógica, política, filosófica e cultural. Nessa perspectiva, uma proposta educacional que se pretenda coerente com a realidade atual, deve considerar estes aspectos, incorporando-os, ao processo de construção do conhecimento, no qual os estudantes possam, numa relação dialógica com sua realidade, desenvolver e ampliar seus conhecimentos de forma crítica e criativa. Para tanto, a educação escolar, nos seus diferentes níveis, deve adotar efetivamente a responsabilidade de, através do processo de ensino e aprendizagem, do conhecimento acumulado pela humanidade e dos métodos e técnicas de pesquisa e produção de novos conhecimentos, dar aos futuros formadores as condições essenciais para o exercício de uma cidadania consciente, crítica e participante. Não se pode perder de vista o direito de todos os cidadãos de desfrutar de uma formação básica que tenha como princípio não apenas seus valores culturais e

artísticos, regionais e nacionais, mas que lhe permita o acesso à diversidade e riqueza cultural em toda a sua amplitude, franqueando-lhe possibilidades de conquistar melhores condições de participação e tomadas de decisões em sua realidade. A educação universitária deverá estar comprometida com a questão da qualidade na formação da sensibilidade artística, na formação intelectual de seus alunos, mediante uma conscientização crítica dos processos sociais inerentes ao acesso do conhecimento, ou seja, à possibilidade do exercício da cidadania. Por isso, o acesso aos diversos aspectos da dança deverá estar assegurado numa proposta educacional que se pretenda transformadora e que propicie aos estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social dinâmica e democrática”.

Primeiramente, com relação à dança costuma-se associá-la à música, ou seja, dança-se uma música e, dependendo dessa percepção, o estilo da música proporciona o estímulo que o dançarino precisa para fazer sua performance obedecendo os critérios das características da dança, que pode ser: balé clássico, tango, valsa, forró, danças urbanas, dança do ventre ou belly dance, flamenco, contemporânea, etc.

Ao contrário do que se pensa e do que se diz a respeito dos surdos e a dança, não é porque os surdos sentem a vibração sonora, captam a sequência rítmica e dessa forma, entendendo a música, conseguem dançar. Se assim fosse, todo som e ruído que vibrasse e provocasse uma constância rítmica faria com que os surdos dançassem.

O ritmo faz parte da música, assim como o andamento, os compassos e a harmonia. Separadamente não é prudente afirmar que ritmo é música. Observe-se que os tambores que marcam o toque do Olodum têm timbres, frequências sonoras diferentes, que dão colorido ao ritmo, que para os ouvintes é audível e por isso ele é tão harmonioso e contagiante. Ainda que os ouvintes fossem cegos escutariam e perceberiam essas variações sonoras. Há tambores com matizes entre graves e agudos que combinados ao compasso ritmado contagiam musicalmente os ouvintes.

Tomando outro exemplo, na música espanhola com seus muitos estilos, utilizam-se castanholas, que vibram cada uma em matizes diferentes. A depender do material utilizado, como madeiras de lei, onde em um par se encontra uma castanhola de som agudo e outra grave, podem ser tocadas em concertos, como instrumentos solistas, a ponto de vibrar sons distintos, exigidos em cada peça musical. Mas o fato é que esses instrumentos vibram extraordinariamente, mas, certamente isto deixa de ser suficiente para que pessoas surdas captem as nuances dos sons que elas emitem. A não ser que não sejam totalmente surdas.

A maioria dos surdos adora dançar. Isso é uma realidade. Lugares onde o som é muito alto são preferidos por surdos que dançam. Há surdos que dançam melhor do que ouvintes. Não será somente por sentir a vibração, mas porque a dança na cultura da comunidade dos surdos representa uma forma de expressão distinta daquela que utilizam diariamente com o uso da língua de sinais.

A expressão facial e corporal são um dos parâmetros mais importantes na comunicação visuogestual (vide anexo sobre Libras). Entretanto, ao dançar, os surdos encontram outra forma de mover-se corporalmente sem a intenção de comunicar algo a alguém, quando a dança se realiza em um espaço público, onde outras pessoas estão dançando, sejam ouvintes ou surdos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a dança para os surdos, além de ser um traço ímpar da cultura surda por não corresponder com o entrelaçamento que existe entre dançar e música executada, entre vibração sonora e vibração rítmica. A sensação de um pianista que escreve uma tese de doutorado ao computador, movendo os dedos da mão esquerda e direita, é distinta daquela quando ele está ao piano tocando uma peça musical. Nas duas situações os dedos e as mãos se movimentam, embora ao tocar o piano os movimentos de seus dedos e de suas mãos se expandem para o sentimento de prazer e liberdade por usá-los de forma artística.

Dentro desta perspectiva os surdos veem a dança como algo prazeroso, lúdico e artístico. Eles enxergam exatamente os corpos movidos pelo toque ritmado e musical, que não conseguem escutar. Há uma intenção de desfrutar dos movimentos que seus corpos podem fazer além daqueles da língua de sinais, que cotidianamente os fazem.

A dança contemporânea, assim como é conhecida, traz possibilidades outras que incluem totalmente o universo do bailar. Em seu poema *Ergo uma rosa e tudo se ilumina*, José Saramago contou com a participação da bailarina dançarina de flamenco, María Pagés, para dançar seu poema. Por sua vez, a bailarina espanhola de Sevilha, não necessitou de vibração sonora ou rítmica feita por instrumentos para conseguir seu objetivo. Enquanto José Saramago lia seu poema, a bailarina com sua elegância e as características da dança contemporânea mesclada aos movimentos do flamenco bailou as palavras do poema ao ritmo da recitação do renomado escritor. Duas personalidades de artes diferentes e reconhecidos internacionalmente juntos na musicalidade das palavras por entre as quais a dança eclodia em movimentos poeticamente bailados. Em seguida o mesmo poema é cantado e continua a ser bailado. Abaixo, é colocado referido poema de José Saramago e o link onde é possível apreciá-lo:



Figura 8

<http://www.youtube.com/watch?v=yseNj0FXoIU> Ativo em 15 de junho de 2014

ERGO UMA ROSA E TUDO SE ILUMINA

JOSÉ SARAMAGO

In Os Poemas Possíveis, 1966

*Ergo uma rosa, e tudo se ilumina
Como a lua não faz nem o sol pode:
Cobra de luz ardente e enroscada
Ou vento de cabelos que sacode.*

*Ergo uma rosa, e grito a quantas aves
O céu pontuam de ninhos e de cantos,
Bato no chão a ordem que decide
A união dos demos e dos santos.*

*Ergo uma rosa, um corpo e um destino
Contra o frio da noite que se atreve,
E da seiva da rosa e do meu sangue
Construo perenidade em vida breve.*

*Ergo uma rosa, e deixo, e abandono
Quanto me dói de mágoas e assombros.
Ergo uma rosa, sim, e ouço a vida
Neste cantar das aves nos meus ombros.*

A dança para os surdos é sinônimo de libertação da alma e tem um valor lúdico e cultural relevante posto que, indo em contra uma visão clínica de sua condição, conseguem se deleitar e se expressar com outro sentir, mas não menos valioso e admirável, daqueles que com os cinco sentidos perfeitos podem realizar o prazer de dançar formalmente ou informalmente. Com esse enfoque, o ensino de Libras para os alunos do curso de Dança na UFAL tem sido realizado de modo que o aprendizado da língua de sinais seja tão privilegiado quanto a teoria sobre ela, reservando um tempo a mais para a sua prática.

Nas atividades práticas nas aulas de Libras aproveita-se a bagagem de conhecimento dos formandos para assim direcionar o ensino da língua de sinais que corresponda à área de conhecimento na qual atuam ou atuarão.

Para exemplificar com mais clareza, pode-se dizer que dos discentes é aproveitado tudo aquilo que foi aprendido performaticamente, aliando a isso a língua de sinais brasileira e suas características.

A expressão corporal da Libras adentra no espaço da dança utilizando-se do talento e conhecimento de cada aluno, levando-o a construir com a língua gestual-visual uma diferente forma de dançar, contanto com exercícios corporais e faciais que permitem uma amplitude da gestualidade presente nas duas linguagens.

Dançar o silêncio e dançar letras musicadas e ritmadas com poemas ou com o próprio texto da canção para que os alunos não apenas desfrutem da dança, mas para que eles também possam agregar sentimento e significado no que estão dançando em sinais.

O início do aprendizado de Libras é o mesmo para todos os cursos, para que os alunos possam aprender a se comunicar. Depois de certo tempo é motivador e interessante esclarecer como ensinar dança aos surdos. Nesta questão é de suma importância que os alunos e o professor vivenciem uma troca de experiências.

Como professor, eu participo da dança, melhor dizendo, envolvo-me com a dança para me aproximar do universo dos alunos e proporcionar-lhes a língua de sinais dentro do contexto artístico e performático. O docente de Libras não precisa necessariamente aprender a dançar ou ser formado em dança. Aprender a dançar é uma alternativa e opção minha, que o sentimento de alteridade faculta e propicia para a compreensão do outro.

Entendo que, as aulas de língua de sinais deveriam ser enriquecidas de informação visual para que seja aprendida sem ter que recorrer à verbalização a todo instante. Em casos específicos como Dança-Licenciatura, ademais de outros conhecimentos aprendidos, a Libras com suas características visuais, gestuais e espaciais propicia condições para que se aprenda o modo de comunicação dos surdos e a forma de expressão de suas identidades ao dançar.

Torna-se imprescindível que um vocabulário específico seja adicionado ao vocabulário de signos normalmente utilizado na interação corriqueira com os surdos. Para conseguir isto proponho que sejam trabalhados com os discentes do curso de Dança-Licenciatura, além do que diz a ementa da disciplina Libras na UFAL, outras

destrezas como: situações cotidianas em língua de sinais, atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento da expressão corporal e facial, atividades que envolvam a dança e incluam sinais correspondentes a ela, atividades de dança que propiciem uma alternância entre o uso de sinais e movimentos específicos do estilo de dança escolhidos entre grupos.

As danças regionais e suas letras interpretadas em Libras como o samba de roda do recôncavo baiano são importantes para despertar nos alunos surdos, dos futuros formandos, uma riqueza nacional que vivifica os valores da nossa terra e faz referência à história do nosso povo. A disciplina Libras para Dança deve ser pensada como uma contribuição para que os alunos surdos das escolas e universidades públicas ou particulares possam, com a língua de sinais, romper a barreira da comunicação e o preconceito que existem, em geral, sobre surdos e a dança.

