Juliana Brazolin Gomes Valiante

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: REFLEXÕES SOBRE A SUA OFICIALIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DOS SURDOS

Dissertação apresentada ao curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Prof. Dra. Rosana do Carmo Novaes-Pinto

Campinas
2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

V238L	Valiante, Juliana Brazolin Gomes. Língua Brasileira de Sinais : reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos / Juliana Brazolin Gomes Valiante. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009. Orientador : Rosana do Carmo Novaes Pinto. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Surdez. 2. Bilingüismo. 3. Lei no. 10.436/02. 4. Decreto 5626/05. 5. Língua de sinais brasileira. I. Pinto, Rosana do Carmo Novaes. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título. tjj/iel

Título em inglês: Brazilian Sign Language: reflections on the official as a tool for inclusion of deaf.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Deafness; Bilinguism; Laws 10.436/02; Decree 5626/05; Brazilian language of signals.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Mestre em Lingüística.

Banca examinadora: Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto (orientadora), Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Data da defesa: 17/02/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

BANCA EXAMINADORA:

Rosana do Carmo Novaes Pinto _____

Maria Irma Hadler Coudry _____

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda _____

Fernanda Maria Pereira Freire _____

Elenir Fedosse _____

IEL/UNICAMP

2009

Dedico este trabalho aos meus pais e ao meu irmão por me educarem para a vida e pelo entendimento dos muitos momentos de ausência.

Ao Willian, pela compreensão, paciência e incentivos.

Em momentos como este, as palavras faltam, então, amo vocês e obrigada.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Rosana do Carmo Novaes-Pinto, que com paciência e dedicação acreditou deste o início na concretização deste objetivo.

Às Professoras Maria Irma Hadler Coudry e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Às Professoras Fernanda Maria Freire e Elenir Fedosse por participarem como suplentes.

Às Professoras Ivani Silva e Maria Cecília Lima, pelos relatos que muito contribuíram a este trabalho.

Aos profissionais entrevistados.

Aos meus *pacientes* por me ensinarem o verdadeiro valor da vida.

A todos os meus amigos que de alguma forma compartilharam e torceram por mim neste período.

À Noeli, por sentir, junto comigo os altos e baixos dos nossos trabalhos.

Aos meus pais, meu irmão, Aline e familiares pelo apoio e compreensão.

À Maria do Carmo, Pascoal e Anderson, pelo afeto especial.

À Giulia e Laura, que sempre trouxeram com seus sorrisos, a força nas horas mais difíceis.

Em especial ao Willian, pelo companheirismo, carinho e amor.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma legítima de expressão e comunicação de comunidades surdas. São apresentados e discutidos os principais documentos que reconhecem e oficializam a língua (Lei 10.436/2002) e a regulamentam (Decreto 5626/2005). Dentre os temas abordados, destacamos os problemas relativos à formação e ao perfil de profissionais envolvidos na implantação dos projetos nas redes regulares de ensino: professor bilíngüe, tradutor/intérprete e instrutor de LIBRAS, bem como a proposta de educação bilíngüe, que institui a Língua de Sinais Brasileira como primeira língua de instrução e a modalidade escrita do português como segunda língua. O Decreto trata ainda da inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos de graduação em Fonoaudiologia, Pedagogia, Educação Especial e Licenciaturas. Estes pontos são problematizados, no Capítulo 2, considerando-se a literatura atual sobre o tema e depoimentos de profissionais envolvidos com o debate e com a implantação dos projetos. Para que se possa melhor compreender como os movimentos ideológicos e sociais levaram ao reconhecimento das Línguas de Sinais e à elaboração dos documentos oficiais, no primeiro capítulo é apresentado um breve histórico da educação dos surdos. A luta travada entre as perspectivas oralistas e as que defendem as Línguas de Sinais, ao longo da história, ainda têm reflexos em nossa sociedade. Muitos dos preconceitos persistem, atualmente, devido à ignorância sobre a surdez e sobre o funcionamento das Línguas de Sinais. Alguns conceitos da sociolingüística, apresentados no último capítulo (Capítulo 3), visam esclarecer sobre alguns mitos a respeito do tema, enfatizando que não há fundamento científico em qualquer afirmação que se faça a respeito de línguas de comunidades minoritárias como sendo *primitivas* ou inferiores. LIBRAS, assim como qualquer língua ou variante lingüística, é totalmente adequada e suficiente para a comunicação entre os membros de uma comunidade e desempenha todas as funções das línguas naturais, dentre as quais a de mediar o desenvolvimento cognitivo pleno. Da mesma forma, é necessário que se discuta a surdez fora do âmbito médico-biológico que a patologiza que a tomam como um fenômeno *anormal.* As diferenças são constitutivas da normalidade e devem-se buscar alternativas para que a inclusão de fato aconteça em todos os setores sociais. As propostas de educação inclusiva ainda têm um longo caminho a percorrer, dada a grande distância observada entre os textos oficiais e as práticas. A promulgação de leis e decretos, entretanto, força os debates e as ações para que a inclusão possa efetivamente ocorrer.

Palavras-chave: Surdez; Bilingüismo; Lei no. 10.436/02; Decreto 5626/05; Língua de sinais brasileira.

ABSTRACT

This work has as central theme the processes that turn the Brazilian Sign Language (LIBRAS) an official language, a legitimate form of expression and communication of deaf communities. The main documents that recognize the language (Law 10436/2002) and regulate the law (Decree 5626/2005) are presented and discussed. Among the several issues mentioned, problems related to the professionals involved in the implementation of projects in the regular schools (rede regular de ensino) such as the bilingual teacher, the translator/interpreter and the instructor of LIBRAS are highlighted. It is also discussed the proposal for bilingual education, establishing the Brazilian Sign language as the first language of instruction and the written Portuguese as the second language. The Decree also inserts LIBRAS as an obligatory discipline in graduate programs such as Speech Therapy, Education, Special Education and "Licenciaturas". These points are critically discussed in Chapter 2, considering the literature on the topic and reports given by professionals involved in the debate and the implementation of projects. In order to better understand how the social and ideological movements led to the recognition of sign languages and to the official documents, in the first chapter a brief history of education of the deaf people is given. The battle between the perspectives that defended oral training and the ones that argued in favor of the use of Sign languages still has effects on our society. Many of the prejudices are still present, due to ignorance about what deafness is and about the functioning of Sign languages. Some concepts of sociolinguistics, which are presented in the last chapter (Chapter 3), seek to clarify some myths about the theme, emphasizing that there is no scientific basis on which any statement is made regarding the languages of minority communities as primitive or inferior. LIBRAS – as any other language - is entirely appropriate and sufficient for communication between members of a community and it performs all the functions of natural languages, among which to mediate the full cognitive development. Similarly, it is necessary to discuss the concepts related to deafness outside the medical and biological environment, which conceives it as pathology, as an abnormal phenomenon. The *differences* constitute *normality* and we should seek for alternatives to effective inclusion of deaf people in all social sectors. The inclusive education still has a long way to go, given the large distance observed between the official documents and actual practices. The laws and decrees, however, force the discussions and actions in order to make the inclusion a fact.

Key words: Deafness; Bilinguism; Laws 10.436/02; Decree 5626/05; Brazilian language of signals.

SUMÁRIO

Introdução 1
1. Língua de Sinais: breve histórico dos movimentos ideológicos
contra e a favor de seu uso pelas Comunidades Surdas 8
1.1. Introdução 8
1.2. As abordagens sobre a educação dos surdos nas
diferentes épocas e sociedades 8
1.3. História da educação do surdo no Brasil 20
2. Políticas lingüísticas e educação inclusiva: confrontando os
discursos e as práticas 26
2.1. Introdução 26
2.2. Aspectos metodológicos da pesquisa 27
2.2.1. Reflexão sobre Leis e decretos relativos ao tema 27
2.2.2. Entrevistas com profissionais das áreas de Educação e de Saúde 27
2.2.3. Entrevistas com leigos 29
2.2.4. Levantamento sobre a literatura produzida no Brasil 29
2.3. Questões relacionadas à educação de surdos: dos decretos
e leis às práticas de inclusão 29
2.3.1. Direitos garantidos pela Constituição 29
2.3.2. Leis e decretos: educação inclusiva e LIBRAS como
instrumento de inclusão 32
2.4. Sobre as disposições do Decreto 5626/2005 36
2.4.1. Formação de professores de LIBRAS 37
2.4.2. A formação de tradutor/intérprete e seu papel no ensino bilíngüe 42
2.4.3. A formação do instrutor de LIBRAS 44
2.5. A (inter)relação educação e saúde 45
2.6. Relatos de experiências com a educação inclusiva 47

3. LIBRAS: forma legítima de comunicação e expressão de comunidades surdas 53
3.1. Introdução 53
3.2. A contribuição dos estudos sociolingüísticos para o debate 54
3.2.1. A noção de *repertório comunicativo* 58
3.2.2. Os conceitos de *comunidade de fala*, *comunidade surda* e *povo surdo*.. 60
3.2.3. Competência comunicativa 62
3.3. Considerações sobre a influência da Neurolingüística Discursiva nas questões discutidas no trabalho 65
Considerações finais 68
Referências bibliográficas 73
Bibliografias 78
ANEXO 1 80
ANEXO 2 81
ANEXO 3 90
ANEXO 4 91

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: REFLEXÕES SOBRE A SUA OFICIALIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DOS SURDOS

INTRODUÇÃO

Questões relacionadas à língua utilizada pelos surdos para se comunicarem me interessam desde a infância. Não conseguia entender como aqueles movimentos, realizados tão rapidamente, pudessem veicular significação. Por volta dos 8 anos de idade, encontrei um folheto de alfabeto digital[1], dentro de uma enciclopédia. Comecei a "treinar" o meu nome e de familiares, além de outras palavras. Logo percebi que havia um problema a ser enfrentado: o uso desse tipo de alfabeto era uma forma muito demorada para a comunicação.

Não tinha contato com nenhum surdo e, conseqüentemente, minhas dúvidas e curiosidades sobre o funcionamento da língua ficaram adormecidas por algum tempo.

Durante o curso de magistério, questões relacionadas à educação especial foram apenas citadas em raros momentos; não foram aprofundadas. Naquela época - início da década de 90 – não se ouvia falar muito em inclusão. Os alunos com necessidades especiais eram, geralmente, encaminhados para escolas especializadas. Foram mais quatro anos sem discutir questões relativas à surdez e à língua de sinais, contrariando o que se pode esperar de um curso que se propõe a formar professores.

Terminado o magistério, optei por fazer o curso de Fonoaudiologia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP, desta vez com a certeza de que aprenderia muito sobre o tema que tanto me interessava. Logo no primeiro ano da

[1] O alfabeto digital (também conhecido como Datilologia) é um sistema de representação de cada letra do alfabeto através dos movimentos das mãos. Embora não seja a forma mais eficaz, é uma maneira de se comunicar com os surdos.

faculdade fiz um curso de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. A instrutora era uma ouvinte que "tinha experiência" com surdos.

O aprendizado iniciou com o alfabeto digital, passando para sinais de pronomes pessoais, substantivos, verbos, frases simples e, finalmente, letras de músicas. Eu estava numa fase de encantamento e não fazia uma análise crítica sobre essa "metodologia" de ensino. Ao final do curso, me senti competente em LIBRAS, pois sabia como sinalizar a música "Você", de Tim Maia. No entanto, nunca havia interagido com um sujeito surdo. Na época, isso nem chegou a ser uma questão.

Infelizmente, saí do ensino médio tão impregnada de uma visão de língua como estrutura, que aceitava passivamente a idéia de que bastava dominar as regras básicas e um vocabulário mínimo para aprender a Língua de Sinais. Só me dei conta de que este domínio é restrito e irreal, quando me deparei com sujeitos surdos e percebi que não conseguia me comunicar com eles. É semelhante ao que acontece quando alguém passa muitos anos estudando uma língua estrangeira, por meio de gramáticas prescritivas e exercícios formais, e não consegue sequer interagir com um falante nativo (mesmo em gêneros considerados primários, como o diálogo cotidiano ou um relato familiar, *cf.* Bakhtin, 1979).

Atualmente, passados alguns anos, sou capaz de refletir sobre a concepção de língua subjacente ao ensino de LIBRAS e de outros idiomas na maioria dos institutos – tomada como um código, com ênfase na estrutura e nas categorias, um modelo abstrato, irreal - o mesmo utilizado para o ensino da língua portuguesa nas escolas, centrado na modalidade escrita e na função metalingüística. Este modelo coloca em segundo plano a função comunicativa da linguagem e seu papel no desenvolvimento cognitivo.

Fiz outro curso de LIBRAS, durante o 2º. ano da faculdade e, para minha decepção, foi basicamente uma repetição do primeiro. Ainda não fazia estágio nessa época, pois as instituições preferiam alunas dos últimos anos, que poderiam *por a mão na massa*, ou seja, *atender a demanda das escolas*, como afirmou a diretora da primeira escola em que fiz entrevista. Dessa forma, até então não tinha tido a oportunidade de atuar com sujeitos surdos.

Nos anos de 1998 e 1999 – durante o 3º. e o 4º. ano de Fonoaudiologia, fui estagiária em uma escola de educação especial para surdos na cidade de Campinas. Ainda não tinha clareza, evidentemente, do que significavam as correntes que defendiam o bilingüismo e o considerava um ideal impossível de se alcançar. Além disso, a minha formação profissional deixava claro que a função de educar era da escola, mais especificamente, dos professores.

O meu papel principal como estagiária, assim como das outras fonoaudiólogas, era o de oralizar os alunos. Este trabalho era realizado dentro da escola e as crianças eram retiradas da sala de aula uma ou duas vezes por semana, para fazer fonoterapia. Sempre que possível, a escrita era utilizada como apoio, mas com a função de buscar a oralidade. Utilizávamos o português sinalizado.

Logo no início do estágio, deparei-me com uma situação desesperadora para a formação que eu tinha, mas que ao mesmo tempo serviu como um sinal de que alguma coisa parecia estar errada na condução daquelas terapias. Um aluno de aproximadamente 8 anos sinalizava que não gostava e que não queria aprender a falar. Inúmeras vezes, ele ficava de costas para mim, enquanto eu enfatizava que ele precisava aprender. Sua atitude era vista como teimosia, como indisciplina. O aluno brigava, me ignorava, xingava. Era considerado por todos como “um chato”, o menino rabugento da escola. Depois de algum tempo ele “me venceu” e passei a trabalhar outras questões de aprendizagem, por meio de atividades lúdicas. Ele passou a sorrir, brincar e até me abraçava. Alguns colegas não podiam acreditar que eu o “agüentava” e até gostava dele. Foi uma grande conquista. Ele passou a confiar em mim e em nosso trabalho. Talvez tenha sido este o início de uma reflexão crítica sobre minha prática.

Era comum ouvir conversas entre os profissionais – professores e fonoaudiólogas - em que as reclamações não cessavam. Diziam que os alunos não tinham interesse por nada, não se esforçavam e só queriam saber de brincar. Certa vez, uma pedagoga sintetizou como via o “comportamento típico do surdo”*: um sujeito mal-humorado, irônico e emburrado*.

No ano de 2000, comecei a fazer um curso de Especialização em "Educação e Reabilitação em Surdez" no CEPRE[2], FCM – UNICAMP. Foi quando tive contato com uma literatura e com outras concepções de linguagem e de surdez, até então por mim desconhecidas. A leitura de "Vendo Vozes", de Oliver Sacks (1989), que constava na bibliografia da prova de admissão do curso, despertou meu interesse para as questões do bilingüismo e sua possibilidade de implantação como uma política lingüística.

O curso tinha alunas de diversas áreas de trabalho: fonoaudiólogas, psicólogas, assistentes sociais, pedagogas. As discussões em sala de aula me proporcionaram reflexões sobre minha conduta não só como fonoaudióloga, mas também como educadora – papel que eu recusava até então, como se não fosse de minha alçada. Era imprescindível me posicionar em relação às linhas de educação do surdo. Considero este o ponto de partida para uma análise crítica e o início de uma abordagem humanística do meu trabalho não só com surdos, mas também na minha atuação em outras áreas da Fonoaudiologia.

No ano de 2005, iniciei meus estudos no Instituto de Estudos da Linguagem - IEL. Fiz a disciplina "Neurolingüística I", como aluna especial, e no ano seguinte ingressei como aluna regular do programa de Mestrado em Lingüística. Neste mesmo ano, comecei a trabalhar no serviço público de saúde de uma cidade da região de Campinas. Passei a enfrentar, no dia-a-dia, o paradoxo de quem toma contato com princípios teóricos e metodológicos orientados pela Lingüística e pela Neurolingüística Discursiva, mas que atua num sistema de saúde onde, há algumas práticas orientadas pela visão organicista e biologizante dos fenômenos. Uma abordagem tradicional, na qual quase não há lugar para os sujeitos e suas histórias, mas sim para suas patologias.

Ao longo do percurso do Mestrado, julguei que deveria me debruçar sobre algumas das contradições com as quais me deparei em minha prática como fonoaudióloga inserida no sistema público de saúde. Certas questões foram ganhando maior relevância, à medida que ia compreendendo melhor a concepção de língua(gem) que orienta os estudos na Lingüística e na Neurolingüística Discursiva.

[2] CEPRE- Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Gabriel Porto" é um centro de pesquisas e atendimento à pessoas com deficiências sensoriais, vinculado a Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Para compreender e avaliar os discursos[3] que circulam hoje acerca de LIBRAS, como língua legítima das comunidades surdas - discursos extremamente vinculados ao tema da inclusão – tomei contato com a literatura recente produzida na área e realizei entrevistas com profissionais efetivamente envolvidos nos debates e engajados com a implantação de projetos.

A influência, nos discursos desses profissionais, da promulgação de leis e decretos que dispõem sobre as políticas de inclusão e a oficialização de Libras como forma legítima de expressão das comunidades surdas, impôs também a mim a necessidade de analisar os documentos oficiais. Estes, por sua vez, só podem ser compreendidos em relação às políticas mais amplas, em relação aos movimentos sociais, ideológicos e políticos mundiais, que foram sendo desenvolvidos ao longo de séculos de reflexão sobre o tema.

Esta dissertação objetiva apresentar os discursos que circulam acerca da Língua de Sinais e da inclusão escolar de crianças surdas nas diferentes instâncias acadêmicas, nas políticas públicas e na visão dos profissionais que buscam viabilizar a implantação dessas políticas, refletindo sobre suas possibilidades e contradições.

Para atender a esses objetivos, o texto organiza-se da seguinte forma:

O capítulo 1, que tem como título: **Línguas de Sinais: breve histórico dos movimentos ideológicos contra e a favor do seu uso pelas comunidades surdas,** busca apresentar alguns dos momentos mais relevantes que ilustram a luta entre as correntes oralistas e as que defendem o uso das línguas de sinais.

