

CURRÍCULO DE LIBRAS EM ANÁLISE: Possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



Geisielen Santana Valsechi
Lourival José Martins Filho (Orientador)



UDESC

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GEISIELEN SANTANA VALSECHI

TESE DE DOUTORADO

**CURRÍCULO DE LIBRAS EM ANÁLISE:
Possibilidades de implementação nos
Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

FLORIANÓPOLIS, SC
2020

GEISIELEN SANTANA VALSECHI

CURRÍCULO DE LIBRAS EM ANÁLISE:
Possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como Requisito Parcial para Obtenção do Título de Doutora em Educação – Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

FLORIANÓPOLIS, SC
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca Setorial do FAED/UDESC, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

VALSECHI, Geisielen Santana.

CURRÍCULO DE LIBRAS EM ANÁLISE: Possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental/ Geisielen Santana Valsechi – 2020. 195 p.

Orientador: Lourival José Martins Filho

Tese (doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação, Florianópolis/SC, 2020.

1. Ego-documento. 2. Epistemologia da Ed. Surdos. 3. Metodologias. 4. Formação. 5. Currículo. 6. Alfabetização de L2. I. Filho, Lourival José Martins. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação. III. Título.

GEISIELEN SANTANA VALSECHI

CURRÍCULO DE LIBRAS EM ANÁLISE:

Possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC como Requisito Parcial para Obtenção do Título de Doutora em Educação – Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Florianópolis, 10 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho – Orientador
Universidade do Estado de Santa Catarina - PPGE/UDESC

Profa. Dra. Alba Regina Battisti de Souza – PPGE/UDESC

Profa. Dra. Sônia Maria Martins de Mello – PPGE/UDESC

Profa. Dra. Adriana Regina Sanceverino - UFFS

Profa. Dra. Ana Regina Souza e Campello - UFF

Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite – UFSC

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição - UFSC

DEDICATÓRIA

Dedico este impactante trabalho, a mim mesma, como pessoa surda que ocupou uma vaga em um espaço que nunca antes havia sido ocupado. Dedico também a toda a equipe da FAED/UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, por aceitarem a mim como primeira Surda a participar do programa de pós-graduação em educação. Não foi um caminho fácil ser pioneira na trilha do doutorado, ocupando esse espaço que majoritariamente sempre foi ocupado por ouvintes, sendo que, de certa forma, chamei muita atenção pela minha diferença linguística. Mas agradeço a todos que aceitaram a minha presença por meio do aceite da minha vaga e o vislumbre da abertura de novas vagas sendo ocupadas pela comunidade surda. Por meio de um coração solidário aceitaram não só a minha presença, mas de muitos outros surdos neste programa, por isto a minha luta em defesa da língua de sinais e da comunidade surda na FAED se torna reconhecida.

É com muito amor que dedico este trabalho também a meu pai, minha mãe e meu esposo por toda a paciência e o distanciamento que foi necessário na fase de elaboração deste trabalho, sendo que todos reconheceram o meu esforço para com os estudos e agora lhes alívio dizendo que novamente estaremos juntos.

Dedico também a todos aqueles que me apoiaram sempre na minha jornada. Todas as pessoas que me animaram e cada pessoa da FAED que abriu a sua mente e acreditou em mim como doutoranda.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por meio da passagem de Provérbios 22:4 “A recompensa da humildade e do temor do Senhor são a riqueza, a honra e a vida”.

Mas sigo com muitos outros agradecimentos, sendo eles:

- A UNESCO e UDESC, por me aceitarem como pioneira Surda no doutorado.

O mundo dá voltas!

- A minha família pelo apoio e força contínua.

- Ao meu marido, que mesmo eu estando ausente teve muita paciência.

- Ao Departamento do FAED e Programa da Pós-Graduação PPGE.

- Ao meu orientador Professor Dr. Lourival José Martins Filho.

- Aos professores da UDESC.

-A banca de qualificação (professoras Alba, Adriana e Ana Regina) pelas ideias para construir ainda melhor o meu texto.

- Aos intérpretes de Libras: Bárbara, Walquíria, Stephanie e Giliard.

- A banca de defesa por aceitarem participar dessa etapa do meu trabalho.

-A Vanessa pela paciência, conselheira de pensamentos positivos e correções.

- Ao meu trabalho no Colégio de Aplicação - CA/UFSC, que mesmo em meio a tantos cansaços e muitos esforços, sem descanso os dois últimos verões, além dos finais de semanas e feriados renegados para conseguir finalizar esta tese.

E finalmente!

- Aos meus alunos que aceitaram o desafio, e com isso consegui ter chegado até aqui, na conclusão da minha tese. Vocês são meus tesouros, minhas descobertas!

RESUMO

VALSECHI, Geisielen Santana. **CURRÍCULO DE LIBRAS EM ANÁLISE: Possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2020, p.195. Tese (Doutorado em Educação – Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação), Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Nesta tese explora-se o fato de que a maioria das escolas brasileiras, públicas ou privadas não possuem oficialmente em seus currículos o ensino da Libras/L2 para as crianças ouvintes. Algumas escolas possuem projetos experimentais de ensino da Libras para os anos finais do EF e EM, mas nenhuma relação com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma o objetivo geral deste trabalho é analisar o processo de implantação do ensino de Libras nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da experiência do Colégio de Aplicação/UFSC, com a perspectiva da importância da criação da disciplina de Libras como L2 em todo o país. Assim as crianças terão acesso a uma nova língua, sendo facilitado o seu aprendizado por ser oferecido em idade adequada de aquisição. A pesquisa demonstrada aqui iniciou pela análise do processo de implantação do ensino de Libras no Colégio de Aplicação/UFSC, espaço que hoje inclui a disciplina desde 2015, com atuação de professores Surdos. Descreve-se o percurso de implantação e a disponibilização, além da análise da disciplina, na perspectiva dos alunos de 1° à 5° ano, público envolvidos nesta investigação. Também se reflete sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com foco para o ensino de Libras nos Anos Iniciais, sendo que existe a problemática da falta de formação para estes contextos. Outra reflexão envolve o *bullying* que ocorre nos contextos inclusivos com surdos, frente ao não conhecimento desta realidade, fato este que pode ser consideravelmente diminuído com a conscientização que a disciplina trará. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória, descritiva e interpretativa realizadas com entrevistas semiestruturadas e a participação de alunos e seus responsáveis, todas elas utilizadas como base para a escrita. Por fim, em relação ao currículo nacional percebe-se que o ensino de Libras/L2 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda é ausente. Logo esta tese justifica-se por ajudar a evolução da caminhada da educação no Brasil, principalmente relativa as políticas linguísticas e a implementação dos currículos de Libras/L2 a fim de que se torne uma realidade colocada em prática.

Palavras-chaves: Currículo, Formação em Libras, Ensino de Libras/L2, Anos Iniciais.

ABSTRACT

VALSECHI, Geisielen Santana. **LIBRAS CURRICULUM IN ANALISIS: Implementing possibilities in the first years of elementary school.** 2020, p.195. Tese (Doctorate on education – Researching guideline: Educational Politics, Teaching and Formation), Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

On this thesis it is discussed the fact that most Brazilian schools, public or private, don't present Libras/L2 officially on their teaching curriculums for listening children. Some schools have experimental projects involving Libras teaching for the final grades of elementary and high school, but none of them for the initial years. The main objective of this research is to analyse the Libras teaching implantation process on the initial years of Elementary School through the experience in Colégio de Aplicação/UFSC, with the creation importance perspective of the Libras subject all over the country. Therefore the children will have access to a new language, facilitating its learning by offering it to them at a sensible acquirement age. This study has started through the analysis of the Libras teaching implanting process in Colégio de Aplicação/UFSC, which has included the mentioned subject since 2015, with deaf teachers. Both the implanting as well as the provision trajectories are described, besides the subject analysis based on the perspectives obtained from students between 1st and 5th grades, whom were involved in this study. The Basic Education National Curricular guidelines focusing on the Libras teaching in initial grades were also pondered over, considering the problem around the fact that there is a lack of formation for these contexts. Another reflection involves *bullying*, which happens on inclusive contexts with deaf people, facing the unawareness of this reality, fact which could be considerably reduced by the awakening the subject will bring along. The research has a qualitative approach, exploratory descriptive and interpretative performed through semistructured interviews and the participation of both listening and principals and students, all of them were used as basis for the writing. At last, regarding the national curriculum, it is noticeable that the teaching of Libras/L2 for the Elementary Education first grades is still absent. Therefore, this thesis justifies itself for aiding the educational evolution in Brazil, mainly relative to linguistical politics and Libras/L2 curricular implanting, in order to become a reality put into practice.

Key Words: curriculum, Libras formation, Libras/L2 Teaching, Initial Grades.

RESUMEN

VALSECHI, Geisielen Santana. **CURRÍCULUM DE LIBRAS EN ANALISIS: Posibilidades de implementación en los Grados Iniciales de la Escuela Primaria.** 2020, p.195. Tese (Doctorado en Educación – Línea de pesquisa: Políticas Educativas, Enseñanza y Formación), Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

En esta tesis se explora el hecho de que en la gran parte de las escuelas brasileñas, públicas o privadas, no tienen oficialmente en sus currículos la enseñanza de Libras/L2 para los niños oyentes. Algunas escuelas presentan proyectos experimentales de enseñanza de Libras para los últimos grados de la Escuela Primaria y Secundaria, pero ninguno relacionado a los años iniciales. De ese modo el objetivo principal de este trabajo es analizar el proceso de implantación de la enseñanza de Libras como L2 en los años iniciales de la Escuela Primaria, por medio de la experiencia en el Colégio de Aplicação/UFSC, con la perspectiva de la importancia de la creación de la signatura de Libras como L2 em todo el país. Así los niños tendrán acceso a una nueva lengua, facilitando su aprendizaje por ser ofrecido em edad adecuada para su incorporación. El estudio demostrado aquí ha empezado por el análisis del proceso de implantación de la enseñanza de Libras en el Colegio Aplicação/UFSC, espacio que incluye esta signatura a su currículo desde 2015, con actuación de profesores Sordos. Se describe el recorrido de implantación y disponibilización, además del análisis de la signatura, desde la perspectiva de los estudiantes del 1º al 5º grado, público inmerso en esta investigación. También se reflexiona sobre las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica con enfoque dirigido a la enseñanza de Libras en los grados iniciales, considerando que hay el problema de la falta de formación para estos contextos. Otra reflexión envuelve el *bullying* que ocurre en los contextos inclusivos con sordos, delante del no conocimiento de esta realidad, hecho que puede ser considerablemente reducido con la concienciación que la signatura trará. Se trata de una búsqueda cualitativa, exploratoria descriptiva e interpretativa efectuadas con entrevistas semiestructuradas y con la participación de alumnos y responsables, todas utilizadas como fundamento para la escritura. Por fin, con respecto al currículum nacional, se nota que la enseñanza de Libras/L2 en los años iniciales de la Escuela Primaria todavía está ausente. Por lo tanto esta tesis se justifica al contribuir al desarrollo de la educación en Brasil, principalmente relativa a las políticas lingüísticas y a la implementación de los currículos de Libras/L2 para que se vuelva en una realidad puesta en práctica.

Palabras clave: Currículum, Formación en Libras, Enseñanza de Libras/L2, Años Iniciales.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|------------------------------------|-----------|
| FIGURA 01 | O Grande calvário dos surdos | 51 |
|------------------|------------------------------------|-----------|

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------------|---|------------|
| GRÁFICO 1 | Procedimentos de análise | 98 |
| GRÁFICO 2 | Idade dos alunos do 4º ano participantes da pesquisa | 102 |
| GRÁFICO 3 | Questionamento sobre o gosto pela disciplina de Libras – 4º ano | 103 |
| GRÁFICO 4 | Libras é importante? - 4º ano | 104 |
| GRÁFICO 5 | Pretende continuar estudando Libras nos Anos Finais e EM – 4º ano | 105 |
| GRÁFICO 6 | Idade dos alunos do 5º ano participantes da pesquisa | 106 |
| GRÁFICO 7 | Questionamento sobre o gosto pela disciplina de Libras – 5º ano | 106 |
| GRÁFICO 8 | Libras é importante? - 5º ano | 107 |
| GRÁFICO 9 | Pretende continuar estudando Libras nos Anos Finais e EM – 5º ano | 108 |
| GRÁFICO 10 | Demonstração do ensino da Libras para surdos e ouvintes | 143 |
| GRÁFICO 11 | Propostas do ensino da Libras | 165 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------------|---|-----|
| TABELA 01 | Desenvolvimento da Pesquisa | 98 |
| TABELA 02 | Planejamento da pesquisa | 100 |
| TABELA 03 | Demonstração da pesquisa | 101 |
| TABELA 04 | Identificação dos Colégios de Aplicação pelo Brasil | 126 |
| TABELA 05 | Da existência da disciplina de Libras/L2 nos Colégios de Aplicação | 127 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | | |
|---------------------|--|------------|
| Foto 01 e 02 | O LE-P visitou o CA/UFSC, nas aulas de Libras/L2 | 139 |
| Foto 03 | Recado da aluna ouvinte | 164 |
| Foto 04 | Atividade desenvolvida com aluna ouvinte | 176 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações
AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CA – Colégio de Aplicação
CDH - Comissão de Direitos Humanos
CNE - Conselho Nacional de Educação
CODAS - é a palavra em inglês que se refere a expressão “Children Of Deaf Adults” (tradução minha: filhos de pais surdos)
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DNEEE - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DOU - Diário Oficial da União
EaD - Educação a Distância
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
FCF - Faculdade Catarinense de Filosofia
FENEIS – Federação Nacionais de Educação de Surdos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geometria e Estatística
ILES - Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1 – Primeira língua
L2 – Segunda língua
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS– Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PGET - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução
PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa Pós-Graduação em Educação
PPI - Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC
PPP – Projeto Político Pedagógico
PR - Paraná
PROFOP - Programa Especial de Formação Pedagógica
PSS-PR - Processo Seletivo Simplificado do Paraná
SC – Santa Catarina
STS - E.E.B. Sebastião Toledo dos Santos
SW - Uso do sistema SW – SignWriting
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFAC - Colégio de Aplicação/ Acre
UFF - Colégio de aplicação/ Rio de Janeiro
UFG – CEPAE/ Goiânia
UFJF - Colégio de Aplicação João XXIII/ Juiz de Fora
UFMA - Colégio Universitário – COLUN/ Maranhão
UFMG - Centro Pedagógico – CP/ Belo Horizonte
UFPA - Colégio de Aplicação/Pará
UFPE - Colégio de aplicação/ Recife
UFRGS - Colégio de Aplicação/ Porto de Alegre
UFRJ- Colégio de Aplicação/ Rio de Janeiro
UFRN - Núcleo de educação Infantil/ Rio Grande do Norte
UFRR - Colégio de Aplicação/ Boa Vista
UFS - Colégio de Aplicação/ Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU - Escolar de Educação Básica – ESEBA/ Uberlândia
UFV - Colégio de Aplicação/ Viçosa
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| PRIMEIRAS PALAVRAS | 18 |
| CAPÍTULO 1: EGO-DOCUMENTOS: EXPRESSAM A LÍNGUA DE SINAIS E AS PALAVRAS REGISTRADAS | 22 |
| Semeia a cultura surda, acolhida da língua de sinais | 23 |
| Porque doutorado no PPGE/UDESC? | 43 |
| A construção da pesquisa: procurando as chaves | 44 |
| CAPÍTULO 2: O MAPA CONCEITUAL: EPISTEMOLOGIA E CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS | 47 |
| Diferentes olhares das considerações epistemológicas sobre educação de Surdos..... | 48 |
| Surdos e o <i>bullying</i> no ambiente educacional | 69 |
| Qual a relação entre <i>bullying</i> e sujeitos surdos no contexto escolar? | 72 |
| Escolas bilíngues para surdos: o caminho de lutas | 77 |
| Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Bilíngue: construções linguísticas diferenciadas | 81 |
| CAPÍTULO 3: A SEMENTINHA CRESCER, PERCURSOS METODOLÓGICOS | 90 |
| Floresceram as plantinhas, espalhando por aí o seu perfume | 90 |
| Cenário de Pesquisa | 93 |
| Sujeitos da pesquisa | 99 |
| Procedimentos para a recolha de dados | 100 |
| A colheita | 101 |
| Ainda compartilhando | 108 |
| CAPÍTULO 4: FORMAÇÃO DOCENTE DE LIBRAS: DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL | 111 |
| A discussão da Libras: Saberes docentes e curriculares | 112 |
| Localizando a pesquisa de Libras/L2 no território Colégio de Aplicação/UFSC | 125 |
| Histórico de Libras no CA/UFSC: Limitação em materiais visuais | 134 |
| CAPÍTULO 5: CURRÍCULO DE LIBRAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, ONDE ESTÁ? | 141 |
| Análises dos documentos de Libras nas políticas educacionais do Brasil | 144 |
| Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental | 152 |
| Legislação Educacional – Libras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 153 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 6: CRIANÇA E A LÍNGUA, É POSSÍVEL ALFABETIZAR EM LIBRAS/L2? | 163 |
| Porque ensinar Libras/L2 para crianças ouvintes? | 170 |
| Ensino de Libras/L2 na Educação Básica: As considerações das abordagens dos alunos/crianças ouvintes | 178 |
| CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS MINHAS MÃOS NÃO ACABAM AQUI | 182 |
| REFERÊNCIAS | 187 |
| APÊNDICE | 195 |

PRIMEIRAS PALAVRAS

O objetivo desta pesquisa de tese foi analisar o processo de implantação do ensino de Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da experiência do Colégio de Aplicação/UFSC, com a perspectiva da importância da criação da disciplina de Libras como L2 em todo o país. Esta inserção deu-se na referida unidade escolar após a aprovação de dois novos colaboradores federais por meio de concurso público, com o cargo de Professora de Libras, sendo eu, autora desta tese, uma destas colaboradas.