Neste sentido, aqui fica reforçado o empenho que o docente que lida com língua de sinais e com pessoas surdas precisa ter para afugentar do meio educacional, onde atuem, os resquícios destrutivos que a história da educação de surdos deixou entre eles e os ouvintes, devolvendo-lhes o direito de quem são e de suas potencialidades.

Frequentemente, como motivação e esclarecimento para meus alunos sobre a capacidade que os surdos têm para dançar, tomo como exemplo a história de vida da dançarina surda María Ángeles Narváez, nascida na Suíça e vivendo na Espanha, em Sevilha, desde pequena, Mari Ángeles, como é conhecida, deixa aflorar entre bulerias, soleás, sevilhanas e alegrias, a arte do flamenco bailado e cantado em língua de sinais espanhola.

Apesar de sua surdez profunda em um ouvido e a perda grave de audição no outro, Mari Ángeles, que não seria capaz, teoricamente, de dançar nada, tampouco o flamenco se faz notar pela sua habilidade de dançar ao som andaluz entre violões, palmas, castanholas e outros instrumentos, o de expressar sua musicalidade interior através de suas mãos, sinalizando as letras cheias de paixão e poesia, que enchem de encanto quem a vê atuante no cenário.

Embora tenha esclarecido acima o porquê da importância da vida de Mari Ángeles para os alunos de Dança e incluo também os de Teatro, sua história a converto como estratégia didática para o aprendizado de língua de sinais brasileira. Nesses vídeos mostrados em sala de aula vemos não somente a performance da respectiva bailarina flamenca, mas também a entrevista que é feita e sua fala, usando fluentemente a língua oral espanhola, legendas e um intérprete de língua de sinais espanhola.

A partir daí vislumbro possibilidades outras para a utilização desse material. Partindo do pressuposto de que os alunos do curso de Dança e Teatro da UFAL não são bilíngues fluentes e capazes de compreender a língua espanhola com a rapidez e o sotaque inerente a regiões onde vivi. Especialmente, as expressões idiomáticas da Andaluzia. Portanto, sua história é interpretada por mim de duas formas: interpretação oral do espanhol para o português e a interpretação do falado em espanhol em Libras.

Em sala de aula torno possível aos alunos através desses vídeos sobre Mari Ángeles, um de tantos outros exemplos concretos de que a língua de sinais não é internacional, tendo em vista as diferenças observadas enquanto estou interpretando, uma reflexão pertinente à cultura das comunidades de surdos do Brasil e de outros países e o aprendizado de sinais específicos da dança em Libras, não em LSE (*lengua de signos española*), além de demonstrar expressões faciais e corporais no ato da interpretação.

Não se trata apenas um material ilustrativo, mas como pude aproveitar esses vídeos de maneira didática e que sempre têm apresentado reações positivas por parte dos discentes de Libras em Dança e Teatro.

Abaixo um link de sua atuação apresentada no programa da TVE (Televisión Española) *Em Otras Palabras*:

<http://www.youtube.com/watch?v=rx1vj9ThHI> Ativo em 15 de junho de 2014



Figura 9
Mari Ángeles Narváez

<http://www.laninadeloscupones.com/index.php?a=MosPreEs&i=18&p=3>

Ativo em 15 de junho de 2014.



Figura 10

Mari Ángeles Narváez

<http://www.laninadeloscupones.com/index.php?a=MosPreEs&i=18&p=3>

Ativo em 15 de junho de 2014.

Cabe aqui ressaltar também que a história de vida de María Ángeles Narváez Anguita é inspiradora para as aulas de dança, tanto para os discentes do curso de Dança e Teatro, quanto para seus alunos nas escolas, mas também a utilizo no sentido de esclarecer as razões que justificam os diversos diagnósticos para a surdez congênita, para a surdez adquirida e a perda auditiva unilateral e bilateral. Permita-me o leitor que eu possa apresentar sua história.

Por seu relato, Mari Ángeles não nasceu surda. Veio ao mundo em 1975 em Aarau, na Suíça e ficou surda por ototoxicidade (reação tóxica causada pela ingestão de um antibiótico), repentinamente aos seis anos de idade durante uma manhã de festa, quando sua família já se havia mudado para Sevilha, na Espanha. Percorrendo a rua do mercado e entre o burburinho da festa, Mari Ángeles observava os carros e as mulheres falando alto, quando sua mãe parou para falar com uma vizinha vestida de negro. Fixava seus olhos no movimento dos lábios que não emitiam nenhum som.

Escondeu sua surdez por dias a fio até que seus pais, já cansados de serem convocados a comparecerem ao colégio onde estudava por mais um ataque de desobediência inexplicável, foi descoberto que não escutava. De repente e para sempre. Em entrevista dada ao jornal *Diario de Sevilla*, afirmou que, com a maturidade e a superação, não sofre por isso, embora sempre tivesse se sentido diferente. Igualmente diferente ficou o mundo e o modo dos ouvintes se comunicarem com ela. Se alguém a questiona sobre algo enquanto se distrai voltando o olhar para algo que esteja comendo ou algum conhecido que vê passar, a informação se perde.

Esta bailarina que começou a dançar aos nove anos de idade, apesar da sua grave perda auditiva aos seis anos, fala e lê os lábios, podendo se comunicar perfeitamente em alemão e espanhol oralmente com qualquer pessoa normal. A única coisa que difere na comunicação com os ouvintes é que, obrigatoriamente, o emissor da mensagem falada tem que estar olhando Mari Ángeles de frente para que ela possa ler seus lábios e compreender o que lhe está sendo dito.

Em um dos ouvidos, cuja perda da audição é grave, usa uma prótese auditiva que lhe permite perceber vibrações extremas, mas sem nenhuma nitidez, como ela mesma conta. O outro ouvido foi afetado de tal maneira que não lhe sobra nenhum resto auditivo aproveitável. Os olhos são para esta bailarina os seus ouvidos e talvez seja ela a primeira bailarina surda a concluir o curso de Dança na Universidade de Sevilha.

Com uma simplicidade cativante, Mari Ángeles Narváez revela que não é mais inteligente que ninguém e que o fato de ser surda não lhe trouxe um impedimento no seu progresso pessoal e profissional, mas é preciso dizer aos lugares que vai que existe e a que veio.

Ao invés de inventar medos, ela os enfrenta. No entanto, permite-se dizer isso em um momento de sua vida, quando já passou por uma forte crise de auto-estima e sair vitoriosa de um colégio de ouvintes, no qual as aulas de matemática lhe pareciam hieróglifos sobre o quadro negro, em que a professora escrevia e falava virando as costas para os alunos. Sua sensação na zona de conforto atualmente se dá às custas de muitas horas de esforço para aperfeiçoar a leitura labial e sua compreensão e, no campo da Dança, treinando e sonhando dia e noite relembrando letras das músicas e dos compassos.

Segundo conta, Mari Ángeles, ela sofreu injustiças, mas se considera forte e hoje em dia vive uma fase muito exitosa de sua vida. É a fase da *Niña de los Cupones*, um nome artístico que lhe deram no bairro onde vive por trabalhar para a ONCE (Organização Nacional dos Cegos Espanhóis), vendendo cartelas de loteria. A fase de aplausos de dez minutos, como ocorreu em outubro de 2007 em Versalles, na França, que lhe tiraram lágrimas dos olhos. A fase de sua aliança artística com o artista flamenco Ramiroquai para montar o espetáculo chamado *30 Decibélios*, no qual dança e canta o ritmo flamenco em língua de sinais espanhola interpretando o cantor Camarón de la Isla. O momento da realização de um sonho: uma ONG que ensina a dançar flamenco e que tem o reconhecimento em seu trajeto internacional. Não se orgulha de ser surda e literalmente diz: “*Quero que as pessoas se esqueçam que sou surda. Há*

muita gente melhor do que eu. Tenho consciência que a melhor não sou. Mas prefiro ser única a ser a melhor”.

EL CORREDORES ANUALUCIA
Número 12 (16 de Junho de 2007) SEVILLA 1!

La Niña de los Cupones

Una sevillana sorda bailarà flamenco en lengua de signos en el prestigioso festival de Versalles

CÉSAR RUIFANO DE SEVILLA
No hay palabras para tanta bondad. El próximo martes, una joven sorda sevillana, rodeada de cupones junto al ambulatorio de Marqués de Paradas, bailará flamenco en lengua de signos ante todo Versalles, en uno de los certámenes más importantes del mundo: el Orphée Festival. Las 600 entradas de su espectáculo hace ya tiempo que están vendidas. Desde que la eligieron como única artista española participante en compañía de su inseparable Ramiroquai, María Ángeles Narváez, de 32 años, sólo tiene en sus labios un estribillo: "Qué bien que la vida me haya deparado algo así".

En el cuerpo y en las manos de María Ángeles está escrito todo el flamenco y, según se quiere o arpaer sus brazos, van asomando las letras a sus dedos lengüarces como si fueran molillos que trituran el silencio y lo hacen voz.

Que una y una, dos y dos y una, tres, abre la ventana que te quiero ver.



VENDIENDO LA SUKITE QUE ELLA YA TIENE. María Ángeles Narváez, en su quiosco de cupones de la calle Marqués de Paradas.

"No me pongo metas; mi límite no existe, que yo sepa; quiero seguir luchando todos los días"

Este es uno de los cantos que oyen los sordos cuando baila María Ángeles. Pero la artista emite también una luz que deben de ver hasta los ciegos; sale de sus ojos y de su risa; unos la llamarían osadía; otros, empaque; todos, superación. A simple vista, ella estera es un espíritu radiante. Ayer por la tarde ensayaba bajo el Puente del Cachorro con esa luz y esa música sordas que siempre lleva encima, y decía con una sonrisa que le cogía toda la cara: "No me pongo metas; mi límite no existe, que yo sepa; quiero seguir luchando todos los días. Si puedo hacerlo es gracias a la ONCE y al apoyo impresionante que me ha dado siempre".



EMOCIONES. La artista y Ramiroquai, durante su espectáculo.