O capítulo discute o preconceito contra os surdos - vistos em diferentes épocas como aqueles “sem inteligência”, “sem alma”, “sem mente”, “incapazes de aprender” - e contra as línguas de sinais, descritas por muitos como “cheias de falhas” ou como “um modo primitivo de comunicação”. Esses preconceitos são gerados, principalmente, pela ignorância a respeito do que seja uma *língua* e, especialmente, porque se ignora a alta complexidade da estrutura das línguas de sinais e de suas

[3] Esclarecemos que o termo “discurso”, nesta dissertação, é utilizado de forma ampla, como um “conjunto de enunciados”. Não é objetivo desta pesquisa fazer “Análise do Discurso”, isto é, utilizar-se de conceitos e instrumentos de análise desenvolvidos nesta área de pesquisa lingüística.

funções - dentre as quais servir como meio de comunicação entre membros de uma comunidade lingüística e possibilitar o desenvolvimento cognitivo pleno.

No capítulo 2: **Políticas lingüísticas e educação inclusiva: confrontando os discursos e as práticas,** serão analisados alguns aspectos de documentos oficiais que dispõem sobre o tema. Dentre esses documentos, destacam-se trechos da Constituição Brasileira de 1988, da Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), da Lei 10.436/2002 - que torna a LIBRAS como língua oficial do país e, finalmente, do Decreto 5626/2005 - que regulamenta a Lei 10.436/2002 e dispõe a respeito do ensino bilíngüe na rede regular de ensino, tratando da formação dos profissionais, dentre outros.

O bilingüismo – que prevê, no caso do Brasil, o uso de Língua de Sinais como língua de instrução da criança surda e o ensino da modalidade escrita do português - terá destaque neste capítulo, uma vez que sua implantação tem inúmeras conseqüências. Por um lado, o bilingüismo permite de fato o desenvolvimento cognitivo da criança, que será instruída em sua primeira língua. Garante, ainda, sua inclusão nas comunidades ouvintes, pelo domínio da modalidade escrita do Português. Por outro lado, há inúmeros problemas a serem resolvidos, como as dificuldades com a qualidade da formação dos profissionais envolvidos: professores bilíngües, intérpretes/tradutores e instrutores de LIBRAS, pontos enfatizados na literatura consultada e nos discursos dos profissionais entrevistados.

As discussões realizadas no Capítulo 2 serão ilustradas com relatos de experiências de profissionais envolvidos com o tema, acerca de projetos de implantação de educação bilíngüe para alunos surdos na rede regular de ensino.

No Capítulo 3, **LIBRAS: forma legítima de comunicação e expressão de comunidades surdas,** buscarei respaldo na Lingüística, mais especificamente na Sociolingüística e na Neurolingüística Discursiva, para discutir conceitos como o de Comunidade de Fala (SAMPAIO, 2006), Comunidade Surda e Povo Surdo (STROBEL, 2008) e sobre os preconceitos lingüísticos enfrentados pelos surdos.

Além disso, serão abordadas questões relativas à aquisição da Língua de Sinais, sobretudo o fato de tantas crianças adquirirem a língua tardiamente, o que traz

graves conseqüências ao processo de escolarização e questões sobre a aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua.

Nas **Considerações Finais,** sintetizo as principais questões desenvolvidas no texto, indicando pontos em que há necessidade de se aprofundar as pesquisas e debates.

Considero que a reflexão apresentada, neste momento de minha vida acadêmica, seja apenas o início de um percurso na minha pesquisa sobre o tema, para o qual espero estar contribuindo de alguma forma.

CAPÍTULO 1

LÍNGUA DE SINAIS: BREVE HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS IDEOLÓGICOS CONTRA E A FAVOR DE SEU USO PELAS COMUNIDADES SURDAS

"Assumir posições é ato político"
Padilha (2005, p. 33)

1.1. Introdução

Ao conhecer a história de comunidades surdas, nos deparamos com as diferentes concepções sobre a surdez e como o surdo era considerado em diferentes sociedades e épocas. Padilha (2005, p. 33) afirma que quando tratamos da história da educação dos surdos, *as involuções, conflitos, idas e voltas* são marcantes. A dicotomia entre o uso de sinais e oralidade travou - e ainda trava – na sociedade uma luta constante, impactando a vida dos surdos, sobretudo na esfera educacional.

Este capítulo tem como objetivo apresentar um breve histórico dos movimentos ideológicos sobre o tema da surdez e dos aspectos relacionados à língua(gem) dos surdos. Primeiramente, destacaremos os principais fatos que marcaram a história dos surdos em âmbito mundial para, em seguida, tratarmos dessa história no Brasil.

1.2. As abordagens sobre a educação dos surdos nas diferentes épocas e sociedades

A literatura sobre o tema da surdez nas sociedades antigas, como veremos ao longo deste texto, registra o preconceito e os equívocos contra os surdos em diferentes épocas e povos. Na Antigüidade, por exemplo, os chineses os lançavam ao mar e os espartanos os lançavam do alto dos rochedos.

Na Grécia, segundo Moura (1996), Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) afirmava que os surdos não possuíam linguagem. Por serem considerados incapazes, eram

marginalizados, agrupados aos doentes e deficientes mentais ou ainda condenados à morte. Como sabemos, os romanos eram influenciados pelos gregos não só no que dizia respeito às artes e à política, mas também no campo da filosofia. Assim, a visão em relação aos surdos era semelhante e comumente as crianças surdas eram lançadas ao rio Tibre, para serem cuidadas pelas ninfas[4].

Resumindo a visão que se tinha na Antigüidade, a autora afirma que os surdos não eram considerados seres humanos competentes, já que se acreditava que o pensamento dependia da linguagem e esta, como faculdade intelectual, era, por sua vez, decorrente da fala. Este ser, privado do pensamento, não teria condições de aprendizagem.

Moura (1996) relata que até a Idade Média a igreja católica acreditava que as almas dos surdos não eram imortais, já que os mesmos não podiam verbalizar as palavras dos sacramentos. Até o século XII, era proibido o casamento de surdos. Segundo a autora, apenas no século XIV o advogado e escritor D'Ancona afirmou que o surdo poderia aprender por meio da Língua de Sinais[5] ou da língua oral[6].

Moura (1996) e Lacerda (1996) citam o pedagogo Rodolfo Agricola, que passa a diferenciar a surdez e o mutismo em seu livro de 1528, no qual descreveu o caso de um surdo que aprendeu a ler. Mesmo após quase cinco séculos, muitos leigos ainda correlacionam os termos "surdo" e "mudo" como sinônimos ou como sendo indissolúveis, referindo-se a "surdos-mudos"[7].

A partir do século XVI, fatores de cunho pessoal, familiar e financeiro passaram a influenciar a visão que se tinha da surdez e dos surdos. Exemplo disto foi o caso do médico italiano Girolano Cardamo, cujo filho primogênito era surdo e não poderia receber seus bens e títulos caso fosse declarado incapaz. Cardamo defendeu que os surdos tinham direito a receber instrução e foi a partir de então que as famílias nobres com filhos surdos passaram a contratar professores para os ensinarem a falar, a

[4] Em Constantinopla, alguns surdos trabalhavam como bobos da corte ou como pajens das mulheres.
[5] Embora eu faça referência ao termo "Língua de Sinais" desde o início desta dissertação, é importante salientar que até a década de 60, o sistema era chamado de "manualismo" ou "gestualismo", dentre outros termos. Não havia reflexões quanto à organização da língua, o que ocorreu a partir dos estudos de Stokoe (1960), que provou que a Língua de Sinais tem valor lingüístico semelhante aos das línguas orais, conforme veremos neste mesmo capítulo.
[6] Lacerda (1996, p. 3) afirma que as referências de educação do surdo, na Idade Média, estão relacionadas às "*curas milagrosas ou inexplicáveis*".
[7] Não é incomum, nos dias de hoje, algumas pessoas referirem-se ao surdo como "aquele mudinho".

entender a língua oral (pela leitura labial), a ler e a escrever. Seus filhos poderiam, então, manter uma comunicação adequada com a sociedade ouvinte, o que lhes garantiria seus direitos legais, contrariando tanto a visão dos médicos - que afirmavam que a surdez era resultante de lesões cerebrais - como também o pensamento, ainda vigente, de que era impossível o desenvolvimento das faculdades intelectuais pelos surdos, como Aristóteles havia afirmado.

O espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino, foi considerado o primeiro professor de surdos de que se tem notícias na história[8], mas foi apenas a partir de 1760 que o abade Charles M. De L'Epée reconheceu que a Língua de Sinais servia a eles como base comunicativa. Por isso, foi considerado por muitos como o "*inventor da língua de sinais",* já que ele iniciou uma abordagem gestualista na educação dos surdos. Dava o nome de "língua dos surdos" aos sinais usados de forma espontânea e afirmava que todo surdo possuía linguagem, sendo capaz de compreender os outros e de expressar suas necessidades. Além disso, estudou as características lingüísticas da língua de sinais (LACERDA, 1996). Moura (1996) acrescenta que ele a considerava, entretanto, cheia de falhas.

L´Epée é considerado um nome muito importante na história da surdez, por ter sido o fundador da primeira escola pública para surdos no mundo: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em Paris, marcando a passagem da instrução individual para a educação coletiva. Era especialmente favorável à Língua de Sinais, pois considerava o *treinamento da fala* muito demorado e criticava o alfabeto digital por ser *um instrumento primário e insuficiente* para a comunicação. Após a morte de L'Epée, em 1789, Abbé Sicard assume a direção do Instituto, em 1790.

Um fato que marcou profundamente a mudança de rumo com relação ao uso dos sinais ocorreu em 1822. Massieu, que seria o sucessor de Sicard, foi afastado da direção do instituto, justamente por ser surdo. Esse afastamento se deu por influência de Jean-Marc Itard e do Baron Joseph Marie De Gérando, ambos opositores ao uso da língua de sinais.

[8] A esse respeito, muitos outros educadores são citados, como Juan Pablo Bonet (1579-1629), John Wallis (1616-1703), Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780), Johann Conrad Amman (1669-1730), (1669-1730), Thomas Braidwood (1715-1806), cada qual seguindo sua filosofia da educação do surdo. Segundo Lacerda (1996), há uma lacuna de informações em relação aos métodos utilizados, já que cada educador os mantinha em segredo.

Jean-Marc Itard, médico cirurgião, tinha como meta a erradicação ou a diminuição da surdez. A visão médico-patológica da surdez ganha destaque e o que era visto como um problema filosófico, religioso e social passa a ser uma doença que precisava ser tratada, não importando as conseqüências.

Padilha (2005) cita Laplantine (1991), quando refere que cada sociedade representa a doença e a cura de forma peculiar, embora a doença seja vista como um problema passível de solução, conferindo a alguns profissionais um *poder terapêutico.* A esse respeito, Kozlowski (1998) comenta que no oralismo o surdo é treinado a utilizar os resíduos auditivos, a leitura labial e a fala, na tentativa de normalização do sujeito, no universo dos ouvintes. Como veremos a seguir, na descrição de Moura (1996), os métodos utilizados por Itard para obter a erradicação da surdez nos causam indignação, mesmo quando considerados em sua época e contexto.

Segundo Moura (1996), Itard dissecou cadáveres, aplicou cargas elétricas nos ouvidos dos surdos, usou sanguessugas para provocar sangramentos, furou membranas timpânicas, fraturou crânios e infeccionou pontos atrás das orelhas de alunos. A busca constante pela cura da surdez não o fez medir esforços, levando muitos surdos à morte. Em 1821, publicou o livro "Traité des maladies de l'oreille et de l'audition", no qual considera o surdo como um sujeito *primitivo do ponto de vista emocional e intelectual,* que deveria receber treinamento articulatório e auditivo. Após dezesseis anos de experiências mal sucedidas, Itard se convenceu de que os surdos só poderiam ser educados pela Língua de Sinais (MOURA, 1996, p.47).

Segundo Moura (1996), Baron de Gérando, diretor administrativo do Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em Paris, considerava a Língua de Sinais como "mímica" e seus usuários como "selvagens". Os professores surdos deveriam ser substituídos por ouvintes e os sinais deveriam ser banidos da educação. Após constatar a impossibilidade na implantação desta proposta, depois de muitos anos Gérando aprendeu a valorizar a Língua de Sinais Francesa como a principal forma de educar os alunos surdos.

Moores (1978, *apud* Lacerda 1996) cita o pedagogo alemão Graser, que em 1821 passou a inserir alunos surdos em escolas regulares da Alemanha. Ele afirmava que a comunicação gestual e o isolamento dos alunos em instituições e escolas

residenciais eram prejudiciais à educação dos surdos. Em 1828, o Ministério da Educação Alemã comunicou que disponibilizaria o apoio necessário aos alunos surdos, porém a proposta não teve continuidade. Em 1854, uma declaração do governo alemão deixa claro que não defendia esta causa, e segundo o autor, alguns pesquisadores concluíram que isso se deu em função do fato de que *as famílias e as autoridades escolares se opunham a manter os surdos nas escolas, porque isso prejudicava o rendimento das crianças ouvintes.* (MOORES, 1978, *apud* LACERDA, 1996, p.11)

Nos Estados Unidos, segundo Moura (1996), Thomas Gallaudet (1787-1851) passa a se interessar pela surdez. Em 1816 foi para a França fazer um estágio no Instituto Nacional para Surdos-Mudos e teve como instrutor Laurent Clerc, professor surdo educado no Instituto desde os doze anos. Clerc segue para os Estados Unidos, a convite de Gallaudet, e em 1817 abrem juntos a primeira escola americana para surdos, inicialmente chamada de "The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons" [9] e posteriormente chamado de Hartford School. Os professores da escola aprenderam a Língua de Sinais Francesa, que se mesclava com os sinais "*caseiros*" trazidos pelos alunos e esta junção deu início à formação da Língua de Sinais Americana (ASL). Segundo Moura, esta língua, assim como o inglês escrito e o alfabeto digital, foi gradualmente incorporada ao ensino.

A Hartford School recebia surdos de vários estados. Alguns retornavam às suas cidades de origem levando a Língua de Sinais para comunidades surdas, outros se tornavam professores ou então abriam estabelecimentos comerciais próximos à escola. A inserção do surdo no mercado de trabalho trazia sua independência financeira e o fortalecimento da sua cultura e da língua.

Em 1864, o Congresso Americano autorizou a fundação do National Deaf-Mute College, atualmente Gallaudet University, por Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet.

A partir da segunda metade do século XIX, a Língua de Sinais passa a sofrer novamente uma pressão contrária, sendo rejeitada por não ser uma versão pura do inglês oral.

[9] Note-se o termo *dumb,* altamente pejorativo, utilizado para caracterizar pessoas com alguma forma de alteração mental.

Em 1867 foi criada em Massachussetts a Clark Institution, idealizada por Samuel Howe, filantropo opositor da Língua de Sinais. Esta era uma escola residencial puramente oralista, destinada às crianças pequenas. Ao completarem dez anos de idade, eram encaminhadas para Hartford que, como foi dito acima, mantinha um sistema educacional por meio da utilização de sinais. Porém, mais tarde, a Clark Instituition passou a receber surdos de todas as idades, abrindo competição com a Hartford.

Neste mesmo ano, Edward Gallaudet viajou para a Europa com o intuito de visitar escolas oralistas, escolas de sinais e "escolas combinadas" (uso de sinais e fala) para poder formar sua opinião quanto ao papel dessas instituições e apresentá-la na assembléia do National College, aos diretores de instituições americanas para surdos. Nessa assembléia, declara não ter se convertido ao oralismo, mas pensava que a escola poderia fornecer treino articulatório e leitura orofacial aos alunos que pudessem se beneficiar. Porém, as escolas passaram a dar grande ênfase ao "*treino da fala",* contrariando a resolução de Edward Gallaudet.

Após as mortes de Clerc e de Howe, Gardine G. Hubbard, juntamente com seu genro Alexander Grahan Bell (1847-1922) assumem a defesa do oralismo. Mabel, esposa de Bell, perdeu a audição quando era jovem e foi educada oralmente, o que explicaria o fato de ela não se identificar com os surdos. Bell partia do princípio de que a língua de sinais era prejudicial e que as crianças deveriam ser educadas em classes para surdos, em escolas normais, nas quais os professores deveriam ensinar a articulação.

Enquanto isso, na França, a partir de 1866, determinou-se que as crianças surdas deveriam estudar em escolas normais, as quais dariam ênfase às línguas oral e escrita, por meio do apoio do alfabeto digital.

Lacerda (1996) relata as discussões realizadas no I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, realizado em 1878 em Paris. Segundo a autora, os pontos destacados nesse Congresso ainda são atuais, como *a importância do papel da família na educação e na aquisição de linguagem da criança surda, bem como sua inserção nas escolas; e a possibilidade de utilizar também a 'mímica natural' para o aluno ascender à linguagem falada*. (LACERDA, 1996, p.12).

Segundo Moura (1996), em 1879, Oscar Claveau, inspetor geral do Ministério da Educação da França foi enviado para a Alemanha para conhecer instituições oralistas. Mesmo sem ter conhecimento sobre a Língua de Sinais, relatou e argumentou que se tratava de uma língua sem gramática e que os surdos sinalizadores eram inferiores em relação aos ouvintes. Decreta o oralismo no país, cuja história era até então marcada pelas idéias daqueles que defendiam a Língua de Sinais, sua identidade lingüística e cultural.

Em 1880, ocorreu o II Congresso Internacional, em Milão, que foi preparado por oralistas, tendo sido considerado um marco histórico na discussão sobre a surdez, pois mudou o rumo da educação dos surdos na Europa. Seu objetivo central era o de reafirmar a superioridade da língua oral nacional, tentando abolir a língua de sinais. Para isso, muitos surdos oralizados foram apresentados. Edward Gallaudet, mesmo estando presente, foi ignorado pelos participantes. Após o Congresso, a Europa foi bombardeada pelo oralismo, sendo os professores surdos demitidos. A visão médico-patológica da surdez ganhou mais força e o surdo passou a ser qualificado como infantil, incapaz e dependente. Os que não conseguiam se oralizar eram considerados deficientes mentais.

Nessa mesma época acontece a Convenção Nacional de Surdos-Mudos nos Estados Unidos, com o intuito de discutir possíveis melhoras nas condições sócio-culturais dos surdos, criando uma associação permanente. O interessante é que a Convenção foi realizada *por* e *para* surdos.

Em 1887, houve um encontro na Inglaterra, no qual Bell e Gallaudet participaram, cada qual defendendo seu ponto de vista. O British Royal Comission concluiu que toda criança surda deveria ser trabalhada pelo sistema oral, por no mínimo um ano. Se ela não fosse beneficiada com o trabalho, seria exposta ao ensino dos sinais. Em outras palavras, seria a opção de quem não teve *competência* suficiente para aprender a língua oral.