Vale lembrar que anteriormente a disciplina de Libras/L2 não existia na grade, e nem mesmo em outras escolas nacionais. Portanto após minha efetivação, surge a necessidade da criação e conseqüente implantação de tal disciplina. E assim, eu e meu colega iniciamos a pesquisa de modelos curriculares existentes da disciplina de Libras como L2 para ouvintes, mas sem sucesso, visto a sua inexistência até mesmo em outras esferas (como municipais e estaduais), então eu e meu colega passamos a desenhar este currículo diante da necessidade urgente e local.

Nesse sentido, acompanhei o ano letivo de demais profissionais desta área, nas quais foram discutidas e elaboradas propostas curriculares. Como também, após a criação da disciplina, observei a aceitação e os resultados das aulas de Libras/L2 de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além do desenvolvimento do aprendizado - das crianças ouvintes - com a nova língua. Tudo isso provando a importância do trabalho realizado e o envolvimento dos alunos no processo do ensino da Língua de Sinais na modalidade visual para aos alunos ouvintes de 1º à 5º ano, tendo em mente a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e que prepare a todos para a inserção na vida social.

As leituras dos capítulos seguintes mostram os resultados que refletem e tornam reais espaços mais inclusivos, então, é preciso ter o conhecimento e o reconhecimento sobre os documentos da política linguística, legislações da educação básica, formação dos professores de Libras, estratégias de ensino da Libras/L2 tendo como interface a interação comunicativa entre os colegas ouvintes e surdos. O contexto principal para realização desta pesquisa foi o Colégio de Aplicação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, onde forma

realizadas e analisadas as observações dos participantes dentro do espaço escolar, especialmente em espaços de aprendizado da Libras/L2 pelos alunos ouvintes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo de leituras e investigações preliminares, pode-se perceber as experiências compartilhadas dentro da comunidade escolar do Colégio de Aplicação/UFSC. Acreditamos no valoroso papel do currículo em tal processo, pois esse colégio vem ganhando pelo ensino e implementação do currículo a Libras/L2, e, por fim, pela prática que o currículo ganha vida. Problematizar sobre a questão do currículo, ainda mais quando essa diferença é marcada por políticas linguísticas diferenciadas para as línguas de sinais, utilizada por uma minoria da população do Brasil, e respeitada por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002)¹ é o grande desafio deste texto.

Sobretudo, após essa imersão, foi possível constituir esta pesquisa apresentada na tese, composta por sete capítulos, dispostos da seguinte forma: O primeiro capítulo mostra os passos dos caminhos vividos na história da autora surda. O capítulo intitulado “Ego-Documentos: Expressam a Língua de Sinais e as palavras registradas” se divide em outros três sub tópicos, e resumidamente, cada um deles foi escrito com o coração da autora, colocando o sentimento vivido, ou seja, empírico, esperando que o leitor se envolva em uma leitura empática a fim de compreender o processo de desenvolvimento da linha de raciocínio a que este texto se propõe. Dessa forma o sub tópicos são: semeia a cultura surda, acolhida à língua de sinais; porque o doutorado no PPGE/UDESC; e a última parte sendo: a construção da pesquisa: “procurando as chaves”.

No próximo, o capítulo 2, discutimos os conhecimentos teóricos da Educação de Surdos, e eles seguem assim: O mapa conceitual: epistemologia e conhecimentos na educação de surdos, e os subcapítulos detalhados são: Diferentes olhares das considerações epistemológicas sobre educação de Surdos; Professoras e professores surdos e *bullying*: um debate necessário; Qual a relação entre *bullying* e sujeitos surdos no contexto escolar?; Escolas bilíngues para surdos: o caminho de lutas; e por último o capítulo 2 mostrará as alteridades e a construção linguística na educação diferenciada.

¹ BRASIL. Lei nº 10.436 de 22 de abril de 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 28 set 2020.

Nesta etapa do texto, no capítulo 3, e falo sobre o acolhimento das metodologias estudadas, e observadas à necessidade de ir além da pesquisa documental e investigar a campo, de averiguar na prática como se dá esse currículo; a pesquisa de campo iniciou no Colégio de Aplicação/UFSC, que oferece a disciplina de Libras/L2 desde 2015 no ensino fundamental, tendo em vista a Educação Básica.

A formação docente de Libras está no capítulo 4, e representa o grande momento para discutir os desafios da política educacional, como nós professores de Libras; assim temos a discussão da Libras: Saberes docentes e curriculares; Localizado a pesquisa sobre Libras/L2 no Colégio de Aplicação/UFSC; Histórico da Libras no CA/UFSC: Limitação dos materiais de visuais.

Esta pesquisa pretende discorrer sobre a importância da criação do currículo de Libras/L2, assim me faço uma pergunta: o currículo de Libras para a educação básica, onde está? Então o capítulo 5 mostra os resultados das análises dos documentos de Libras nas políticas educacionais do Brasil e a investigação a respeito dos documentos da legislação educacional – Libras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo 6, intitulado a criança e a língua, é possível alfabetizar em Libras/L2? Foi elaborado ao pensar nesta proposta e o porquê devo ensinar esta língua para as crianças ouvintes. Mas sempre tendo em vista a vantagem da estimulação do aprender de forma mais acessível, em busca de abordagens comunicativas para o novo aprendiz, desenvolvendo estratégias para superar os desafios do papel de professor no ensino de Libras/L2.

Finalizando o último capítulo, enumerado como 7, e relativo às Considerações finais: as minhas mãos não acabam aqui, ressaltamos que todos os momentos nesta pesquisa foram bastante reflexivos pelo estudo realizado, porém eu e o meu colega como professores de Libras/L2 na Educação Básica fomos desafiados a implementação do currículo no ensino de Libras/L2 no Colégio de Aplicação/UFSC, e mesmo tendo contatos com outros professores de Libras, principalmente dos estados do sul: Paraná, Santa Catarina e o Rio Grande de Sul, tivemos clara a situação preocupante utilizada como a estratégia das aulas comunicativas, principalmente a metodologia e os conteúdos trabalhados para as crianças ouvintes nas aulas de Libras/L2. Infelizmente, nenhum destes professores atuam no mesmo contexto da nossa experiência, pois a maioria deles atuam na área de Libras/L1 para alunos crianças e/ou adultos Surdos e Libras/L2 somente para alunos adultos

ouvintes, ou seja, para o mesmo nível e público não foram encontrados registros, assim o capítulo 3 traz o esclarecimento sobre este motivo.

Porém, é disto que está ausente a pesquisa na educação brasileira relativa a educação de uma segunda língua, especificamente um língua reconhecida no nosso país, a Libras. Eu como pesquisadora/participante e professora observo o impacto da diferença linguística e por meio de lutas para possibilidade de ter o currículo de Libras/L2, assim apresentado no capítulo 6 os resultados dos dados feitos. Quando falamos do “Empoderamento Surdo” é igualmente/justamente quando nos referimos sobre a educação da quebra das barreiras existente no caminhos. Mas dificilmente essa conquista se dá no espaço político, fazendo eles “escutarem” a nossa comunidade surda, mesmo sabendo que não estamos sentados com braços cruzados.

Então convidamos a todos para que compreendam as lutas da comunidade surda, bem como, entendam um pouco as intempéries históricas que toda a comunidade já passou. Lendo esta pesquisa você verá um modelo de educação nacional, que abrange o grande grupo a conhecer profundamente a cultura e língua de um comunidade minoritária mas viva em nosso país, a comunidade surda.

Vale ressaltar que a necessidade apresentada nesta tese, que é a criação e implementação da disciplina de Libras como L2 nas escolas regulares diferencia-se da proposta das escolas bilíngues para surdos. Escolas bilíngues tem foco no ensino básico ofertado na língua materna dos sujeitos surdos, a Libras. E conseqüentemente, a proposta bilíngue também leva a língua portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita, mas sempre respeitando a língua materna do sujeito surdo. Tal ressalva torna-se importante para que não haja confusões acerca das duas propostas totalmente diferenciadas e voltadas a públicos distintos.

Ao longo do texto o leitor perceberá que a criação da disciplina de Libras como L2 é voltado a estabelecer o conhecimento de uma língua presente no país, com foco na comunicação entre surdos e ouvintes, cidadãos de direitos igualitários, gerando um sentimento de empatia pelo outro e pela sua diferença. Sendo que nós surdos já vivemos anos de lutas e barreiras, e com a criação da disciplina tornar-se-á mais fácil a comunicação entre nós, semelhantes, mas membros de comunidades e culturas distintas.

CAPÍTULO 1

EGO-DOCUMENTOS: EXPRESSAM A LÍNGUA DE SINAIS E AS PALAVRAS REGISTRADAS

*“Experiência é mais do que a teoria”
(Autor desconhecido)*



Para Freire e Shor (1986), ser sujeito é ser capaz de refletir sobre sua prática, tomar consciência das teorias de educação que fundamentam essa prática e transformar a própria prática. Até mesmo as reflexões acerca da subjetividade da pessoa Surda, as autoras Strobel² e Perlin³ (2008), são influenciadas pelo campo dos Estudos Culturais, pois estas “enxergam” conceitos fundamentais como cultura, identidade e diferença, atribuindo um novo sentido ao conceito de representação da

² **Karin Strobel** é Doutora em Educação pela UFSC. Nascida surda, no Paraná. Atualmente, professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Foi diretora-geral da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) entre 2008 e 2012. Em 2019, assumiu como diretora de Políticas de Educação de Surdos da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – MEC. Autora do livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”.

³ **Gladis Teresinha Taschetto Perlin** é a primeira Doutora Surda do Brasil, defendeu a sua tese intitulada “O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade” na UFRGS em 2003. Autora de vários artigos e livros publicados de assuntos mais discutidos sobre a Identidade Surda.

pessoa ser Surda. Apontam as lutas da política da diferença, bem como a negociação do espaço em busca do poder do povo surdo e a comunidade surda.

São inúmeros os preconceitos e outros estereótipos causados pela falta de conhecimentos da vivência das pessoas surdas e da língua de sinais. Então, a sociedade desconhece o povo Surdo, não se posiciona em favor da língua de sinais. Aos poucos vão ampliando que é tão importante esta língua de sinais e sua valorização para quebrar a fronteira entre ouvintes e surdos. A identidade Surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural e respeitada a diferença, não como uma deficiência a ser excluída.

A pessoa Surda considera que pertence a uma comunidade minoritária com direito à língua. A medida que o autor Paul Ricoeur⁴ define a subjetividade narra a identidade e, ainda, aborda o aspecto histórico-cultural da subjetividade. Sendo assim, os ego-documentos expressam a língua de sinais, e as palavras saem como a segunda língua para a pessoa Surda.

Assim no contexto da pesquisa e da tese torna-se fundamental falar sobre mim. Como fui me constituindo, mulher, surda, professora, pesquisadora em educação.

Semeia a cultura surda, acolhida da língua de sinais

Quem sou eu?

Assim, chega o momento da narração da história de uma mulher Surda, eu mesma.

Porém, apesar de muitos conhecerem um pouco sobre mim e até mesmo sobre o “ser surdo/a”, ninguém conhece a subjetividade e identidade, e eu diferentes dos ouvintes, que, como surda, tive nos anos que passei; dos quais posso escrever e descrever e assim pensando, tais palavras tornam-se os primeiros passos da escrita deste trabalho de tese.

⁴ **Paul Ricoeur** é o filósofo francês, falecido em 2005. Foi professor nas Universidades de Sorbonne e Chicago. O pensamento desenvolvido por Ricoeur revela as influências da fenomenologia de Husserl. Os temas mais estudados deste autor foram os debates que refletem sobre a narrativa, de onde surgiu o termo Ego-documento.

Tive vários caminhos de alegrias, tristezas, preconceitos, dificuldades, superações, barreiras, sem nunca me esquecer das vitórias.

Aqui começa à narrativa: por suspeita de rubéola, vim ao mundo antes de minha mãe completar seu período gestacional, com 7 meses. Ela, então, levou o maior susto quando sua bolsa se rompeu, e contudo mesmo depois do ocorrido, que ainda assim, com a bolsa rompida, demorou para eu nascesse. Com certeza, algum desses fatos justificaram a causa de minha surdez⁵.

De acordo com Taveira (1995), os fatores etiológicos da deficiência auditiva/surdez são classificados em perda auditiva congênita (pré e peri-natal) e adquirida (pós-natal), sendo: a) pré-natais – surdez adquirida no período da gestação – desordens genéticas ou hereditárias, fator Rh, doenças infecto-contagiosas (rubéola, sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes), uso de drogas e alcoolismo materno, desnutrição/subnutrição/carências alimentares, hipertensão/diabetes e exposição à radiação; b) perinatais – surdez adquirida por problemas durante o parto – prematuridade, pós-maturidade, anóxia/hipóxia, fórceps e infecção hospitalar; c) pós natais – surdez adquirida – infecções (meningite, sarampo, caxumba, dentre outras), medicamentos ototóxicos, sífilis adquirida, traumatismos cranianos, exposição contínua a ruídos ou sons muito altos.

Então, diante desse fato, independente do motivo, venho relatar os caminhos percorridos por mim na sociedade que pertença, com vistas na minha diferença, e não como uma deficiência. Sendo que digo isso de mim mesma, pois sou surda com orgulho. Além de acreditar que, pela fé em Deus, cresci saudável, e cada dia superava os ocorridos, tendo ainda mais força de viver. Conforme o tempo foi passando, minha família não desconfiou da minha surdez, nem os médicos

⁵ Terminologia da **Surdez/ Deficiente auditivo/ Surdo-mudo**. Vamos esclarecer um pouco destes três termos conforme minha visão de mundo, e principalmente escolher o porquê da minha escolha e identificação identitária. A **surdez** pode ser vista através de dois olhares, sendo eles: o olhar da patologia, vendo a surdez como uma doença, um falta ou uma deficiência da audição, mas sobretudo a surdez pode ser vista pelo ponto de vista de seus usuários, que são aqueles que apresentam uma perda auditiva, mas que sobretudo identificam-se com um cultura específica, a cultura visual, e que utilizam a modalidade gestual visual para se comunicarem, sendo que é desta segunda forma que me identifico. Já **deficiente auditivo** é aquele que possui uma perda auditiva, mas que consegue corrigi-la/apliá-la através de recursos tecnológicos (como é o caso de aparelhos auditivos), estes também tem pouco contato com a língua de sinais e preferem estar inseridos na comunidade ouvinte e utilizarem da oralização como meio de comunicação. Sujeitos que se identificam como DA – “deficientes auditivos” não possuem internalizada a identidade surda. E finalmente a terminologia **surdo-mudo** é erroneamente utilizada até os dias atuais por influência da visão patológica que os surdos não possuíam a fala oralizada, contudo a comunidade que se identifica com a surdez e a língua de sinais bane o seu uso, pois ela menospreza uma capacidade diferentes destes sujeitos, não excluindo a possibilidade da oralização. Sem ainda entrarmos na discussão de que a fala em língua de sinais também é fala, mesmo que esta não seja emitida e recebida através do som, da oralização.

desconfiaram, seja durante o parto ou no meu processo de desenvolvimento. E só quando já tinha mais de 1 ano de idade, certo dia, minha mãe estava fazendo os serviços da casa, quando de repente o tempo começou a “virar”, iniciando vários trovões e soprando cada vez mais forte. O vento então fechou bruscamente algumas janelas e portas, causando um grande estrondo, e nesse momento eu, que estava dormindo tranquilamente, continuei dormindo. Logo minha mãe estranhou o fato, pois com o enorme barulho que houve qualquer criança ouvinte iria acordar, mas eu não acordei.

Após isso, foram feitos comigo vários testes caseiros, com barulhos atrás de mim, sendo que eu não respondia a nenhum desses testes, pois não ouvia absolutamente nada, e cada vez mais minha mãe estranhava a minha falta de reflexos diante de barulhos, pela falta da minha audição, sendo ainda que eu também não pronunciava nem mesmo pequenas palavras, mesmo já estando na fase/estágio inicial da fala oral através de pequenos balbucios.

Em Criciúma - SC, nasci e vivi até os meus 21 anos. Naquela época, não haviam médicos especializados em audição naquela cidade, e por isso tivemos que viajar várias vezes para Florianópolis – SC, para consultar e fazer vários exames. É importante citar que a criança surda, quando bebê, balbucia como qualquer outra criança que não apresenta perda, “mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral” (BRASIL, 2006, p. 19).

Então, após a descoberta, através dos exames, os médicos diziam para minha mãe: *“A sua filha é surda, nunca vai poder falar”*. Nos anos 80, não se conhecia a Libras⁶ no Brasil como conhecemos atualmente, portanto os médicos não estimularam o uso da Língua de Sinais para meu desenvolvimento e comunicação. Eram favoráveis às terapias de linguagem com o treinamento da fala. Um dos médicos passou orientações à minha mãe, para procurar uma pessoa especializada em treinamento de fala, como o único jeito de solucionar o “problema”. No Brasil, figurava a visão clínico-terapêutica da surdez, e os surdos deveriam aprender pelo método oral, assim defendia-se que, “para aprenderem a falar, os surdos passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento

⁶ Língua pertence ao Brasil, sendo usada por uma minoria linguística, a comunidade surda. Oficialmente a Lei nº 10.346/2002 reconhece como língua da comunidade brasileira, para todos.

oral. O ensino das disciplinas escolares foi deixado para segundo plano” (POKER, 2009, p. 3).

No começo dos anos 90, quando estava com 4 anos de idade, meus pais se interessaram por comprar um aparelho auditivo para que eu usasse, pois acreditavam que resolveria o “problema”. Infelizmente, a dificuldade financeira não permitiu isso, pois meu pai, na época, trabalhava numa fábrica e minha mãe era apenas uma adolescente que cuidava de mim e do meu irmão, sendo que entre eu e meu irmão há uma diferença de 1 ano e 4 meses. Por já gastarem muito com a terapia de treinamento da fala, que tinha um alto custo em cada sessão, meus pais não tinham orçamento para comprar os aparelhos auditivos, e assim fizeram uma rifa para juntar o dinheiro. Dessa forma tive meus primeiros aparelhos auditivos, que por sinal, emitiam inúmeros ruídos, que não me proporcionavam a escuta e mais atrapalhavam do que ajudavam.