En esos bajos pintarrajeados de Triana que se reparten las asociaciones de minusválidos y por cuyos corredores circula una alegría insólita en el mundo de los cinco sentidos y las plenas capacidades, María Ángeles Narváez, caminando con su traje de lunares en una bolsa, explica que su sordera no es de nacimiento. "Yo me quedé sorda a los seis años. Fue por culpa de un antibiótico que me mató el nervio auditivo en los dos oídos. Bueno, en uno tengo todavía una leve audición, lo indispensable para sentir mínimamente el murmullo del mundo". Por el sólo puede percibir treinta decibelios, que es como se llama su espectáculo.

Ramiroquai no es sólo su percusionista ni su productor musical. Es, sobre todo, su amigo. Su gran amigo de la infancia. Tienen la misma edad y el mismo sentido de la pasión, aunque la experiencia profesional de él, de cuando los tiempos de La Cebra Mecánico y las bandas sonoras, le haya dado un temple que viene especialmente bien cuando a María Ángeles se le desbocan los caballos y pierde el sueño pensando en este éxito y en cuanto ha de venir después. Cuenta el artista que el espectáculo nació de una idea tomada "medio en broma", hasta que una actuación ante niños sordos les reportó la medida de lo que aquellas manos, las de ella y las de él, podían llegar a contar juntas. Han pasado por el Lope de Vega, por el Discap de Sevilla, han actuado en París y el lunes toman el avión como únicos españoles seleccionados en el Proyecto Cultural 2008 (organizado por creadores de todo el mundo) en el multidisciplinar Festival Orphée de Versalles. Un clásico.

Camarán, Lola Flores o Arcángel aparecerán allí en forma de baile y de signos. La Niña de los Cupones, nombre de la artista cuando baila, es la primera persona sorda en terminar la carrera de Danza Española. Lo suyo no es de diez; es de once. De once, con mayúsculas.

Figura 11

Mari Ángeles Narváez

<http://www.laninadeloscupones.com/index.php?a=MosPreEs&i=18&p=3>

Ativo em 15 de junho de 2014.

3.2. Metodologia do ensino da Libras no curso de Teatro – licenciatura

“PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARTES CÊNICAS: LICENCIATURA EM TEATRO”

NOME DO CURSO: Artes Cênicas: Licenciatura em Teatro

TITULO OFERTADO: Licenciado em Teatro

PORTARIA DE RECONHECIMENTO: Portaria Ministerial nº 3.276/2004 e Resolução nº 56/97 de 15.08.97–CEPE/UFAL

TURNO: Vespertino

CARGA HORARIA: 2.846 horas

DURACAO: Mínima – 4 anos / Máxima – 7 anos

VAGAS: 40

PERFIL: Profissional apto para atuar especialmente no magistério da Educação Básica, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo. Além da atuação na educação formal, o Curso forma professores de Teatro também para a educação informal, para a difusão e produção teatral, enfocando o Teatro como parte do desenvolvimento integral do indivíduo, seja nos planos social, cultural, ético ou estético”.

Em se tratando do projeto pedagógico do curso de Teatro-licenciatura da UFAL vemos que na ementa o lidar com crianças com necessidades especiais também consta como se, realmente, houvesse uma disciplina que contemplasse a abordagem desse tema e preparasse o futuro professor para situações em que irá se deparar e terá que saber como agir.

No curso de Pedagogia há uma disciplina obrigatória que se chama Educação Especial, que visa explorar o assunto das pessoas com deficiências e como tratar cada caso. Entretanto, a disciplina, assim como Libras quando surgiu na UFAL, discute superficialmente os casos de pessoas com necessidades especiais.

Na verdade, isso tem sido feito por professores que, com uma consciência mais democrática sobre o ensino na Universidade tende a não rechaçar ou omitir a existência da necessidade de conduzir sua(s) disciplina(s) adequando-a(s) a todos os contextos, inclusive, no contexto da acessibilidade para todos como: para ouvintes e surdos, paraplégicos, tetraplégicos, surdos, cegos e surdocegos, autistas, pessoas com síndrome de Down, etc. Geralmente, isso ocorre e interessa ao docente quando, infelizmente, este possui na família ou amigos que têm algum desses problemas e o vivencia em seu dia a

dia. Excetuando este exemplo, é louvável ver que o docente se preocupe com uma educação acessível para todos.

Aplicar estratégias de ensino da Libras nos cursos de Dança e Teatro é sempre muito prazeroso. Em Teatro mais ainda porque se tem a impressão que os corpos já se encontram preparados para comunicar o que o silêncio não é capaz de fazer. A capacidade de expressão corporal, facial e os sentimentos parecem estar a flor da pele, quando chamados a representar.

Para o docente de língua brasileira de sinais isso representa uma vantagem que facilita o trabalho das peculiaridades da língua gestual. Utilizando-se das especificidades dos discentes de Dança e, sobretudo, de Teatro o professor obterá resultados incríveis e uma receptividade maior do que a esperada, normalmente, por parte dos alunos.

Há uma expectativa para o docente apaixonado pelo que faz de que a disciplina ministrada seja bem-vinda entre os alunos e que haja uma troca de conhecimentos enriquecedora para ambos os lados, de modo que a distância que possa existir entre eles se desfaz e todos se tornam colegas, todos colaboram no processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma que no curso de Dança, o programa da disciplina Libras deve ser cumprido com a meta de atingir o que propõe a sua ementa. Os alunos precisam ver teoria e prática em muito pouco tempo. Para aproveitar melhor o tempo que a disciplina Libras tem durante um semestre é mais proveitoso, quando invisto em mais práticas de comunicação em língua de sinais do que falar sobre ela teoricamente. A teoria não deixará de existir, mas como é propósito do MEC preparar futuros professores que saibam lidar com os surdos, usuários da Libras, este é um caminho, pelo qual enveredo para alcançar respostas significantes.

Teóricos enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância, desde Rousseaus e Dewey a Piaget e Vygotsky. Mais do que atividade lúdica, o jogo constitui-se como cerne da manifestação da inteligência no ser humano. A escola, até hoje, nega o jogo como poderoso instrumento de ensino/aprendizagem. (KOUDELA, 2012).

Inicialmente, o aprendizado se dá por meio de exercícios de concentração e reflexo aos estímulos visuais, que promovo, com jogos que possibilitam o aproveitamento do espaço e a flexibilidade dos alunos. Jogos simples com pequenas bolas que são jogadas de um colega para outro, estando todos em círculo. O jogo

começa com uma bola e o número de bolas vai aumentando, de modo que todos consigam agarrar e jogar um total de cinco bolas de diferentes pesos e texturas, procurando manter um ritmo, uma cadência e velocidade rápida, mas constante.

Preferencialmente, tento explicar tudo em língua de sinais e mímicas para que os alunos se acostumem e experimentem um pouco que seja do “mundo silencioso” das pessoas surdas.

Os jogos vão sendo alternados com exercícios que priorizem o aprendizado da língua de sinais em situações diversas onde os próprios alunos irão construir suas “falas” em sinais, mediante a proposta lançada versus criatividade e espontaneidade dos alunos.

Os jogos teatrais são frequentemente usados tanto no contexto da educação como no treinamento de atores. Há, portanto, uma utilização múltipla, dependendo do contexto de seu emprego e da abordagem crítica aplicada durante as avaliações. (KOUDELA, 2012).

Para enriquecer a bagagem de signos e melhorar gradativamente a competência linguística em língua de sinais brasileira, a utilização de vídeos onde relatos, histórias de vida, contos e surdos de outras regiões do Brasil utilizando variantes dos signos trabalhados em sala de aula são de grande proveito. Com isso pode-se extrair expressões faciais e apreender o sentido do discurso que está sendo veiculado, as possíveis formas de sinalização, vocabulário novo e a familiarização com a Libras utilizada por surdos com diferentes tipos de perda auditiva.

A língua de sinais brasileira é uma língua visual-gestual, que não pode ser aprendida como se fosse uma língua oral. Para aprendê-la bem é preciso desenvolver destrezas como: a atenção, a memória visual, a expressão facial e a agilidade manual. Os vídeos são um elemento indispensável em qualquer método comunicativo com que se quer aprender Libras. Na sala de aula ainda é impraticável interagir com uma pessoa surda que sinaliza sua língua natural. Por isso é tão importante contar com situações naturais de comunicação, gravadas em vídeo, como material de trabalho. Posteriormente, os próprios alunos podem gravar seus vídeos interagindo uns com os outros em língua de sinais. Isso ajudará a realizar uma auto-avaliação

As cenas que são utilizadas nos vídeos tenho que escolher de acordo com o nível de conhecimento, preparação da aula de acordo com o tema que se está aprendendo com fins didáticos. A internet proporciona muitos vídeos que podem ser aproveitados, mediante uma seleção cuidadosa do que se quer mostrar. Além da internet, existem

DVDs em Libras com contos infantis e didáticos, com legenda, à disposição para adquirir facilmente. Neste caso, eu encubro as legendas para que o aluno não se detenha na leitura da supra-titulação¹⁸.

Portanto as cenas devem ser apenas vistas, mas trabalhadas de acordo com os conteúdos estudados anteriormente, relacionando-se sempre com o contexto proposto em aula. Com os vídeos comunicativos, ou seja, vídeos didaticamente escolhidos para serem trabalhados com os alunos, é possível dispor de situações reais de diálogos, dos quais os alunos aprenderão aspectos morfosintáticos ou semânticos. Para isso, no entanto é requerido um reforço visual especial.

No final de cada gravação assistida, que não devem ser longas, elas são repassadas frase por frase mais lentamente para que os detalhes da sinalização possam ser percebidos nitidamente e apreendidos. Além dos vídeos apresentados com fins didáticos, comumente apresento cenas engraçadas ou piadas sinalizadas em Libras para descontrair e deixar o aprendizado tranquilo e leve.

Com relação ao uso da obra *Libras em contexto*, como material adicional, pude utilizar para demonstrar como devem ser feitas as atividades propostas pelo livro e, com os resultados obtidos, ensinar variantes para a expressão das mesmas situações. Dessa forma, tenho observado que pouco a pouco a estruturação do discurso em língua de sinais brasileira vai sendo incorporada ao aprendizado dos alunos.

Outros exercícios realizados em aula, como parte integrante do programa dessa disciplina é o trabalho com as expressões faciais e os sentimentos. É comum a exacerbação dos sentimentos que alguns sinais ou entonações frasais exigem. Justamente nesse ponto os alunos de Teatro, despojados de timidez (assim como os de Dança) conseguem se expressar pelo viés artístico que, por sua vez deve ser comedido ao lidar com uma comunicação visual-gestual.