Segundo Lacerda (1996), as práticas oralistas defendidas após o Congresso de Milão praticamente não foram questionadas até meados de 1950, época em que se iniciou o uso de próteses auditivas em crianças pequenas. Tais próteses deveriam

facilitar o treinamento de resíduos auditivos (atualmente ainda utilizado por muitos profissionais da área), com o objetivo de treinar a fala e facilitar a leitura labial.

Segundo Moura, Lodi & Harrison (1997), o estudo de William C. Stokoe Jr, de 1960, intitulado "Sign Language Structure" foi de grande importância para as discussões sobre o tema da Língua de Sinais, pois o autor estudou a estrutura e a gramática da língua e comprovou o seu valor lingüístico. Porém, segundo Moura (1996), seu estudo recebeu muitos ataques da sociedade americana e da própria universidade em que trabalhava - a Gallaudet University.

O estudo de Stokoe, dentre outras pesquisas desenvolvidas na área, levaram à insatisfação e ao questionamento do trabalho oralista que vinha sendo realizado até então. Segundo Moura *et al.* (1997), os estudos comparativos entre filhos surdos de pais surdos (FSPS) e filhos surdos de pais ouvintes (FSPO) comprovaram que as crianças que tinham contato com a Língua de Sinais, mesmo estudando em escolas oralistas, tinham melhor desenvolvimento escolar (em matemática, vocabulário, leitura e escrita), mas não apresentavam diferenças na fala e leitura orofacial.

Tornava-se necessária uma nova abordagem de trabalho, que não priorizasse apenas a oralidade. Moura *et al*. (1997) relatam que uma nova abordagem começou a ser desenvolvida nos EUA, recebendo o nome de Comunicação Total (doravante CT). Segundo as autoras, a filosofia da CT objetiva a comunicação com os surdos por meio de gestos, sinais caseiros, Língua de Sinais, alfabeto digital, expressão facial, sempre acompanhados pela fala. Nenhum método ou sistema deveria ser omitido ou enfatizado, ou seja, a comunicação utilizada deveria ser aquela com a qual o surdo mais se identificasse. O uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (doravante AASI) torna-se indispensável para o desenvolvimento da CT. Embora o surdo não devesse ser discriminado por não dominar a oralidade, esta continuou sendo encorajada. *Os sinais serviam para fazer com que a fala se tornasse visível, mas a estrutura usada era a da língua oral. Isto significa que tudo que é falado é acompanhado concomitantemente de sinais, na estrutura da língua oral*. (MOURA et al 1997, p.340).

Moura *et al*. (1997) relatam que a proposta do uso da Língua de Sinais foi *abandonada* criando-se outros sistemas de representação da oralidade. Uma das técnicas que se destacou dentro da CT foi a Comunicação Bimodal[10] ou Bimodalismo.

Na comunicação bimodal, segundo as autoras, é esperado que a criança se desenvolva lingüisticamente por meio da língua oral, podendo ter os sinais como apoio. Paralelamente, são indicados AASI e há o treinamento de fala e de leitura orofacial. A diferença entre a CT e o bimodalismo é que este não privilegia a forma de comunicação do surdo, mas sim a técnica utilizada. As autoras criticam esta forma de trabalho, pois *a situação, muitas vezes, não é contextualizada, ou quando o é, exige obrigatoriamente uma resposta-padrão da criança. A preocupação, neste caso, é com uma performance isolada das habilidades trabalhadas no contexto da linguagem oral.* (MOURA *et al*, 1997, p.349).

A luta constante da comunidade surda em ter sua cultura, identidade e língua reconhecidas forçou a uma proposta de educação bilíngüe, na qual a Língua de Sinais passaria a ser a língua de aquisição (L1) e a modalidade escrita da língua oficial do país seria a segunda língua (L2), garantindo então o pleno desenvolvimento da linguagem e a inserção na comunidade dos ouvintes.

Moura *et al*. (1997) enfatizam que os estudos realizados a partir da década de 1960 provaram que a Língua de Sinais deveria ser reconhecida como língua oficial, com organização diferente da língua oral. Desta forma, não haveria possibilidade da Língua de Sinais ser acompanhada concomitantemente pela fala, como nos sistemas bimodais.

O reconhecimento da Língua de Sinais se deu em vários países, inclusive no Brasil, conforme veremos em detalhes mais adiante, no Capítulo 2. Segundo as autoras, o bilingüismo tem como princípio oferecer à criança surda um ambiente lingüístico natural, tendo *a língua de sinais como primeira língua, não como uma língua ensinada, mas apreendida dentro de contextos significativos para ela*. (MOURA *et al*. 1997, p.345)

O Bilingüismo teve apoio em pesquisas de diversas áreas sobre a Língua de Sinais e sobre seu papel no desenvolvimento cognitivo da criança. Para Alves &

[10] Comunicação bimodal significa dois modos de uma mesma língua. No caso do Brasil, português oral e português sinalizado.

Bertholo (1998, p. 56), o bilingüismo proporciona aos surdos desenvolverem, desde pequenos, a *consciência de que fazem parte de uma comunidade lingüisticamente diferente, inseridos dentro de outra comunidade majoritária (ouvintes).*

Segundo Lacerda (1996), o modelo de educação bilíngüe considera o canal visual-gestual como essencial para o desenvolvimento da linguagem do surdo. O Bilingüismo se contrapõe à CT, pois defende a não sobreposição das línguas de sinais e orais, ou seja, defende que a Língua de Sinais deve ser aprendida pelo surdo no seu relacionamento familiar, quando possível, ou com um membro da comunidade de surdos. O trabalho com a oralidade, a adaptação ao AASI e a educação acústica podem ser realizados em outros contextos.

Segundo Harrison, Lodi & Moura (1997), na proposta bilíngüe, histórias infantis, por exemplo, são apresentadas e discutidas inicialmente em Língua de Sinais para, posteriormente, serem apresentadas na forma escrita. As autoras enfatizam, ainda, que se deve respeitar o tempo que as crianças levam para dominar e aprender as diferenças estruturais das duas línguas.

Para Lacerda (1996), a filosofia bilíngüe possibilita a construção da imagem positiva da criança surda, sem que esta deixe de integrar de forma harmoniosa a comunidade ouvinte da qual faz parte. Isso leva a um desenvolvimento *cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte.*

Apenas como exemplo de que a filosofia bilíngüe é viável, recorremos a Moura (1996) que relata a experiência da Suécia[11], primeiro país a implantar uma política de educação bilíngüe, a partir de 1983, de forma real e eficaz.

A Língua de Sinais Sueca foi introduzida no currículo, em conjunto com o sueco escrito, nas escolas para surdos. Os professores devem conhecer a Língua de Sinais Sueca, sua estrutura e gramática, além dos princípios filosóficos e educacionais do Bilingüismo. Para isso, são dispensados da sala de aula por um período de seis meses. Assim que é diagnosticada a surdez, a criança e seus pais são inseridos em comunidades surdas para aprender a língua, a cultura e para ter contato com surdos adultos. A fala é colocada como uma possibilidade e fica a critério da família o uso de AASI. Todos os surdos têm direito a um intérprete, quando necessário. Sem dúvida

[11] A Suécia é um país socialista, que valoriza cada indivíduo na sociedade.

alguma, a Suécia é um país exemplo da incorporação da proposta bilíngüe na educação de surdos.

Dentre as iniciativas feitas em outros países, destaca-se a Declaração de Salamanca, de 1994, que enfatizou os direitos das crianças[12], afirmando que cada uma tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas. Aquelas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso garantido à rede regular de ensino, que tem como papel buscar uma pedagogia centrada no aluno e em suas diversidades. Segundo a Declaração, o currículo deve ser adaptado ao aluno e não o contrário, possibilitando o melhor desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, reduzindo as taxas de repetência e desistência. O princípio fundamental da escola inclusiva é *de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.* Em relação aos surdos, garante que tenham acesso à educação por meio da língua nacional de signos (Língua de Sinais). Além disso, é necessário disponibilizar uma rede de apoio à aprendizagem intra e extra-escolar, constituída, por exemplo, por professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

Em 1999, ocorreu na Guatemala a *Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Nesta Convenção, não se discutiu apenas aspectos relacionados ao surdo e à surdez, mas também os preconceitos contra todos os tipos de "deficiências". Enfatizou-se que é necessário prevenir e eliminar todas as formas de preconceito, para que os portadores[13] de deficiências possam ser integrados à sociedade. Para alcançar esses objetivos, todos os Estados Partes (países participantes) devem desenvolver medidas de caráter legislativo, social e educacional, dentre outras, a fim de que os obstáculos (arquitetônicos, de transporte e comunicativos) sejam minimizados.

[12] A Declaração de Salamanca é um documento das Nações Unidas que trata a respeito da inclusão de forma ampla, abrangendo não apenas as crianças com deficiências sensoriais, físicas e intelectuais como também os meninos de rua, trabalhadores infantis, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, crianças de origem remota ou nômade e grupos marginalizados.

[13] Embora o termo *portador* não seja o mais adequado, é o que consta das leis e decretos quando se refere aos sujeitos com deficiências de diversas naturezas.

Ainda no ano de 1999, foi aprovada pela Assembléia Governativa da Rehabilitation International, em Londres, a Carta para o Terceiro Milênio, que também retrata o preconceito e as formas de discriminação contra os *portadores de deficiências.* Segundo a Carta, no século XXI a humanidade deve eliminar *todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se anteponham à plena inclusão* dos "deficientes" na sociedade. O documento afirma que essas barreiras são responsáveis por eles estarem em um *nível baixo da escala sócio-econômica*.

Em 2001, o Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" aprovou a Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão. Este documento propõe e ressalta a importância da parceria entre sociedades civis, governos e órgãos empregadores para desenvolverem políticas e práticas inclusivas, levando ao desenvolvimento cultural, econômico e social dos povos. Segundo a Declaração de Montreal, os princípios de práticas inclusivas devem ser incorporados em currículos de *todos os programas de educação*.

O Brasil, sendo um dos países signatários dos documentos acima referidos, por meio do Decreto nº. 3956 de 2001, assumiu o compromisso de executar e cumprir todas as disposições contidas nos textos finais das Declarações e Convenções.

Trataremos, a seguir, de fatos que marcaram a história da educação dos surdos no Brasil, seguindo uma linha cronológica, desde a época do Império até os dias atuais.

1.3. História da educação do surdo no Brasil

A história da educação dos surdos no Brasil é marcada pelo trabalho de diversas instituições, influenciadas pelos movimentos que ocorreram em diferentes países e que foram apresentados no item anterior.

Silva (2003) aponta uma discrepância entre a Europa e o Brasil, em termos de tempo, com relação ao ensino da Língua de Sinais. Segundo a autora, a obrigatoriedade do ensino na Europa existia desde o início do século XIX, enquanto que no Brasil, a discussão em relação a isso iniciou-se no final do século XX.

Moura (1996) relata que o atual INES (Instituto Nacional de Educação para Surdos), localizado no Rio de Janeiro, foi o primeiro instituto para surdos fundado no Brasil, no ano de 1857. Seu fundador foi Edward Huet, surdo francês, que conseguiu apoio de D. Pedro II. O instituto recebeu primeiro o nome de "Imperial Instituto de Surdos Mudos". Huet é considerado o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil, que se mesclou com os gestos utilizados pelos surdos brasileiros. Embora não haja documentação que comprove este fato, a autora concluiu que ele utilizava os sinais e a escrita, pois Huet havia estudado com Clerc, no Instituto Francês. O currículo era composto por disciplinas como português, aritmética, história e geografia. A *linguagem articulada* e a *leitura sobre os lábios* eram destinadas apenas aos alunos que tivessem aptidão.

A sociedade desconhecia, até então, qualquer tipo de trabalho voltado à educação do surdo, demonstrando *natural repugnância* em confiar de seus filhos a um estrangeiro. Embora Huet tenha encontrado dificuldades para implantar seu trabalho, após quatro anos o Instituto já contava com dezessete alunos. (MOURA, 1996)

A autora relata que Huet não pôde dar continuidade à direção do Instituto por motivos pessoais e, em 1862, foi nomeado o Dr. Manoel de Magalhães Couto como seu substituto, mesmo não sendo um especialista em surdez[14]. Após uma inspeção do governo, em 1868, quando se verificou que o instituto servia apenas como um "asilo para surdos", o Dr. Couto foi demitido.

O Dr. Tobias Leite assumiu a direção do Instituto e em 1873 regulamentou a obrigatoriedade dos ensinos profissional, da *linguagem articulada* e da *leitura sobre os lábios.* Apenas em 1883, entretanto, sob os cuidados do Dr. Joaquim José de Menezes Vieira (que havia aprendido alguns métodos utilizados em institutos europeus), iniciou-se o ensino da *linguagem articulada*, mantido por sete anos. Após esse período, o Dr. Tobias Leite considerou que os alunos não tinham bom aproveitamento deste *treino*. Em 1889, foi o governo que determinou que tal ensino fosse realizado apenas para os alunos que pudessem realmente se beneficiar. O Dr. Joaquim Vieira discordou da determinação e pediu demissão em 1890.

[14] O currículo da Instituição, durante a direção do Dr. Manoel Couto, não mencionava a *linguagem articulada* e a *leitura sobre os lábios.*

Tobias Leite defendia o respeito às diferenças que o método deveria ser adaptado ao aluno, não o contrário. Após sua morte, o Dr. João Paulo de Carvalho assumiu a direção. Em 1897, seu sucessor, Dr. João Brasil Silvado (1903 - 1907) relatou resultados satisfatórios do ensino da oralidade, influenciado pelos resultados divulgados no Congresso de Milão, de 1880. Deve-se ressaltar que a sociedade brasileira seguia modelos sociais europeus.

Em 1911, segundo Moura (1996), foi implantado o oralismo puro no Instituto, sob a direção do Dr. Custódio José Ferreira Martins. Após três anos, constataram-se falhas na aprendizagem dos alunos, mas justificavam que elas eram decorrentes da idade tardia em que as crianças eram admitidas no Instituto - de nove a catorze anos. O treino da fala volta a ser indicado para os alunos que pudessem ser beneficiados, ou seja, os chamados “semi-mudos”.

Na década 30, sob a direção do Dr. Armando Paiva de Lacerda, o Instituto fortaleceu a visão médico-patológica da surdez, principalmente com o serviço que classificava o surdo conforme os dados de sua audiometria. Os alunos eram selecionados por meio de avaliações acústicas, mentais, lingüísticas e psicológicas. O instituto passou a admitir, a partir desta gestão, crianças mais novas.

Segundo a autora, o ensino da linguagem articulada e da leitura labial era destinado aos alunos admitidos entre os sete e os nove anos de idade e para os que apresentassem tal aptidão. Aos demais, era utilizado o método escrito e a leitura silenciosa, evitando-se ao máximo os sinais. O Prof. Geraldo Cavalcante de Albuquerque defendia que a escrita e a leitura silenciosa deveria substituir a *linguagem mímica digital,* levando ao desenvolvimento do pensamento, da compreensão e da expressão. Desta forma, ou seja, por meio da escrita, ele acreditava que a criança teria a oportunidade de aumentar suas relações sociais.

Moura (1996) cita Saul Borges Carneiro, um dos professores do instituto, que afirmava que o método oral deveria ser indicado às crianças pequenas, pois acreditava que aquelas com mais de dez anos de idade não teriam boas respostas ao método, por trazerem consigo o que chamava de *esboço de linguagem mímica*. Segundo a autora, o professor Saul Carneiro reconhecia as críticas ao oralismo e admitia que, apesar do uso dos sinais serem proibidos, os alunos os utilizavam, mesmo que escondidos.

Até 1931 a instituição atendia apenas meninos surdos. Nesse ano, criou o externato feminino com oficinas profissionalizantes de costura e bordado.[15] Na mesma década, foi criado um Curso Normal para formar professores de *surdos-mudos*[16], orientados pela postura oralista, para atuar em classes especiais, anexadas às escolas primárias.

Em 1952 iniciou-se o ensino de educação infantil no Instituto. Em 06 de junho de 1957, o estabelecimento foi renomeado como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, nome que mantém até hoje.

Segundo Moura (1996), outro instituto de grande importância para o país foi criado em 1954 por um grupo de pais e amigos de deficientes auditivos. Recebeu o nome de Instituto Educacional São Paulo e em 1969 foi doado à Fundação São Paulo (PUC-SP). O objetivo maior do Instituto era a integração do surdo na comunidade oral, por meio do trabalho.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 4024/1961, dedica os Artigos 88 e 89 à *Educação dos Excepcionais*.

> **Art.** 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> **Art.** 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O Artigo 88 da Lei nº. 4024/1961 objetiva que os alunos sejam integrados à sociedade. Não faz diferenciação quanto aos tipos de *deficiências* e suas peculiaridades educacionais.

---

[15] As informações foram obtidas no site: http://www.ines.gov.br/Paginas/historico.asp. É importante mencionar que não consta na página do Instituto se as alunas surdas recebiam também algum tipo de educação acadêmica, além da formação profissionalizante. No mesmo período, cabe destacar a fundação, em 1929, do Instituto Santa Terezinha, na cidade de Campinas-SP, que foi o primeiro internato destinado a meninas surdas, por iniciativa de quatro religiosas (duas francesas e duas brasileiras). Após quatro anos, em 1933, o Instituto foi transferido para a cidade de São Paulo, adotando a abordagem oralista. Estas informações foram retiradas do site: http://www.institutosantateresinha.org.br. Moura (1996) também faz referência ao Instituto Santa Terezinha, afirmando que, apesar da postura oralista defendida, as alunas utilizavam gestos e sinais, fora da sala de aula.

[16] Mantenho no texto o termo "surdos-mudos", utilizado na época para caracterizar os sujeitos, embora o termo seja equivocado.

O Artigo 89 busca a participação da iniciativa privada, que poderá receber recursos financeiros caso o trabalho realizado seja considerado eficaz pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Reis (1992, *apud* Silva, 2003) cita a criação do programa *Portas Abertas,* na década de 70, que foi elaborado pelo Centro de Tecnologias Educacionais da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, tendo como objetivos possibilitar debates com a comunidade sobre os temas mais relevantes ligados à surdez e formar grupos para atuar em prol da educação dos surdos.

Na mesma década, o INES cria o "Serviço de Estimulação Precoce", destinado ao atendimento de crianças de zero a três anos de idade. Na década de 1980, é iniciado o Curso de Especialização para professores, na área da surdez, atualmente chamado de "Curso de Estudos Adicionais", com o objetivo de capacitar e gerar agentes multiplicadores na área[17].

A partir de 1972, o Instituto Educacional São Paulo começa a ter atividades práticas supervisionadas, preocupado com a formação profissional dos alunos dos Cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia: Reabilitação em Educação para Deficientes da Audiocomunicação, da PUC-SP[18].

Segundo Moura (1996), nos anos 80, o Instituto Santa Terezinha[19] e o Instituto Educacional São Paulo iniciaram um trabalho por meio da abordagem bimodal, para auxiliar nos desenvolvimentos pedagógico e oral de todas as crianças.