A orientação foi de utilizar o aparelho auditivo aos poucos, para me adaptar, mesmo ouvindo os ruídos, pois precisava conseguir identificar os barulhos, sendo que, mesmo me esforçando não conseguia identificar. Mesmo podendo ouvir pouquíssimo o som das palavras dos professores nas aulas ou de qualquer outra pessoa, nunca pude perceber sons e fonemas das palavras, afinal nunca tive o treinamento auditivo adequado por meio do uso de aparelhos ou com professor especializado, e apenas tive o treinamento da fala, ou seja, me ensinaram a falar e não a ouvir.

Ainda na minha infância, houve dias muito difíceis para a minha família e para mim também, com muito trabalho e dificuldade de me ensinar e me fazer entender, sendo muitas as barreiras de comunicação. Comecei, então, a frequentar a primeira creche no meu bairro, e nesta creche as professoras trabalhavam com as crianças ouvintes e eu, a única surda da sala. Infelizmente, não aprendi muita coisa, e a minha maior alegria era brincar, deixavam-me no cantinho da sala, no meu espaço, brincando sozinha. Só hoje percebo que a creche que frequentava não estava preparada para ensinar uma criança surda, assim fiquei naquela instituição por pouquíssimo tempo.

Diante da minha experiência visual como criança surda, como normalmente ocorre desde os primeiros contatos com o mundo pelas crianças surdas, precisava conhecer o mundo ao meu redor, mas até que minha mãe achasse escolas que atendessem tais necessidades especiais, com foco na surdez, demorou muito.

Levaram-me para uma escola de inclusão que se chamava E.E.B. Sebastião Toledos dos Santos – S.T.S, sendo que nessa escola frequentei uma classe de atendimento só para alunos surdos. Ali havia professoras que usavam a metodologia oralista iniciando a proposta de comunicação total (como uma mistura de língua falada e sinalizada ao mesmo tempo). Segundo Bergmann (2001 apud BRASIL, 2006 p. 18):

Não é a fala ou a língua de sinais; a pessoa surda que “se deu bem” é aquela que pôde preservar a sua autenticidade, aceitou a surdez como uma parte diferente e não doente de si; que pôde fazer uma escolha que lhe permita ser natural em sua comunicação, independentemente de ser oralizada ou sinalizada.

Nas aulas, as professoras liam textos orais para a classe todos os dias e os alunos faziam a leitura labial. No ditado, seguravam a folha de papel na frente do quadro, ditavam as palavras e os alunos faziam a leitura labial e respondiam no caderno. Não usávamos a Língua de Sinais em sala de aula. Vale ainda lembrar que elas tinham uma régua de madeira comprida que era usada para bater em nossas mãos quando usássemos a língua de sinais, ou seja, elas proibiam o uso.

Dos recursos materiais disponíveis em sala, haviam equipamentos como: microfone e fones para audição. Todos os dias as professoras ensinavam palavras (repetindo várias vezes os sons), mas também mostravam figuras para que todos pudessem visualizar, além de também mostrar as palavras no português escrito. Era muito raro entender os significados ou conceitos, e mesmo sem saber falar, deveríamos sempre aprender a pronunciar as palavras. No meu caso, não lembro qual foi a minha primeira palavra pronunciada.

Foi daí em diante que repetia as palavras e apontava as figuras que representavam cada palavra. Lembro-me até hoje das diversas figuras que a professora sempre usava para treinar a fala e, em especial, lembro-me da professora apresentando-nos a figura de uma boneca e questionando: “- *O que é isso?*” E nós respondíamos: “-*É uma boneca.*” E ela continuava seus questionamentos: “- *O que é boneca?*”, e respondíamos novamente, “- *Boneca é um brinquedo de menina.*” E novamente a professora solicitava: “- *Para que serve a boneca?*”, e todos replicavam: “-*A boneca serve para a menina brincar/cuidar do bebê.*” Contudo, algumas figuras não tinham explicação e ficavam descontextualizadas.

Outro fato marcante foi quando, um dia, por acaso, eu estava muito apurada para fazer xixi, segurei esta vontade por tantas horas e quando não mais consegui, escondida atrás da porta na sala de aula, o fiz na calça do uniforme. Os motivos que me levaram a isso foi não conhecer a palavra “*banheiro*”, seu significado e também não saber pronunciar os fonemas que representam esta palavra. As professoras só nos deixavam ir ao banheiro quando estvéssemos falando, e em outras aulas eu chorava por não conseguir demonstrar a minha oralidade.

Fui sujeitada a terapias com fonoaudióloga na sala de aula, e mais duas ou três vezes por semana à noite numa clínica de treinamento da fala. Esses momentos foram os primeiros desafios de aprendizagem da linguagem falada. Muitas vezes também, as professoras pronunciavam palavras/vocabulários que eu desconhecia. Tudo era frio, sem significado e não fazia sentido. Em casa, também minha mãe fazia os exercícios de treinamento de fala e muitos deles eram extremamente cansativos. Schelp (2008) explica que, no oralismo, a primeira medida educacional implantada foi proibir o uso da língua de sinais e obrigar os alunos surdos a sentarem sobre as mãos para que, assim, pudessem oralizar. Para Poker (2002, p. 5), na visão ainda da década de 90:

A educação oral requer um esforço total por parte da criança, da família e da escola. De acordo com os seus defensores, para se obter um bom resultado, é necessário:

- Envolvimento e dedicação das pessoas que convivem com a criança no trabalho de reabilitação todas as horas do dia e todos os dias do ano;
- Início da reabilitação o mais precocemente possível, ou seja, deve começar quando a criança nasce ou quando se descobre a deficiência;
- Não oferecer qualquer meio de comunicação que não seja a modalidade oral. O uso da língua de sinais tornará impossível o desenvolvimento de hábitos orais corretos;
- A educação oral requer participação de profissionais especializados como fonoaudiólogo e pedagogo especializado para atender sistematicamente o aluno e sua família;
- A educação oral requer equipamentos especializados como o aparelho de amplificação sonora individual.

Fui então, alfabetizada em Língua Portuguesa, após meus 10 anos de idade. Nesta fase, já havia participado de terapias com fonoaudiólogas, de turmas de educação especial com Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁷ juntamente com outros colegas surdos e usava sinais caseiros para a comunicação. Nas

⁷Na Educação Especial é obrigatório o atendimento do AEE, desenvolvido e apresentado nos documentos do Ministério de Educação do Brasil.

classes regulares que frequentei, (inclusivas) sempre, tinha problemas de dicção e assim, na maior parte do tempo, ficava mais quieta, utilizando da leitura labial.

No ensino fundamental, não havia professores bilíngues e intérpretes de Libras (estas propostas não eram aceitas neste momento da educação). Nesse sentido, considero que o apoio de meus pais e o estímulo à leitura, por exemplo, com os gibis, foram decisivos para a minha aprendizagem do português como segunda língua, já que constituíram uma base para a minha socialização e compreensão do mundo, bem como da minha especificidade linguística.

Um dos momentos mais marcantes desta jornada foi quando frequentava a segunda série do ensino fundamental, um período do qual até hoje faço reflexões. Lembro-me de uma atividade avaliativa que a professora daquele ano fez com a turma, sendo 24 ouvintes, um dos quais meu irmão Jaime e eu surda. Por se tratar de uma atividade avaliativa individual, meu irmão não pode me ajudar, como fazia inúmeras outras vezes. A cena nunca foi esquecida por mim.

Lembro-me bem da imagem da professora que realizou a prova de ditado, eu sentava nas primeiras carteiras prestando muita atenção da articulação da boca, com apoio de meus aparelhos auditivos para poder ouvir os sons mecânicos dele. Precisava terminar as trinta palavras, mas não consegui finalizar. A professora não permitiu que eu fosse ao lanche e nem ao recreio. Fiquei apavorada, ela se sentou na minha frente e aumentou o volume dos meus aparelhos auditivos e ditou as palavras novamente. Muitas tentativas de leitura labial e muitos esforços para entender os fonemas daquelas palavras sem sentido, sendo que de nada adiantou ter/usar aparelhos auditivos para isso. Destarte, Streiechen (2012, p. 17), ressalta que:

Como consequência das práticas oralistas, os surdos não aprenderam a falar. Conseguiram pronunciar apenas algumas palavras que eram repetidas de forma mecânica sem saber o que elas realmente significavam. Esse método resultou em milhões de surdos analfabetos. E os surdos que passaram por essa metodologia trazem marcas negativas em suas vidas até os dias atuais.

Era bem complicado entender a articulação da professora, pelo que entendi na leitura labial que fiz dela, as palavras: RATO – GATO eram muito parecidas, e como não ouço nada dos sons, reflito até hoje sobre qual seria o ditado certo: RATO ou GATO. Muitas palavras ditadas eu arriscava, e assim, começava a ficar irritada e

nervosa. As outras palavras mais extensas, eu não compreendia muito bem. Triste, não consegui finalizar o ditado. Toda essa situação também deixou a professora nervosa e brava, sendo que deu um tapa no meu rosto porque não cumpri com a atividade avaliativa. Vale lembrar que, hoje sabemos que esta postura profissional não aprovada pelos órgãos regulamentadores da educação em nosso país, mas na época os entendimentos eram outros e até a situação, como falei deixou a mim e a professora irritadas.

Nesta época, eu era uma menina muito sensível, vivia rodeada de preconceitos e *bullying* diário na escola. Sofria muito e engolia tantas mágoas que não queria mais ir à escola, sendo que faltava em muitas aulas. Meus pais começaram, então, a perceber meu comportamento, mas não fizeram a mudança de escola, sendo que até hoje eles não sabem do tapa que a professora me deu naquele dia. Eles trabalhavam o dia todo e, à noite, a minha mãe fazia a faculdade. Eu e meu irmão ficávamos na casa dos meus avôs paternos e tios, pois toda família morava perto, éramos vizinhos. Meus primos e meu irmão brincavam muito da rua, menos eu, que ficava trancada no quarto, dedicando-me aos estudos, terapia e reforços escolares.

Fui uma criança rodeada de muita tensão e não tive liberdade. Há uma frase popular que diz “a escola é o lugar para aprender”, então fiquei muito mais tempo dentro da escola do que dentro de minha casa. No turno matutino, estudava na classe de educação especial com AEE e a terapia de treinamento de fala e, no vespertino, na sala inclusiva do ensino fundamental. De acordo com Damázio (2007, p. 25):

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos:

Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias.

Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O

atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

Como citado acima, eu não aprendia Libras na sala do AEE, e por vezes as professoras se utilizavam da comunicação total para se comunicar, porém com sinais básicos. Todos os dias, me encontrava com surdos no intervalo das aulas e, só assim, nós conversávamos sinalizando, mas não posso dizer se aquela forma de comunicação era Libras, pois não haviam surdos adultos que nós pudéssemos nos espelhar na comunicação e os horários de AEE eram diferenciados para cada criança no período matutino e vespertino. Sendo que os surdos adultos frequentavam o turno noturno. Havia pouquíssimo material sobre Língua de Sinais e, um deles, era a primeira edição publicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). César A. de Assis Silva (2008, p. 6) salienta que:

[...] consistiu em um primeiro esforço para catalogar e tornar homogênea a comunicação gestual dos surdos-mudos de diferentes regiões do Brasil. Foram coletados gestos para um amplo universo de palavras em português, compreendendo verbos, substantivos organizados por campos semânticos (animais, cores, religião, alimentos, bebidas, parentesco, natureza, marcações de tempo, localizações geográficas, vestuários e acessórios, esportes), adjetivos, numerais, advérbios, pronomes, preposições, conjunções, etc. esse trabalho provavelmente teve um importante papel na formação, divulgação e homogeneização dessa forma de comunicação em todo o território nacional.

Além de todas as vezes que ia pra escola no ensino regular no AEE, à noite, duas ou três vezes da semana, ia à clínica de fonoaudiologia em sessões particulares de treinamento da fala. Contudo, não tinha vontade de ir, mas era obrigada. Nos finais de semana, minha mãe me ajudava nos estudos em casa, e me ensinava os conceitos e significados das palavras, assim fazíamos as tarefas juntas. Ela revisava os exercícios e as demais atividades escolares comigo. Lembro-me de sempre estar cansada para fazer as tarefas, pois passava o dia todo e todos os dias com atividades obrigatórias que exigiam muito de mim. Até porque minha mãe era muito rigorosa e nunca deixava de fazer as tarefas comigo, durante todo meu ensino fundamental.

Meu irmão e todos os meus primos estudavam em colégios particulares e eu era a única da família que estudava em um colégio estadual, isso por si só já deixou muitas marcas em mim, pro fazerem de mim “a diferente”. Com isso, logo percebi que mesmo na minha família já sofria muito preconceito, pois me diziam que eu não era capaz de chegar a ter um futuro brilhante. Superando as barreiras impostas a mim, fui vivendo com minhas forças, me esforçando e reforçando meu aprendizado cada vez mais. Sendo que, ainda durante o ensino fundamental, vivi o período de maior dificuldade de relacionamento com meus colegas. A maioria deles não aceitava fazer os trabalhos escolares comigo e muito menos brincar comigo/interagir. Riam de mim. Falavam que era uma menina com doença mental, sempre expressando que eu não era capaz de entender os professores, as disciplinas e a fala dos colegas.

Finalmente cheguei ao ensino médio, mas lá as dificuldades foram aumentando, em todas as aulas os professores falavam apressadamente, me prejudicando na tentativa de uma possível leitura labial. Muitas vezes, eu entrava em desespero, precisava redobrar a atenção nas aulas e, por isso, sentava na primeira cadeira para poder acompanhar as falas dos professores, já que a duração de aulas para cada disciplina era de apenas 50 minutos e não tinha intérprete de Libras que garantisse a minha acessibilidade linguística.

Outro fato importante é que, neste período, não tive mais contato com pessoas surdas. Desde que deixei de interagir com a comunidade surda, aos meus 10 anos de idade, ainda no ensino fundamental. Fato este que também considero que deixou marcas negativas em mim, pois não tive amigas/amigos com os quais eu pudesse interagir na minha língua natural, contando e falando coisas corriqueiras do dia a dia.

A fase da adolescência foi o ápice do meu sofrimento, o pior momento para mim, pois tentei me aproximar da comunidade ouvinte para me integrar ou até para “ter uma turma”, mas fui vítima de muito *bullying* (que naquela época, chamava-se “gozação” ou “brincadeira de mau gosto”) pelos colegas no ensino médio.

Nunca tive amigos ouvintes e não me lembro de nenhum, pois não me aceitavam nos grupos de trabalhos escolares. E todos sabemos o quanto a fase escolas é importante para a formação de vínculos dos adolescentes. Também nunca saí com as meninas/amigas para festas ou baladas. Uma vez, minha colega entregou os convites para sua festa de 15 anos para todos os colegas da turma,

mas quando chegou minha vez ela disse “*você não está convidada para a minha festa, porque é surda-muda tão burra*”. Com esta situação passei uma das minhas maiores vergonhas, vendo os olhares de gozação de todos, já que quase todos(as) riram de mim.

Após este fato, não queria mais estudar e reclamava muito com os meus pais. Sofria tanto, sentia muita raiva de mim mesma por ser surda e acreditava que não merecia continuar estudando. Fui uma moça/adolescente muito teimosa, faltava em muitas aulas e a minha vontade era de largar o estudo diante da não aceitação que sofria na escola. Os professores, em dado momento da minha frequência (ou falta dela) no ensino médio, chamaram minha mãe e lhe disseram que desta vez iriam me reprovar se continuasse faltando, mesmo estando no terceiro ano do ensino médio. Minha mãe não permitiu que eu parasse de estudar e me obrigou a frequentar todas as aulas dali por diante.

O ano piorou progressivamente e vivia muito isolada e deprimida. Nos intervalos, andava sozinha ao redor do espaço do colégio. Até que um dia, vi novamente aquela professora da segunda série e, naquele momento, me vieram todas as lembranças traumáticas. A professora, naquela situação, cuidava de uma menina cega, e observando suas atitudes, percebi que ela não havia mudado em nada. Continuava a mesma pessoa desumana que puxava freneticamente o braço da aluna cega. Foi neste momento que refleti sobre o meu futuro profissional e decidi ser professora.

Precisava terminar o ensino médio para prestar o vestibular. Então, a minha mãe decidiu que eu mudaria para outra escola, mas, mesmo assim, ela não pensou que era melhor eu conviver com outros surdos. Simplesmente foi até a secretaria do meu colégio para encerrar a minha matrícula, porém a atendente indicou que eu continuasse estudando no mesmo colégio, mas agora no período noturno, na classe de surdos. Neste momento, ela abriu seus olhos e refletiu sobre eu voltar a uma classe de surdos. Nem eu me imaginava voltando para aquela sala com outros surdos após sete anos.

Depois soube, em contatos com os surdos da escola, que havia três salas de surdos e, na sala que eu estudaria, teria mais de dez alunos surdos. Só a partir deste momento, comecei aprender a língua de sinais e não precisava mais falar. Foi rápida a minha compressão da Libras, como naturalmente ocorre com surdos em contato com sua língua materna, pois tínhamos professores bilíngues e intérpretes.

Estudei com eles de abril até a formatura, em dezembro do ano de 2003. Sobre o preconceito em relação à língua de sinais, de acordo com Silvana Araújo Silva (2009, p. 13):

Os surdos ao usarem a língua de sinais em sala ou dentro do limite escolar eram repreendidos com a seguinte fala: _ Pare! Você é igual a um macaco? Os surdos sem direito de defesa, aceitavam aquela condição repressora, humilhante, sem respeito ao direito humano de usar a sua própria língua. Os familiares também viam a língua de sinais como algo feio, vergonhoso, inconcebível para um ser humano normal. A proibição trouxe resultados negativos para a comunidade dos surdos, pois muitos com dificuldades na oralidade, deixaram de adquirir conhecimentos, de se comunicar em sala de aula e expor sua opinião. Os professores eram defensores da oralidade e em suas aulas davam enfoque ao falar palavras e expressões, do que trabalhar os conteúdos, pois o importante não era adquirir conhecimento e sim, a fala.