No processo de ensino, a abordagem intelectual ou psicológica é substituída pelo plano da corporeidade. O material do teatro, gestos e atitudes, é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa de expressão física nasce da relação que deve ser estabelecida com a sensorialidade. Dessa forma, no decorrer do processo educacional, é atingida uma objetividade que almeja eliminar o mau hábito de utilizar o teatro como um instrumento de

¹⁸ Supra-titulação é o termo usado em interpretação para as legendas de cenas veiculadas em língua de sinais (nota do autor)

acrobacia sentimental. Através da fisicalização, a realidade cênica adquire textura e substância. (KOUDELA, 2012).

Um recurso muito que me resulta bastante eficaz é a utilização de imagens de situações retiradas de revistas, jornais ou, de forma mais prática, da internet, onde os alunos dispostos em grupos terão que imitar estaticamente a cena escolhida, com algumas modificações, segundo a interpretação do grupo, sem que os demais grupos saibam qual foi a cena escolhida. Depois de poucos instantes, o mesmo grupo se movimenta como se fosse dar vida à imagem vista e memorizada formando outras imagens corporais. Na medida em que vão se movimentando de acordo com o suposto contexto do qual a imagem foi retirada, os alunos deste mesmo grupo vão criando um novo desfecho para uma história da qual somente sabe, aqueles que viram a imagem inicial. Os demais grupos continuam tentando adivinhar a que cena fotocopiada se refere a situação corporificada. A esse tipo de estratégia dou o nome de: *as aparências enganam*.

Assim sendo, a disciplina Libras para o curso de Teatro desenvolve atividades que também valorizam as aptidões dos alunos extraindo deles o talento da representação e da incorporação de personagens que estão acostumados a fazer.

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência e a mais essencial. Os atores fazem no cenário exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, em toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, expressam ideias e revelam paixões, exatamente como todos nós na rotina diária de nossas vidas. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estarem utilizando essa linguagem, o que os faz mais aptos a utilizá-la. Os não-atores, em contrapartida, ignoram que estão fazendo teatro, falando teatralmente, ou seja, usando a linguagem teatral... (BOAL, 2001)

O teatro de sombras das mãos¹⁹ é um dos recursos importantes e lúdicos que favorece positivamente o processo de flexibilidade das mãos, dedos e braços. Com este recurso, que ademais de encantador e bonito é cativante entre os discentes do curso de Teatro e tem neles muitos aficionados, possibilita o desentrelaçamento de nós das articulações ainda resistentes nos dedos, pulsos e braços e os prepara para a construção de sinais em língua de gestual, que está regida por parâmetros como configuração das mãos, articulação e movimentos além, obviamente, das expressões faciais e corporais.

<http://www.youtube.com/watch?v=XTdhAAdwt8E> ativo em 14 de janeiro de 2014

¹⁹ Vide em Apêndice um pouco mais sobre o teatro das sombras no item 2.



Figura 12

Teatro de sombras com as mãos

Imagens extraídas do site:

<http://evanhastings.blogspot.com.br/search/label/Shadow%20Theatre>

ativo em 15 de janeiro de 2014:



Figura 13

Teatro de sombras com as mãos

Imagens extraídas do site:

<http://evanhastings.blogspot.com.br/search/label/Shadow%20Theatre>

ativo em 15 de janeiro de 2014

Essa ideia nasceu de meu experimento com o uso de dois vídeos sobre sombras com as mãos ou *hand shadows*. Após a apresentação desses vídeos, os alunos começaram a tentar fazer sombras com a luz do projetor (*data-show*). Comecei a estudar *hand shadows* para utilizá-las para preparar as mãos dos alunos, entusiasmando-os com o que a maioria de nós fez quando na infância. De um modo mais elaborado comecei a construir histórias para introduzir sinais da Libras no lugar das sombras.

O conto de histórias é uma ferramenta importante para quem está iniciando e para quem está em estágio avançado de conhecimento da língua de sinais brasileira. Não por isso os alunos são dispensados da disciplina, quando já sabem língua de sinais brasileira. Para os alunos de Teatro, iniciar a disciplina através de pequenas histórias reais, contos e notícias usando somente o corpo e as possibilidades de expressão dentro do silêncio, promove uma compreensão do uso do espaço e em muitos casos o desenvolvimento das condições físicas de cada um para alcançar o objetivo dessa atividade.

Para a comunidade surda, o Teatro é parte inerente à cultura surda. Em um mundo onde tudo é silêncio, visão e sensibilidade, o Teatro se converteu em uma das principais bandeiras que revelam a cultura de uma minoria linguística de indivíduos surdos embora, a principal, seja a própria língua de sinais. Língua esta, pela qual prezam e através da qual podem se realizar como sujeitos com competências extraordinárias para tudo aquilo, que lhes dá mais independência e alternativas de exercerem sua cidadania.

O teatro composto por atores surdos, dentro ou fora da escola, realizado de caráter meramente incipiente ou até mesmo em alto nível profissional, não deixa de se desvincular do processo de ensino-aprendizagem como vivência de mundo para um público majoritariamente ouvinte. O Teatro para os Surdos, com letras maiúsculas, sobe as cortinas do palco daqueles, cujas mãos levam ao público algo de suas vidas e, ao mesmo tempo, do silêncio deles resgatam partes de suas almas.

Considerações finais

Com a finalização desta dissertação de mestrado, embasada em experiências reais e fruto das respostas de atividades postas em prática diariamente, torna-se compreensível a importância da disciplina língua brasileira de sinais ou Libras para a formação dos alunos de Dança-licenciatura e licenciatura em Teatro da UFAL, UFBA e outras Universidades brasileiras que oferecem os cursos de Artes Cênicas. Mais que uma formação profissional as artes cênicas se coadunam como uma contribuição imensurável para o resgate de valores sócio-culturais como a ética, o profissionalismo, o respeito às diferenças, a disciplina e a seriedade em um Estado democrático como o Brasil.

Para dar corpo a este trabalho de pesquisa para o Mestrado foram necessárias a pesquisa participante nas aulas, a pesquisa orientada e as reflexões de leituras solitárias sobre a história da educação dos surdos no mundo inteiro e no Brasil, a interpretação dos fatos históricos que marcaram para sempre a existência da comunidade surda, a compreensão da legislação que norteia a educação dos surdos brasileiros, o ensino da Libras no país e a busca da melhor postura do docente diante de cursos específicos como Teatro e Dança na Universidade Federal de Alagoas.

Embora breve, mas consistente, há sempre uma expectativa que de alguma forma, o que aqui foi escrito seja compreendido como uma contribuição para a quebra de paradigmas e de preconceitos referentes à relação dos surdos, suas potencialidades e habilidades naturais com o meio social onde vivem.

A alegria de semear conhecimento e compartilhá-lo com pessoas que, na maioria das vezes, nunca tiveram contato com os “mudos” ou “mudinhos”, como são conhecidas as pessoas surdas por aqueles, que (sem má intenção) assim os chamam, se torna sempre uma inspiração para criar novas alternativas e estratégias de ensinar.

Nesse processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais brasileira todos saem ganhando. Não há perdas. Docentes e alunos estão juntos e são colegas, parceiros de uma caminhada de 60 horas, onde todos aprendem, todos ensinam, todos têm algo a dizer. É um espaço despojado de vaidades e de vergonhas rumo à construção de um conhecimento além do esperado, visando a superação dos limites e problemas que a falta de comunicação pode fazer surgir no lidar diário em sala de aula.

Longe de apresentar um manual de como ensinar Libras nos cursos de Artes Cênicas, aqui são refletidos os motivos da realidade atual da educação para os surdos e

para os alunos ouvintes, que ao se formar, vão se deparar com a diversidade e a inclusão de pessoas com necessidades especiais, especificamente, neste caso, pessoas com surdez. Dito isto são feitas sugestões de como proceder para potencializar as habilidades dos formandos em Teatro e Dança a partir de reflexões sobre a prática pedagógica e a experiência didática, encontrada entre erros e acertos em realizações minhas.

Por certo, as sugestões feitas remetem a uma reflexão maior tendo em conta as especificidades dos alunos dos dois cursos mencionados acima. Para que isto aconteça nunca é demais conhecer, ainda que um pouco, sobre o público com quem será trabalhado em conjunto o aprendizado da língua de sinais brasileira. Em outras palavras, a leitura de obras sobre Dança e Teatro e praticar atividades que se correlacionam com ambos os cursos se torna um acréscimo ao conhecimento compartilhado e agrega mais valores tanto para os docentes como para os discentes.

Na vivência de quem está entre mundos distintos, ou seja, o mundo dos sons e do silêncio, o labor realizado durante exatamente cinco anos e cinco meses, revela que há muito ainda por fazer e aprender. Aprender com aprendizes, aprender com professores, aprender fazendo, aprender com os principais beneficiados ao fim deste trabalho: os surdos.

É por eles que se ensina Libras na UFAL sem a dureza da obrigatoriedade de aprender uma língua. Afinal de contas, soa autoritário que todos tenham que aprender língua de sinais brasileira e saber se comunicar com os surdos em sala de aula. Acaso não existem os intérpretes? Como já foi aclarado em poucas pinceladas, embora contundentes, o Brasil não parece ser um país onde a Educação seja prioridade. Assim, não obstante a existência de leis que decretos que regulamentem a Educação brasileira, obviamente esta realidade aflora e os educadores aqui estão com o intuito de melhorá-la.

Em lidando com pessoas surdas num sistema educativo inclusivo, mas contraditoriamente excludente, tem que haver ainda que pequenas modificações para que os surdos se tornem mais esclarecidos, respeitados, bem formados. De fato, que eles possam estar incluídos na sociedade, de maneira que não sejam sempre a minoria linguística dependente da boa vontade ou piedade de quem se interesse em colaborar com uma educação verticalmente imposta, para que continuem a depender de outros e à sombra da falta do saber. Não. É prioridade dos docentes, principalmente, daqueles que ministram Libras prezar por qualidade no trabalho realizado a fim de que os surdos tenham qualidade no ensino e possam galgar estágios cada vez mais avançados para que

sejam independentes e cidadãos partícipes e conscientes de suas potencialidades cognitivas, artísticas e pessoais.