A experiência acumulada até a década de 1980 com os debates promovidos e o crescente interesse dos profissionais pela educação dos *portadores de deficiências,* dentre as quais a surdez, acabaram por garantir, na Constituição de 1988, direitos a essas comunidades. Este tema é central nesta dissertação, que tem como um de seus objetivos enfatizar a importância do reconhecimento de LIBRAS como língua oficial no Brasil.

O Capítulo 2, a seguir, tratará dos documentos oficiais que orientam as políticas públicas de educação dos surdos em nosso país.

[17] Informações obtidas no site do INES: http://www.ines.org.br/
[18] Informações obtidas no site da PUC-SP: http://www.pucsp.br/derdic
[19] Ver nota 14, a respeito do Instituto Santa Terezinha.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONFRONTANDO OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS

2.1. Introdução

A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino é um tema de interesse multidisciplinar, que ainda demanda debates envolvendo a participação de vários setores da sociedade, dentre os quais profissionais da área da educação e da saúde, bem como representantes dos órgãos públicos das diferentes esferas – municipais, estaduais e federais - familiares e representantes das comunidades surdas.

Como vimos no capítulo 1, a longa história dos movimentos para que as Línguas de Sinais fossem consideradas como forma legítima de comunicação dos surdos, em diferentes sociedades e épocas, culminou com o desenvolvimento de políticas públicas, inclusive no Brasil.

A história nos mostra que apenas os movimentos sociais e ideológicos a favor da inclusão não são suficientes para a implantação de projetos educacionais e de saúde, assim como não foi suficiente afirmar, por exemplo, por meio de estudos científicos, que Língua de Sinais é língua (STOKOE, 1960; BRITO, 1995; FELIPE, 1998).

Esta reflexão se faz necessária não só para compreender a importância das leis e dos decretos que serão discutidos a seguir, que oficializam a LIBRAS como língua, por exemplo, mas também para avaliar as conseqüências que esses documentos trazem para as políticas de inclusão.

O objetivo deste capítulo é apresentar os discursos que circulam nas principais leis e decretos brasileiros relativos ao tema e os depoimentos de profissionais envolvidos com a discussão e com a implantação efetiva dessas políticas.

Antes de desenvolvermos os tópicos acima referidos, buscaremos esclarecer, no próximo item, questões relativas aos aspectos metodológicos desta pesquisa.

2.2. Aspectos metodológicos da pesquisa

2.2.1. Reflexão sobre Leis e decretos relativos ao tema

Buscamos primeiramente, no texto da Constituição Brasileira de 1988, os artigos e parágrafos sobre os direitos dos cidadãos à educação e à saúde, com atenção especial para aqueles sobre os *portadores de deficiências.*

Em seguida, destacamos alguns artigos da **Lei 9394/1996** da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que tratam dos direitos de alunos com *necessidades especiais,* a **Lei 10.436/2002** (ANEXO 1), que oficializa a LIBRAS e, finalmente, o **Decreto 5626/2005** (ANEXO 2), que regulamenta a lei 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão do ensino de LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia, Educação Especial e nas licenciaturas e dispõe sobre a formação dos profissionais.

Salientamos que não será apresentada uma análise exaustiva dos artigos e parágrafos desses decretos e leis, uma vez que o objetivo é o de problematizar, algumas questões relativas à implantação das políticas lingüísticas e de inclusão, tendo como base a literatura sobre o tema e os relatos de profissionais que foram entrevistados nesta pesquisa.

2.2.2. Entrevistas com profissionais das áreas de Educação e de Saúde

Foram entrevistados quatro profissionais que atuam efetivamente na área da surdez. Embora a amostra seja restrita em número de participantes, julgamos que seja representativa, uma vez que três deles estão ligados a importantes centros de pesquisa de universidades e um vinculado à Secretaria de Educação de um município do interior do estado de São Paulo. Todos estão diretamente envolvidos nos debates e nas práticas de inclusão escolar de crianças surdas há bastante tempo.

Os profissionais entrevistados, abaixo descritos, serão referidos nesta dissertação como P1, P2, P3 e P4.

P1: Fonoaudióloga, docente de uma universidade na região de Campinas, diretamente envolvida com a implantação de projetos de educação inclusiva bilíngüe para alunos surdos, em dois municípios do interior do estado de São Paulo. Atua na área há, aproximadamente, 10 anos.

P2: Pedagoga, professora de educação infantil, profissional itinerante[20] de Educação Especial, vinculada a uma prefeitura municipal do interior do estado de São Paulo. Atua na área há, aproximadamente, dez anos.

P3: Lingüista, docente de uma universidade do interior do estado de S. Paulo, em que há um programa de apoio escolar destinado a alunos surdos inseridos na rede regular de ensino. Atua na área há mais de 20 anos.

P4: Fonoaudióloga, docente do curso de Fonoaudiologia de uma universidade no interior do estado de São Paulo, tem envolvimento com os sistemas de saúde e de educação há mais de 20 anos, especialmente aos aspectos ligados à surdez.

Os relatos de experiências desses profissionais serão inseridos ao longo do texto, para respaldar as reflexões acerca de como os decretos e leis estão influenciando as práticas escolares com relação às crianças surdas e a formação de profissionais diretamente envolvidos com sua educação.

2.2.3. Entrevistas com leigos

Foram realizadas cinco entrevistas com pessoas *leigas* a respeito do tema desta dissertação, apenas para confirmar algumas hipóteses sobre o que se pensa a respeito da surdez e sobre a forma de comunicação dos surdos. Nenhum deles está envolvido com as áreas de Educação e de Saúde.

[20] Neste município, os professores itinerantes de educação especial atendem a todos os alunos com necessidades especiais incluídos nas escolas em que atuam. Considerei importante entrevistar este profissional que, embora não seja especialista, atua diretamente com alunos surdos.

Apenas algumas das respostas serão comentadas ao final, quando pertinentes à discussão.

2.2.4. Levantamento sobre a literatura produzida no Brasil

Foram selecionados alguns textos produzidos a partir da década de 1990, relacionados ao tema da surdez, mais especificamente os que abordam questões relativas à LIBRAS, inclusão escolar e os que se referem aos decretos e leis brasileiros que regulamentam a matéria.

2.3. Questões relacionadas à educação de surdos: dos decretos e leis às práticas de inclusão

2.3.1. Direitos garantidos pela Constituição

A Constituição de 1988 garante a todos os brasileiros e aos estrangeiros residentes no país o direito à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Segundo o Art. 5, *todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.*

Embora a Constituição seja a "Carta Máxima" do país, em geral os cidadãos brasileiros não se vêem contemplados nos direitos previstos, já que os órgãos públicos não asseguram as condições reais para que sejam respeitados.

No que concerne à educação, os Artigos 205 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) garantem que :

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;(...)

Quanto aos *portadores de deficiência,* o Art. 208, parágrafo III, garante:

> atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Conscientes desses direitos, muitas famílias buscam na rede regular de ensino a educação para seus filhos, certos de que serão atendidos de forma igualitária. Muitas vezes, entretanto, são surpreendidos com o despreparo das escolas e dos profissionais com relação ao tema e alguns casos são resolvidos apenas após travarem batalhas judiciais.

P1, por exemplo, relata que em 2007, um grupo de profissionais e familiares de alunos surdos de uma cidade da região de Campinas entrou com um processo no Ministério Público exigindo o intérprete de língua de sinais da 5ª a 8ª. série em escolas estaduais. O grupo ofereceu ao ministério textos produzidos sobre o tema, promoveu encontros com intérpretes e com surdos, para subsidiar o promotor e a decisão do juiz.

Após aproximadamente um ano de negociações entre Ministério Público, Delegacia de Ensino, familiares e profissionais envolvidos, a juíza concedeu ganho de causa aos pais, ofertando cinco escolas como referência, de acordo com a área administrativa da cidade. Decretou um prazo de 6 meses para o Estado providenciar a contratação de intérpretes para as salas em que os surdos estivessem incluídos de 5ª a 8ª série. Esta negociação abriu jurisprudência para o Estado todo.

Muitas críticas poderiam ser feitas ao sistema educacional brasileiro, com relação às políticas públicas, como a falta de profissionais qualificados e de condições físicas – escolas, materiais de apoio, transporte -, dentre inúmeros outros problemas. Entretanto, este não é o foco desta dissertação, uma vez que pretendemos tratar da questão específica da inclusão de surdos nesse sistema. Este “cenário”, de qualquer forma, tem que ser considerado para nossa discussão.

Segundo P3, em meados dos anos 80 e 90, os profissionais da área de surdez orientavam os professores das escolas para que compreendessem que os surdos eram crianças normais, que precisavam de uma forma de ensino diferenciada. Quando aceitas pelas escolas, as crianças que não tinham boa leitura labial geralmente permaneciam "perdidas", só de "corpo presente", agindo como "copistas". As escolas tendiam a resistir à presença dos alunos surdos, considerando-os muito diferentes, visão ainda freqüente.

Não é raro o fato de as escolas recusarem a matrícula de uma criança surda, com o argumento de que não há vaga. Silva (2005) relata um exemplo que ilustra o preconceito que se tem contra a criança surda. A autora cita as palavras de uma mãe que denunciou à delegacia de ensino uma escola pública regular que recusou a matrícula de sua filha:

> Foi assim: eu fui numa escola que era mais perto de casa, onde eu queria pôr ela e falei que ela era deficiente auditiva; eles falaram que não tinha mais vaga, mas eu sei que tinha, no dia anterior eu tinha ligado lá e tinha. Então eu fui na Delegacia de ensino e expliquei pra eles e eles lá ligaram para essa escola, que eu tinha escolhido e eles recusaram a vaga, então eles ligaram para outra e eu ouvi eles falando que a vaga era para uma menina com problema. (SILVA, 2005, p. 180)

A outra escola, referida pela mãe, só aceitou a aluna, a pedido da delegacia, porque disseram se tratar de uma "menina com problema". No telefonema, não se referiram à surdez. A orientadora pedagógica relatou à autora (SILVA), que se sentiu enganada, conforme vemos em seu depoimento:

> A mãe escondeu que a menina era surda, ligaram da delegacia, mas eu pensei que tratasse de uma **criança com problemas**, mas **não uma criança que não fala** porque nós temos uma menina aqui, ótima aluna por sinal, que é deficiente visual..eu pensei que fosse um problema desse tipo. (SILVA, 2005, p. 181)

Apesar da indisposição da maioria das escolas para receberem os alunos surdos, é na rede regular que se concentra a maior parte deles.

2.3.2. Leis e decretos: educação inclusiva e LIBRAS como instrumento de inclusão

Em 20 de dezembro de 1996 é instituída a "Década da Educação", por meio da Lei nº. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), baseada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esta Lei representa uma grande evolução nas discussões sobre a Educação Especial. Pela primeira vez, um capítulo inteiro é dedicado ao tema.

O Capítulo 5 do documento reafirma o direito ao atendimento educacional especializado, que já constava na Constituição de 1988, de forma gratuita e preferencialmente na rede regular, que deve dispor de serviços de apoio sempre que necessário - seja em classes, escolas ou serviços integrados à educação. É garantida também a inserção da criança desde a educação infantil (0 a 6 anos) e é assegurado ao aluno um sistema de currículo, métodos, professores especializados e recursos educacionais específicos, conforme suas peculiaridades. A Lei também enfatiza que a educação deve ser voltada ao trabalho, com o objetivo principal de integração na sociedade.

As discussões feitas sobre o tema em âmbito mundial e também estudos realizados no Brasil, assim como pressões de comunidades surdas e movimentos ideológicos que se organizaram em seu favor, resultaram no texto da Lei 10.436/2002, da qual destacamos alguns artigos.

O artigo 1º. se baseia em constatações científicas a respeito da natureza de LIBRAS como língua:

> 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, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Segundo Santana (2003), o estatuto de *língua* não traz apenas implicações lingüísticas e cognitivas, como também mudanças na forma de legitimar o surdo como sujeito de linguagem, transformando a concepção de "anormal" para "diferente".

Os artigos 3º. e 4º. da Lei 10.436/2002 abrem caminho para uma discussão em direção a uma política social e de ensino bilíngüe, respeitando os direitos lingüísticos dos surdos. A partir do momento em que se insere a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS em currículos acadêmicos, busca-se uma formação adequada, para que a língua seja efetivamente utilizada como meio de comunicação com os surdos e como língua de instrução, fundamental para os processos de inclusão. O parágrafo único, que dispõe sobre o uso de LIBRAS concomitantemente ao ensino do português escrito, indica a necessidade da educação bilíngüe, o que garante de fato sua inserção nas comunidades surdas e dos ouvintes.

> 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.

O ensino bilíngüe ganha força com o Decreto Nº 5.626/2005[21] (ANEXO II), que regulamenta a Lei 10.436/2002 e que dispõe sobre a inclusão do ensino de LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia, Educação Especial e Licenciaturas. Além disso, o Decreto esclarece quanto à formação e o papel do professor bilíngüe, do intérprete e do instrutor surdo, o que será tratado mais adiante.

Dentre os tópicos destacados acima, iniciaremos a discussão apontando para questões relativas ao que se entende por *inclusão* por parte das escolas e das políticas

[21] Discutiremos neste capítulo, os principais aspectos do decreto a fim de compreender como este está (ou não) sendo colocado em prática na íntegra.

públicas, por meio das análises críticas que estão presentes tanto na literatura selecionada quanto nas entrevistas dos profissionais.

Segundo Lacerda & Lodi (2007), apesar dos decretos e leis que buscam regulamentar e garantir o direito dos surdos à inclusão,

> (...) As crianças surdas, de forma geral, não têm tido seu direito à educação respeitado, pois devido à sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, ficam alijadas dos processos de ensino-aprendizagem; como conseqüência, após anos de escolarização, é comum estas não apresentarem um domínio mínimo dos conceitos e conteúdos ministrados, necessários ao seu desenvolvimento e à sua adequada inserção social. (LACERDA & LODI 2007, p. 1)

As autoras, no trecho citado, indicam claramente que um dos fatores que impedem a inclusão das crianças surdas é a dificuldade de acesso à *língua utilizada pela maioria.* Se o conteúdo é veiculado apenas em uma língua – Português oral ou escrito - que a criança surda não domina, não há como ela acessar os conceitos que estão sendo desenvolvidos pela escola.

Nesse sentido é que se pode afirmar que a promulgação da Lei 10.436/2002 (ANEXO I) se constitui como um salto qualitativo em relação às leis e decretos anteriores, pois prevê a possibilidade de a criança surda receber a instrução em LIBRAS, ao mesmo tempo em que defende a necessidade de que ela aprenda o português escrito.

Apesar de ter sido aprovada em 2002, a grande maioria da população - e mesmo profissionais ligados à área da surdez na educação e na saúde - ainda não se deu conta da força da lei 10.436[22] ou, talvez, deliberadamente alguns a *ignorem*.

O Decreto 5.626/2005 foi promulgado para regulamentar e complementar as Leis 10.436/2002 e o artigo 18, da Lei 10.098/2000[23].

[22] Parece haver diferentes interpretações do que significa, na Lei 10.436, o termo "reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão". O artigo 1º afirma que tal meio de comunicação e expressão "constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil". O documento não se utiliza dos termos "oficialização" ou "língua oficial", que tem sido defendido por entidades como a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) ou entre alguns artigos publicados.

[23] O artigo 18 da lei 10.098/2000 dispõe sobre o acesso a pessoas com deficiências auditivas às informações nos serviços públicos, porém não vamos nos deter na análise deste documento.

O Artigo 3º. do capítulo 2, do Decreto 5.626, inclui a LIBRAS como disciplina curricular também nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas de diferentes áreas do conhecimento, fazendo parte de instituições de ensino públicas e privadas, em nível médio ou superior. Os primeiros cursos que deverão se adaptar ao decreto são os de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras. Posteriormente, deve-se ampliar sua oferta como disciplina nas demais licenciaturas.[24]

Torna-se obrigatório o curso de graduação de Licenciatura plena em *Letras: Libras* ou em *Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua* para a formação do professor de LIBRAS, que atuará nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no superior. Para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental a formação do professor deve ser realizada por meio do curso de Pedagogia ou normal superior, desde que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita sejam constituídas como línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

O artigo acima é fundamental para que, a longo prazo – visto que as universidades teriam dez anos para se adaptarem – seja possível viabilizar o que dispõe o artigo 22, garantindo às crianças surdas "escolas ou classes bilíngües", que disponibilizam a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa como línguas de instrução de todo o processo educativo. Segundo este artigo, é garantido ao aluno:

> 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. (Artigo 22)

O conteúdo do artigo 22 pode ser compreendido como um "ideal a ser atingido", quando se trata da questão da inclusão das crianças surdas. O texto deste

[24] As universidades estaduais são autônomas para decidirem a respeito de seus currículos e não precisam atender ao decreto, do ponto de vista jurídico. Entretanto, há um esforço por parte de algumas instâncias acadêmicas, do corpo docente e corpo discente, no sentido de se adaptar aos moldes do decreto.

decreto não deixa claro que todas as escolas do ensino regular devem se tornar escolas bilíngües. Pelo contrário, parece possibilitar a interpretação de que nem todas as escolas venham a se tornarem bilíngües.

A esse respeito, Quadros (2006) faz uma reflexão interessante, ao discutir os efeitos da Lei 10.436 no sistema de ensino. As leis e decretos garantem aos alunos surdos o direito à educação na rede regular de ensino, o que poderia significar que toda e qualquer escola deveria estar preparada para recebê-los, ou seja, que terão direito "à rede regular na escola da esquina de seu bairro". Entretanto, não é bem isso o que deverá ocorrer e, segundo a autora, *os próprios encabeçadores das políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas* (QUADROS, 2006, p.143).

Quando analisamos criteriosamente o texto do Artigo 22, nos deparamos com problemas muito difíceis de serem solucionados, considerando-se o cenário mais geral da educação no país, como apontamos no início deste capítulo. Alguns deles serão abordados mais detalhadamente a seguir.

2.4. Sobre as disposições do Decreto 5626/2005

A promulgação de leis e decretos relativos à inclusão das crianças surdas na rede regular de ensino e nos diversos setores da sociedade demanda a formação de profissionais que estejam capacitados para atuar nas diversas frentes.

A seguir, trataremos do papel de três desses profissionais, problematizando algumas questões relativas à sua formação: o professor bilíngüe, o tradutor/intérprete e o instrutor de LIBRAS**.**

2.4.1. Formação de professores de LIBRAS

Em relação à formação de professores de LIBRAS, segundo os Artigos 4 e 5 do Decreto 5626/2005, os docentes atuantes na educação infantil e nos primeiros anos

do ensino fundamental devem ter formação em curso de Pedagogia ou normal superior, em que LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução. No caso dos professores dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e superior, devem ter sua formação em Letras: LIBRAS, ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

> 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.
>
> 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**.