Como Silva (2009) nos apresenta, passei, e aqui relatei, por muitas situações vexatórias, das quais quero esquecer. Mas mais do que esquecer, quero como profissional deixar a minha contribuição para que isso não ocorra mais com surdos hoje em dia.

Quando passei a usar Língua Brasileira de Sinais – Libras para me comunicar, tive uma sensação mesclada de felicidade e vergonha porque entendia perfeitamente as conversas, sendo muito mais confortável estar utilizando uma língua sinalizada. Por outro lado, sentia vergonha porque minha família e as pessoas ouvintes com as quais eu convivía não aceitaram tão bem quanto eu esperava a Libras, o que evidenciava certo preconceito deles. E como eu deveria me impor, ainda adolescente, inicialmente não tinha tal atitude. Afinal certas coisas só a maturidade e as experiências vão nos dando.

Como estudei a vida toda em um colégio estadual e não tive direito a acessibilidade, quando conheci a associação de surdos de minha cidade comecei a frequentá-la, participando de peças teatrais para a comunidade em geral. Me sentia estimulada e feliz interagindo com os novos amigos surdos que fiz lá. Isso tudo ocorreu quando estava com 17 anos e foi aí que, pela primeira vez, saí com surdos para as festas, jogos esportivos disputados entre associações e viagens com a turma da associação de surdos. Foi aí então que comecei a ter minha independência, desligando-me um pouco de meus pais. Aprofundei a subjetividade

de minha própria identidade surda, entendi quem eu era, perdi a vergonha da minha língua e, acima de tudo isso, assumi a Libras como minha primeira língua (L1)⁸.

Finalizei o ensino médio e decidi fazer o cursinho pré-vestibular por alguns meses. Novamente vivi todo o preconceito e as falhas pedagógicas dos professores. Na sala de aula do curso preparatório para o vestibular, havia mais de 100 alunos e eu não conseguia acompanhar a aula com a leitura labial por causa dos microfones que eles utilizavam em frente a boca, sendo que também neste curso não havia intérprete de Libras, mesmo agora eu sabendo a língua. Mesmo assim percebi que esta era uma boa oportunidade para acompanhar os conhecimentos temáticos dos conteúdos da prova do vestibular.

Refletindo, depois de um tempo, compreendi que os professores não poderiam falar pausadamente somente para uma única aluna surda no curso, com mais de 100 alunos ouvintes, então eles me tratavam como uma ouvinte. E então para suprir minha sede de conhecimento, depois da aula, pegava os materiais e estudava/decorava sozinha, buscando internamente todo entusiasmo e ânimo possível para estudar, pois nunca tive nenhum auxílio pedagógico ou familiar nesta fase. Hoje, por exemplo, sei que eu deveria ter tido um intérprete de Libras também neste espaço, mas na época, eu não tinha essa compreensão e nem poderia lutar sozinha pra isso. Para Lacerda (2006, p. 166):

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades

⁸ L1 Libras e L2 língua portuguesa para Surdos: L1 é a Libras para a comunidade surda, sendo que para a mesma L2 é considerada a língua portuguesa. O contrário acontece com os ouvintes sendo que a L2 é a língua de sinais e a L1 é a língua portuguesa falada. Fazendo uma breve comparação esta é a diferença para a comunidade surda e a comunidade ouvinte, a língua da qual cada comunidade absorve conhecimento e se comunicam naturalmente, que no caso da comunidade surda é através do sentido visual e assim crescem com esse conhecimento, podendo nascer com a surdez ou adquiri-la mais tarde. Neste caso surdos sinalizantes (que sinalizam/se comunicam através da língua de sinais) absorveram a sua língua de conforto natural, que é a língua de sinais através da modalidade visual espacial. Então resumidamente a L1 dos surdos é a língua de sinais. Já a L2 para comunidade surda e a língua portuguesa, visto que o mundo depende da língua oral e escrita, portanto para os surdos também é assim considerada, como por exemplo eles têm essa dependência devido ao fato de sua comunicação com os ouvintes, com os membros da família, para conseguirem/assumirem vagas de trabalho, e assim sucessivamente, necessitam da língua portuguesa escrita. O mesmo acontece com surdos que precisam compreender a comunicação social escrita em placas de informações nas cidades e diversos outros motivos pelos quais posso citar que existe a dependência da língua portuguesa por nós da comunidade surda. Mesmo que imposta. Dependemos do português mesmo que ele seja de forma básica para compreender a língua externa a nossa comunidade.

especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola.

Ou seja, como Lacerda nos apresenta, eu estava inclusa. E isso até era interessante para a instituição. Mas eu não tinha o suporte que precisava. Estava lá de corpo presente, mas sem a assistência mínima, que seria um intérprete de Libras.

Nesta época do curso pré-vestibular, pretendia ingressar no curso de pedagogia da Universidade privada em Criciúma e fui aprovada do vestibular ACAFE em 2004/2. Quando iniciei as aulas de pedagogia, já atuava em diferentes funções numa creche privada de educação infantil pertencente a minha mãe (era um misto de professora, faxineira, porteira, auxiliar e secretária). Fazia tudo isso para ajudar minha mãe, pois ela trabalhava sessenta horas semanais, sendo elas divididas entre: a) a secretaria de educação da prefeitura de Criciúma; b) ministrando aulas na UDESC para cursos à distância e pós-graduação, ou ainda em cursos e formações de professores; além de c) ser a diretora da creche.

Assumi o papel de minha mãe e, assim, cuidava de tudo (de cada detalhe). Ficava na creche em tempo integral. Antes do início das atividades diárias, ainda fazia a faxina e, logo na sequência, já iniciava a recepção das crianças. Trabalhava no período diurno e a noite ia para a faculdade. Na faculdade, a situação (ou a falta de acessibilidade linguística, novamente sem nenhum intérprete de Libras) foi a mesma da época do colégio e atualmente acredito que as falhas dos professores se devem ao seu despreparo para receber uma aluna surda na universidade.

Como aluna surda, eu achava que eles deveriam ser informados de algumas estratégias pedagógicas simples para a época, como não falar de costas e respeitar as condições e possibilidades individuais dos alunos, todavia, por desconhecimento, foram desatentos a minha presença em sala de aula, levando-me a um esforço muito maior que o restante da turma para acompanhar os conteúdos. Lacerda (2000, p. 168 e 176) alerta que:

O fato de que o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, [...]. Contudo, a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes.

Hoje percebemos o quanto atitudes simples e empáticas em relação ao outro, já podem colaborar muito para este processo de inclusão. Contudo isso não ocorreu nas minhas experiências acadêmicas. E até mesmo muitos professores desconheciam o fato de terem uma aluna surda em sala de aula, só sabendo quando já em sala, se deparavam comigo.

Durante os quatro anos e meio de curso, fiquei inconformada e me sentia injustiçada, pois estava na graduação e nem por isso tinha minha acessibilidade garantida, com os intérpretes de Libras, mesmo em uma universidade particular.

Mesmo solicitando sempre, em reuniões, nenhuma forma de acessibilidade eu tive. As colegas da universidade também não me aceitavam muito bem. Tudo isso fez com que me recordasse, cada vez mais, do passado e das experiências do ensino básico. Fui oprimida por alguns colegas e os professores. Reprovi em algumas disciplinas e, em outras, alcançava a nota da média. Sendo que poucas foram as vezes que consegui tirar notas consideradas boas.

Isso tudo, não porque não tinha vontade de estudar, era a falta de acessibilidade, o não acesso às informações e a rigidez da maioria dos professores, não tornando as aulas flexíveis, e nem mesmo adaptando nada a minha especificidade e a Libras. Durante os nove semestres, foi com a minha força, suor e sacrifício, esforçando-me e reforçando mais uma vez cada aprendizado que passei por essa fase, e posso considerar: com sucesso. Sofri várias vezes e, mais uma vez, quis largar os estudos, mas novamente minha mãe não permitiu.

Em relação aos professores e colegas, futuras pedagogas, com corações preconceituosos, não havia compreensão por nenhuma delas. Quantas notas baixas recebi sem que nenhuma atividade avaliativa fosse adaptada. Uma vez, um professor riscou com sua caneta vermelha em minha prova e disse “*Nota 0,23! Cuidado com seus problemas sérios de escrita!*”. Ele entregou as provas para os demais alunos no início da aula e eu esperei até o final (às 22h) para que ele me repreendesse dizendo que eu não merecia ser professora e que eu estava perdendo o meu tempo enrolando no curso de pedagogia. Fui para casa e no caminho chorei muito. Engoli muitas mágoas e tristezas. Meus pais levaram um grande susto quando me viram chorando na rua. Não conseguindo falar, apenas mostrei a prova para minha mãe e, nesse momento, com certeza eles se sentiram machucados também.

Então minha mãe, uma mulher forte que não demonstrava tristeza, buscou o apoio dos professores de educação especial e com bons argumentos, entramos com um processo contra a direção da universidade. Sobretudo, a universidade nada fez, nenhuma mudança ocorreu e nenhum apoio recebi. Magoei-me tanto que meu coração parecia estar em pedaços. Depois disso não tive mais vontade de ir às aulas e quase fracassei, porém continuei buscando força de onde já não tinha mais e encontrei um impulso para seguir lutando.

Graças ao Decreto no 5.626/2005, o qual regulamentou a Lei no 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras e o art. 18 da Lei no 1.098/2000, a Universidade Federal de Santa Catarina tornou-se a única instituição do Brasil que abriu portas para dar maiores oportunidades aos surdos que quisessem prestar o vestibular do curso de Licenciatura em Letras Libras na modalidade de Educação a Distância – EaD, de acordo com Stock e Ortiz (2015, p. 14):

[...] trazendo uma grande vitória para a comunidade surda que passou décadas de luta. Sendo assim um passo importante para outras conquistas como o curso de Licenciatura Letras-Libras na modalidade a Educação à Distância – EaD, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, distribuídos em 9 polos espalhados pelos estados do Brasil, sendo posteriormente para todo o Brasil. Atualmente, o curso continua sendo oferecido mas na modalidade presencial, sendo o curso de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras.

Em 2006, então com a abertura deste curso, prestei novamente vestibular, agora para uma graduação à distância do curso Letras/Libras (com aulas presenciais nos finais de semana) e aprovada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC iniciei meus estudos. No começo foi complicado, pois estudava nos dois cursos ao mesmo tempo. O mais complicado era fazer os estágios e o trabalho de conclusão de curso da pedagogia, após a aula. Assim foram meses em que dormia muito pouco. Nas madrugadas das sextas-feiras viajava para Florianópolis/SC para aulas presenciais aos sábados e à distância os outros dias de semana após as aulas da noite (no curso de pedagogia) madrugada adentro. Enfim, as aulas no sábado duravam o dia todo e eu ia para a rodoviária às 19h e pegava o ônibus para retornar a Criciúma/SC. Desenvolvi os conhecimentos da área de educação, principalmente no curso de pedagogia, tudo foi fruto da minha luta individual e concluí em 2008 a primeira graduação: licenciatura em Pedagogia.

Após formada, decidi mudar-me para Florianópolis/SC em 2009. Morei sozinha e tive total independência da minha família. Trabalhava vinte horas semanais como professora de Libras na prefeitura de Florianópolis, mais precisamente na Escola Municipal Básica Donícia Maria da Costa. Foi aí que atuei pela primeira vez com crianças surdas no ensino fundamental e no AEE de Libras (no horário vespertino). Ao mesmo tempo, trabalhei como bolsista 20 horas semanais da UFSC, para completar minha carga horária e agregar ao meu salário. Como bolsista era revisora de avaliações no ambiente virtual do curso Letras/Libras (no horário matutino). Algumas horas também realizava monitoria com as professoras surdas da UFSC nas disciplinas de Libras. Nesta época, aprendi muitos aspectos dos cursos superiores, sobre os trabalhos acadêmicos, congressos, oficinas, formações complementares e tudo que contribuiu para a minha formação profissional.

Concluí a licenciatura em Letras/Libras no ano de 2010 e, a partir daí, desafios profissionais pautaram essas duas áreas diferentes de minha formação. Durante minhas pesquisas, analisei como objeto de estudo a aquisição de Libras (relacionada como língua materna pela comunidade surda e segunda língua - L2 - para os ouvintes) e também pesquisa a aquisição da Língua Portuguesa (agora como primeira língua - L1 - para ouvintes e L2 para os surdos), compreendendo a atuação docente e refletindo como se dá o processo ensino/aprendizagem dos indivíduos envolvidos nesses cenários diferentes entre Pedagogia e Libras.

Particularmente, acredito na superação porque precisei em muitas situações de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional enfrentar minha “diferença” não só a deficiência e as dificuldades do silêncio da minha surdez. Houve muitas barreiras na comunicação, na socialização, na significação da Língua Portuguesa e na aquisição da Libras que me influenciaram e, até mesmo, me desmotivaram, mas eu resisti e me mantive firme em meu propósito, sendo que a mais complicada das barreiras que enfrentei, posso resumir e como sendo: o preconceito. Por isso então que, pretendo sempre lutar pelos meus direitos e os direitos da comunidade surda de modo geral, pois não perderei nunca minha competência profissional, afinal sou surda, e farei das experiências que vive um norte, para fazer com que a vida dos demais surdos seja diferente. Sobretudo, lutando para a formação necessária de profissionais para desenvolver um trabalho consciente, porque sei o quanto é necessário educar para a inclusão e superar as barreiras da exclusão.

Depois das minhas duas graduações, também busquei formação e experiência profissional na área da Educação de Surdos, principalmente na área de Libras(L1 e L2) e, no final de 2010, fiz pela primeira vez uma prova de concurso para processo seletivo de professor de Libras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, em regime de quarenta horas semanais, sendo aprovada no campus de Londrina/PR. Casei em janeiro de 2011 e me mudei para Londrina/PR. Comecei a trabalhar em fevereiro daquele mesmo ano, com docência do ensino superior em quatro cursos de graduação e os mais diversos projetos de extensão. Também atuei em aulas de Libras I e Libras II no Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP) no mesmo local. Ainda naquela instituição fui palestrante, “oficineira” e tantos outros trabalhos que fiz na Universidade me deram uma boas experiências no ensino superior. Acredito que tenha realizado todo meu trabalho naquela instituição com sinônimo de sucesso.

No mesmo ano, me interessei em fazer um curso de pós-graduação em Libras, novamente em Criciúma/SC. O curso acontecia de quinze em quinze dias com aulas presenciais e a viagem durava mais de 15h entre ida e volta para Londrina/PR. Como tinha folga nas sextas-feiras do trabalho, eu ia para Criciúma para as aulas no sábado durante todo o dia e, no domingo após do almoço, pegava o ônibus na rodoviária e retornava para Londrina/PR. Assim, finalizei os estudos da especialização que durou 1 ano e juntei com o fato de amenizar a saudade da minha família. Após o fim do contrato de professor substituto, prestei um concurso efetivo da UTFPR, mas infelizmente fiquei na 3ª colocação, não sendo chamada para assumir a vaga.

Em 2013, me inscrevi para uma vaga de trabalho do Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS-PR) e dei início ao trabalho de pedagoga da escola bilíngue de Londrina, Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos – ILES, por vinte horas semanais. De acordo do Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (2012, p. 70):

O Colégio Estadual do ILES vem trabalhando a Proposta Curricular tendo como referência o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e as inúmeras reflexões proporcionadas nos encontros e/ou reuniões com representantes da equipe pedagógica do Núcleo Regional de Ensino de Londrina, buscando assim as adequações necessárias considerando o contexto escolar da nossa instituição, ou seja, o desenvolvimento de uma proposta

bílingue de ensino, sendo a L1 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e L2 – Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita que atende às reais necessidades dos nossos alunos.

Por trabalhar no Colégio Estadual do ILES⁹ meio período, nas outras horas restantes do dia, atuava nos cursos de Libras básicos e intermediários nas instituições e empresas como a Receita Federal e o DentalClean de Londrina/PR. Nos cursos, auxiliava os ouvintes na aquisição e compreensão de Libras. Neste mesmo período, também trabalhei em cursos para professores e pais de surdos, além de curso aos próprios alunos surdos do ILES que se preparavam para o vestibular.

Nesse período, soube que o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) havia aberto vagas em seu edital de mestrado e doutorado e decidi tentar a vaga da orientadora Ana Regina e Souza Campello. Após realizar as provas, fui aprovada com meu projeto que pesquisaria a tradução de vestibulares. Por outro lado, no trabalho, fui convidada pela secretaria de educação do Estado do Paraná para aumentar minha carga horária de trabalho no ILES, mas infelizmente não pude aceitar, pois naquele momento decidi que minha prioridade era fazer o mestrado. Então, pedi demissão da Secretaria Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos – ILES e retornei para Florianópolis/SC em agosto de 2013.

Estudava e recebia a bolsa de estudos da Capes/UFSC. Já havia feitos todas as disciplinas com créditos concluídos, quando soube que estava aberto o edital do concurso público efetivo no Colégio de Aplicação/UFSC, com duas vagas para professores de Libras. Fiz as todas as provas e suas respectivas etapas. Ao final, obtive a aprovação na área de conhecimento: Ensino de Libras, publicada em 02/07/2014 no Diário Oficial da União (DOU). Com a posse do concurso, larguei a bolsa Capes/UFSC. Nesta época, também estava no processo da minha qualificação da dissertação, que ocorreu no dia 22 de agosto de 2014. Três dias após, assumi o trabalho no Colégio de Aplicação/UFSC, com regime de Dedicação Exclusiva.

Preciso mencionar aqui que minha paixão é ensinar Libras as crianças surdas e ouvintes, pois isto faz com que eu me sinta bem e enriquece a minha alma. Faz me sentir viva e ciente de um conteúdo que pode e deve ser transmitido a todos!

⁹ ILES é uma escola bilíngue de surdos, situada em Londrina-PR.

Incentivar as crianças ouvintes a criarem coragem nesse aprendizado importante, para terem contato com os surdos, derrubando aquelas barreiras de comunicação entre ouvintes e surdos que tanto mencionei anteriormente e com as quais muito sofri, é o que mais me motiva no trabalho que estava iniciando e hoje ainda atuo.