O trabalho não termina aqui, pois o desejo de fazer algo diferente e benéfico para todos, principalmente nos cursos de Artes Cênicas, cuja importância e possibilidade de abrir os caminhos libertadores das consciências dos surdos e da comunidade surda são maiores, por fazerem parte da própria cultura surda. Esta é a conclusão de uma etapa que gera entusiasmo e motivação para seguir trilhando as veredas do ensino e da busca incansável do aperfeiçoamento infindável de educador.

REFERÊNCIAS

- ALMOZINO, Albert. *The art of hand shadows*. Editora Dover Publications. Nova York/EUA, 2002;
- BAIXERAS, Pilar Alonso. *Libro blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo*. Editora Ministerio de Educación, Cultura y Deporte : Confederación Nacional de Sordos de España; Madrid , 2003;
- BOAL, Augusto. *Teatro del oprimido: juegos para actores y no actores*. Alba Editorial. Barcelona/Espanha, 2011;
- BURSILL, Henry. *Hand shadows and more hand shadows*. Editora Dover Publications. Nova York/USA, 1997;
- CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, Walkíria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. Edusp. 1ª Ed. São Paulo, 2001;
- CARVALHO, Paulo Vaz de. *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*. 1ª Ed.. Surd'Universo editora. Lisboa/Portugal, 2007;
- CASTRO, Alberto Rainha de e CARVALHO, Ilza Silva de. *Comunicação por Língua Brasileira de Sinais*. SENAC. 4.ª Ed. Brasília/DF, 2013;
- COLLINS, Sophie. *Schattenfiguren: 100 Tiermotive mit der Hand gezaubert*. Editora Bassermann Verlag. Munique/Alemanha, 2008;
- COUTINHO, Denise. *Libras e língua portuguesa (semelhanças e diferenças)*. Volume II. Ideia. 2.ª Ed. João Pessoa, 2009;
- CRUZ, Carina Rebello e QUADROS, Ronice Müller de. *Língua de Sinais: instrumentos de avaliação*. Artmed. Editora S.A. 1.ª Ed. Porto Alegre/RS, 2011;
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo (Org.). *Língua de sinais brasileira no contexto do ensino superior*. UNITRI. 1ª Ed. Uberlândia/MG, 2005;
- FELIPE, Tanya Amara e MONTEIRO, Mirna Salerno. *LIBRAS em contexto*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 6.ª Ed. Brasília, 2006;
- FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de língua de sinais*. Editora Tempo Brasileiro. 2.ª Ed. Rio de Janeiro/RJ, 2010;
- FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. *Material de apoio para o aprendizado de Libras*. Phorte Editora, 1ª Ed. São Paulo/SP, 2011;
- GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?* Editora Parábola. Série Estratégias de ensino. 1ª Ed. São Paulo/SP, 2010;
- GONZÁLEZ, María Ángeles Rodríguez. *Lenguaje de signos*. Confederación Nacional de Sordos de España ; Fundación ONCE, Barcelona, 1992;
- KLIMA, Edward e BELLUGI, Ursula. *The Signs of Language*. Harvard University Press. 10ª Ed. Harvard/ EUA. 2009;
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais de Viola Spolin na sala de aula*. 2ª Ed. Perspectiva S.A. São Paulo, 2012;
- KREBS, Ruy, RODRIGUES, David e FREITAS, Soraya Napoleão (Org.). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Editora UFSM. Santa Maria/RS, 2005.
- NIKOLA, Louis. *Hand Shadows: the complete art of shadowgraphy*. Ed. Read Books. Nova York/EUA, 2009;
- PANDURO, Lorenzo Hervás y. *Escuela española de sordomudos*. Ed. Universidade de Alicante. Alicante/Espanha, 2008;
- QUADROS, Ronice Müller de e KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Ed. Artmed. Porto Alegre/RS, 2007;

- SACKS, Oliver. *Vejo uma voz: viagem ao mundo dos surdos*. Grupo Anya S.A. Salamanca/Espanha, 1996;
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Ed. Cultrix. São Paulo/SP, 2006;
- STRIXNER, Stefan e WOLF, Serona. *Kleines Wörterbuch der Gebärdensprache*. Ed. Marix Verlag. Wiesbaden/Alemanha, 2006;
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Editora Martins Fontes. São Paulo, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Sobre a língua de sinais brasileira e suas características

APÊNDICE B - Teatro das sombras com as mãos

APÊNDICE A

1. Sobre a língua de sinais brasileira e suas características:

Sinais transparentes são aqueles que podem ser adivinhados sem que se tenha conhecimento prévio de seus significados. Ex: carro, comer, falar, pensar,...etc

Sinais translúcidos são aqueles cujos significados e suas relações com aquilo a que se referem só podem ser adivinhados caso sejam explicados os significados deles. Por exemplo: cebola, prisão, aprender, dia,...etc (Nota de rodapé)!!!!

Exemplos ilustrados de **sinais transparentes** em LIBRAS:

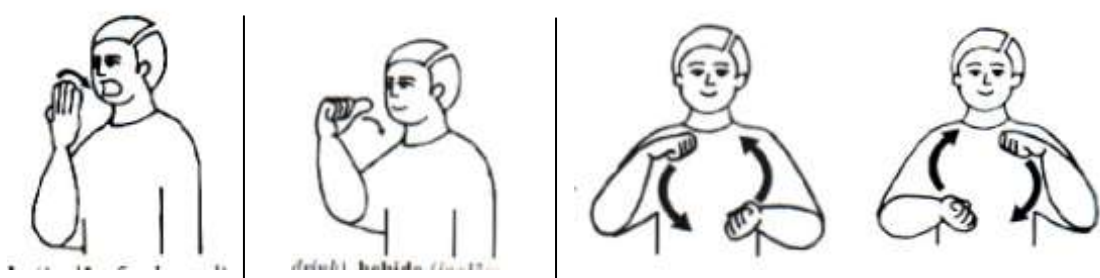


Figura 14

comer

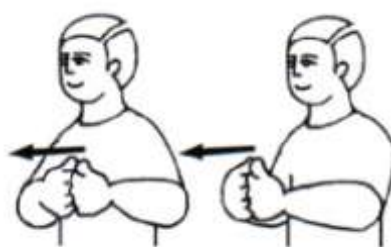
beber

1

carro

2

Exemplos ilustrados de **sinais translúcidos** em LIBRAS:



ônibus

Figura 15



fome

Figura 16



Figura 17

prisão

O signo translúcido *ônibus* faz alusão ao movimento do veículo quando acelera e freia várias vezes provocando também o movimento de vaivém nas pessoas. Já o outro signo *fome* alude à sensação de vazio na barriga de quem está com fome. O signo *prisão* se refere, pela sua configuração à forma das grades que isolam as celas. Muitas vezes encontramos signos aparentemente icônicos em língua de sinais brasileira mas, cuja iconicidade desaparece quando representados em outras línguas de sinais. A língua como estrutura viva e parte da cultura de um grupo social também se modifica e reflete as características que norteiam determinados grupos e comunidades. Podemos compreender disto que o ícone está relacionado também à cultura de onde surgiram.

Para ser mais claro, os queremas são os seguintes elementos:

- Forma ou configuração da mão (morfemas): é a forma da mão ou das mãos (e dos dedos) adotada para realizar algum sinal, ex: mão com palma para cima, para baixo, em forma de concha, etc. O exemplo abaixo mostra os tipos de configurações de mão em Libras e em LSE (língua de sinais espanhola), respectivamente:

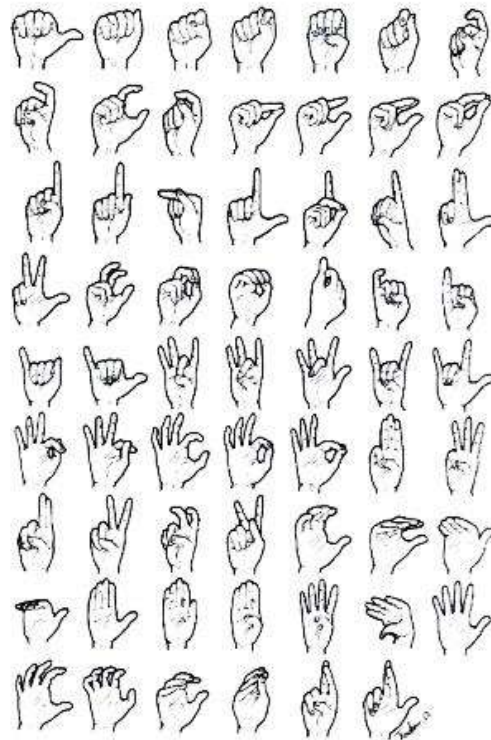


Figura 18

	Pulgar en reposo	Pulgar extendido	Pulgar flexionado	NUDILLOS EN FORMA DE ÁNGULO			NUDILLOS EN FORMA REDONDEADA			NUDILLOS EN FORMA DE GRAPA		
				Pulgar en reposo	Pulgar extendido	Pulgar flexionado	Pulgar en reposo	Pulgar extendido	Pulgar flexionado	Pulgar en reposo	Pulgar extendido	Pulgar flexionado
MANO CERRADA												
MANO EXTENDIDA												
MANO ESTIRADA												
ÍNDICE EXTENDIDO												

Figura 19

- Posição: onde o sinal é feito. Podendo ser feito no rosto, na altura dos ombros, ao lado do corpo, do lado esquerdo ou direito, etc.

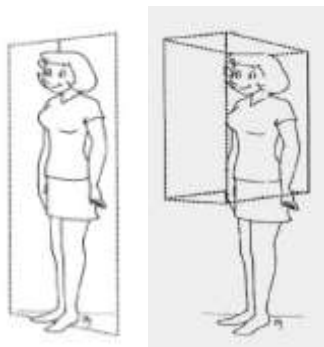


Figura 20

Local de sinalização

Em língua de sinais brasileira

- Movimento: Que direção segue a mão para realizar o sinal. Por exemplo: movimentos circulares, retos, para direita, para esquerda, para trás, movimentos alternados das mãos, etc.