O fato de afirmar que as escolas deverão dispor de "**professores bilíngües"** constitui um dos grandes desafios das políticas de inclusão dos surdos. Podemos iniciar a reflexão questionando, por exemplo, quais competências um professor deve desenvolver ou dominar para ser considerado bilíngüe e se os cursos de formação que constam do Artigo 22 do Decreto 5626, com a estrutura curricular que têm, vão cumprir os objetivos de formar esses profissionais com qualidade.

Quadros (2006) aborda a questão da falta de professores bilíngües qualificados, ao descrever um projeto de implantação de educação inclusiva destinado a alunos surdos, que foi iniciado em sete municípios do estado de Santa Catarina, no ano de 2004, nos moldes do decreto que prevê a inserção dos alunos em salas de aula regulares, tendo LIBRAS e português escrito como línguas de instrução.

A autora afirma que, devido à falta de profissionais nas redes de ensino, foram contratados, em regime emergencial, professores bilíngües, professores intérpretes e professores surdos. Destes, 63% tinham contrato temporário de trabalho -

ACTs - colocando em risco a continuidade da proposta. O número de professores surdos representava apenas 21% do total de docentes. O mais grave, entretanto, é o resultado de uma auto-avaliação dos professores sobre sua competência lingüística em LIBRAS. Apenas 5% consideravam sua fluência como sendo *excelente*; 16% a *consideravam muito boa*; 47% acreditavam ser *boa*. A soma dos que se avaliaram como tendo fluência *regular* ou *insuficiente* totalizou 32%.

Estes dados sinalizam, segundo Quadros (2006), que a instrução em língua de sinais não é garantida, o que compromete a proposta de implantação do decreto.

Na tentativa de minimizar os problemas apresentados, o projeto propôs a *formação dos professores das redes municipais*, para que assumissem as funções de professores bilíngües e de intérpretes de língua de sinais. A proposta, entretanto, enfrenta muitas dificuldades, pelo fato de ser a formação de professores bilíngües uma questão muito complexa, o que ela resume bem, com as seguintes palavras:

> Línguas não se aprendem em cursos de curta duração, mas em anos de trabalho e contato com a segunda língua. A língua de sinais é, de fato, a segunda língua para esses professores e intérpretes e as conseqüências deste processo – satisfatórias ou não, de contato com a língua aprendida artificialmente – encontram-se refletidas diretamente no desenvolvimento dos alunos surdos na escola. (QUADROS, 2006, p. 151-152)

Como dissemos no início deste capítulo, não pretendemos fazer uma análise exaustiva dos decretos e leis, considerando-se a natureza desta dissertação. Entretanto, quanto mais atentamos para os detalhes de cada artigo, mais se flagra algumas inconsistências. O texto deixa “vazar” que não existe muita clareza ou consenso sobre conceitos fundamentais relacionados ao tema da surdez, da inclusão, da formação dos profissionais, dentre outros. Com relação à formação de professores e das políticas de certificação que atestam a proficiência desses profissionais em LIBRAS, partimos da reflexão feita por Franco & Cruz (2008).

Segundo Franco & Cruz (2008), em 2004, o INES solicitou ao Ministério da Educação a autorização para iniciar o Curso Superior de Pedagogia na modalidade de Licenciatura. Os autores relatam que, em resposta, o MEC assinalou que a proposta deveria ser redimensionada para Curso Normal Superior, conforme a vigência do Par.

CNE 133/2001[25] e da Res. CNE-CP nº. 1/2002[26]. O Curso Normal Superior com habilitação para o Magistério nos anos Iniciais do Ensino Fundamental foi autorizado em 2005.

Porém, com a homologação da Resolução CNE/CP 01/2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciaturas, o INES formou uma comissão para propor a transformação do *Curso Normal Superior* em *Curso Superior de Pedagogia*, que foi aprovado em 2006 pelo MEC e foi o primeiro Curso Bilíngüe de Pedagogia: Libras/ Português.

Os autores relatam que o INES defrontou-se, logo de início, com a falta de professores especializados para assumirem as dez vagas, que foram oferecidas por meio do concurso, realizado no final de 2006. Apenas oito professores foram aprovados, sendo um surdo e um professor da área da Lingüística com proficiência em LIBRAS. Quanto aos demais, segundo os autores,

> cursaram obrigatoriamente pelo menos dois semestres do Curso de LIBRAS oferecido pelo próprio INES, cuja duração é de apenas dois anos, não garantindo, portanto, a proficiência adequada para lecionar, sobretudo temas e reflexões de nível superior. (FRANCO & CRUZ, 2008, p. 10-11)

Em relação a isso, os autores defendem que a língua de instrução do curso - LIBRAS - não pode ser utilizada precariamente por ouvintes (alunos e docentes) e tal barreira não pode ser resolvida apenas com a mediação de intérpretes[27].

Franco & Cruz (2008, p. 6) afirmam que o curso do INES objetiva formar profissionais competentes, críticos e reflexivos, buscando uma política qualificada de

[25] O Parecer CNE 133/2001 presta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[26] A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

[27] A situação com relação ao despreparo dos professores que já atuam no ensino e de futuros professores de LIBRAS é bastante semelhante ao que se observa nos cursos de licenciatura em línguas como o inglês ou o espanhol, que objetivam formar professores para atuarem nos ensinos fundamental e médio. A maioria dos alunos – futuros professores - não domina a língua-alvo. A estrutura curricular dos cursos não garante que em apenas alguns semestres (com aulas semanais) seja possível formar um professor qualificado, com competência na língua e que ainda esteja preparado para ensiná-la, o que demanda uma sólida formação na análise de sua estrutura e reflexão metalingüística.

formação de professores, *por meio da construção de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos*, de forma que se tornem agentes multiplicadores.

Para que essa formação seja possível, segundo os autores, a instituição que oferece um curso bilíngüe precisa desenvolver estratégias teórico-práticas que identifiquem e tentem sanar as necessidades específicas da educação de surdos, ainda que o número de alunos ouvintes seja maior. A modalidade escrita da Língua Portuguesa é disciplina obrigatória e os moldes do curso estão em acordo com o que dispõe o Decreto 5626.

Em 2006, ocorreu o primeiro vestibular para o Curso de Pedagogia do INES, que disponibilizou um total de 60 vagas, sendo 50% reservadas para estudantes surdos. Essas vagas não foram completadas. Franco & Cruz (2008) apontam que isto pode ter ocorrido devido à pouca procura das comunidades surdas e ouvintes, talvez por se tratar de um curso novo, e/ou *pela baixa aprovação dos estudantes surdos no exame vestibular,* que seguiu os *moldes tradicionais,* com provas objetivas e uma redação.[28]

Uma outra realidade descrita por Franco & Cruz (2008) refere-se à parceria entre nove Instituições de Ensino Superior de alguns estados brasileiros, que oferecem cursos de graduação à distância em Letras: Licenciatura com habilitação em Língua Brasileira de Sinais. São 500 vagas em regime semi-presencial, sendo reservado um total de 30% para surdos ou usuários de LIBRAS. No vestibular de 2006 para essas vagas, as provas de conhecimentos gerais foram aplicadas em Língua de Sinais e a compreensão de texto, assim como os conteúdos de Língua Portuguesa, foram formulados em português, com a presença de intérpretes durante a realização da prova. Dados relativos ao que ocorreu no Rio de Janeiro, onde as 55 vagas disponíveis foram ocupadas por surdos levantam, segundo Franco & Cruz (2008), uma discussão sobre o peso da língua priorizada, no desempenho dos alunos surdos.

[28] O vestibular do INES, apesar de ter uma prova de proficiência em LIBRAS, com a presença de intérpretes aos surdos, não filmou sua realização, o que põe em dúvida a validade do processo, segundo Franco & Cruz (2008, p. 8). Em relação ao número de ouvintes aprovados no exame de proficiência em LIBRAS, os autores questionam: *ou o exame realizado foi extremamente rudimentar no que diz respeito à proficiência de ouvintes em LIBRAS ou temos muito mais falantes de LIBRAS do que se poderia imaginar*.

Podemos concluir, a esse respeito, que foi oferecida aos surdos, pela primeira vez, uma oportunidade real de acesso ao ensino superior, conforme o previsto no Decreto 5626/2005.

A qualidade da formação em cursos superiores é que vai garantir a implantação de escolas bilíngües, de forma a atingir o que é determinado nos decretos e leis.

Para encerrar este item, referente à formação do professor bilíngüe, citamos, mais uma vez, uma passagem de Franco & Cruz (2008), que afirmam que o *docente efetivo precisa tornar-se protagonista da história que por ele passa, exercitando seu espaço de liberdade e reafirmando seu papel político na sociedade.* (FRANCO & CRUZ, 2008, p. 7)

2.4.2. A formação de tradutor/intérprete e seu papel no ensino bilíngüe

A formação do tradutor/intérprete se dá por meio de curso de ensino superior de Tradução e Interpretação com Habilitação em LIBRAS/Língua Portuguesa. Seu papel é o de "mediador do conhecimento". Embora não necessite ter o conhecimento de áreas específicas (matemática, biologia, geografia *etc*), espera-se que seja o mais fiel possível nas traduções.

Muitas instituições de ensino, a partir do aumento de demanda por este profissional, em decorrência dos decretos e leis, viram a oportunidade de abrir cursos voltados para esta formação. Porém, há grandes diferenças entre as grades curriculares em relação às disciplinas e ao tempo de duração dos cursos. Para exemplificar como as instituições têm proposto os currículos, inserimos nos anexos III e IV as grades curriculares de dois cursos de universidades na região de Campinas. Não nos deteremos na análise, mas vale salientar alguns aspectos que dão uma visão da concepção que se tem do que significa atuar nessa área, bem como a concepção de língua subjacente a essa formação. Embora a Instituição A (Anexo III) ofereça várias disciplinas de LIBRAS, apenas uma delas parece estar relacionada à análise de sua estrutura. Não há também disciplinas que explorem questões culturais das comunidades surdas. O currículo é cumprido em apenas quatro semestres.

O curso oferecido pela Instituição B (Anexo IV), por sua vez, é composto de oito semestres e acomoda uma grande quantidade de disciplinas de formação, sendo muitas delas em Lingüística: Fonética e Fonologia do Português, Morfossintaxe, Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (Português como primeira língua e em LIBRAS) e Português como Segunda Língua para surdos.

São contempladas também questões relativas às políticas educacionais, à relação linguagem-sociedade-surdez, ao multiculturalismo e ainda a "outras línguas de sinais". Além disso, há também a preocupação com a saúde ocupacional do tradutor/intérprete de LIBRAS.

Segundo o Art. 21 do Decreto 5626/2005, o tradutor/intérprete poderá atuar:

> 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.

Embora o Decreto explicite o papel do tradutor/intérprete, Lacerda (2006) aponta que tal função deva ser melhor definida. Segundo a autora, o intérprete educacional é uma figura desconhecida e nova no ambiente escolar. Participa das atividades não somente traduzindo-as, mas também dá exemplos, sugestões e utiliza outras formas de interação para tornar os conteúdos mais compreensíveis aos alunos. Assim, muitas vezes, o intérprete assume a função de educar, principalmente quando o professor se exime de seu papel e transfere a responsabilidade para esse profissional[29].

Segundo Lacerda & Lodi (2007), apenas *interpretar* pode não ser suficiente para as necessidades das crianças. Por ser o adulto com uma língua acessível a elas, muitas vezes as crianças confundem o papel do intérprete com a do professor regente.

Há outras dificuldades quando se problematiza a função do intérprete e seu (des)preparo para exercer a função em sala de aula. Destacam-se, por exemplo, o desconhecimento de sinais utilizados pelos alunos, a velocidade e o conhecimento

[29] Isso se dá, principalmente, quando as atividades desenvolvidas são destinadas aos ouvintes, como o trabalho com música ou filme, leitura de textos, *etc*.

distintos de apresentação dos conteúdos pelo professor e intérprete, a falta de conhecimentos prévios das crianças para compreensão de certos conteúdos, dentre outros. (LACERDA & LODI, 2007, p. 6).

A esse respeito, Quadros (2006) afirma que quando um intérprete assume a função do professor, que a autora chama de "professor-intérprete", *percebe-se que a sala de aula "inclusiva" apresenta uma curiosa (e suspeita) geografia; a classe passa a ter uma mini-turma de surdos dentro da turma (majoritária) de ouvintes para configurar um pseudoprocesso de inclusão.* (QUADROS, 2006, p.153)

Segundo Quadros (2006), o intérprete no espaço escolar rompe a barreira comunicativa enfrentada pelos alunos surdos na rede regular de ensino. Entretanto, *as questões metodológicas deixam a desejar, ignorando aspectos culturais e sociais que fazem parte do processo educacional deixando, muitas vezes, a criança surda à margem da escola.* (QUADROS, 2006, p.143)

Deve-se ainda considerar as situações escolares em que, apesar da obrigatoriedade de disponibilizarem um intérprete, isso não ocorre. Particularmente no caso dos surdos, não oferecer o professor bilíngüe e/ou o intérprete de língua de sinais, dificulta a sua inserção e o desenvolvimento pretendido com a inclusão. O surdo é incentivado a usar a língua de sinais, mas no momento em que mais precisa não tem interlocutor.

Além das funções do tradutor/intérprete relacionadas ao ensino, como vimos no Artigo 21, o Artigo 26 afirma que este profissional ainda pode atuar vinculado aos órgãos públicos, como já previa o Decreto 5.296 de 2004:

> 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[30].

[30] O Decreto 5296 de 2 de dezembro de 2004, regulamenta as leis nº. 10.048/2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas portadoras de deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo, e nº. 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

2.4.3. A formação do instrutor de LIBRAS

A formação do instrutor de LIBRAS, segundo o Artigo 6 do Decreto 5626/2005, deve ser realizada em ensino médio, 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**.

P1 relata, a esse respeito, que no município em que participou da implantação de um projeto de educação bilíngüe (que veremos com mais detalhes mais adiante), os instrutores de LIBRAS tinham o papel de oferecer cursos para o corpo funcional das escolas, para alunos ouvintes e para alunos surdos, já que muitos chegavam sem conhecer LIBRAS.

Cabe, portanto, ao instrutor de LIBRAS, ensinar a língua a ouvintes (e a surdos que não a conheçam) em escolas, empresas, entidades, dentre outros locais.

Com relação ao Decreto 5.626/2005, destacaremos, a seguir, uma outra questão, que a nosso ver se constitui como muito relevante para a inclusão efetiva da criança no sistema regular de ensino: a necessidade de uma abordagem multidisciplinar de suas necessidades, como a que propõe uma inter-relação entre a Educação e a Saúde.

2.5. A (inter) relação educação e saúde

O Artigo 25 do Decreto 5.626/2005 prevê ainda a necessidade do trabalho conjunto entre os sistemas de educação e de saúde – SUS -, de modo que seja priorizado o atendimento aos alunos surdos matriculados no ensino básico, no que diz respeito à atenção integral à saúde, em todos os níveis de complexidade e

especialidades médicas e de equipes multiprofissionais[31]. A atenção integral a saúde viabiliza a inclusão plena dos surdos em todas as esferas de sua vida social.

As famílias devem receber orientações sobre a surdez e suas implicações e sobre a importância da criança ter acesso à Libras e à Língua Portuguesa, desde seu nascimento.

Nas palavras do Artigo 25, deve-se efetivar:

> 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.

Para que o Artigo 25 seja cumprido, torna-se necessário que haja na formação dos profissionais de saúde (inclusive nos cursos de Medicina), disciplinas que levem a uma reflexão sobre a surdez do ponto de vista social (o ser surdo, a luta pelo bilingüismo, a despatologização da surdez, dentre outros temas relacionados).

[31] Apesar dos avanços ocorridos com a implantação do SUS, especificamente em relação ao trabalho multidisciplinar e à visão holística dos sujeitos, isso nem sempre ocorre. Exemplificando, há casos em que a mesma criança é atendida pelos setores de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Psicopedagogia no departamento em que estou inserida, sem que haja um único momento em que a equipe se reúna para a discussão do caso. Muitas vezes, um profissional nem mesmo sabe que aquela criança está passando por tantos outros.

O fato de LIBRAS ser disciplina obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia, por exemplo, já influencia a formação e a atuação desses profissionais. Segundo P2, a inserção das aulas de LIBRAS na graduação do curso de Fonoaudiologia em que é docente já reflete benefícios aos atendimentos terapêuticos, pois a comunicação é feita por meio da Língua de Sinais. Este é o início de uma possível ampliação da parceria saúde/educação, prevista no decreto.

P1 também considera positiva a interface escola e clínica realizada entre a universidade em que atua e a prefeitura do município.

Porém, a realidade do Sistema de Saúde Público, na maioria dos municípios brasileiros, não disponibiliza o que é previsto no Artigo 25. P2, por exemplo, afirma que o número de profissionais inseridos no SUS, no município em que atua, é insuficiente para a demanda escolar, não apenas no que se refere ao atendimento dos surdos. A entrevistada relata que há muitas crianças com grandes dificuldades de aprendizagem sem ter o atendimento adequado para minimizá-los. P3 e P4 também apontam para a falta de profissionais na rede pública de saúde para realizar um trabalho multiprofissional, conforme os moldes do decreto.

2.6. Relatos de experiências com a educação inclusiva

Os relatos que serão apresentados a seguir estão relacionados com várias das questões apontadas nos itens anteriores e, como já foi dito, são bastante representativos de como as políticas públicas estão sendo, de fato, implementadas na prática. Não nos preocuparemos em agrupar todos os relatos por temas. Isso acarretaria, em alguns dos discursos dos entrevistados (P1 – P4), a quebra de uma lógica na argumentação.

O primeiro tópico que destacamos diz respeito às dificuldades enfrentadas com o cumprimento dos decretos e leis. Uma dessas dificuldades é a de oferecer salas de aula com professores bilíngües. P1 destaca, em sua entrevista, a falta de profissionais (já abordada no item 2.4) e a falta de formação adequada. Sem a garantia dessas questões básicas, pode-se por em risco a inclusão real das crianças surdas.

Soma-se a isso, segundo P1, o receio dos professores com relação às propostas de inclusão e o fato de se sentirem despreparados.

P2 reconhece a importância da inclusão, mas se diz muito preocupada com a situação dos surdos. Considera primordial uma sala para surdos dentro de uma escola infantil regular, em que as crianças teriam um professor bilíngüe ministrando as aulas em LIBRAS, que deveria ser a sua língua de instrução. A socialização, segundo a entrevistada, deveria ser estabelecida na convivência com os alunos ouvintes nos outros espaços da escola, na hora do intervalo, no parque, nas festas.