Retomando a minha caminhada entre estudos e aprovação no concurso, continuava escrevendo a minha dissertação por muitas noites e finais semanas, sendo que defendi o meu mestrado no dia 02 de julho de 2015, apresentado o trabalho sob o título: *“Vestibular, estudo de caso: Prosódia na tradução para Libras”*.

Retomando o fato da minha atuação profissional, no Colégio de Aplicação da UFSC, trabalho até a data atual como professora de Libras para crianças ouvintes dos Anos Iniciais de 1º a 5º ano (ensino fundamental) e é lá que tenho os maiores desafios profissionais, pois quando iniciei, eu sabia que a falta de formação de um currículo base de Libras como L2 para as crianças ouvintes era um tópico importantíssimo a ser estudado. Após assumir minha vaga por direito, em 2015, o Colégio de Aplicação/UFSC apresentou como uma disciplina obrigatória a Libras como parte da educação inclusiva no Colégio, em proposta, como uma das línguas estrangeiras ensinada no Colégio e fazendo parte do currículo escolar, porque, na época, ainda não estava adaptada a política linguística na educação de surdos no país, faltando ainda a construção do conhecimento sobre a disciplina de Libras e a cultura surda.

Mesmo assim continuamos empreendendo a mudança aos poucos e inserindo a disciplina gradativamente nas turmas do colégio, com muitos testes e alterações, até encaixarmos (nós professores de Libras, direção da escola e colegiado) ao que hoje acreditamos ser a melhor forma de oferta da disciplina.

Através do trabalho que realizo, acredito que posso contribuir para o crescimento pessoal dos alunos e para que, no futuro, eles tenham facilidade em se comunicar com os surdos brasileiros que vivem em nossa sociedade, sabendo que eles não são pessoas doentes ou deficientes, apenas diferentes linguística e culturalmente, por utilizarem a língua de sinais como canal de comunicação entre eles. Tal atuação, me faz acreditar que será possível minimizar, principalmente, o preconceito e discriminação social pela qual a maioria dos surdos passam.

Porque o doutorado no PPGE/UDESC?

Ao finalizar o estágio probatório, resolvi pensar no plano de doutorado e fui então pesquisar o Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da UDESC e UFSC, optando por fazer na UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina, haja vista a linha de pesquisa que me interessava: “Políticas educacionais, ensino e formação” com 1 vaga. Me inscrevi para esta vaga e consegui aprovação com meu pré-projeto. Antes de realizar as provas do processo seletivo, a UDESC o departamento FAED/Programa do PPGE não tinha nenhum conhecimento de acesso à prova para candidatos surdos, seria eu a primeira acadêmica surda a que ocorre para vaga de doutorado.

Um dia antes da prova, me senti incomodada com a falta de resposta do Programa PPGE e fui até a UDESC/FAED pessoalmente, com apoio de intérpretes; explicando à responsável do PPGE sobre a relação da prova para aos candidatos surdos e necessidade de adaptação, além de alguém que tenha conhecimento da escrita dos surdos para realizar a correção. A instituição não sabendo de nada disso, acolheu sinceramente minha fala a respeito da falta de preparação deles para com os candidatos surdos, visto que eles já tinham realizado as provas sem nenhuma adaptação. Fui firme com eles pedindo algo simples, mas de extrema importância para mim como surda: ter material e equipamento (a câmera filmadora e o tripé) para gravar em vídeo na realização da minha prova em Libras/L1 com base na prova escrita/L2.

Eles aceitaram a minha solicitação e, no dia da primeira prova, cheguei na sala com muitos outros candidatos ao doutorado e a professora comentou com os outros alunos que havia uma candidata surda, que precisava ir para outra sala. Fui acompanhada com o professor da banca examinadora e com uma intérprete de Libras onde realizei uma prova em Libras(L1) e uma escrita em língua portuguesa (L2). Aprovada na prova, tinha a próxima etapa do processo seletivo que era a entrevista da banca com os três professores ouvintes. Eu não os conhecia e nem mesmo eles conheciam da área em Libras e educação de surdos. Fui a última a ser chamada, sendo que havia mais 4 candidatos ouvintes além de mim, eu a única surda. Como fui a última chamada, fiquei no corredor esperando e via os outros candidatos entrando e saindo, o que me deixou ainda mais nervosa para tal entrevista. Na banca não acreditava ter me saído bem, não tinha a esperança de ser

aprovada, mas alguns dias depois saiu o resultado do PPGE, foi quando vi meu nome como aprovada.

O PPGE/UDESC me acolheu como uma universidade que tem respeito pela inclusão, me ofertando os recursos de acessibilidade, inicialmente com a presença do intérprete de Libras, além de demais recursos.

Iniciei os meus primeiros de estudos do doutorado em 2017/2, mas novamente me senti um pouco insegura, com medo e aflita, pois mais uma vez percebi o preconceito de algumas pessoas que não queriam se envolver comigo nos estudos. Tudo isso porque era a única aluna surda que havia ingressado no PPGE/UDESC. Algum tempo depois, percebi que o meu projeto deveria estar conectado com a linha de pesquisa da minha orientadora e isso não estava acontecendo, foi quando decidi mudar de orientador. Conversei com a coordenação e a orientação, expliquei a minha situação e mesmo sob resistências iniciais aceitaram a troca de orientador. Então recebi meu novo orientador, que me acolheu deste o início de nosso trabalho juntos: o professor Lourival J. Martins Filho, que me guia e auxilia até os dias atuais, construindo comigo esta tese.

Durante os estudos do meu doutorado da UDESC, vivi momentos angustiantes por refletir que o ambiente que me cercava não me proporcionava compartilhar experiências com os outros doutorandos surdos que tivessem as mesmas experiências visuais e um entendimento de mundo diferente dos alunos ouvintes, pois era a única aluna surda da minha universidade, acompanhada apenas por duas intérpretes de Libras. O que me incentivou a ser uma aluna de doutorado esforçada foi participar de congressos, cursos e encontros com os acadêmicos surdos, e até mesmo de outras universidades, além das trocas e aprendizagens nos processos de orientação.

A construção da pesquisa: “procurando as chaves”

Procurando as chaves, parto de quem eu sou e meu olhar sobre a Língua Brasileira de Sinais que se constrói em meio à comunicação entre surdos e ouvintes. Sendo que esta língua se construiu por meio das experiências visuais da cultura surda e independente dos ouvidos. Assim, me posiciono a favor dos movimentos e causas da comunidade surda brasileira. Com minhas experiências de ser surda,

usuária da Língua Brasileira de Sinais (L1) e usuária da Língua Portuguesa (L2) como segunda língua, mergulhei na docência na educação básica. Me foi posto o desafio ao perceber a ausência do currículo de Libras/L2 para o Ensino Fundamental e essas inquietações me afetaram profundamente, pois atuo como professora surda na Educação Básica em vivência no ambiente inclusivo. Tudo isso me proporcionou, e até hoje proporciona, uma experiência gratificante como professora surda e pude mostrar aos alunos ouvintes da minha vivência em comunidade surda e o meu empoderamento como sujeito surdo.

Durante meu doutorado, aprofundei meus conhecimentos tendo como foco o estudo do currículo de Libras/L2 para as crianças ouvintes no ensino fundamental, afinal, como dito anteriormente, é ausente. Por isso, a necessidade da pesquisa e em defesa da Língua Brasileira de Sinais na inclusão social e nas políticas linguísticas. Em função de minha aprovação em concurso público na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, lotada no Colégio de Aplicação¹⁰ para o cargo de professora de Língua Brasileira de Sinais na área de Libras desde 2014, percebi que tinha a minha frente uma nova chance de aprofundar meus estudos nessa área, e assumi como sendo um novo desafio.

Na banca de qualificação, apresentei e fui aprovada com o trabalho intitulado **“Currículo de Libras em análise: possibilidades de implantação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**, a fim de mostrar às as escolas públicas e/ou privadas brasileiras como ocorrem as relações de currículo de Libras no Ensino Básica, sendo este o meu principal desejo desde o início desta pesquisa e, até mesmo, quando vislumbrei esta necessidade. Desta forma, nosso objetivo geral foi se constituindo como: Analisar o processo de implantação do ensino de Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da experiência do Colégio de Aplicação/UFSC, com a perspectiva da importância da criação da disciplina de Libras como L2 em todo o país. Assim sendo, para chegarmos a este objetivo temos alguns objetivos específicos que visando compreender a atuação na Educação Básica são:

- a) Descrever a disciplina de Libras dos Anos Iniciais, como segunda língua, na perspectiva dos alunos envolvidos neste processo;
- b) Refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

¹⁰ Sendo que este Colégio de Aplicação/UFSC é única colégio de federal representada como disciplina de Libras.

em interface com o Ensino de Libras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

c) Mapear a legislação específica do ensino de Libras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Envolvendo o tema de pesquisa que é o currículo para o desenvolvimento da disciplina de Libras/L2 para crianças ouvintes da Educação Básica nos Anos Iniciais da escolarização, nosso objetivo perpassa por fazer uma análise dos currículos existentes nas escolas e até mesmo, pela ausência de pesquisas sobre currículo o ensino de Libras/L2. Depois de tudo que escrevi, penso que a Língua de Sinais se torna importante na escola e no seu currículo base, porque está envolvida na construção da diversidade cultural.

A disciplina de Libras/L2 dará aos alunos que a frequentam a oportunidade da prática de conhecer a cultura, identidade e interação comunicativa com a comunidade surda, respeitando cada um de seus membros. Na verdade esta disciplina não oferece apenas o aprendizado de uma língua, ela envolve questões como a empatia que pode ser desenvolvida nas crianças ouvintes quando começam este novo aprendizado, colocando-se no lugar do outro, do sujeito surdo, compreendendo todo o caminho e a trajetória, abrindo suas mentes para as diversas possibilidades e para as diversidades culturais, como por exemplo, a diversidade racial, religiosa, linguística, social e de gênero.

Muito mais do que um aprendizado linguístico ela dá a possibilidade de pares conviverem com o diferente, absorverem aprendizados de outras culturas, se sentindo íntimos do aprendizado, sendo mais educados e compreensivos com a diversidade do mundo, afinal pessoas que crescem sem contato com a diversidade tendem a ser mais preconceituosas e desprezíveis diante do novo, do diferente. Por isto esta disciplina colabora com a mudança de comportamento e a mudança educacional do todo, ampliando a visão de mundo e as possibilidades das crianças que a frequentam, se comparadas a outras crianças, que não tivessem esse acesso, evitarem situações como o *bullying*, o preconceito e o desprezo.

CAPÍTULO 2

O MAPA CONCEITUAL: EPISTEMOLOGIAS E CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

“O ser surdo está presente como sinal e marca de uma diferença, de uma cultura e de uma alteridade que não equivale à dos ouvintes”.
(Autor desconhecido)



Inicialmente vamos compreender do que estamos falando, quando nos referimos a epistemologia. E aí logo nos vem a seguinte pergunta: O que é a epistemologia? Como pode ter ocorrido com vocês leitores, comigo foi assim, pois foi o veio em meu pensamento, a dúvida, por não conhecer o conceito desta palavra, e nem mesmo na comunidade surda tinha sinais para tal conceito. Acessando a uma informação, veio a clareza da única pesquisa apresentada na tese de doutorado, que Rosso¹¹ explica o “Ser Surdo” e faz repensar a questão da deficiência e da

11 Rodrigo Rosso, professor surdo na UFSC. Atualmente, é diretor do departamento de ensino superior-DESU/ INES. Defendeu-se a pesquisa doutorado com o seu título: “A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica”.

cultura.

Assim me veio a curiosidade sobre o conceito da palavra epistemologia e descobri que com o nascimento da sociologia, pelas influências, nasce uma nova tendência, a epistemológica. A partir daí, a cultura também está na lógica de que: a história, os costumes e as línguas funcionam assim como a cultura. Os pensadores Hegel, Marx, Forquin, todos abordaram as conceituações do tema com a elaboração de uma teoria em si da Cultura. O Forquin traz a relação com a educação e o currículo, a ser abordada mais adiante.

Logo, consegui compreender que a epistemologia fala acerca do conhecimento científico, ou seja, é o estudo reflexivo dos princípios, da origem. Ainda fala das hipóteses e dos resultados com o objetivo de esclarecer fundamentos lógicos, apresentando o valor do assunto a que se trata e sua importância objetiva.

Diferentes olhares das considerações epistemológicas sobre educação de Surdos

Quando alunos Surdos são inseridos na inclusão vem à tona a responsabilidade da educação aos olhos das políticas linguísticas, então devemos compreender que historicamente a inclusão dos Surdos começa bem antes disso, destacamos a importância de conhecimentos que abordam os períodos da Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Em seguida, um recorte, possivelmente da Idade Antiga, ilustrado no livro da Bíblia - *“E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspido, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou, e disse: Efatá; isto é, Abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou-lhes que a ninguém o dissessem; mas, quanto mais lho proibiam, tanto mais o divulgavam. E admirando-se sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos”*. (Marcos, 7: 31-37).

Com base nessa visão de que a surdez era uma prisão, em Roma não perdoavam os Surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitadas, a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física – e para isto, jogavam os Surdos em rio Tigre. Só se salvavam aqueles que do rio

conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro – e também faziam os Surdos de escravos obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela.

Na Grécia, os Surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo dos rochedos de Taygéte, nas águas de Barathere - e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados, só.

No Egito e na Pérsia, os Surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles se comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e de respeito, por isso protegiam e tributavam aos Surdos a adoração, no entanto, os Surdos tinham vida inativa e não eram educados.

Além disso, também os pensamentos filosóficos comentados, na época, sobre a relação das pessoas que tinham “Surdez”, eram como nos disse o filósofo Hipócrates que associou a clareza da palavra com a mobilidade da língua, mas nada falou sobre a audição. O filósofo Heródoto classificava os Surdos como “*Seres castigados pelos deuses*”. Já o filósofo grego Sócrates perguntou ao seu discípulo Hermógenes: “*Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?*” Hermógenes respondeu: “*Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?*”, e já nesta época, vemos que parte da sociedade, especialmente, neste caso um pensador, já reconhecia uma forma de comunicação que não fosse apenas oral.

Por sua vez, o filósofo Aristóteles acreditava que como não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “*... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento, portanto, os nascidos surdo-mudos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão*”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o Surdo a falar. E quando refletimos sobre seu pensamento, compreendemos que mais tarde tais pensamento foram passados a diante, refletindo na nossa história Surda.

Acontecimentos da Idade Média continuavam negando os Surdos de serem capazes, então não davam tratamento digno a estes, colocando-nos em uma imensa fogueira. Os Surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da

sociedade, eram proibidos de receber a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, e também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas Surdas, só sendo permitido àqueles que recebiam aprovação do Papa. Também existiam leis que proibiam os Surdos de receberem heranças, de votar e, enfim, de todos os direitos como cidadãos. Na época os monges beneditinos, na Itália, empregavam uma forma de sinais para comunicar entre eles, a fim de não violar o rígido votos de silêncio.



FIGURA 01 – O Grande calvário dos surdos

(<https://falandocomasmaos.webnode.com.br/news/o-grande-calvario-dos-surdos/>)

Desde o início da Idade Moderna, a história dos surdos esteve focada em dois tipos de atenção: a médica e a religiosa, sem o enfoque educacional. A primeira porque que considerava o surdo-mudo (assim nomeado na época) se constituía com um tipo de deficiência relacionada a uma anomalia orgânica; a segunda, para ajudar

os desvalidos, aqueles que não podiam ouvir nem falar.

Ainda no século XVI, segundo Soares (1999), Cardano já havia comprovado que a surdez não alterava a inteligência, ou seja, o surdo era capaz de aprender, afirmando ainda que a melhor maneira de ensiná-lo era através da leitura e da escrita, que foi utilizada na educação de surdos. Para isso, venho dar esclarecimentos sobre o Girolamo Cardano (1501-1576), médico e filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, e afirmava que “...a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos.

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid. Ele inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis; Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de Educação de Surdos.

Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, através de sinais, treinamento da fala e o uso de alfabeto dactilológico. Por obter tanto sucesso, foi nomeado pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo”. Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre a Educação de surdos em que expunha o seu método oral, “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” no ano de 1620 em Madrid, Espanha. Bonet defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos.

John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos. Então, John Bulwer publicou “Philocopus”, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.

Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) foi provavelmente o primeiro professor de surdos na França, oralizou a sua irmã Surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos. A Academia Francesa de Ciências reconheceu o grande progresso alcançado por Pereire: “*Não tem nenhuma dificuldade em admitir*

que a arte de leitura labial com suas reconhecidas limitações, (...) será de grande utilidade para os outros surdos-mudos da mesma classe, (...) assim como o alfabeto manual que o Pereira utiliza”.

Samuel Heinicke (1729-1790) o “Pai do Método Alemão” – Oralismo puro – iniciou as bases da filosofia oralista, em que grande valor era atribuído somente à fala, na Alemanha. Samuel Heinicke publicou uma obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”. No ano de 1778, Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig e, inicialmente, a sua escola tinha 9 alunos surdos. Em carta escrita à L’Epée, Heinicke narra: *“meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para a habitações e compreensão”.*

Uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, o abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789), conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, e depois deste fato iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa com a combinação de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominada de “Sinais metódicos”. L’Epée recebeu muita crítica pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, Samuel Heinicke.

Todo o trabalho de abade L’Epée com os surdos dependia dos recursos financeiros das famílias dos surdos e das ajudas de caridades da sociedade. Abade Charles Michel de L’Epée fundou a primeira escola pública para os surdos “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e treinou inúmeros professores para surdos.

A partir do século XVII tem-se notícia dos primeiros educadores ou educandos surdos, embora os surdos já existissem muito antes desta data, pouco se soube sobre eles. Nos estudos atuais sobre surdez, busca-se criar novos métodos e modelos que visem facilitar a vida do surdo e incluí-lo nas esferas sociais baseando-se, por exemplo, na linguagem oral, na língua de sinais ou até em códigos visuais (que não se configuram como língua) para facilitar esse processo de comunicação com tais alunos.