Muitos anos

Figura 21



antigamente

Figura 22



Figura 23
limpo



Figura 24
pessoa

- Expressão facial ou corporal: o tipo de expressão que ganha o rosto e/ou corpo de quem realiza o sinal vai interferir em seu significado podendo um mesmo sinal / signo representar idéias bem diversas apenas mudando-se essa expressão. Tomando um exemplo da **língua de sinais espanhola**, vemos que o mesmo sinal aqui representado no desenho muda seu significado apenas com a mudança de expressão facial. Vejamos então os signos espanhóis também comparados aos brasileiros:

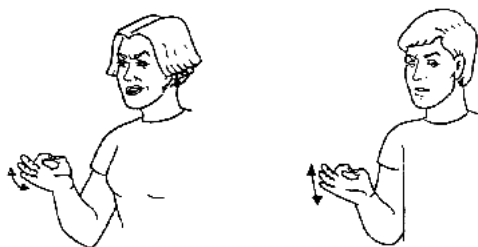


Figura 25
¿Qué? e dever

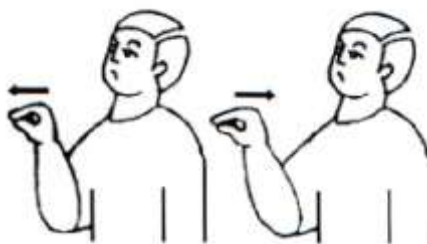


Figura 26

O que?

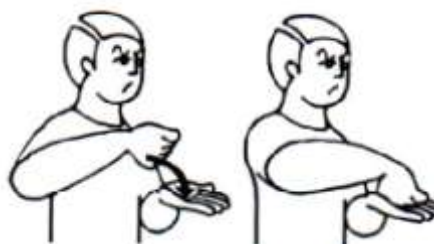


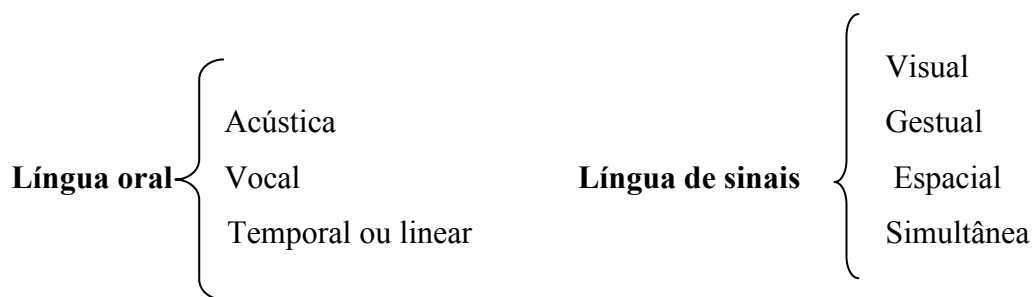
Figura 27

Dever

Sabe-se, entretanto, que uma língua não é apenas a criação de signos de forma desordenada. Para que seja uma língua é preciso ter regras, uma estrutura gramatical. A simples formação do signo combinado de forma desorganizada com outros não dá sentido à mensagem que se quer transmitir. Existem as regras morfológicas e sintáticas que permitem que a língua exista de forma lógica e compreensível. Pensava-se em outros tempos que em língua de sinais não havia nenhuma estrutura gramatical e que não passava de uma série de signos sem obediência a regras.

Naturalmente, as regras de uma língua basicamente visual não possuem estrutura idêntica a uma língua oral. Para nossa surpresa há também em língua de sinais elementos gramaticais como: verbo, substantivo, adjetivo, advérbio e muitas regras, por vezes muito sutis, que não são bem compreendidas pela pessoa ouvinte. Através dos queremas, o usuário da língua de sinais expressa bastante informação gramatical.

A análise comparativa da estrutura lingüística de uma língua oral e de uma língua de sinais permite-nos observar que não é possível achar correspondências iguais entre elas, pois diferem já de início em modalidade e compreensão. Citemos, então, as diferenças mais óbvias que, de momento neste trabalho é necessário esclarecer:



- Lugar de articulação de um sinal (toponema)

A área utilizada para que um sinal seja articulado é de fundamental importância em língua de sinais. Esse espaço é identificado em frente ao corpo de quem está sinalizando e pode estar desde a cintura até a parte mais alta da cabeça. Fora desse raio de alcance fica mais difícil a produção do sinal por estar em área pouco fácil de ser percebida. Existem alguns sinais que são realizados em diferentes partes do corpo e outros tantos que são feitos em um espaço chamado de neutro por estar delimitado em um ângulo de 180 graus em frente do corpo do emissor.

- Configurações das mãos (querema)

A mão pode assumir durante a formação do signo ou da mensagem signada diferentes formas. Pesquisas têm mostrado que também tais formas que as mãos ganham na língua de sinais variam muito conforme cada língua. Assim sendo diz-se que cada língua de sinal possui sua própria querologia, o equivalente ao aspecto fonológico numa língua oral.

- Movimento e a orientação da palma da mão (kinema)

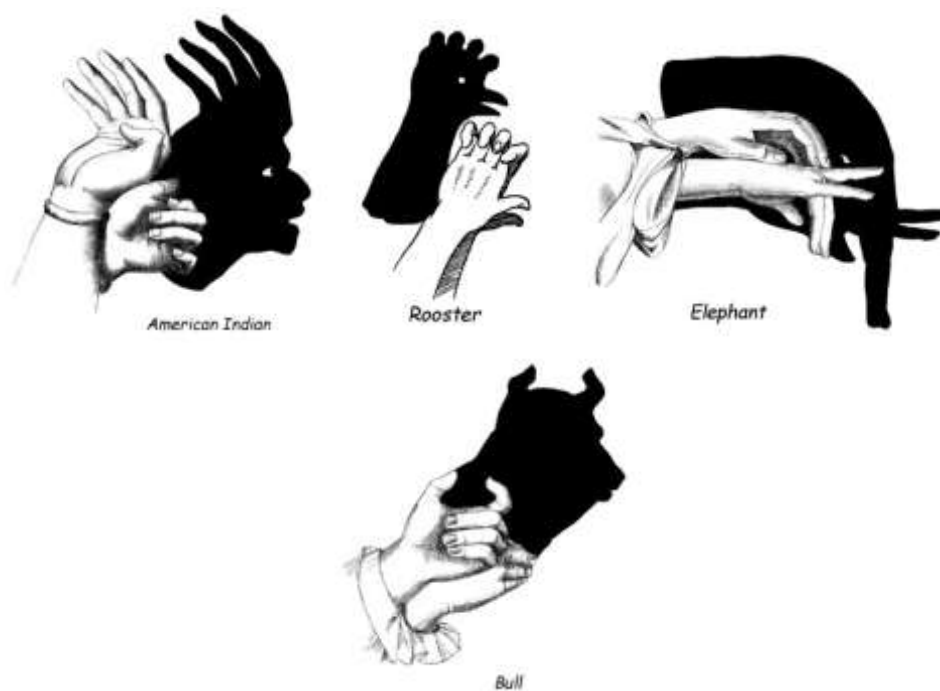
Junto ao quesito anterior a mão de quem signa move-se de maneira especial conforme a necessidade para formar algum sinal. A palma pode estar virada para o lado esquerdo ou direito, para cima ou para baixo, para frente ou para trás, etc.

- Elementos não manuais (prosoponema)

Por comparação, poderíamos dizer que estes elementos se assemelham à acentuação das frases ditas oralmente, à entonação das palavras que, muito indicam e significam em uma mensagem emitida pela fala. Desta forma, a força, austeridade, rapidez e a expressão, tanto facial quanto corporal, permitirão ao receptor da mensagem sinalizada a compreensão do que está sendo emitido e ao emissor condições de bem se fazer entender.

Talvez seja este um dos mais preciosos pontos a serem observados em um processo de interpretação em língua de sinais. Uma falha interpretativa de expressão pode causar equívocos muito sérios. Quando se quer fazer uma pergunta ou dar uma ordem em língua de sinais é através da expressão do semblante que pode ser indicado.

2. Teatro das sombras com as mãos:



Figuras 28

Imagens extraídas do site:

<http://www.bbcmuseum.org.uk/kids/shadows-and-shadow-puppets/>

Ativo em 16 de junho de 2014

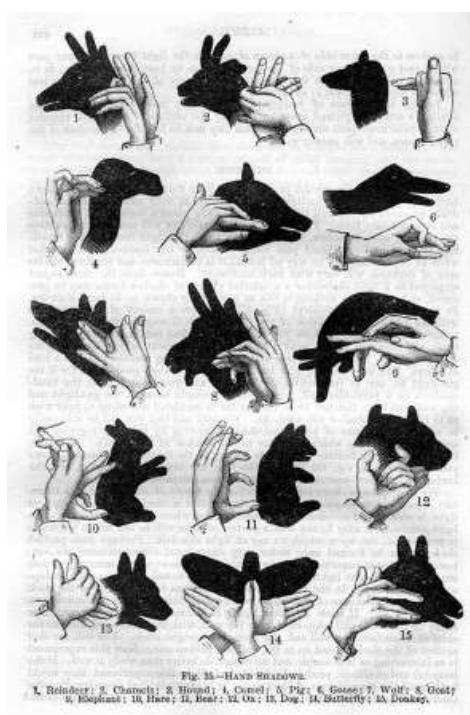
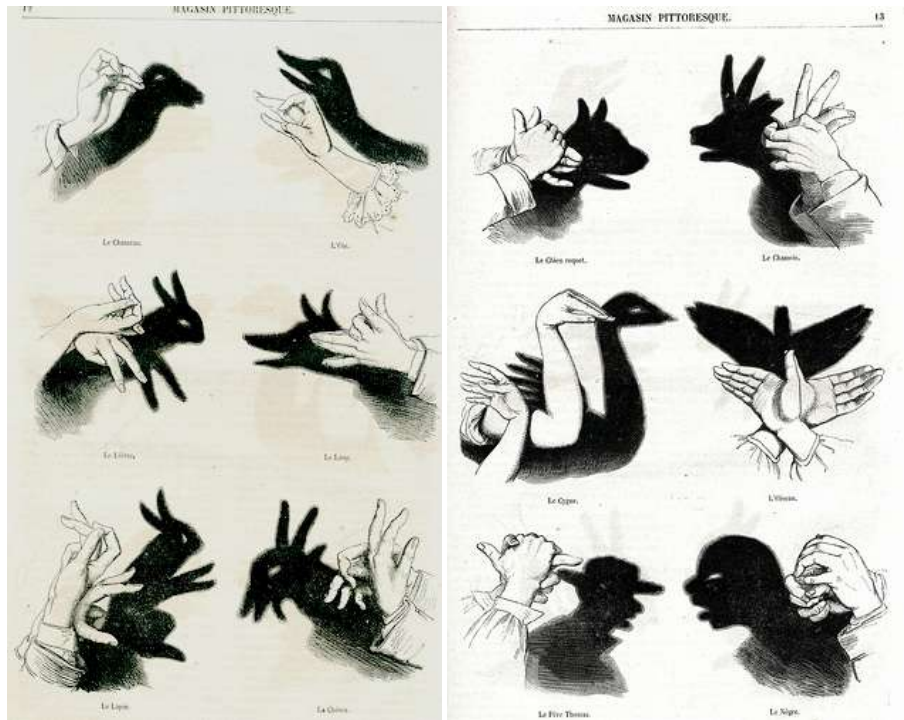