A entrevistada relata o caso de uma criança surda de cinco anos de idade, que freqüenta a rede regular de ensino infantil. Na sala em que estuda, não há professor bilíngüe e nem intérprete. A criança utiliza gestos e mímicas, pois está iniciando (tardiamente) a aprendizagem da LIBRAS em uma sala de recursos do município. Em relação à aprendizagem, P2 afirma que a aluna está muito defasada, o que se configura como um caso preocupante, que infelizmente, não é o único.

Em sua opinião, para o surdo ser efetivamente incluído, deve haver um trabalho sistemático, com profissionais especializados que estejam diariamente com a criança, não apenas duas vezes por semana, como alguns municípios têm oferecido.

P1 relata, a esse respeito, um município de grande porte do estado de São Paulo que iniciou a implantação, em 2008, de um projeto segundo os moldes do Decreto 5.626/2005, com duas escolas de referência, sendo uma de educação infantil e uma do ensino fundamental. Segundo a entrevistada, foram oferecidas para a educação infantil e para a primeira etapa do ensino fundamental, salas de aulas com professor bilíngüe, tendo LIBRAS como língua de instrução. A seleção dos professores foi realizada dentro da própria rede, com docentes usuários de língua de sinais que pudessem atuar como bilíngües. Além disso, as crianças surdas participam de atividades juntamente com os alunos ouvintes, com o intuito de trabalhar as questões da formação e da socialização[32].

[32] P1 relata que um dos alunos do ensino fundamental estava muito satisfeito, dizendo que naquela escola ele poderia falar a sua língua e ter amigos; ele estava aprendendo de verdade. Disse ainda: *eu vou chamar mais surdo; aqui vai ficar cheio de surdo*.

Para implementar o decreto na íntegra, seria necessária a presença do instrutor surdo, para oferecer cursos de LIBRAS para o corpo funcional e para alunos ouvintes e surdos - já que muitos chegam à escola sem conhecerem a LIBRAS. O município, entretanto, não disponibiliza os cargos públicos de instrutor de língua de sinais e de intérprete. Foi necessário realizar um convênio com uma federação de surdos para prestar serviço ao município.

Para P1, é preciso criar situações para que a criança se desenvolva da mesma forma que é oferecida aos alunos ouvintes e isso só será possível se ela for instruída em sua língua, a Língua de Sinais.

P1 afirma a necessidade de se manter discussões com os professores da rede - independentemente da área de atuação, e demais profissionais envolvidos com o tema, por exemplo, o letramento do aluno surdo. O esclarecimento sobre a surdez deverá contribuir para que a comunidade saiba lidar com a inclusão. A esse respeito, Lacerda & Lodi (2007) afirmam que:

> A chegada das crianças surdas, em geral, causa incômodo, e neste espaço observamos uma busca ativa dos professores e demais profissionais em saber como melhor atender as necessidades das crianças surdas, em um movimento de assimilar a novidade e procurar formas adequadas de lidar com elas. Com a diminuição da novidade (estabelecimento da rotina), a diferença, por já ser conhecida, é absorvida e emerge uma tendência de apagamento das diferenças e a crença de que as ações frente ao grupo são fáceis e simples e não requerem práticas tão diversas assim. (LACERDA & LODI, 2007, p. 12-13)

Lacerda e Lodi (2007) relatam outro projeto, iniciado em 2003, sendo uma parceria entre a Secretaria da Educação e uma universidade local.

Segundo as autoras, duas escolas - uma de educação infantil e uma da primeira etapa do ensino fundamental[33] - tornaram-se escolas de referência para o trabalho com as crianças surdas. Não foi possível iniciar o projeto com professores bilíngües, mesmo porque ele foi iniciado dois anos antes do Decreto 5626/2005. Os alunos foram incluídos - em grupos de 4 a 8 crianças - tendo acompanhamento de

[33] Segundo Lacerda e Lodi (2007), a segunda etapa do ensino fundamental naquele município é de responsabilidade do Estado.

intérpretes, assegurando o acesso aos conteúdos curriculares. No turno oposto ao da escola, os alunos freqüentavam Oficinas de LIBRAS (ministrados por educadores surdos e auxiliares de pesquisa ouvintes bilíngües[34]), já que a maioria das crianças não tinha contato com a língua.

Nos períodos em que os alunos ouvintes têm aulas de Língua Portuguesa, os alunos surdos do ensino fundamental participam de Oficinas de Português, ministradas por um educador surdo e um pedagogo especializado em educação de surdos. Tal oficina objetiva *propiciar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para estas crianças*. (LACERDA & LODI, 2007, p. 4) As autoras destacam que *não há como um professor, em um mesmo espaço escolar, desenvolver atividades de letramento para usuários fluentes de uma língua (ouvintes falantes do Português) e para usuários de outra língua (surdos usuários de Libras).* (LACERDA & LODI, 2007, p. 7)

Segundo as autoras, além de reuniões periódicas com o corpo docente e com os profissionais diretamente envolvidos com o projeto, todos os demais profissionais da escola - coordenadores pedagógicos, professores, monitores, merendeiras - participam de atividades de ensino-aprendizagem da LIBRAS desenvolvidas pelos educadores surdos e pelas auxiliares de pesquisa, objetivando o relacionamento entre os profissionais e os alunos surdos, sem dependerem exclusivamente da presença dos intérpretes.

Lacerda & Lodi (2007) citam também algumas dificuldades enfrentadas. Um primeiro ponto é o fato das crianças surdas, em geral, chegarem à escola com poucos conhecimentos a respeito da cultura das comunidades surdas. A maioria das crianças é de filhos de pais ouvintes, que não tiveram contato efetivo com a LIBRAS. Conseqüentemente, há atraso no desenvolvimento da linguagem e defasagem de conhecimentos gerais.

Além disso, as estratégias pedagógicas, segundo as autoras, muitas vezes não atendem as necessidades dos alunos surdos. Atividades com músicas, por exemplo, excluem sua participação efetiva. As práticas educacionais, portanto,

[34] As auxiliares de pesquisa têm o papel de organizar e implementar as propostas do projeto para que haja articulação eficiente entre as equipes escolares e universitárias.

merecem um planejamento cuidadoso para atender alunos surdos e ouvintes de forma igualitária. Porém, estes aspectos *nem sempre são percebidos pelos professores* ou *possíveis de serem desenvolvidos.* (LACERDA & LODI, 2007, p. 7)

Há ainda dificuldades de ordem da gestão do serviço, como a não aceitação de professores bilíngües, falta de reconhecimento dos profissionais de apoio como sendo profissionais da escola, rotatividade do corpo docente, dentre outros[35].

Apesar das dificuldades enfrentadas, Lacerda e Lodi (2007) apontam resultados positivos da implantação deste projeto, como a inserção social das crianças surdas e o respeito por parte dos alunos ouvintes quanto à diversidade sócio-cultural e lingüísticas dos surdos.

As autoras também relatam que houve casos esporádicos de manifestações preconceituosas por parte de alguns pais de alunos ouvintes em função de freqüentarem as salas regulares de seus filhos.

Em relação aos pais das crianças surdas, houve relatos de melhora das relações familiares e satisfação com a aprendizagem e o acolhimento de seus filhos.

Vimos que, embora haja muitas dificuldades enfrentadas, os aspectos positivos vão gradualmente sendo registrados. Sem dúvida, há muito que discutir e aprimorar, mas vimos que os primeiros passos estão sendo dados em direção a uma nova proposta de educação bilíngüe para surdos.

No próximo capítulo, enfatizaremos as questões que abordam LIBRAS como forma legítima de expressão lingüística de uma comunidade, respaldando-nos em questões abordadas pela Lingüística e pela Neurolingüística Discursiva.

[35] As autoras relatam que no ensino fundamental houve intensa rotatividade do corpo docente, exigindo recomeçar o trabalho no início de cada ano letivo.

CAPÍTULO 3

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: FORMA LEGÍTIMA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DE COMUNIDADES SURDAS

> Língua Brasileira de Sinais – Libras: 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 1º. da LEI Nº 10.436/2002)

3.1. Introdução

Vimos, no Capítulo 1, que muitos preconceitos marcaram a história e o uso das Línguas de Sinais, no mundo todo. Muitos as concebiam como sendo sistemas cheios de falhas, línguas sem gramática. Segundo Brito (1995, p. 35), felizmente, afirmações dessa natureza fazem parte do *folclore sobre as línguas de sinais.* Foi necessário, entretanto, um longo período até que se conseguisse provar que as Línguas de Sinais têm estruturas altamente complexas, que servem não só como meio de comunicação e expressão de uma comunidade, mas que também desempenham todas as demais funções das línguas naturais, como a de mediar o desenvolvimento cognitivo. O aspecto que diferencia as Línguas de Sinais das línguas orais/auditivas é que utilizam a modalidade espaço-visual.

Muitos estudos têm se proposto a descrever as Línguas de Sinais – sua estrutura, variações dialetais das diversas comunidades surdas, mudanças ao longo do tempo, influências dos gestos "caseiros" *etc* que são características próprias das línguas naturais.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ocorreu em 2002, por meio da Lei nº.10.436, como vimos detalhadamente no capítulo 2, reforçando a

necessidade de se ampliar os debates, de forma multidisciplinar, buscando abranger os aspectos lingüísticos, educacionais e sociais dos sujeitos surdos, visando sua inclusão de forma mais ampla na sociedade.

A oficialização da LIBRAS, segundo Santana (2003), legitima o surdo como *sujeito de linguagem*, mas há muitas questões ainda a serem discutidas a respeito das políticas lingüísticas. A própria lei, em certo sentido, é redutora quando define LIBRAS como *forma de comunicação e expressão de comunidades surdas brasileiras,* pois se refere apenas à função comunicativa da língua.

Nos próximos itens, buscaremos explicitar alguns conceitos da Lingüística, mais especificamente da área de Sociolingüística, que podem contribuir para os debates, minimizando os preconceitos que se tem contra a língua e seus usuários.

3.2. A contribuição dos estudos sociolingüísticos para o debate

Embora a Sociolingüística tenha como objeto de estudo a língua oral, em seu uso social (Alkmim, 2001), entendemos que o embasamento teórico dessa área pode ser estendido para o estudo da Língua de Sinais e das comunidades surdas.

Alkmim (2001) ressalta que a intolerância lingüística é um dos comportamentos sociais mais facilmente observáveis e é fruto do preconceito que se tem mais em relação ao falante do que em relação à própria língua. Em suas palavras:

> A avaliação social das variedades lingüísticas é um fato observável em qualquer comunidade de fala. Freqüentemente, ouvimos falar em línguas “simples”, “inferiores”, “primitivas”. Para a Lingüística, esse tipo de afirmação carece de qualquer fundamento científico. Toda a língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. É absolutamente impróprio dizer que há línguas pobres em vocabulário. Não existem também sistemas gramaticais imperfeitos. Seria um contra-senso imaginar seres humanos com uma “meia língua” (...). Assim como não existem línguas “inferiores”, não existem variedades lingüísticas inferiores. As línguas não são homogêneas e a variação observável em todas elas é produto de sua história e do seu presente. (ALKMIM, 2001, p. 41).

A reflexão de Alkmim também se respalda no trabalho de Gnerre (1988, p. 6), que afirma que *uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus*

falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Segundo a autora, as atitudes sociais ante a língua são julgamentos de natureza política e social contra o falante, em função do papel que ele desempenha na estrutura social:

> (...) os julgamentos sociais ante a língua – ou melhor as atitudes sociais – se baseiam em critérios não lingüísticos – são julgamentos de natureza política e social. Não é casual, portanto, que se julgue "feia" a variedade dos falantes de origem rural, de classe social baixa, com pouca escolaridade, de regiões culturalmente desvalorizadas. (...). Em resumo, julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social. (ALKMIN, 2001, p. 42).

O que Alkmim (2001) e Gnerre (1988) afirmam, nos trechos acima, parece se adequar perfeitamente à reflexão acerca dos preconceitos que ainda existem sobre a Língua de Sinais, geralmente baseados em mitos originados nas gramáticas de perspectiva normativa. As afirmações que circulam sobre *o que é uma língua* muitas vezes não levam em conta os estudos lingüísticos, de natureza descritiva, que demonstram em pesquisas científicas a alta complexidade das gramáticas de toda e qualquer língua ou variedade existente.

Destacamos, abaixo, alguns desses mitos, que dizem respeito a aspectos lingüísticos ou cognitivos. O primeiro deles já foi mencionado no primeiro trecho de Alkmim, discutido acima. Trata-se do *Mito da Língua Primitiva*. Segundo a autora, a idéia da *Língua Primitiva* carece de qualquer fundamento científico. A Lingüística defende que não há línguas primitivas ou línguas simples. O que há, segundo Possenti (2006), são considerações preconceituosas da sociedade em relação a isso.

A respeito da Língua de Sinais, especificamente, Finau (2006) afirma que o senso comum não considera os resultados de trabalhos científicos (como os de Stokoe) que *têm estabelecido que as línguas de sinais são línguas completas e naturais, pois apresentam estrutura gramatical própria, em seus níveis fonológico (querológico)*[36]*,morfológico, sintático e semântico, além de seus aspectos pragmáticos*.

[36] Segundo Santana (2003, p.114), queremas *são unidades de características distintivas, como os morfemas.* A combinação de queremas possibilita uma diversidade de unidades de significados, ou seja, os sinais.

Quanto ao léxico, Alkmim (2001) afirma que todas as línguas são adequadas à sua comunidade, tendo um sistema complexo para proporcionar aos seus membros a expressão do mundo físico e simbólico. Afirma ainda que, sempre que necessário, a sociedade faz empréstimos lingüísticos de outras comunidades[37]. Julgamos adequado, a esse respeito, voltarmos a uma questão que foi apenas mencionada nos capítulos anteriores: o uso de gestos *caseiros* e a influência desses gestos em Língua de Sinais.

Podemos considerar que os gestos "caseiros" são "empréstimos" aos quais o usuário de Língua de Sinais recorrem, muitas vezes, em algumas das comunidades nas quais participa e onde, evidentemente, possam ser interpretados. Eles podem constituir as diferentes variedades da Língua de Sinais e não a corrompem, de forma alguma.

Possenti (2006) afirma que há duas verdades incontestáveis na Lingüística, válidas para todas as línguas, independentemente das teorias abraçadas pelos pesquisadores da área: a primeira é a de que toda a língua varia – não existe uma língua única – e a outra é a de que toda língua muda ao longo do tempo (e isso ocorre porque há variação). Essas afirmações estão ligadas aos *mitos da Língua Pura* e da *Língua Imutável*.

Vimos, por exemplo, no Capítulo 1, que a Língua de Sinais Francesa (LSF) foi trazida ao Brasil por Edward Huet e acabou se mesclando aos gestos dos surdos brasileiros, dando origem à Língua de Sinais Brasileira. O léxico foi sendo implementado a partir de gestos desenvolvidos para se referir às especificidades de nossa cultura, do ambiente físico e simbólico.

Da mesma forma, a LSF foi levada aos Estados Unidos por Laurent Clerc e Thomas Gallaudet que, em contato com os gestos "caseiros" dos surdos norte-americanos, iniciou um processo de formação da Língua Americana de Sinais (ASL). Vimos também que houve fortes pressões contra o fato de formar a ASL a partir da base francesa, por não se tratar da *versão pura* do inglês oral. Mais adiante, voltaremos à questão da influência dos gestos caseiros na constituição de Língua de Sinais, quando discutirmos a noção de *repertório comunicativo,* desenvolvida por Hymes (1967).

[37] A esse respeito, por exemplo, o sinal de *e-mail* (bem como outros itens lexicais ligados à informática e à globalização) foi criado há pouco tempo, para dar conta das necessidades comunicativas e sócio-culturais da comunidade surda.

Há outros mitos envolvidos nas questões a respeito das línguas que são de natureza lingüístico-cognitiva. Farias (2006) trata do *mito da Imersão*, por exemplo, segundo o qual a simples imersão dos surdos em comunidades ouvintes seja suficiente para que eles adquiram a Língua Portuguesa (modalidades oral e escrita). Sabemos que a aquisição de uma segunda língua não é tão simples, principalmente quando há diferenças nas modalidades (áudio-oral para espaço-visual).

Há, ainda, segundo a autora, o *Mito da Restrição Cognitiva*, que traz um grande mal-estar aos surdos, provoca baixa auto-estima, que pode até levar a uma diminuição da predisposição ao aprendizado. Para Finau (2006), os problemas apontados como sendo características da pessoa surda (como a *restrição cognitiva*, por exemplo), são na verdade, produções sociais.

Góes (2002, *apud* Finau, 2006, p. 226) afirma que não *há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.*

Até este momento, procuramos apontar que há alguns conceitos da Sociolingüística que podem contribuir para explicar e disseminar (ou minimizar) o preconceito contra as Línguas de Sinais e seus usuários. A seguir, trataremos de mais três conceitos, formulados por Hymes (1967) e bastante produtivos na área, que podem contribuir para a discussão: **repertório comunicativo,** que é o conjunto de variedades que fazem parte da competência lingüística do indivíduo, para que ele possa se comunicar nas mais diversas situações; ii) **comunidade de fala,** um grupo social comum, no qual o indíviduo está inserido e compartilha seu repertório e iii) **competência comunicativa,** que associa um saber gramatical com um saber social sobre a língua. Nas palavras de Sampaio (2006):

> para conhecer uma língua, segundo Hymes (1967) não é suficiente apreendê-la somente do ponto de vista gramatical; é necessário, também, saber o que é social e culturalmente aceitável entre seus falantes. O conhecimento, que combina o saber gramatical com saber social, constitui a competência comunicativa dos indivíduos. Os indivíduos, usuários de uma ou de diversas línguas, têm acumulada na sua competência comunicativa uma gama de variedades (sociais, profissionais, geográficas, estilísticas, etc) que lhes permitem

> comunicar-se em diversas situações. Esse conjunto de variedades constitui o repertório comunicativo de um falante. O saber acumulado que faz parte do repertorio comunicativo é de natureza individual, ou seja, cada falante desenvolve o seu próprio conhecimento de maneira particular conforme sua experiência. Mas o saber que se acumula no repertório comunicativo é compartilhado, é comum ao grupo social no qual o individuo está inserido, ou seja, é comum à comunidade de fala. (SAMPAIO, 2006, p. 29-30)

3.2.1. A noção de *repertório comunicativo*

Há pouco falávamos do *mito da língua pura* e colocávamos a questão dos empréstimos lingüísticos, para tratar do papel dos gestos caseiros nas Línguas de Sinais. Os gestos caseiros fazem parte do *repertório comunicativo* dos usuários de LIBRAS e, por isso, julgamos relevante destacar o fenômeno.