Diversos métodos foram utilizados, mas somente no século XVIII visualiza-se grande impulso para o aumento das escolas para surdos, época em que eles utilizavam a língua de sinais, dominavam diversos assuntos e exerciam várias

profissões. Sacks (1998, p. 37) argumenta:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação das escolas para surdos, de um modo dirigido por professores surdos em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade, escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se possíveis.

Neste momento, inicia-se um novo pensamento em que os surdos são ágeis e capazes de conquistar seu espaço, não obstante suas diferenças, ou seja, mesmo depois de tanto tempo ainda foram necessários muitos esforços para que a opressão diminuísse. Em se tratando de surdez, que é uma necessidade/um sentido, neste caso sensorial, a história não ocorreu muito diferente de outras necessidades identificadas como deficiências. A percepção errônea persistiu até o século XV, sendo baseada na crença de que o indivíduo surdo era como uma pessoa primitiva e, assim, disseminou-se a ideia de que esse não poderia ser educado, pelo simples fato do “não ouvir”.

No século XIX, os povos ouvintes questionaram “*quem são os surdos*” e levantaram algumas explicações sobre a surdez. Nesse tempo, a sociedade não conhecia sobre o povo surdo, de modo que as pessoas os tratavam como se os surdos fossem inferiores, “*coitadinhos*”, sempre com preconceito pela falta de conhecimento. Após anos se passarem, chegamos ao século XX e aconteceram as transformações mais significativas nos movimentos em favor da educação escolar dos alunos portadores de necessidades especiais do ensino regular (época da educação especial). No que se refere à educação de surdos, as mudanças registradas nos últimos anos não devem ser compreendidas como metodológicas e sim de concepção sobre os sujeitos surdos e as discussões em torno de sua língua, políticas educacionais e análises das relações de saberes e poderes entre surdos e ouvintes. De acordo com Skliar (1998, p. 8):

Entre as múltiplas contribuições que geraram essas mudanças, é imprescindível assinalar que a divulgação dos modelos denominados de educação bilíngue e bicultural, e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, se constituem como os elementos mais significativos.

Compreender a cultura que favoreceu o preconceito é tarefa fundamental para que se possa efetivar um processo de transformação da educação e da própria cultura. Com as novas leis, apesar de muitos direitos dos cidadãos, vivenciam-se os preconceitos nas escolas e da própria sociedade. Percebe-se que, embora as leis favoreçam a educação e o comportamento de práticas, com a cultura ainda é um processo longo. E mudar a cultura, então, é algo que envolve mais do que Leis: envolve principalmente o compromisso dos educadores e da própria sociedade.

Acredita-se que as escolas não estão dando suporte necessário para que a educação de Surdos realmente aconteça. Essa falta de suporte por parte da escola não impera que ações sejam tomadas somente pelos educadores, que muitas vezes fazem tudo o que lhes está ao alcance. A falta é justamente por parte do Estado que elabora Leis, as aprova e não instrumentaliza os professores e instituições para se adequarem a estas Leis. Assim, o impasse criado é de uma legislação acerca da educação muito avançada em termos históricos, muito interessante em termos educacionais, porém pouco eficaz em virtude de não ser possível colocá-la em prática.

Retomando o histórico da educação de surdos, o Abade Charles Michel de L'Épée fundou 21 escolas para surdos na França e na Europa, após sua morte. Outro pensador, Jean Marc Itard, nos Estados Unidos, afirmava que o surdo podia ser treinado para ouvir palavras. Ele foi o responsável pelo clássico trabalho com Victor, o “garoto selvagem” (o menino que foi encontrado vivendo junto com os lobos na floresta de Aveyron, no sul da França). O comportamento do menino foi considerado semelhante ao de um animal por falta de socialização e educação. Apesar de não ter obtido sucesso com o “selvagem” com relação à língua francesa, influenciou na educação especial com o seu programa de adaptação do ambiente. Itard afirmava que o ensino de língua de sinais implicava o estímulo de percepção de memória, de atenção e dos sentidos.

Na época, também nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) observava as crianças brincando no seu jardim quando percebeu que uma menina, Alice Gogswell, não participava das brincadeiras por ser surda e era rejeitada pelas demais crianças. Gallaudet ficou profundamente tocado pelo mutismo da Alice e pelo fato de ela não ter uma escola para frequentar, pois na época não havia nenhuma escola de surdos nos Estados Unidos. Gallaudet tentou ensinar-lhe pessoalmente e juntamente com o pai da menina, o Dr. Masson Fitch

Gogswell, pensou na possibilidade de criar uma escola para surdos. Thomas Hopkins Gallaudet partiu para a Europa para buscar métodos de ensino aos surdos. Na Inglaterra, Gallaudet foi conhecer o trabalho realizado por Braidwood, na escola “Watson’s Asylum” (uma escola onde os métodos eram secretos, caros e secretamente guardados) que usava a língua oral na educação dos surdos, mas foi impedido e recusaram expor-lhe a metodologia.

Não tendo outra opção, o Gallaudet partiu para a França onde foi bem acolhido e impressionou-se com o método de língua de sinais usado pelo abade Sicard. Thomas Hopkins Gallaudet voltou à América trazendo o professor surdo Laurent Clerc, melhor aluno do “*Instituto Nacional para Surdos-Mudos*”, de Paris. Durante a travessia de 52 dias na viagem de volta ao Estados Unidos, Clerc ensinou a língua de sinais para Gallaudet, que por sua vez lhe ensinou o inglês. Thomas H. Gallaudet, junto com Clerc, fundou a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, “*Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas*”. Com o sucesso imediato da escola, levou à abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos. Quase todos os professores de surdos já eram usuários fluentes de língua de sinais e muitos eram surdos também. Alexander Graham Bell, professor de surdos e inventor de telefone, inventou um código de símbolos chamado “Fala visível” ou “Linguagem visível”, sistema que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato para que os surdos repetissem os movimentos e os sons indicados pelo professor.

A Educação dos Surdos no Brasil teve início na segunda metade do século XIX. Segundo Godfeld (1997), aproximadamente por volta de 1855 chegou ao Brasil um professor surdo, vindo da França, Eduard H Ernest Huet, que veio ao país a convite de D. Pedro II para iniciar o trabalho na educação de crianças surdas. A educação dos surdos passou, ao longo da história, por muitas transformações e sempre esteve ligada a valores e crenças de cada época. Segundo Goldfeld (1997), os surdos eram vistos como pessoas que despertavam sentimentos de piedade, ora como incompetentes, ora como castigados pelos deuses e muitas outras denominações. De acordo com Goldfeld (1997, p. 31):

Os surdos não tinham direitos e também eram sacrificados, não recebiam comunhão, nem heranças e ainda havia sanções bíblicas contra o casamento de duas pessoas surdas. Somente mais tarde, durante a Idade Média e a igreja condena o infanticídio, fornecendo a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades que apresentavam as pessoas. Até

o início da Idade Moderna não havia notícias de experiências educacionais com as crianças surdas, sendo essas consideradas não educáveis.

Professor surdo Huet foi o primeiro a educar os alunos surdos no Brasil, assim eles tiveram a vantagem, desde os primeiros momentos, de se reunirem com um professor surdo. Com um salto de aproximadamente 25 anos, no ano de 1880, utilizava-se pedagogicamente com surdos o método oralista fônico, fato este que foi determinado de aprovação no Congresso de Milão. Quadros (1997, p. 21-28) afirma que:

A primeira fase constituiu-se pela educação oralista. Basicamente a proposta fundamenta-se na recuperação da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo. O bimodalismo passa a ser defendido como a melhor alternativa de ensino ao surdo [...] As duas primeiras fases constituem grande parte da história da educação do surdo no Brasil. Ainda hoje estão sendo desenvolvidos o oralismo e o bimodalismo nas escolas brasileiras; porém há algo que está aflorando nas comunidades de surdos e isto tem afetado os educadores de surdos. As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e valor de sua língua, isto é, Libras. Além desse despertar, os profissionais da área da surdez estão tendo acesso a informações que são resultados de pesquisas e estudos sobre as línguas de sinais, possibilitando assim uma retomada dos conceitos estruturados de surdez e língua de sinais.

Essa divisão de Quadros (1997) para a história da educação dos surdos dispensa comentários, além de ser essencial na história dos surdos. A comunidade surda sofreu e foi influenciada pelo oralismo. O mesmo aconteceu em outros países, pois essa modalidade provocou descontentamento na vida da comunidade surda, refletindo até os dias de hoje. Para esclarecer, nessa época, se realizou o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e as línguas de sinais foram proibidas oficialmente alegando que destruíam a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar as línguas de sinais. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes do Congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos).

Na ocasião da votação na assembleia geral realizada no congresso, a todos os professores surdos foi negado o direito de votar e excluídos pelos 164

representantes ouvintes presentes. A proibição das Línguas de Sinais durou praticamente há mais de 100 anos, trouxe um atraso para a comunidade surda, com muitos prejuízos à vida cognitiva e social dos surdos até a década de 70 e 80. De acordo com Perlin e Strobel (2006, p. 8):

A proibição da língua de sinais por mais de 100 anos sempre esteve viva nas mentes dos povos surdos até hoje, no entanto, agora o desafio para o povo surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização de sua língua, a emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural!

A partir do século XXI, a língua de sinais foi considerada no Brasil como válida e completa para a educação do surdo e, portanto, reconhecida oficialmente. A Lei Federal nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oriunda das comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Na sequência, o Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, aponta que a Libras deve estar presente na formação dos professores, sendo essa uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciatura.

Diante do breve quadro histórico exposto, sabe-se que aprovações das comunidades surdas ocorreram socialmente, mas mesmo assim, devemos nos perguntar: será que a sociedade ainda desconhece o que significa ser surdo? Quem trata deste assunto? E aqui não falamos sobre o surdo que apresenta uma diferença cultural, pois muitas vezes ela não é respeitada, principalmente através de sua língua, o que acarreta dificuldade de expressão e comunicação, e conseqüentemente muitos outros “problemas”. A constituição da pessoa surda enquanto “Ser” e suas representações no mundo da cultura, na investigação daquilo que lhe permite estar no mundo e viver no mundo, ou seja, como disse Merleau-Ponty, o veículo de comunicação com o mundo: o corpo.

Abordando a questão das potencialidades do nosso corpo, torna-se pertinente abordar a posição que nos estigmatiza na inferioridade quando estamos sendo rotulados como “deficientes”. Voltando ao princípio de investigação, na descoberta da essência na pessoa surda, entendemos que, para alguns estudiosos, a questão do corpo poderia redirecionar as teorias patológicas de recuperação e correção. Longe disso, a proposta de Merleau-Ponty aborda a questão do corpo como constituinte de características próprias, indo muito além de uma interpretação

mecanicista. O corpo de uma pessoa surda está no mundo como o mundo está para ele e assim também ocorre para as pessoas não surdas.

Os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim com mais orgulho da riqueza de suas condições culturais e de serem simplesmente “Surdos”. Miranda (2001, p. 8, apud STROBEL, 2008, p. 35) argumenta:

Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! Neste ponto devia começar a dissertação. Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e a comunidade surda é uma marcação para sustentar o tema em questão. A ideia de comunidade contestada e continuamente sendo reconstruída, particularmente diante da diferença defendida por poucos surdos e ouvintes de extrema esquerda, se apresenta mais como uma ameaça à representação do outro surdo.

A valorização das “diferenças” vem mostrar as construções diferentes dos processos entre a linguagem e a escrita do Surdo, pois estes não interagem igual os ouvintes. Isso porque a língua dos surdos é a Língua de Sinais, mediadora na aquisição e construção do conhecimento. A linguagem é adquirida na vida social, diferenciando os humanos dos animais. É no contato com a língua, integrando com uma sociedade que faz uso dela que o sujeito a adquire. O homem consegue se comunicar com a maneira de outros membros de sua cultura e compreende as informações das gerações seguintes. A evolução da espécie humana está relacionada ao processo da linguagem, sendo que esta permitiu ao homem que produzisse sua cultura; com a linguagem, por exemplo, foi possível caçar em grupo, quando antes estes mesmos sujeitos eram a própria caça. Enfim, a aquisição da linguagem possibilitou a construção da própria humanidade.

O surdo, enquanto ser social, interage com o mundo e se apropria do meio através da experiência visual, sendo que a linguagem tem papel fundamental neste processo de conhecimento e construção da identidade. A linguagem não se refere somente à fala, mas reflete a nossa cultura, sendo o processo de comunicação que possibilita a compreensão entre os seres humanos, sendo um aspecto fundamental no processo cultural da humanidade.

Nesta concepção sócio histórica, a língua não é vista como algo que os adultos passam às crianças, apreendido pela imitação. Ao contrário, os autores destacam o papel ativo da criança no fluxo dinâmico da cadeia de comunicação de

seu meio social. Entende-se, portanto, que o indivíduo que não tem a aquisição de modo natural da língua oral precisa adquirir outras formas de linguagem para seu desenvolvimento. Segundo Fernandes (2003 p. 32):

No caso de crianças surdas, uma postura de educação com bilinguismo, admitindo a língua de sinais como a primeira língua e a oral auditiva, como segunda garantirá uma aquisição natural, atendendo ao desenvolvimento linguístico e cognitivo normal da criança e permitindo a aquisição, subsequente, da segunda língua, com maior facilidade, uma vez que este indivíduo já domina um instrumento de comunicação eficaz para si mesmo e para comunicar-se com o meio que o cerca, mesmo que haja poucos interlocutores da língua que domina.

Crianças nascidas surdas em contato com a língua de sinais apresentam o desenvolvimento linguístico equivalente ao das crianças ouvintes ao chegarem à idade escolar. Entre os diferentes tipos de linguagem do surdo, Vygotsky (1989) destaca a mímica (como se refere à língua de sinais). Vygotsky (apud SKLIAR, 1997, p.122-123) afirma que:

A luta entre a linguagem oral e a gestual, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, acaba com a vitória da mímica, isso não é porque a mímica constitui, desde o ponto de vista psicológico, a verdadeira língua do surdo-mudo, nem porque seja fácil como dizem muitos professores, mas porque ela é verdadeira língua em toda a riqueza de seu significado funcional, enquanto a pronúncia oral das palavras inculcadas artificialmente representa só um modelo da linguagem viva.

Ao considerar a Língua de Sinais uma língua natural e que deve ser adquirida como primeira língua pelo surdo, a proposta bilíngue é a alternativa considerada a mais adequada para o reconhecimento do surdo enquanto pessoa surda. Portanto, o bilinguismo estimula a aquisição de outra língua além da adquirida espontaneamente pelos surdos, a língua de sinais, bem como sua cultura. A língua da criança surda pode desenvolver seu processo cognitivo sem maiores dificuldades. A educação bilíngue, segundo a definição da UNESCO (1954, apud SKLIAR, 1998, p 25) é: *“o direito que têm as crianças que utilizarem uma língua diferente da língua oficial, de serem educadas na sua língua”*. Logo, a educação bilíngue para surdos propõe a instrução e o uso em língua de sinais, bem como a instrução da língua portuguesa escrita.

Diante dos assuntos tratados, é importante destacar a urgência da capacitação profissional dos professores na prática desta língua para garantir os

direitos linguísticos dos surdos na aprendizagem escolar. As dificuldades de escrita que o aluno surdo apresenta no processo de alfabetização são enormes por conta do código linguístico usado pelo professor, que difere do utilizado pelos surdos, ou seja, professores oralistas e alunos sinalizantes.

De fato, a língua de sinais é a língua efetiva que lhes permite uma identidade sociocultural, por isso precisa ser entendida e respeitada por todos. Muitas vezes, entretanto, os professores reclamam que os alunos surdos não sabem escrever o português – lembrando novamente que a língua do surdo é língua de sinais (e quando pensada em registros escritos dá-se através do uso do sistema SW – SignWriting), não o português.

O SignWriting é o registro da língua de sinais e também é utilizado em todo o mundo como uma forma de registrar esta língua sinalizada. Contudo aqui no Brasil grande parte do povo da comunidade surda já conhece e tem costume de utilizar o SignWriting, entretanto muitos ainda não conhece este sistema. No bilinguismo este tema ainda é pouco mencionado, mas é preciso inserir o SignWriting para que as crianças ou aprendam tanto quanto a sua língua visual, como seu registro escrito. No Brasil ainda é obrigatório o uso da língua portuguesa na forma escrita como seu registro, inclusive para nós do povo surdo, e ainda não foi popularizado o uso do SignWriting dessa forma não existe nenhuma informação registrada em série deste sistema, como por exemplo em placas e anúncios, o que existe é muito pouco e somente em lugares específicos, que é em placas com informações voltadas para o público da acessibilidade, como quando já tem existem essa mesma informação em Braille, para o cegos. Apesar disso toda a comunidade brasileira deveria conhecer a o sistema de escrita do SignWriting. Afinal, de certa forma, nós surdos nos sentimos obrigados a ter a língua portuguesa como L2. Assim então é a nossa luta pelo bilinguismo, por esse motivo, para utilizar um sistema de escrita específico da língua sinalizada, afinal ainda dependemos do português. Se o uso do SignWriting estiver naturalmente ligado ao registro da língua de sinais ficaria muito mais fácil para os surdos e também para comunidade ouvinte conhecer esta língua sinalizada e abrir a sua mente, fazendo ligação com a língua da comunidade surda, como língua natural. Outro porém é que futuramente portas podem se abrir para o uso do SignWriting, mas nós surdos ainda assim iremos continuar com o aprendizado do bilinguismo: da língua sinalizada e da língua portuguesa escrita, pois são modalidades e caminhos diferentes e o alvo não estará somente para o SignWriting.

Vale lembrar que com o uso da língua portuguesa escrita o Surdo escreve-a orientado pela língua de sinais, que apresenta uma outra estrutura, e sobre tal Silva (2001, p. 43) comenta que:

É necessário enfatizar que as condições de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização do aluno surdo dependem, por via de regra, do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições, levando-o a adquirir confiabilidade nas dificuldades encontradas.