Figura 29

Imagens extraídas do site:

<http://www.sweethappy life.com/2011/activities/fun-activities/how-to-make-hand-shadow-animals/>

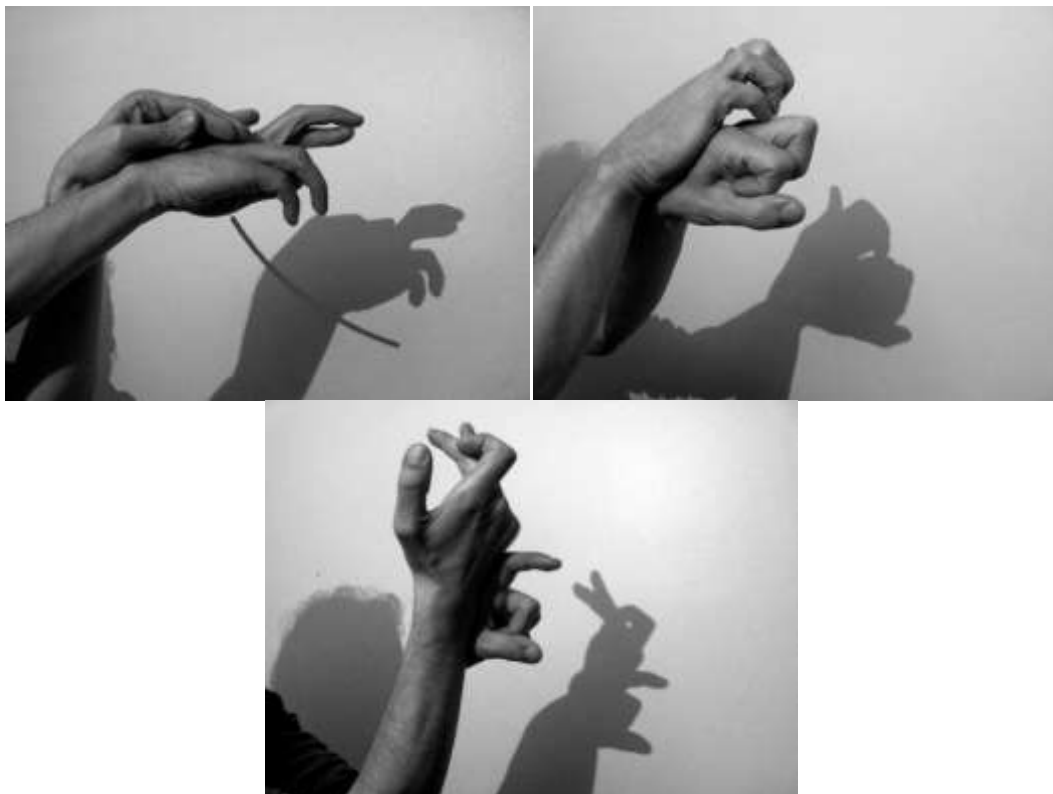
Ativo em 16 de junho de 2014



Figuras 30

Imagens extraídas do site:

<https://www.flickr.com/photos/seriykotik/7356718436/sizes/m/in/photostream/>
Ativo em 16 de junho de 2014



Figuras 31

Imagens extraídas do site:

http://theknowledgenow.blogspot.com.br/2012/11/how-to-make-hand-shadow-puppets_29.html
Ativo em 16 de junho de 2014

ANEXOS

ANEXO I - Lei nº 10.098/2000

ANEXO II - Lei 10.436/2002

ANEXO III - Decreto nº5.626/2005

ANEXO IV - Carta Aberta ao MEC

ANEXO V - Declaración de Salamanca

ANEXO I

Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (conhecida como Lei da Acessibilidade)

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

III – pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;

IV – elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

V – mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VI – ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico.

CAPÍTULO II

DOS ELEMENTOS DA URBANIZAÇÃO

Art. 3º O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 4º As vias públicas, os parques e os demais espaços de uso público existentes, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos deverão ser adaptados, obedecendo-se ordem de prioridade que vise à maior eficiência das modificações, no sentido de promover mais ampla acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Os parques de diversões, públicos e privados, devem adaptar, no mínimo, 5% (cinco por cento) de cada brinquedo e equipamento e identificá-lo para possibilitar sua utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, tanto quanto tecnicamente possível. [\(Incluído pela Lei nº 11.982, de 2009\)](#)

Art. 5º O projeto e o traçado dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas, deverão observar os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Art. 6º Os banheiros de uso público existentes ou a construir em parques, praças, jardins e espaços livres públicos deverão ser acessíveis e dispor, pelo menos, de um sanitário e um lavatório que atendam às especificações das normas técnicas da ABNT.

Art. 7º Em todas as áreas de estacionamento de veículos, localizadas em vias ou em espaços públicos, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção.

Parágrafo único. As vagas a que se refere o caput deste artigo deverão ser em número equivalente a dois por cento do total, garantida, no mínimo, uma vaga, devidamente sinalizada e com as especificações técnicas de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes.

CAPÍTULO III

DO DESENHO E DA LOCALIZAÇÃO DO MOBILIÁRIO URBANO

Art. 8º Os sinais de tráfego, semáforos, postes de iluminação ou quaisquer outros elementos verticais de sinalização que devam ser instalados em itinerário ou espaço de acesso para pedestres deverão ser dispostos de forma a não dificultar ou impedir a circulação, e de modo que possam ser utilizados com a máxima comodidade.

Art. 9º Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave, intermitente e sem estridência, ou com mecanismo alternativo, que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoas portadoras de deficiência visual, se a intensidade do fluxo de veículos e a periculosidade da via assim determinarem.

Art. 10. Os elementos do mobiliário urbano deverão ser projetados e instalados em locais que permitam sejam eles utilizados pelas pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

CAPÍTULO IV

DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS PÚBLICOS OU DE USO COLETIVO

Art. 11. A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de

circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;

II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e

IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 12. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

CAPÍTULO V

DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS DE USO PRIVADO

Art. 13. Os edifícios de uso privado em que seja obrigatória a instalação de elevadores deverão ser construídos atendendo aos seguintes requisitos mínimos de acessibilidade:

I – percurso acessível que una as unidades habitacionais com o exterior e com as dependências de uso comum;

II – percurso acessível que una a edificação à via pública, às edificações e aos serviços anexos de uso comum e aos edifícios vizinhos;

III – cabine do elevador e respectiva porta de entrada acessíveis para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 14. Os edifícios a serem construídos com mais de um pavimento além do pavimento de acesso, à exceção das habitações unifamiliares, e que não estejam obrigados à instalação de elevador, deverão dispor de especificações técnicas e de projeto que facilitem a instalação de um elevador adaptado, devendo os demais elementos de uso comum destes edifícios atender aos requisitos de acessibilidade.

Art. 15. Caberá ao órgão federal responsável pela coordenação da política habitacional regulamentar a reserva de um percentual mínimo do total das habitações, conforme a característica da população local, para o atendimento da demanda de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

CAPÍTULO VI

DA ACESSIBILIDADE NOS VEÍCULOS DE TRANSPORTE COLETIVO

Art. 16. Os veículos de transporte coletivo deverão cumprir os requisitos de acessibilidade estabelecidos nas normas técnicas específicas.

CAPÍTULO VII

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo

de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. [Regulamento](#)

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES SOBRE AJUDAS TÉCNICAS

Art. 20. O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas.

Art. 21. O Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:

I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências;

II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência;

III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade.

CAPÍTULO IX

DAS MEDIDAS DE FOMENTO À ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

Art. 22. É instituído, no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o Programa Nacional de Acessibilidade, com dotação orçamentária específica, cuja execução será disciplinada em regulamento.

CAPÍTULO X

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 23. A Administração Pública federal direta e indireta destinará, anualmente, dotação orçamentária para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios de uso público de sua propriedade e naqueles que estejam sob sua administração ou uso.

Parágrafo único. A implementação das adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas referidas no caput deste artigo deverá ser iniciada a partir do primeiro ano de vigência desta Lei.

Art. 24. O Poder Público promoverá campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 25. As disposições desta Lei aplicam-se aos edifícios ou imóveis declarados bens de interesse cultural ou de valor histórico-artístico, desde que as modificações necessárias observem as normas específicas reguladoras destes bens.

Art. 26. As organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade estabelecidos nesta Lei.

Art. 27. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179º da Independência e 112º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

José Gregori

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.12.2000

ANEXO II

Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (conhecida como Lei de Libras)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º 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.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002

ANEXO III

DECRETO Nº5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em

nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior;

e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

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

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

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

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

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. 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 intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o [Decreto nº 5.296, de 2004](#).

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os

serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o [Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184^º da Independência e 117^º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

ANEXO IV

CARTA ABERTA AO MEC -Espaço Universitário de Estudos Surdos – UFBA Grupo de Pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" – UFPB Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos – UFAM

A versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2007) traz orientações que prejudicarão em muito os destinos da educação de surdos no Brasil, caso não sejam revistas.

Traz a visão de que Educação Inclusiva é sinônimo de Educação Regular, de Educação realizada em escolas comuns. Esta compreensão é equivocada e traz preocupações imensas, principalmente por termos clareza da força definidora de um documento oficial.

Se este conceito não for revisto, tememos pelo que pode acontecer com as escolas de surdos e as classes de surdos: tanto no sentido de fechar as existentes, como no sentido de impedir a abertura de classes especiais e novas escolas específicas para surdos no Brasil – o que não é o desejo da maioria das comunidades de surdos nem o de uma grande parcela de familiares, professores e de pesquisadores da área.