A noção de *repertório comunicativo* parece ser adequada, portanto, também para se referir à linguagem da criança surda, mesmo nos períodos em que ela ainda não domina a Língua de Sinais. Ao nascer, toda a criança já está imersa num mundo simbólico, de linguagem. Na situação em que a criança surda é filha de pais surdos, a Língua de Sinais será a sua língua materna de aquisição e será aprendida naturalmente. Se a criança surda for filha de pais ouvintes, entretanto, até que ela e seus familiares aprendam a Língua de Sinais (o que pode levar anos, dependendo do caso), os sistemas gestuais serão desenvolvidos para possibilitar a comunicação.

Santana (2003) faz referência a alguns sinais caseiros[38] (ou *domésticos*) que são altamente estruturados, organizados morfologicamente, sintaticamente e com um amplo léxico.

Pereira (2005) analisou, durante três anos, a interação entre mães ouvintes e filhos surdos (entre 2;7 e 4;0 anos de idade) e constatou o desenvolvimento de uma linguagem gestual, que seguia uma ordem de aquisição:

> (...) os gestos inicialmente pareciam fazer parte da ação sobre os objetos. Aos poucos, se desprendiam dos objetos e passavam a ser usados para se referir a objetos e eventos presentes no contexto, depois ausentes no contexto para, posteriormente, serem observados em jogos simbólicos e em relatos ficcionais. (PEREIRA, 2005, p. 81)

[38] Sinais caseiros são sinais que, embora não façam parte oficialmente da Língua de Sinas, são signos lingüísticos utilizados por pequenos grupos, como familiares, escolas, clubes.

A autora conclui que os gestos *caseiros* têm as mesmas propriedades encontradas nas línguas naturais, também do ponto de vista da aquisição da linguagem.

Citowic (1996) diferencia "gestos" que só acompanham a fala, daqueles que são "signos". Os primeiros seriam apenas "associados" à linguagem, superficiais ou secundários ao discurso. Não pertencem a um repertório fixo, não veiculam nenhum tipo de pensamento. Ao contrário, os signos são fixos em uma cultura e podem substituir a linguagem verbal.

Tanto os sinais pertencentes às Língua de Sinais (oficializados), quanto os gestos *caseiros*, são constituintes da linguagem utilizada em uma comunidade surda. Ambos são *signos lingüísticos* que veiculam significação, servindo como forma legítima de expressão.

Podemos pensar, portanto, que os sinais caseiros, mesmo que não sejam interpretáveis por comunidades surdas maiores, são sistemas comunicativos que servem como forma de expressão e de comunicação de pequenos grupos como, por exemplo, a família. Entretanto, é somente a partir da aquisição da Língua de Sinais que a criança poderá não só ampliar os contextos comunicativos e sua inserção em comunidades lingüísticas, como também se desenvolver em todos os domínios cognitivos.

3.2.2. Os conceitos de *comunidade de fala*, *comunidade surda* e *povo surdo*

Vimos que, segundo Hymes (1967, *apud* Sampaio, 2006), *comunidade de fala* é um grupo social comum, no qual o repertório comunicativo é compartilhado.

Strobel (2008), pesquisadora surda, defende dois conceitos para abordar as especificidades dos sujeitos surdos: *comunidade surda* e *povo surdo*. A autora faz uma diferenciação entre os termos *comunidade* e *povo*, partindo dos conceitos de Houaiss (2005), por considerar importante a distinção entre os termos *comunidade surda* e *povo surdo*.

Para Houaiss (*apud* Strobel, 2008) o conceito de *comunidade* pode ser definido como:

> (...) conjunto de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico. (...) conjunto de indivíduos que utilizam o mesmo idioma. (...) Agrupamento de pessoas que, num período específico do tempo, usam a mesma língua ou o mesmo dialeto; essa comunidade pode coincidir com a nação, se esta for monolíngüe, ou pode ser o conjunto de povos que tem uma língua em comum, ou grupos regionais, profissionais, etc. (...) conjunto de indivíduos que, em razão de fatores de natureza social – geográficos, históricos, culturais, raciais, etc. – têm em comum certas características que os distinguem de outros grupos no mesmo meio e na mesma ocasião. (HOUAISS, 2005, *apud* STROBEL, 2008, p. 30)

O autor define *povo* como:

> (...) conjunto de pessoas que falam a mesma língua, tem costumes e interesses semelhantes, história e tradições comuns. (...) conjunto de pessoas que vivem em comunidade num determinado território; nação, sociedade (...) conjunto de indivíduos de uma mesma ou de várias nacionalidades, agrupados num mesmo Estado. (...) conjunto de pessoas que não habitam o mesmo país, mas que estão ligados por uma origem, sua religião ou qualquer outro laço. (HOUAISS, 2005, *apud* STROBEL, 2008, p. 30).

A autora cita também a definição de *comunidade surda,* dada por Padden & Humphries (2000):

> Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apóiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar. (PADDEN & HUMPHRIES, *apud* STROBEL, 2008, p.30)

Segundo Strobel (2008), o *povo surdo* é composto apenas por sujeitos surdos, ligados por uma língua, história, tradições ou outros laços em comum, por meio dos quais constroem uma *cultura visual*. Não necessariamente habitam o mesmo local. Por exemplo, surdos que moram em cidades do interior dos estados e os que moram nas capitais são integrantes do *povo surdo*, mesmo que não pertençam às mesmas *comunidades surdas*. A autora afirma que os ouvintes podem ser parte de *comunidades surdas*, mas não de *povos surdos.*

Este tema, certamente, demandaria mais reflexão, já que a argumentação da autora pode nos levar a pensar que a noção de *povo surdo* implica em um tipo de segregação (desnecessária do nosso ponto de vista). Strobel (2008) defende-se desta possível crítica, com o argumento abaixo:

> isto não quer dizer que os povos surdos se isolam da comunidade ouvinte, o que estamos explicando é que os sujeitos surdos, quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiantes na sua construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada, sendo respeitado como sujeito "diferente" e não como "deficiente". (STROBEL, 2008, p. 33)

O trecho a seguir, entretanto, mostra como a autora, embora faça distinção entre *comunidade* e *povo,* necessita de ambos os conceitos para abordar a questão da oficialização da língua.

> Nós, o **povo surdo**, queríamos a oficialização da nossa língua, então para conseguir isso, muitas **comunidades surdas** brasileiras se reuniram e elaboraram esta lei e com isso foi oficializada a Lei da LIBRAS n. 10.436, de 24 de abril de 2002 que beneficia ao povo surdo brasileiro. (STROBEL, 2008, p.34).

Vimos, no capítulo 2, que as políticas públicas buscam, cada vez mais, a inclusão lingüística e social dos grupos minoritários. Portanto, a noção de *povo surdo,* defendida por Strobel (2008), parece não ser a mais adequada para tratar das questões de inclusão dos sujeitos surdos na sociedade, de forma mais abrangente.

Retomando a definição de *comunidade de fala,* postulado por Hymes (1967), parece-nos que o problema com esse conceito se deve ao fato de poder ser interpretado com tendo uma conotação *oralista,* não adequado às Línguas de Sinais – de natureza vísuo-espacial.

Defendemos, assim, que o termo *comunidade surda* parece ser o mais adequado aos objetivos desta dissertação, já que consta na Lei 10.436/2002, não contradiz a definição de *comunidade de fala* – proposta por Hymes e bastante produtiva

nos estudos sociolingüísticos – e, ao mesmo tempo, não se refere à *fala,* noção que remete, inevitavelmente, ao conceito de *oral.*

3.2.3. Competência comunicativa

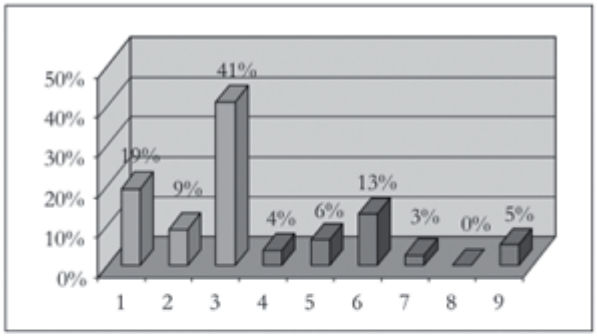
Conforme vimos no decorrer desta dissertação, as crianças surdas têm o direito à educação bilíngüe desde a educação infantil, sendo a LIBRAS sua língua de instrução e o Português escrito a sua segunda língua - L2.

Retomamos o conceito de *competência comunicativa*, proposto por Hymes (1967, *apud* Sampaio 2006), para enfatizar que o surdo só poderá desenvolver verdadeiramente um repertório lingüístico, isto é, dominar uma gama de variedades (sociais, profissionais, geográficas, estilísticas, e*t*c) que lhes permitam comunicar-se em diversas situações, se aprender a Língua de Sinais. Como veremos mais adiante, o fato de que a maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes têm uma aquisição geralmente tardia pode comprometer o desenvolvimento da *competência* lingüística na Língua de Sinais, como também a aquisição dos conteúdos escolares, já que elas não dominam nem LIBRAS, nem o português escrito.

A conseqüência da aquisição tardia da Língua de Sinais é que as crianças passam a depender de instrutores, de intérpretes e de professores bilíngües para aprenderem a língua, já na fase escolar. Com relação a isso, há outros agravantes, como vimos no capítulo 2, no item referente à formação desses profissionais. A maioria deles não se avalia como sendo *competente* em LIBRAS.

Quadros (2006) cita uma pesquisa que apontou que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes adquirem tardiamente a Língua de Sinais. Os resultados estão sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 4: aquisição da língua de sinais



1 – Aprendeu na escola entre 6 e 8 anos
2 – Aprendeu na escola entre 8 e 10 anos
3 – Aprendeu na escola depois dos 10 anos
4 – Aprendeu antes de entrar na escola de 0 a 2 anos
5 – Aprendeu antes de entrar na escola de 2 a 4 anos
6 – Aprendeu antes de entrar na escola de 4 a 6 anos
7 – Aprendeu antes de entrar na escola de 6 a 8 anos
8 – Aprendeu antes de entrar na escola de 8 a 10 anos
9 – Aprendeu antes de entrar na escola com mais de 10 anos

Fonte: QUADROS (2006, p. 147-148)

Os dados apontam que 28% dos alunos adquiriram a Língua de Sinais na escola, entre 6 e 10 anos de idade e 41% adquiriram a língua somente após os 10 anos de idade.

Segundo Quadros (2006), a pesquisa revela também que apenas 6% das crianças consideravam ter *boa* proficiência em Língua de Sinais. 41% relataram não ter *nenhum conhecimento* em língua de sinais, 31% consideraram sua fluência *insuficiente* e 22% *regular*. Para a autora, os dados mostram que a grande maioria dos pais não mantinha uma comunicação efetiva com seus filhos.

Os autores nos quais nos baseamos para tratar do tema (QUADROS, LACERDA, LODI, dentre outros) e também os entrevistados (P1, P2, P3 e P4) se mostram preocupados com esta situação, questionando como esses profissionais (professores bilíngües, tradutores/intérpretes e instrutores) vão desenvolver a competência lingüística das crianças se muitos deles não dominam a Língua de Sinais.

As conseqüências da aquisição tardia são ainda mais graves quando as crianças não contam com profissionais qualificados para ajudá-las a desenvolver sua competência comunicativa na Língua de Sinais. Isso passa, necessariamente, pela

discussão sobre a formação dos professores bilíngües, dos intérpretes/tradutores e instrutores. No capítulo 2, quando discutimos essa formação, apontamos para alguns problemas, dentre os quais a ausência dos conteúdos de Lingüística, indispensáveis para que se considere a língua(gem) como atividade constitutiva dos sujeitos (Franchi, 1976) e não como um simples sistema de códigos – concepção que geralmente predomina nos cursos de idiomas, no ensino de Português tradicional e também em muitos cursos que visam ensinar LIBRAS.

A abordagem discursiva da linguagem – tanto com relação à normalidade quanto nas patologias – deveria orientar o trabalho na formação dos profissionais e também o ensino da Língua de Sinais para as crianças quando esta não foi adquirida em ambiente natural, com os pais, como língua materna.

A esse respeito, Pereira (2005) cita os trabalhos de Pereira e Nakasato (2001, 2002, 2003), que afirmam que crianças surdas (filhas de pais ouvintes), em contato com adultos surdos na escola, adquiriam não somente os sinais, mas também outros aspectos da língua, como as expressões faciais e corporais, bem como o uso do espaço para sinalizar, se expostas a atividades discursivas:

> Expostas a atividades discursivas na língua brasileira de sinais, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, adquirem gradativamente os recursos expressivos observados em narrativas de adultos surdos. Para que isso aconteça, é necessária a participação de adultos surdos sinalizadores, que, usando a língua de sinais com a criança e interpretando seus enunciados, atuem como parceiros e co-autores no processo de aquisição da língua. (PEREIRA, 2005, p. 85)

Para encerrar este capítulo, acreditamos ser necessário apresentar, em linhas gerais, de que modo a Neurolingüística Discursiva influenciou e inspirou o tratamento dado às questões apontadas neste trabalho.

3.3. Considerações sobre a influência da Neurolingüística Discursiva nas questões discutidas no trabalho

Nas visões mais tradicionais, a Neurolingüística é definida como sendo a área de estudos que se ocupa da relação entre o cérebro – íntegro ou lesado – e a linguagem.

A chamada Neurolingüística Discursiva, desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/UNICAMP, assume que também questões de ordem social devem ser incorporadas aos estudos, além de fatores individuais, como a relação dos sujeitos com suas dificuldades – que torna cada um dos casos estudados como sendo *singular.*

Desde seus primeiros estudos, Coudry (1986/1988) enfatiza que *há linguagem nas afasias* e que há também *sujeito,* apesar das afasias. A autora chama a atenção não só para a concepção de cérebro que subjaz nos estudos tradicionais – um cérebro médio, ideal – como uma concepção de linguagem redutora, que a toma como um sistema fechado. Enfatiza a necessidade de se retomar de Luria e de outros autores da Neuropsicologia Moderna (Jackson, Freud, Lordat) a concepção de cérebro como um sistema funcional complexo, dinâmico, plástico, produto das interações sócio-histórico-culturais do homem ao longo da história de seu desenvolvimento.

Quanto à linguagem, respalda-se nos postulados de Franchi (1976), que a concebe como uma *atividade constitutiva,* um sistema aberto e indeterminado, que sofre a ação dos falantes, nos trabalhos realizados na área de Aquisição de Linguagem numa abordagem sócio-interacionista, representada pelos trabalhos de De Lemos e de sua equipe no IEL/UNICAMP, assim como nas abordagens de orientação enunciativa e discursiva, com a influência de Benveniste, Ducrot, Osakabe, dentre outros.

Coudry discorre sobre as questões teóricas e metodológicas nos estudos das afasias, que têm conseqüências diretas sobre a avaliação e também sobre as práticas terapêuticas realizadas com os sujeitos. Na verdade, segundo a autora, na clínica tradicional têm mais importância as *afasias* do que os *sujeitos afásicos.*

As alterações ligadas às várias síndromes que podem acometer a linguagem e os demais processos cognitivos, como as afasias, são alvos de preconceito por parte da sociedade, que julga a fala de um indivíduo tendo como parâmetro a linguagem normal, considerada *fluente,* bem articulada que, por sua vez, expressaria um pensamento também normal. O preconceito marca também as formas de se pensar a surdez, ao longo da história. Durante séculos os surdos foram vistos como seres sem alma, intelectualmente incapazes, chegando em algumas culturas a serem condenados à morte.

Assim como a afasia não é *a doença,* mas um tipo de seqüela resultante de uma doença que provocou o episódio neurológico, também a surdez não é *a doença.* A visão biológica e patologizante da surdez impede que se veja o indivíduo surdo como *normal,* como abordamos ao longo do capítulo 1, idéia que infelizmente ainda prevalece em nossa sociedade.

A ignorância sobre os fenômenos – tanto das afasias quanto da surdez – leva muitas pessoas a pensarem que os sujeitos, porque não falam a língua da maioria, com os mesmos recursos das línguas orais, têm também limites cognitivos. Em função disso, estes sujeitos são excluídos dos círculos sociais. A esse respeito, citamos novamente Alkmim:

> A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste aspecto, o preconceito lingüístico tem um efeito particularmente negativo. A sociedade reage de maneira particularmente consensual quando se trata de questões lingüísticas: ficamos unanimemente chocados diante da palavra inadequada, da concordância verbal não realizada, do estilo impróprio à situação de fala. A intolerância lingüística é um dos comportamentos sociais mais facilmente observáveis, seja na mídia, nas relações sociais cotidianas, nos espaços institucionais etc. A rejeição a certas variedades lingüísticas, concretizadas na desqualificação de pronúncias, de construções gramaticais e de usos vocabulares, é compartilhada sem maiores conflitos pelos não especialistas em linguagem. (ALKMIM, 2001, p. 42)

A discussão sobre as afasias e o trabalho discursivo realizado com os sujeitos afásicos, a partir do trabalho de Coudry, inspirou fortemente a realização deste trabalho.

A seguir, apresentaremos as **Considerações Finais,** a partir do que foi discutido nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação discorreu sobre temas relativos à surdez e às Línguas de Sinais, tendo como foco central a oficialização da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, o que se constitui, a nosso ver, como um instrumento de inclusão dos surdos.

Para compreender os movimentos ideológicos e sociais que culminaram na oficialização da LIBRAS, o capítulo 1 buscou resgatar os principais momentos da história da educação dos surdos no mundo e no Brasil, para dar visibilidade à luta travada entre as perspectivas oralistas e as que defendiam as Línguas de Sinais, que até hoje têm reflexos nos debates sobre o tema.

Dentre os educadores que se destacaram no panorama mundial, por terem defendido as Línguas de Sinais, citamos Agricola, L'Epee, Gallaudet e Clerc, pois entendiam que a "linguagem dos gestos" era o meio mais eficaz de comunicação e de instrução dos surdos. Dentre os adeptos do Oralismo, citamos Itard, Baron de Gerando e Grahan Bell, enfatizando os preconceitos que circulavam sobre a surdez e sobre as Línguas de Sinais.

O Congresso de Milão, em 1880, embora tenha sido um marco importante, ao enfatizar a relevância da questão da educação dos surdos, teve conseqüências negativas para as comunidades surdas. Os defensores do Oralismo afirmaram que a língua oral nacional era superior à Língua de Sinais, devendo esta ser abolida. A visão médico-patológica da surdez ganhou mais força e o surdo passou a ser qualificado como infantil, incapaz e dependente. Os que não conseguiam se oralizar eram considerados deficientes mentais.

Apenas a partir da década de 60, estudos científicos como os de Stokoe, passaram a afirmar que as chamadas "línguas gestuais" tinham estruturas altamente complexas, sendo capazes de desempenhar qualquer função própria das línguas naturais.

O número de estudos descritivos sobre o funcionamento das Línguas de Sinais, sua aquisição e desenvolvimento aumentou, sobretudo na segunda metade do século XX, a partir do desenvolvimento das teorias gerativistas da Lingüística.