Os professores encontram muitas dificuldades para corrigir provas e trabalhos escritos de alunos surdos, pois o surdo não escreve nos padrões da língua portuguesa, mas escreve baseado na estrutura que conhece para produção da Língua de Sinais. Logo, a maioria dos professores, inclusive na graduação, reclama da escrita do surdo, exigindo que estude para melhorar a produção escrita, mas se esquecendo de que eles próprios não conhecem a estrutura da Libras. Mesmo assim, por mais que alunos surdos se esforcem, leiam e estudem, não conseguem produzir a escrita como a dos ouvintes, visto esta não ser sua língua natural e não estarem em contato direto com ela. De acordo com Silva (2001, p. 48):

Gostaria de destacar que a língua escrita é um objeto linguístico construído a partir de seu lugar social. Assim, tanto o surdo quanto o ouvinte terão como pressuposto a língua que já dominam para ter acesso à linguagem escrita. A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuo-manual, portanto muito diferente do oral auditivo.

Neste sentido, é necessário examinar a estruturação do texto e dos enunciados que o compõem, bem como as habilidades que os surdos têm no uso da língua de sinais, que dessa mesma habilidade dispõem para a produção do texto, observando o papel da escrita desses sujeitos na construção de sentidos do seu texto.

As escolas aceitam o ingresso do aluno surdo, mas não garantem sua permanência e a qualidade na mediação. As escolas acabam assumindo um papel de escolas inclusivas para ascensão social, mas estão se equivocando e transformando-se num espaço de exclusão, não somente com aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno dito "*normal*". Portanto, as instituições por conta da lei, estão se transformando em um depósito de todos aqueles que por uma razão ou outra não se enquadram no sistema escolar.

Um dos maiores problemas que vem acontecendo é que nas escolas para ouvintes, que recebem alunos surdos, mesmo se dizendo inclusivas, os professores não dominam a língua de sinais e os alunos surdos acabam sendo deixados de lado. Eles recebem fragmentos do trabalho do professor com o uso de sinais isolados que não caracterizam a comunicação, adotando o português como única língua, sem se preocuparem com a língua de sinais, que é a primeira língua dos Surdos.

Na atualidade, a educação do surdo avançou com mudanças e muitas ações em relação à educação dos surdos que têm sido feitas, em função da história de luta desse segmento. Busco, com este estudo, compreender com maior profundidade os problemas vivenciados por alunos surdos e professores ouvintes, no ensino regular, a fim de compreender melhor a minha própria trajetória escolar.

Os surdos entendem as diferenças estabelecidas entre eles e os ouvintes e assumem as próprias individualmente, suas necessidades, potencialidades, dificuldades. A atual escola que propõe a inclusão possui muitos alunos e pessoas de raças e demais características diferentes, portanto é necessário que haja respeito entre todos os envolvidos, ouvintes com os surdos e vice-versa. A inclusão é nossa e compromisso de todos, ação que inicia no individual e continua no coletivo.

Atualmente, os alunos surdos vivem num formato de escola que pretende ser inclusiva, lembrando que a preferência dos surdos, e sua luta é por uma educação bilíngue, sendo como escola bilíngue e ou em classes bilíngues, mas nem todas escolas do estado brasileiro possuem essa modalidade, e diante disso, em algumas práticas até conseguem, porém na maioria das vezes fica somente no discurso, na intenção. Por falta de intérprete, há muitas dificuldades nas aulas que envolvem produção textual (português), pelo fato da primeira língua dos surdos, ou seja, a língua materna, ser a Libras, e a segunda o português. Se de um lado o aluno surdo tem dificuldades, por outro o professor ouvinte também tem. De acordo com Stoer e Magalhães (2006, p. 82):

A “escola reclamada”, assim, parece encontrar-se entre pressão da universalidade da escola para todos, em que o conhecimento é organizado em termos de competências flexíveis e/ou transferíveis, e a particularidade das necessidades e dos projetos reflexivos dos cidadãos, portanto, como um campo de importantes possibilidades de agência política.

Já a algum tempo, as escolas reclamam por falta de sala de recursos para surdos, falta de materiais didáticos em Libras, falta de professores com formação

adequada, falta de formação em serviço, falta de intérprete e instrutores, além da ausência de professores surdos. Estes problemas acabam afetando profundamente a proposta da escola inclusiva, deixando de oportunizar uma educação para todos. Conjuntamente os professores não podem ficar somente reclamando das dificuldades de trabalhar numa proposta de educação inclusiva, é urgente e necessário que esses professores busquem aprender e, através da pesquisa, do estudo permanente e do frequente diálogo, promovam a melhor prática possível do ensino-aprendizagem para todos, sendo que nesse “todos” também está incluso o aluno surdo.

A educação deve ser para todos e de qualidade. Isso quer dizer que a escola deve promover junto a seus profissionais capacitação para melhor receber os alunos, com ou sem necessidades especiais. Também é importante saber o que é surdez, como se comunicar com os alunos surdos, se através da língua de sinais ou utilizando alguns recursos e cuidados, como por exemplo: falar de frente para o aluno - no caso de não ter domínio de Libras; ou então procurar fazer alguns gestos. Os surdos, não oralizados, geralmente não se comunicam em língua portuguesa, porém sua comunicação é efetivada na língua de sinais. Hoje já temos o direito de ter intérpretes educacional nas escolas, mesmo assim ainda há intérpretes bons e ruins (fluentes e não fluentes da língua de sinais), lembrando que o papel do intérprete não estimula para alunos surdos, ele faz parte como papel professor. Todos professores devem sempre aprendendo novos conhecimentos e aceitação os alunos surdos como a Libras de primeira língua, adaptado para atividades pedagógicas visuais.

Apesar disso, esses problemas não estão impedindo que os surdos se sintam capazes de conquistar uma escola que de fato inclua e oportunize a aprendizagem de todos. Neste sentido, Larrosa (2004, apud UFSC, 2006. p. 96) comenta:

Enfim, a língua de sinais, o olhar surdo, a luta e a necessidade de comunidade são marcas dos surdos que enunciam uma diferença que precisa de movimento e de espaço para acontecer, daí a preocupação de alguns surdos com o esmaecimento da luta por parte das gerações mais novas e pela desvinculação da comunidade surda em relação ao espaço escolar surdo. A diferença surda necessita ser despedagogizada; para tanto, dar autonomia e condições, inclusive financeiras, para o movimento surdo estruturar-se parece ser condições pelo que muitos surdos lutam, nos dias de hoje.

Os avanços que se tem hoje na educação dita inclusiva têm a ver com a luta da comunidade surda. A graduação em Letras/Libras distribuída em nove pólos em 2006 da Universidade Federal de Santa Catarina é um exemplo de conquistas dessa luta. É preciso descobrir meios mais eficazes que proporcionem uma relação mais efetiva, produtiva, competente entre os professores e alunos, sendo necessário que o aluno Surdo seja orientado para que não fique alheio ao conhecimento, acompanhado em seu desenvolvimento para que possa construir sua aprendizagem de forma significativa.

Segundo Skliar (1998, p.188), “no caso dos surdos, por exemplo, a questão não é os surdos têm o direito a estudarem na escola regular, mas, sim, os surdos têm direito a uma educação plena e significativa”. Um professor de classe regular com Surdos integrados pode/deve mesclar individualidades variadas, conforme as diferentes culturas e diferenças sociais representadas em aula. Um professor surdo frente a um aluno ouvinte, por exemplo, pode ser visto como uma mera chamada para que este volte a prestar atenção em aula. A mesma atitude frente a um aluno surdo, que já possui um rótulo de incapacidade comunicativa, cognitiva e outros, pode fortalecer seu isolamento perante a turma, o fortalecimento do rótulo de incapacidade, a dependência do surdo em relação ao ouvinte, entre outros equívocos.

A política de integração do MEC prevê princípios de igualdade através da união entre surdos e ouvintes na escola. Tal incumbência cabe aos professores, porém sabemos que a integração não se consolida através de uma simples inserção do surdo na sala de ouvintes. Ao contrário, ela implica muitas questões, principalmente comunicativas, entre os indivíduos presentes.

A integração escolar do surdo ocorrerá quando os professores ouvintes tiverem consciência de que não são “donos de verdades” e nem possuem o poder de decisão sobre os rumos que devem tomar diante da integração em sala de aula. Para que esta consciência cresça nos professores ouvintes é necessário que os alunos surdos, organizados, demonstrem suas expectativas, vontades e decisões e, também, que os professores ouvintes construam o seu papel. Nas diferenças linguísticas e culturais dos surdos e nas políticas de integração encontram as possibilidades de valores na educação, que visibilizam o surdo como capaz e integrante de um grupo comum.

Atualmente, existem algumas escolas bilíngues para surdos, sendo que para isso foi percorrido um longo caminho de lutas e muito suor. De acordo com a legislação, todas as crianças surdas têm o direito de crescer bilíngues, conhecendo as duas línguas: Língua de Sinais e Língua Portuguesa. As crianças são capazes de se comunicar com seus pais com sua língua natural. Sobretudo, ainda há pais ouvintes que não sabem como se comunicar com o próprio filho surdo, por isso faz-se necessário procurar o melhor tipo de ensino para os seus filhos, principalmente nas escolas bilíngues, pois essas têm as melhores condições de ensino.

Ainda assim, as comunidades surdas estão lutando pela manutenção e construção de novas escolas bilíngues, pois acreditam que as escolas inclusivas não estão preparadas para receber as crianças Surdas por falta de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Afinal, a maioria dos professores ouvintes não são fluentes em Libras, nem mesmo conhecem a cultura surda e a necessidade de experiências visuais. Existem registros de insatisfação dos surdos na sociedade, o que prova que as escolas inclusivas não cumpriram com seus objetivos perante os alunos surdos e também os docentes surdos. Comprova-se tal fato, pois os docentes Surdos relatam a negação da língua de sinais pela comunidade escolar ouvinte, ainda com extremas provocações e zombarias nas aulas de Libras.

O povo surdo continua na luta por escolas bilíngues, lembrando que esta proposta de educação bilíngue não é nova, pois vêm sendo discutida há muitos anos e ainda o tópico está em discussão. De modo que ainda falta investimento no processo educacional, maior cuidado com as crianças Surdas e alunos Surdos em fase de aprendizagem na escola. Logo, as escolas bilíngues não devem acabar, muito pelo contrário, deve haver um crescimento com ensino e atendimento melhores para todos os alunos surdos do Brasil.

Observe que o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 revoga Decreto nº 6.571 de 17 de novembro de 2008 e, no caso de surdos, determina obedecer ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Tal legislação fala da educação bilíngue, um marco muito importante para a comunidade surda, para que a educação continue a melhorar, como estava ocorrendo antes da proibição da Librase que ocorra com enfoque na qualidade de ensino dos alunos surdos, principalmente com ênfase na língua própria destes. Em suma, a educação bilíngue quebra as barreiras de comunicação com a língua de sinais. Na escola inclusiva, quando há interação, alguns professores relatam que ela acontece naturalmente.

Segundo a pesquisa bibliográfica, nas escolas bilíngues os alunos surdos não demonstram grande dificuldade, e a aprendizagem ocorre normalmente, por isso a sua extrema relevância para tal comunidade. Os alunos aprendem na aula e participam nas atividades e nos trabalhos. A maioria dos alunos tem dificuldade na língua portuguesa. Neste caso, a relação professor e aluno é dificultada, começando por parte do professor ao ensinar a Língua Portuguesa, pois esse deve trabalhar cada nome dos objetos, sem esquecer do conceito, e também entender que existe um sinal que eles entendem o significado, porém encontram dificuldades na escrita do português.

O fracasso dos alunos surdos é a escrita portuguesa, porque eles relacionam com a língua de sinais, e escrevem a língua portuguesa com a estrutura da língua de sinais. Sabemos que para o surdo a língua portuguesa é segunda língua, a primeira é a língua de sinais, que organiza e direciona sua escrita. Percebe-se também que as necessidades linguísticas e cognitivas dos educandos surdos estão aos poucos sendo inseridas no seu cotidiano e através da língua de sinais, a Libras, é possível uma melhor compreensão também da língua portuguesa como segunda língua. Assim, faz-se necessário uma mudança de paradigma, a escola e o professor precisam preparar-se para atender as diferenças das pessoas surdas, o direito linguístico.

Tendo um aluno surdo, a escola deveria trabalhar com outros recursos, no caso: estímulos visuais, pois não é regra que só se aprende pelo ouvir, visto que o surdo é culturalmente receptor de informações visuais. Em consequência dessas faltas, a prática avaliativa também deixa a desejar. Muitos professores afirmam concordar que o aluno realize suas avaliações em outra sala, com alguém capacitado em língua de sinais. Na prática isso não acontece, por falta de pessoas especializadas nessa ação pedagógica.

A inclusão do aluno surdo é vista pela maioria dos professores pesquisadores como essencial, visto que muitas atividades feitas na sala de aula ou no momento escolar não são apropriadas para o aluno surdo. Pode-se exemplificar dizendo que, numa das aulas observadas, a professora deu todas as informações para execução de uma atividade sem ao menos estar de frente para o aluno surdo. E além do mais, acredita-se que a inclusão é possível, mas que para que isto aconteça exige-se uma adaptação da escola como um todo, dos procedimentos comunicativos do professor e também dos demais alunos inseridos na classe. Fonseca (1991, p. 86) afirma que:

A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando “aqueles que não aprendem como os outros”, sob pena de se negar a si própria. Não se pode continuar a defender que de ser a criança a adaptar-se as exigências escolares, mas sim o contrário.

A falta de formação ou de preparação para se trabalhar com alunos surdos é frequente. Faltam capacitações, esclarecimentos, condições de trabalho. Faz-se necessário uma mudança de comportamento, onde caberia à escola: sensibilizar, capacitar, e/ou treinar os profissionais envolvidos com a educação inclusiva, não apenas os docentes, mas secretárias, diretores, funcionários, pais e comunidade em geral. Juntos pensariam soluções para que houvesse a efetiva inclusão, os direitos linguísticos das minorias, de povos surdos. Organizando recursos materiais e físicos, talvez a escola garantisse um ambiente propício para o desenvolvimento dos educandos surdos e ouvintes. Esta iniciativa deveria partir da escola junto com a comunidade por ocasião da elaboração e execução do planejamento participativo.

Penso ainda que, talvez, nosso corpo possa ser treinado para alguma atividade esportiva, mas jamais nosso intelecto, isto seria subestimá-lo. Para que a escola torne-se inclusiva, faz-se necessário que o professor busque em seu dia a dia respostas para suas inquietações. Para que isso ocorra, ainda é preciso que ele se inquiete, buscando novas alternativas de incluir o aluno diferente em sua sala de aula.

É necessário que se faça a construção do planejamento de forma participativa, onde os pais, alunos e comunidade em geral proporcionem formas didáticas mais propícias, para que os alunos de maneira geral possam se apropriar do conhecimento estudado. Essa construção dependeria da comunidade a qual a escola está inserida. Só haverá o processo educacional quando os professores, alunos e toda a sociedade estiverem interagindo à respeito do desenvolvimento linguístico dos surdos, como aliados no processo ensino/aprendizagem, tendo o mesmo objetivo, ou seja, a construção da epistemologia na educação de Surdos.

Surdos e o *bullying* no ambiente educacional

Destaca-se que na vida, na docência e na pesquisa esta discussão sempre esteve presente. Neste sentido trazemos também como elementos para o debate no contexto da tese. Devemos iniciar essa reflexão importante a fim de reduzir o *bullying* que tanto acontece nas escolas. Eu quando comecei a trabalhar como professora também enfrentei um desafio interno e externo diante do *bullying* sofrido, pois passei por episódios de *bullying* principalmente na fase escolar, e como apresentei antes no primeiro capítulo, a minha história é muito marcada pelas recordações de humilhação que tive que lidar como surda, com a falta de interação e uma contínua exclusão e desprezo dos colegas e de muitos professores. Vale lembrar que os professores também não sabem, ou então, preferem disfarçar não estar vendo esse fato e deixando a criança que sofre o *bullying* sendo isolada. Isso acontece até os dias de hoje nas escolas de inclusão, e esta segregação é disfarçada, afinal os espaços carregam o título de espaços inclusivos, mas eu como professora e ex-aluna de uma escola inclusiva senti na pele todos esses acontecimentos e quando comecei a ver com olhos de uma profissional essas experiências, passei a refletir quanto a continuidade do *bullying* e o quanto precisamos ter a coragem e a atitude de modificar essa situação.

Então a implementação da disciplina de Libras/L2 pode colaborar com esse processo, mas lembrando que esta disciplina não irá fazer um milagre, transformando a escola inclusiva em um espaço perfeito, fazendo comunidade surda e comunidade ouvinte interagirem impecavelmente, parecendo um mundo de filme emocionante. Não é isso que irá acontecer. Mas a disciplina de Libras/L2 irá colaborar para despertar a coragem e atitude na mudança dos sujeitos que praticam o *bullying*.

Na minha história como professora, quando comecei meus trabalhos, especialmente no Colégio de Aplicação/UFSC, onde não havia a disciplina de Libras, logo quando ela foi criada, em 2015, analisei os espaços escolares, sabendo que ainda, nem família, nem alunos, nem professores, nem funcionários conheciam tal conteúdo. E nesta análise pude perceber algumas atitudes preconceituosas, como risadinhas, olhares desconfiados, e até mesmo expressões ou gestos de desprezo. Tivemos muitos pontos negativos a serem enfrentados, e nesta fase, eu meu colega, como professores da Libras sendo implementada no Colégio de

Aplicação, passamos por muitas barreiras das quais precisamos nos sacrificar para o enfrentamento, afinal sabíamos que a disciplina era de fundamental importância e precisávamos suportar até chegarmos em todos da comunidade escolar para difundir a língua de sinais e mudar esta consciência frente a nova realidade.