Creemos que Educação Inclusiva não é sinônimo de "inclusão escolar"; em verdade, é muito mais que isto. O que é Educação Inclusiva? É um processo educacional que gera conhecimento e reconhecimento, que gera desenvolvimento pessoal e empoderamento, que gera bem-estar individual e inclusão social, que desenvolve auto-conhecimento e ampla visão de mundo. Ou seja, é um processo educacional que consegue o resultado de levar alguém a ser efetivamente incluído na sociedade, sendo capaz de fazer uma leitura de mundo e uma narração de si próprio, podendo contribuir para o desenvolvimento social. Isto é perfeitamente possível aos surdos numa escola própria para eles.

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

Em nome da "Educação Inclusiva" o MEC propõe: "*Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente*".

Propor a transformação das escolas de surdos (antigamente chamadas "escolas especiais para surdos") em centros de atendimento educacional especializado significa efetivar uma estratégia ineficaz de tentar normalizar os surdos e apagar sua identidade cultural peculiar. Como é comprovadamente ineficaz, resultará apenas em embotamento do desempenho escolar da população surda, na coartação do desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dessa população, e no empobrecimento de todos nós, com o menoscabo dessa significativa vertente cultural genuinamente brasileira.

Propor a transformação das escolas de surdos existentes em centros de atendimento significa colaborar para a fragmentação do movimento surdo, bem como significa negar gritantemente a perspectiva lingüística e sócio-cultural da surdez.

Impedir que se criem novas escolas específicas para surdos é desconsiderar os movimentos surdos e as pesquisas científicas que demonstram a clara superioridade desse tipo de escola bilíngüe em relação a escolas comuns. Com efeito, a maior pesquisa nacional já conduzida em educação de surdos, que avaliou mais de 5 mil surdos de 15

estados durante mais de 10 horas por surdo (Fernando Capovilla e colaboradores, em preparação) acaba de demonstrar que escolas especiais para surdos produzem competências significativamente superiores às produzidas por escolas comuns em termos de compreensão de leitura e produção de escrita em Português, além de compreensão de sinais da Libras. Ora, se escolas para surdos que ministram ensino em Libras produzem competências significativamente superiores, não só em Libras como também em Português, então só se pode concluir que a política que descontinuação dessas escolas está em franca discordância com a evidência científica do que é melhor para as crianças e jovens surdos, e precisa ser questionada por qualquer um que zele pelo futuro da criança brasileira.

É desconsiderar que esta é uma opção plenamente legal, considerando-se os textos da Constituição da República (1988), da Declaração de Salamanca (1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), do Plano Nacional de Educação (2001), da Lei de LIBRAS (2002) e da sua regulamentação por meio de Decreto 5626 (2005).

Não somos contra a criação de centros de atendimento educacional especializado, mas, não, se o preço for a destruição dos já tão poucos espaços privilegiados para o desenvolvimento da cultura, das identidades e da língua dos surdos.

O paradigma da *"inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação"* é um avanço em direção à sociedade inclusiva – isto é fato. Não podemos ser contra o paradigma que tenta garantir a presença de todas as pessoas no espaço da escola, sem discriminação nem preconceitos. Segundo a nova Política, *"a educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza"*. Sim. A escola tem de se preparar para atender a todos, indiscriminadamente. No entanto, "o direito de estar" num lugar não faz desse "o melhor lugar para se estar". Antes do "direito de estar em qualquer lugar" há o "direito de estar no melhor lugar". Os surdos têm o direito de estar num ambiente plenamente favorável e propício ao seu desenvolvimento lingüístico, cultural, social, comunitário e pessoal.

Mais grave que uma sugestão de descontinuar a manutenção e a criação de escolas especiais é a proibição da criação de classes especiais, o que vai contra o que está previsto nos documentos oficiais anteriores. Uma das orientações da nova versão da Política aos sistemas de ensino é: *"a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais"*.

Ora, considerando que escolas específicas para surdos são difíceis de serem criadas em toda parte, uma solução para se ter um ambiente lingüístico natural, numa escola regular, seria a implantação de classes especiais. No entanto, a nova Política acaba com qualquer possibilidade de se educar surdos juntos, numa mesma classe ou numa mesma escola.

A nova versão da Política enfatiza *"a importância de ambientes heterogêneos para a aprendizagem de todos os alunos"*. O adjetivo "heterogêneo" lá colocado certamente refere-se ao desejo de conseguir que todas as escolas sejam capazes de receber todos os tipos de pessoas, pois que, nessa diversidade de relacionamentos e de experiências, todos são beneficiados. Convém deixar claro, no entanto, que o fato de serem criadas escolas específicas para surdos não as torna "homogêneas". Ora, o fato de uma escola ser criada tendo uma língua específica como a língua de instrução, não faz desta uma escola "homogênea", até porque os surdos são diferentes entre si – o que é elementar...

Segundo a proposta de nova Política, a Educação Inclusiva *"compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional"*. Ora, se para os surdos o ensino em Libras por professor sinalizador fluente e em meio a outros colegas surdos é o ensino mais eficaz, como demonstrado pela pesquisa já citada, então esse ensino só pode ser o mais inclusivo, já que o fracasso escolar é o verdadeiro e mais importante fator de exclusão escolar e social no Brasil. Assim, no caso dos surdos, um ensino ministrado sem Libras e em ambiente de exclusão dos "semelhantes" é o que constitui, de fato, a "maneira excludente de ensinar". E é esse ensino que deve ser examinado criticamente, pois que desconsidera a necessidade de fundamentar o processo educacional do surdo na sua língua quirovisual que constitui sua experiência de existir e perceber o mundo. Estar com colegas e professores surdos, numa escola específica de surdos, permite aos estudantes surdos compreender e atuar na sociedade de modo coerente com sua identidade.

Para enfrentar o mundo que é majoritariamente ouvinte, os surdos têm que se munir de uma língua natural e de uma segunda língua, bem como da escrita da segunda língua, além de todos os conhecimentos característicos das diversas faixas etárias. Para adquirir todos estes conhecimentos, os surdos não têm necessariamente que estar apenas com ouvintes na escola, pois que os surdos têm amigos ouvintes, têm familiares ouvintes, têm contatos sociais inúmeros com ouvintes: o que eles precisam é de um espaço (seja escola, sejam classes) que lhes possibilite adquirir conhecimentos e experiências do modo mais eficaz possível – isto é imensamente ampliado numa escola ou classe onde a maioria usa uma língua natural que ele entenda.

A nova versão da Política quer marcar a posição de que escolarização é uma coisa e atendimento educacional especializado é outra. Segundo a Política, o atendimento educacional especializado "diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização". Ótimo que se veja desta forma, pois, insistimos que criar, manter e transformar escolas específicas para surdos não significa estar criando e mantendo "escolas especiais com cheiro de hospital", como dizia Vygotsky: está se criando e mantendo tão somente "escolas" - escolas significativas.

Diz a Política que é desejável a *"utilização do critério de idade/faixa etária para inclusão dos alunos com deficiência em turma comum do ensino regular para se suprimirem os agrupamentos com base na deficiência"*. Quero ressaltar aqui que o fato de defendermos escolas especiais/específicas e classes especiais/específicas não se deve a uma tentativa de fazer "agrupamentos com base na deficiência". Não. Os agrupamentos que desejamos fazer são com base lingüística, pedagógica e sócio-cultural. Mais importante que mera idade cronológica é a idade de desenvolvimento das diversas competências cognitivas, lingüísticas e acadêmicas.

Mas, o maior absurdo que encontramos na preliminar versão da Política de Educação Especial é declarar, sem qualquer base científica, *que "o aluno surdo devido a diferença lingüística pode ser beneficiado com a participação de outro colega surdo em sua turma"*. Seguindo-se esta Política, nas classes onde haja surdos só se há de permitir a presença de, no máximo, dois surdos: não mais que dois! Consideramos uma colocação extremamente infeliz; separar os surdos significa enfraquecê-los enquanto grupo, para que sejam mais facilmente "assimilados" pela maioria. Pergunto: dois surdos numa classe é um número bom para os interesses dos ouvintes?

Conclamamos as entidades representativas dos surdos, e a cada surdo em particular, a se posicionarem contra os aspectos equivocados da referida versão

preliminar de nova Política de Educação Especial. Ainda é tempo de corrigir os equívocos do texto desta importante política pública.

A possibilidade e a necessidade de um atendimento específico aos surdos não agride o princípio da Educação para Todos nem o da Educação Inclusiva! **Educação para Todos, do jeito que seja melhor para cada um. Educação Inclusiva na sociedade como um todo, não apenas na escola!”**

ANEXO V

Declaración de Salamanca

En Junio de 1994, se lleva a cabo en Salamanca, España, la reunión de la UNESCO, cuyo tema central es la educación de los niños con necesidades educativas especiales. En este marco, nace la llamada Declaración de Salamanca.

En el Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, se establece – como principio rector - que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Con esto se generaliza la expresión necesidades educativas especiales; cobra fuerza el concepto de la integración escolar y con ello, la revisión de la llamada Pedagogía Especial o Diferencial, basada en el principio de la normalización, que proclama que los niños con discapacidad deben beneficiarse de los servicios educativos ordinarios, propios de la comunidad.

El nuevo concepto de Educación Especial plantea necesariamente una escuela abierta a la diversidad, capaz de garantizar condiciones normalizadoras que favorecen el desarrollo para todos los alumnos, sean cuales sean sus diferencias, sus características individuales y del entorno.

En las puertas del siglo XXI, se ha convertido en prioridad la Atención a la Diversidad y se plantea que la meta y máxima aspiración es lograr una educación verdaderamente de calidad para todos; lo que propicia la aparición - en el ámbito pedagógico - de términos como integración e inclusión.

La sociedad evoluciona, surgen nuevas ideas; las personas con discapacidad son consideradas miembros de la sociedad... se inician trabajos de investigación y se instalan escuelas donde se trata el trastorno como eje de la educación. Saltamos hasta llegar a esta época, cuando el trastorno ya no es tan importante y la atención se centra en lo que la persona puede llegar a ser y hacer, promoviendo su integración total. Surgen nuevos enfoques y nuevas perspectivas para las personas con discapacidad.

Extraído do site: <http://www.educativo.otalca.cl/link.cgi/Profesores/Especial/Documentos/1071>

Para ler a Declaração na íntegra, veja o link abaixo:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Ativos em 17 de junho de 2014