Muitas pesquisas buscaram comparar o desempenho cognitivo de crianças surdas filhas de pais surdos e crianças surdas filhas de pais ouvintes, concluindo que as primeiras - que tinham contato com a Língua de Sinais desde cedo - tinham melhor desenvolvimento escolar.

Vimos que a necessidade de uma nova abordagem da surdez e da linguagem dos sujeitos surdos deu origem, nos Estados Unidos, à Comunicação Total, cuja filosofia objetiva qualquer forma de comunicação, seja por meio de gestos, de sinais caseiros, de Língua de Sinais, com o uso do alfabeto digital, de expressões faciais, em geral acompanhados pela *fala*. Apesar de ter contribuído para a aceitação do uso dos sinais, a estrutura utilizada na Comunicação Total era a da língua oral nacional. No Brasil, por exemplo, era utilizado o Português sinalizado, não a LIBRAS.

As comunidades surdas continuaram lutando em busca do reconhecimento de sua língua e pelo respeito à sua cultura e identidade, defendendo uma proposta de *educação bilíngüe*, que garantisse a inserção dos surdos na sociedade.

O Bilingüismo preconiza que a língua de aquisição (L1) seja a Língua de Sinais e a modalidade escrita da língua oficial do país (no caso do Brasil, o Português escrito) seja a segunda língua (L2). O modelo de educação bilíngüe considera o canal visual-gestual como essencial para o desenvolvimento da linguagem do surdo e a Língua de Sinais deve ser aprendida no seu relacionamento familiar, quando possível, ou com um membro da comunidade de surdos.

É necessário que se realizem novas pesquisas relacionadas à Língua de Sinais, na área da Lingüística, que podem se respaldar nos pressupostos teóricos e metodológicos da Neurolingüística Discursiva (Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/UNICAMP), desenvolvidos a partir do estudo das afasias e de outras patologias que comprometem a linguagem.

Dentre as questões de interesse da Lingüística, da Neurolingüística e da Educação, destacam-se, por exemplo, a da relação entre a Língua de Sinais e o desenvolvimento das demais funções cognitivas, os processos de formação de conceitos, os estudos sobre a reorganização cerebral e neurofuncional de sujeitos que adquirem LIBRAS como primeira língua ou tardiamente (após terem aprendido o

português oral ou escrito) e também se ocupem de tomar como objeto de estudo o funcionamento das comunidades surdas, suas relações sociais e lingüísticas.

Tais estudos certamente influenciariam as ações educacionais inclusivas. A elaboração de leis e decretos é reflexo dos estudos científicos e do fortalecimento das comunidades surdas no Brasil e no mundo. Um exemplo disso é que as comunidades surdas no mundo todo passaram a cobrar dos órgãos governamentais o reconhecimento e oficialização das Línguas de Sinais. Conforme vimos no Capítulo 2, no Brasil a oficialização da LIBRAS se deu pela Lei 10.436/2002 e fortaleceu a comunidade surda. O Decreto 5626/2005 foi promulgado para regulamentar a lei e viabilizar a implantação dos projetos, obrigando a inserção da disciplina de LIBRAS nas grades dos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia, Educação Especial e Licenciaturas.

O Decreto esclarece, ainda, quanto à formação e o papel de profissionais até então praticamente desconhecidos no ambiente educacional: o professor bilíngüe, o intérprete/tradutor e o instrutor de LIBRAS. Cabe ressaltar que o real objetivo da inserção da LIBRAS na formação desses profissionais é dar condições para o oferecimento de educação bilíngüe na rede regular de ensino.

No Capítulo 2, discutimos a distância entre o que está disposto na Lei 10.436 e no Decreto 5626 e a implantação dos projetos de ensino, problematizando o despreparo atual das escolas para receberem as crianças surdas. Há falta de profissionais, falta de cursos para a formação, dentre outras dificuldades. Além disso, a formação é, geralmente, inadequada e os profissionais não chegam a dominar a Língua de Sinais com proficiência, o que é imprescindível para garantir a instrução das crianças surdas em diferentes domínios cognitivos.

Respaldamos nossa discussão, sobre as dificuldades com a implantação dos projetos, em textos representativos da literatura da área e em depoimentos de profissionais envolvidos nos debates, cujos relatos mostram ambos os lados do que tem acontecido: o fracasso e o sucesso das experiências já realizadas. P1 e P3, em seus depoimentos, relatam que as atitudes dos profissionais e da comunidade são responsáveis pelas experiências bem-sucedidas que dependem, sobretudo, do esforço conjunto e de políticas de esclarecimento a respeito das necessidades especiais das crianças surdas.

Vimos que há preconceitos também por parte de alguns pais, que não aceitam que seus filhos tenham que conviver na mesma sala com crianças surdas. Há muita ignorância sobre o tema e, apesar de uma parcela da sociedade ter um discurso a favor da inclusão, concebem a criança surda como sendo *anormal* e não apenas *diferente*. Isso é ilustrado pelo seguinte discurso de uma pessoa leiga entrevistada: *Eu acho muito importante que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades. Como vão conviver com crianças normais em escolas separadas?*

Muitos profissionais envolvidos diretamente no trabalho com os alunos surdos demonstram profunda angústia em relação à necessidade de novas propostas pedagógicas, que possibilitem aos alunos surdos as mesmas oportunidades que são dadas aos ouvintes. O discurso de P2, por exemplo, destaca a necessidade de um acompanhamento mais intensivo das crianças na rede escolar, que são geralmente visitadas apenas uma ou duas vezes por semana, para um apoio pedagógico. P2 tem consciência de que as crianças "só não ouvem", que não têm déficit cognitivo, mas sem um trabalho adequado não poderão obter um desenvolvimento pleno.

A grande maioria da população não sabe praticamente nada a respeito da surdez, da Língua de Sinais e da oficialização da LIBRAS. Isso é verdadeiro também para grande parte da comunidade acadêmica que não está diretamente envolvida no debate. Em muitos círculos, a lei 10.436/2002, e o Decreto 5626/2005, têm sido colocados como grandes problemas a serem resolvidos. O Decreto estabelece um período de até dez anos para as universidades, faculdades e cursos se adaptarem, portanto poucos passos foram dados em direção à elaboração de projetos visando a formação dos profissionais. Algumas instituições já vislumbraram na formação de tradutores e intérpretes um ótimo "negócio" e passaram a oferecer cursos de dois anos, com grades curriculares que de modo algum podem dar conta de ensinar a Língua de Sinais com a proficiência necessária para a tradução e a interpretação de LIBRAS, além de discutirem aspectos relativos à cultura das comunidades surdas.

Vimos que a Lei 10.436/2002 define Libras como *a forma de comunicação e expressão* de comunidades de pessoas surdas do Brasil. No Capítulo 3 buscamos discutir alguns conceitos que foram apresentados ou que de alguma forma ficaram nas entrelinhas, ao longo dos capítulos 1 e 2, que julgamos importantes para o debate,

respaldados principalmente pelos estudos sociolingüísticos. Destacamos questões relativas ao preconceito lingüístico contra as línguas de comunidades minoritárias que, segundo Alkmim, são preconceitos mais contra os falantes, pelos papéis que desempenham nas estruturas sociais, do que contra as línguas propriamente ditas. No caso da Língua de Sinais, além de ser a forma de expressão de uma minoria, seu uso está associado à surdez como *doença*, reforçando o preconceito.

São também abordados conceitos desenvolvidos por Hymes, como os de: *repertório comunicativo* – com destaque para questões relativas ao papel desempenhado pelos *gestos caseiros*; *comunidade de fala* – discutindo a distinção entre as noções de *comunidade surda* e de *povo surdo* – proposta por Strobel e a noção de *competência comunicativa* – voltando às questões sobre a formação dos profissionais que vão trabalhar com as crianças surdas e sobre a aquisição tardia da Língua de Sinais pelas crianças, já em idade escolar.

Apontamos, neste trabalho, vários questionamentos que não puderam ser aprofundados ou que precisam ser ainda amadurecidos. De qualquer forma, esperamos que as questões lançadas possam contribuir para o debate acerca do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolingüística In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. v 1**. 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001. cap1 parte I p. 21-47

ALVES, Patrícia de F. Camões; BERTHOLO, Lylia Maria Pereira. **Uma prática fonoaudiológica dentro de uma perspectiva bilíngüe.** Espaço – Informativo técnico científico do INES, nº. 10, 1998, p. 54-62

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Pereira, M. E. G. São Paulo:Martins Fontes (1929/1997)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 28 fev. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf. Acesso em: 28 fev. 2009.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em 28 fev. 2009

BRASIL. **LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf. Acesso em 28 fev. 2009.

BRASIL. **LEI N.º 10.098 de 23 de março de 1994.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf. Acesso em 28 fev. 2009.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1995. 273 p.

CYTOWIC, Richard E. **The Neurological side of neuropsychology.** MIT Press, London, Cambridge. 1996. Cap 13

COUDRY, Maria Irmã Hadler. **Diário de Narciso: discruso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos.** Ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 2001. 205 p.

DECHANDT, Sônia Brochado. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: Ronice Müller de Quadros. (Org.). **Estudos Surdos I**. 1 ed. Petrópolis - RJ: Editora Arara Azul, 2006, v. 1, Cap. 9, p. 284-322.

FARIAS, Sandra Patrícia . Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: Ronice Müller de Quadros. (Org.). **Estudos Surdos I**. 1 ed. Petrópolis - RJ: Editora Arara Azul, 2006, v. 1, Cap. 8, p. 252-283.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e lingüística. In: Ronice Müller de Quadros. (Org.). **Estudos Surdos I**. 1 ed. Petrópolis - RJ: Editora Arara Azul, 2006, v. 1, Cap. 7, p. 216-251.

FRANCHI, Carlos. **Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem**. Tese Doutorado – Instituito de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

FRANCO, Monique Mendes; CRUZ, Mauricio Rocha. SURDEZ E EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUE ESPAÇO É ESSE?. In: 31ª reunião Anual da Anped, 2008, Caxambú. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, Poder e Discriminação. In: GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª. Edição São Paulo: Martins Fontes, 1988, Cap 1, p. 5-34

HARRISON, Kathryn M. P; LODI, Ana Cláudia B; MOURA, Maria Cecília de. Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos. In: LOPES FILHO, Otacílio. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 1997, Cap 17, p. 359-400

KARNOPP, L. B. . Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: Eulalia Fernandes. (Org.). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2005, Cap 5, p. 25-79.

KOZLOWSKI, Lorena. **A proposta bilíngüe de educação do surdo.** Espaço – Informativo técnico científico do INES, nº.10, 1998, p. 47-53

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos.** 1996. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de . **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, C. B. F. de ; LODI, Ana Cláudia Balieiro . **A DIFÍCIL TAREFA DE PROMOVER UMA INCLUSÃO ESCOLAR BILÍNGÜE PARA ALUNOS SURDOS.** In: 30 reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30 reuniao nacional da ANPED. Rio de Janeiro : ANPED, 2007. v. 1. p. 1-14.

LILLO-MARTIN, Diane. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.) ; Vasconcellos, M. L. B. de (Org.) . **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008. v. 1, p 191-210.

LUNARDI-LAZZARI, Marcia Lise; CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos. In: 31ª reunião Anual da Anped, 2008, Caxambú. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

MEIER, Richard P. Modalidade e aquisição da língua: estratégias e restrições na aprendizagem dos primeiros sinais. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.) ; Vasconcellos, M. L. B. de (Org.) . **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais.** 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008. v. 1, p. 211-224.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica, 1996. 251p.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia B; HARRISON, Kathryn M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 1997, Cap 16, p. 327-357

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. **Preconceito Lingüístico e Exclusão Social nas Patologias da Linguagem.** In: Avesso do Avesso: Revista de educação e cultura. Araçatuba/SP: Faculdade da Fundação Educacional de Araçatuba. 2008, V 5, nº. 5.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 2ª. Ed. Campinas/SP Autores Associados, 2005, Cap 1, 2 e 3. p. 1-44

PEREIRA, M. C. C. . Aquisição da lingua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: Fernandes, E.. (Org.). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, Cap. 6, p. 81-86.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 16ª. Reimpressão, Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006, 95 p.

QUADROS, Ronice Muller de . **Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações.** Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-162, 2006.

SAMPAIO, Nirvana Ferraz Santos. **Uma abordagem sociolingüística da afasia: o Centro de Convivência de Afásicos (UNICAMP) como uma comunidade de fala em foco em foco.** 2006. 175 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituito de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **Reflexões neurolingüística sobre a surdez.** 2003. 312 p. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituito de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da "deficiência".** 2005. 208 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada na Área de Educação Bilíngüe) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Rosilene Ribeiro. **A educação do surdo : minha experiência de professora itinerante da rede municipal de ensino de Campinas**. 2003. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1. ed. Florianopólis: Editora UFSC, 2008. v. 1. 118 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3ª. Ed São Paulo: Martins Fontes, 2005 194 p.

WILCOX, Sherman), **Routes from gesture to language**. In: Revista da ABRALIN, vol. 4, nº 1 e 2, 2005, p. 11-45

BIBLIOGRAFIAS

ANNUNCIATO, Nelson F. **O sistema auditivo e os processos plásticos do sistema nervoso.** Espaço – Informativo técnico científico do INES, nº. 14, 2000, p. 37-43

ANTUNES, Ana Paula G. S. Azevedo; RIBEIRO, Rosana de Cássia. **A educação dos surdos em Londrina.** Revista da FENEIS, Ano V, nº.24, 2005, p. 9-12

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 3ª. Ed. São Paulo, Edições Loyola, 2000, 148 p.

BERNARDINO, Elidéa. **Absurdo ou lógica? Uma reflexão sobre a escrita do surdo.** Espaço – Informativo técnico científico do INES, nº.15, 2001, p. 33-37

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de janeiro. Babel Editora, 1993. 116 p.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 307 p.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática da LIBRAS**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1998. (série Atualidades pedagógicas, n. 4), p. 81-117.

GUIMARÃES. Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs). **Língua e Cidadania – O Português no Brasil**, Campinas-SP: Pontes, 1996, p. 164.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A prática fonoaudiológica frente a diferentes concepções de linguagem**. Espaço – Informativo técnico científico do INES, nº.10, 1998, p.30-40

LODI, Ana Claudia B; HARRISON, Kathryn, M. P. **Língua de sinais e fonoaudiologia.** Espaço – Informativo técnico científico do INES, nº. 10, 1998, p. 41-46

MOLLICA, Maria Cecília. Relevância das variáveis não lingüísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs) **Introduçao à socilinguistica: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003 Cap. 3 p. 27-31

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à lingüística:** domínios e fronteiras. **v 2**. 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004. Cap. 4, p. 101-142. (2004:102)

PAULA, Liana Salmeron Botelho de. **A linguagem e a surdez.** Espaço – Informativo técnico científico do INES, nº.20, 2003, p.13-19

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997. 126 p.

REIS, Vânia Prata Ferreira. **A linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda.** Espaço – Informativo técnico científico do INES, nº.6, 1997, p.23-39

SACKS, Oliver **Vendo Vozes – uma jornada pelo mundo dos surdos.** Tradução de Laura Teixeira Motta – São Paulo companhia das Letras, 1998.196 p.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 139p.

SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro. **A incompletude da língua**. Espaço – Informativo técnico científico do INES, nº.13, 2000, p. 3-6

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (orgs) **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004, Cap 6, p. 121-147.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo. Martins Fontes, 1998. cap 3 e 4 p.19-121

TELLES, Maria Teresa. **Aquisição de língua(gem): a discussão permanece**. Espaço – Informativo técnico científico do INES, nº.9, 1998, p.3-7

ANEXO 1

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

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

ANEXO 2

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

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

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 freqüências 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 OUCOM 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 subtitulação 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; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

ANEXO 3

Currículo da Instituição A

Componentes Curriculares	Aulas Semanais
Antropologia Teológica A	2
Antropologia Teológica B	2
Antropologia Teológica C	2
Atividades Autônomas em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português A	7
Atividades Autônomas em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português B	7
Atividades Autônomas em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português C	7
Atividades Autônomas em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português D	7
Atuação e Ética Profissional	2
Bases Linguísticas de LIBRAS	2
História da Educação dos Surdos	2
Introdução a LIBRAS	2
LIBRAS: Compreensão e Expressão A	4
LIBRAS: Compreensão e Expressão B	4
LIBRAS: Compreensão e Expressão C	4
LIBRAS: Compreensão e Expressão D	4
Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos A	2
Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos B	2
Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos C	2
Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos D	2
Metodologia da Pesquisa em Tradução e Interpretação de LIBRAS	2
Princípios de Audiologia	2
Projeto de Atuação em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português A	2
Projeto de Atuação em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português B	2
Projeto de Atuação em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português C	2
Projeto de Atuação em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português D	2
Recursos Tecnológicos e LIBRAS A	4
Recursos Tecnológicos e LIBRAS B	4
Recursos Tecnológicos e LIBRAS C	4
Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português A	4
Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português B	4
Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português C	4
Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português D	6

ANEXO 4

Currículo da Instituição B

• **1º semestre** LIBRAS I Introdução aos Estudos da Surdez e da Tradução e Interpretação Linguagem, Surdez e Educação Linguagem e Sociedade Prática de Produção de Texto I	• **2º semestre** LIBRAS II Correntes Lingüísticas Tradução e Interpretação Consecutiva Estudos da Oralidade Sociologia Prática de Produção de Texto II
• **3º semestre** LIBRAS III Tradução e Interpretação: atividade discursiva Fonética e Fonologia: Língua Portuguesa Libras e os Parâmetros Formacionais Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Língua Portuguesa Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Libras Tradução e Interpretação na Esfera Educacional I	• **4º semestre** LIBRAS IV Tradução e Interpretação I Morfosintaxe: Língua Portuguesa Morfosintaxe: Libras Política Educacional Prática da Produção de Texto Acadêmico I Tradução e Interpretação na Esfera Educacional II Eletiva Institucional I
• **5º semestre** LIBRAS V Tradução e Interpretação II Português como segunda língua para surdos Teoria Literária I Prática da Produção de Texto Acadêmico II Tradução e Interpretação na Esfera Educacional II	• **6º semestre** LIBRAS VI Filosofia-Ética O Tradutor Interprete e o Uso da Voz Teoria Literária II Trabalho de Conclusão de Curso I Teologia e Cultura Tradução e Interpretação em Eventos Científicos Estágio Supervisionado I
• **7º semestre** LIBRAS VII Surdez e Sociedade Ética Profissional Saúde Ocupacional do Tradutor Intérprete de Libras Trabalho de Conclusão de Curso I Tradução e Interpretação na Esfera da Saúde Estágio Supervisionado II Eletiva Institucional II	• **8º semestre** LIBRAS VIII Multiculturalismo e Surdez Outras Línguas de Sinais Literatura em Libras Trabalho de Conclusão de Curso III Tradução e Interpretação nas Esferas Legal e Governamental Estágio Supervisionado III