Segundo Paulo Freire a educação transforma o mundo e é exatamente isso que nós professores precisamos fazer, transformar o mundo ao nosso redor. Como é o caso da implementação da disciplina de Libras que irá mostrar a importância da comunicação com a comunidade surda, da interação com os alunos surdos do aprendizado de uma nova cultura e do reconhecimento do que antes era praticado, desenvolvendo assim a empatia, fazendo que estes novos aprendizes coloquem-se no lugar do outro e criem uma relação de igualdade entre surdos e ouvintes, sem nenhum deles estar rebaixado, sendo apenas duas comunidades com línguas e formas de comunicação diferenciadas, contudo respeitando a língua de cada um, seja ela a sua língua sinalizada ou a língua oral, neste caso a língua portuguesa.

Com o decorrer do tempo e o contato com professores e alunos do espaço já mencionado, todos fomos criando proximidades e intimidades, iniciando então um elo. E como professora criei várias estratégias que estimularam o interesse pela língua de sinais, com brincadeiras e didáticas que atraíram alunos e professores ao novo aprendizado. Afinal a língua de sinais não é somente a prática de uma língua estagnada, ela pode ser uma língua expressiva, divertida, corporal e que pode colaborar com muitos aprendizados, afinal a sua gramática é carregada de classificadores, expressões faciais e corporais e até mesmo a teatralização. Talvez até possa ser considerada uma disciplina ligada a arte pela sua movimentação corporal.

Então como professora de Libras me fez prestar atenção no que as pessoas eram atraídas a esse ensino e assim passei a refletir sobre qual seria o propósito da disciplina e como chamar a atenção das pessoas para esse aprendizado, e assim muitos conceitos e muitas intenções foram sendo modificadas, com diversos alunos demonstrando mais interesse pela língua de sinais, com o passar do tempo, querendo mais contato com professores e colegas surdos e assim aproximando as duas comunidades. Outro ponto positivo foi que estes mesmos alunos ouvintes chegavam em suas casas e relatavam para suas famílias os acontecidos da disciplina e assim repassavam os bons aprendizados, influenciando a família neste novo estágio de compreensão. Mesmo que inicialmente, estas mesmas famílias,

tivessem algum preconceito por não conhecerem e não conviverem com grupos da comunidade surda, chocavam-se com os relatos de seus filhos, e posteriormente o choque desaparecia e surgia espaço para a admiração daquilo que seus filhos estavam aprendendo.

Desta forma os alunos também são transmissores de conhecimento e fazem isso perfeitamente dentro de suas famílias. De certa forma é assim que, muitas vezes, pais e mães passam também a modificar a suas atitudes, e a conscientização vai sendo repassada de pessoa para pessoa, aos poucos, gerando um ciclo de mudanças positivas e difusão da língua de sinais e diminuição do bullying.

Então, agora em 2020, percebo a grande diferença da conscientização dos conhecimentos acerca da área da surdez e da língua de sinais, se comparados com o período no qual iniciamos a disciplina no Colégio de Aplicação, em 2015. Pois já tivemos muitas experiências e oportunidades de interação das quais sempre vieram carregadas de muita conscientização e nova visão sobre o fato, além de tudo a aceitação da questão do bilinguismo, por todos da comunidade escolar, interagindo entre surdos e ouvintes de forma mais naturalizada e repassando tais conhecimentos, assim também as famílias foram evoluindo e aceitando os novos aprendizados.

Como professora de Libras do Colégio de Aplicação/UFSC faço esse relato, pois vivi esta experiência, afinal, apesar de não ouvir, percebi todos os olhares desconfiados desde o início da implementação da disciplina naquele espaço. Principalmente olhares de reprovação das famílias que não conheciam esses conceitos acerca da surdez e da língua de sinais. Por isso a nossa função como professores desta disciplina é se posicionar diante do diferente e mostrar através de formas criativas que nada é fácil, mas que mesmo sem apoio, devemos persistir naquilo que acreditamos, criando estratégias para atrair a atenção de novas pessoas que venham aprender a Libras, mudando assim a essência no coração das pessoas. Então resumidamente é muito mais do que apenas um aprendizado da língua de sinais.

Voltando a falar dos episódios de *bullying*, pode-se observar, nos contextos educativos contemporâneos, várias situações de exclusão do processo de ensino e aprendizagem, bem como preconceitos linguísticos e culturais dentro de comunidades escolares, no que se refere a surdos sinalizantes da língua de sinais, sejam alunos ou professores surdos. Sendo assim, questionou-se se na atualidade,

com maior veiculação de informações, os docentes surdos estariam incluídos socialmente nessas comunidades escolares sem sofrerem preconceitos e sem serem vítimas de *bullying*.

O tema escolhido permitiu pesquisar autores como: Fante (2005), Franco (2014), Freire (2012), Strobel (2008), Goldfeld (1997), Skliar (1997), Silva (2010), Magalhães e Stoer (2006), entre outros que debatem sobre o *bullying* na esfera da educação. Pautou-se como meta deste trabalho o desejo de investigar os efeitos do *bullying* na relação entre docentes surdos e alunos ouvintes, problematizando como o *bullying* se manifesta nessa relação. Parte-se da hipótese de que devido ao grande desconhecimento sobre as pessoas surdas, sobre a língua diferenciada (visuo-espacial), sobre a cultura surda e os costumes diferentes dos ouvintes, há uma grande probabilidade de os professores surdos serem vítimas de *bullying* e preconceitos no ambiente escolar onde trabalham. Assim, as informações geradas podem oferecer novos dados sobre a temática do *bullying* vivenciado por sujeitos surdos.

Qual a relação entre *bullying* e sujeitos surdos no contexto escolar?

Antes de se responder a esta questão, é importante conhecer um pouco sobre o conceito de *bullying*. Segundo Camargo (2016), *bullying* é um termo da língua inglesa e sua tradução para a língua portuguesa seria o correspondente a bulir, bater, zombar, tripudiar, ridicularizar; a palavra *bully* significa tirano, termo dado àquele que pratica a injustiça e a crueldade. Fante (2005) conceitua o *bullying* como uma das grandes problemáticas do mundo, que vem acontecendo em várias escolas do Brasil, sejam escolas públicas ou privadas e mais evidenciado entre grupos de adolescentes.

Estudos sobre o fenômeno de *bullying* iniciaram-se na Suécia nos anos de 1970. A partir da investigação sobre as tendências suicidas entre adolescentes, efetuada pelo Dr. Dan Olweus (1989), professor de psicologia da Universidade de Bergen, na Noruega, considerado como o pioneiro nas pesquisas sobre *bullying*, descobriu-se que a maioria desses jovens tinha sofrido algum tipo de ameaça e que, portanto, o *bullying* deveria ser estudado e combatido.

No Brasil, o *bullying* passou a ser estudado e pesquisado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia). Essa associação realizou uma pesquisa vanguardista sobre o tema *bullying* na cidade do Rio de Janeiro, envolvendo 5.337 alunos com faixa etária média de 13 anos, matriculados em turmas da 5.^a a 8.^a séries do Ensino Fundamental de onze escolas, das quais nove são públicas e duas são particulares.

Os resultados do estudo foram bastante relevantes. Dos estudantes participantes da pesquisa, 16,9% admitiram ter sido alvos de *bullying*; 57% afirmaram ter sido testemunhas da prática de *bullying*; o local mais frequente para a prática do *bullying* foi a sala de aula (60.2%); e os tipos mais frequentes de *bullying* foram a criação de apelidos (54.2%) e a agressão (16.1%) (ABRÁPIA, 2015).

O *bullying* define-se pelas atitudes agressivas, pejorativas e repetitivas que ocorrem sem motivo evidente adotado por um ou mais alunos contra outros, causando sentimentos negativos como raiva, e, em alguns casos, queda do rendimento escolar (FANTE, 2005). Aponta-se que a prática do *bullying* ocorre principalmente entre meninos, com comportamento de agressividade e de intimidação em práticas violentas exercidas por um grupo ou por um indivíduo. Segundo as definições elaboradas por Olweus (1989), *bullying* é definido a partir de três características: trata-se de um comportamento agressivo ou de uma ofensa intencional, realiza-se repetidamente e ocorre durante muito tempo.

O *bullying* contra surdos é relatado na pesquisa de Freire (2012), “Os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por discentes com surdez”. A autora apresenta vários exemplos de como o *bullying* acontece com alunos surdos no contexto escolar e como a subjetividade de cada indivíduo pode regular a reação ao assédio sofrido. Freire (2012) colheu vários depoimentos que demonstram nitidamente as ocorrências de *bullying* como podemos observar:

[...] Se vai responder no quadro e erra, ficam todos dizendo: “Uh, errou”.
[...] Mas todo mundo pode errar. Mas se errar, os Ouvintes ficam só dizendo: “Coisa feia, é errado”. Ficam toda hora atentando: “Ih, perdeu, perdeu”. Ficam focando um com o outro, parece que ficam chamando a gente de burra, de boba. Ah, eu acho isso feio demais. Eu fico sentida [...] (E. P.).

[...] é, porque os alunos ficam gritando, danados, minha cabeça dói, não estão nem aí, a cabeça dói quando eles estão gritando e eles não estão nem aí, dizem que é mentira, e por tudo isso acho eles danados, falam safadeza, [...] Saio da sala, vou conversar com outras pessoas sobre alguma disciplina, sento [...] (E. P.).

[...] Fico sem conversar com os Ouvintes, porque acho ruim. Quando cheguei ao colégio, todo mundo falava comigo, mas agora todos querem brigar. Então, fico calada, sem falar com ninguém. [...] Todos querem brigar [...], querendo bater. Se eles brigarem, eu também brigo. Eu não gosto (C. D.).

[...] Eu sinto que os Ouvintes não gostam dos Surdos, eu sinto uma coisa, não sei, é um problema lá que tem, mas eu sinto. Eles não falam, deixa pra lá, também eu acho que é direito deles. [...]. Ai, que paciência você tem que ter! Meninos danados, falam demais. Estou cansada disso, todo tempo, passa semana, entra semana, do mesmo jeito. Eu estou cansada. Quando o professor faz trabalho em grupo, com Surdo é melhor. Aí o professor explica o trabalho e eu não sei o que ele está dizendo. Os OUVINTES parece que ficam falando segredos, parece que só eles querem ser aprovados, ir pra frente, querem se adiantar. E os Surdos ficam atrás. E, às vezes, parece que eles têm segredos, inclusive o professor de [...]. O professor de [...] dá um trabalho e nada pra o Surdo. Eu não entendo aquilo. Tem muito Ouvinte que fica só com segredo, me excluindo [...] (E. P. – SOL).

[...] As meninas são danadas; lá debaixo da árvore, as meninas ficam conversando. Eu não gosto de conversar com elas, porque parece que tem uma confusão entre aquele grupo lá, ou fofoca. Eu não gosto de fofoca. Por exemplo, tirar fruta (goiaba), se eu tiro, aí fica uma coisa, eu não entendo aquilo ali. Ficam falando, eu não entendo. Parece que elas acham que só elas têm direito de pegar as frutas. Nós temos os mesmos direitos de fazer qualquer atividade, tipo tirar uma fruta da árvore (E. P. – SOL).

[...] Tem um ouvinte lá que é ruim, fica toda hora só com fofquinha, conversando muito, acho que ele fica falando saliência, palavras feias. Eu não gosto, já estou chateada com isso. Então, eles ficam gritando. Tem uns ouvintes lá... os da 6ª, da 7ª, da 8ª são mais educados, eu percebo. Os da 5ª são muito danados. Preciso de paciência, muita paciência pra lidar com esses meninos. Eu sou surda, eu não percebo bem, mas eu noto que eles falam saliência, algumas palavras feias, tipo assim: boba, burra, só me insultando. Eles fazem isso porque eu sou surda. Eles ficam fazendo isso porque eu sou surda, eu percebo na cara deles. E é todo dia, acho melhor não ter nenhuma relação com eles. Eu já disse pra eles que eu sou surda e eles precisam me respeitar. Mas eles não respeitam. Eu já disse: “Eu sou Surda.” A Lua, que sabe falar um pouquinho, vai lá e diz: “Rapaz, vocês não param de falar, vocês ficam só falando”. Mas eles não respeitam. Os meninos são muito danados, ficam só procurando conversa todo o tempo, batendo nos outros, toda hora, tocando nos ombros dos outros (E. P. – SOL). (FREIRE, 2012, p.131-135).

A ideia de integração passa pela inserção do surdo na sala de aula majoritariamente composta por alunos ouvintes. Os professores, talvez por desinformação, talvez por não terem acesso à participação em grupos de surdos, acabam por ignorá-los na sala de aula. Dessa forma, o *bullying* nas escolas vem aumentando os problemas dos alunos, dos professores e das famílias e é um acontecimento presente na comunidade escolar. Na realidade, alguns docentes e alunos ouvintes não tiveram interesse pela disciplina de Libras, porém algumas pessoas têm respeito e surge a vontade de aprender uma nova língua. Depende dos docentes e dos alunos ouvintes desenvolverem o seu interesse sobre a língua e, da

mesma maneira, os alunos surdos deveriam aprender a língua portuguesa (segunda língua – L2), como falantes bilíngues.

O *bullying* provoca baixa autoestima e consiste, basicamente, em provocações e xingamentos. Como exemplo, citam a imitação, a provocação, a ofensa e a zombaria das vítimas. Quem pratica *bullying* costuma inventar apelidos à toa, criticar, às vezes brigar, roubar, quebrar as coisas da vítima. É comum o uso de palavras e expressões depreciativas, como: “não sabe”, “burro”, “você é ignorante”, “mudinho”, “surdo-mudo”, “sarro”, “meio surdo”, “Paraguai”, “macaco”. Tais atitudes provocam sofrimento na pessoa atingida e constituem uma violência, além de ser um crime.

Esse tipo de violência pode ser considerado como “violência simbólica”, termo criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu para descrever um dos processos pelos quais a classe que domina economicamente a sociedade impõe sua cultura aos dominados. Bourdieu (1998), em parceria com o sociólogo Jean Claude Passeron, parte do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrária uma vez que não se assenta em uma realidade dada como natural. A violência simbólica constitui-se em um terreno favorável para práticas explícitas de discriminação, perpetuando-se na própria convivência em sociedade.

O *bullying* passa despercebido em sala de aula, principalmente quando o professor, por desinformação ou julgamento pessoal, define o surdo como uma pessoa que não se apresenta com dificuldade de comunicação, naturalizando a violência simbólica que dá origem a práticas de assédio e desrespeito. É importante esclarecer que a dificuldade não é do sujeito, mas sim do sistema educativo que, na prática, não leva em conta as especificidades linguísticas e culturais dos surdos.

Diante das expectativas familiares, sociais e do mercado de trabalho em relação ao longo e complexo processo educativo-escolar, o surdo vê-se obrigado a acompanhar, participar e integrar-se a um meio que nem sempre o atrai. A impossibilidade da escolha do surdo em participar ou não de escolas e de classes de ouvintes revela situações, tanto atuais como antigas, acerca do desastroso fracasso educativo das políticas de integração social e escolar.

O fracasso educativo dos grupos desrespeitados na sociedade brasileira contemporânea demonstra que a instituição escolar está voltada para o fortalecimento das relações de supremacia de poderes e de culturas dominantes. No caso dos surdos, a apropriação da cultura se dá por meio da utilização da língua de

sinais, todavia na escola preparada para alunos ouvintes, a cultura sinalizada lhes é negada, geralmente acarretando o fracasso escolar. No entanto, tal fracasso não será em razão do desempenho do aluno, mas sim do sistema educativo.

Para poder integrar-se em uma turma de ouvintes, o surdo necessita tanto falar o português quanto conhecer e desenvolver bem a leitura labial. Entretanto, apesar de estes serem critérios para a “integração”, nem sempre as atitudes dos professores conseguem corresponder a tais necessidades. É importante pensar na interlocução comunicativa existente em sala de aula. Nesse sentido, é fácil conceber a interlocução entre ouvintes, pois estes detêm a fala enquanto que fica difícil imaginar a interlocução entre ouvintes e surdos. Os surdos podem aprender o português escrito, porém suas habilidades de articular palavras não garantem o sucesso da integração. O que advoga para o sucesso da integração é o reconhecimento das diferenças, dos limites da comunicação oral pelos surdos, gerando o início do respeito e aceitação deste pela sociedade ouvinte e pela escola. Segundo Silva (2010), existem diversas formas da prática do *bullying*:

Forma Verbal: Insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas e zoar; **Forma Física e Material:** Bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences das vítimas e atirar objetos contra as vítimas; **Forma Psicológica e Moral:** Irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chantagear e intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos (mais comum entre as meninas); **Forma Sexual:** Abusar, violentar, assediar e insinuar; **Forma Virtual:** usar a internet para caluniar, maltratar entre outras atitudes já descritas contra o próximo (SILVA, 2010, p. 22-24, grifo nosso).

Em contrapartida, Fante (2005) afirma que o *bullying* já está presente na escola há muito tempo. O aluno que pratica *bullying* quer demonstrar domínio e força diante dos outros, escolhendo os mais fracos, o novato, o que tem alguma deficiência, entre outros. Ele age motivado pela vontade de demonstrar o poder e o mesmo acontece na relação entre surdos e ouvintes.

Um professor da classe regular com surdos integrados pode representar interpretações variadas, conforme as diferentes culturas e diferenças sociais representadas em aula. Já um professor surdo frente a um aluno ouvinte, também pode gerar diferentes interpretações a partir do repertório cultural de cada um. A mesma atitude frente a um aluno surdo, que já possui um rótulo de incapacidade comunicativa, cognitiva e outros, pode fortalecer o isolamento deste perante a turma,

acentuando o rótulo de incapacidade, a dependência do surdo de um ouvinte e outros.

A política de integração do Ministério da Educação (MEC) prevê princípios de igualdade através da união entre surdos e ouvintes na escola. Tal incumbência cabe aos professores, porém a integração não se consolida mediante uma simples inserção do surdo na sala de ouvintes. Ao contrário, ela implica muitas questões principalmente comunicativas, entre os indivíduos presentes.

Para Martins Filho (2016), precisamos lutar por uma sociedade mais equânime e solidária em que a aprendizagem é um direito do ser humano. Com essa compreensão, a integração escolar do surdo ocorrerá quando os professores ouvintes tiverem consciência de que não são “donos de verdades” e nem possuem o poder de decisão sobre os rumos que deve tomar a integração. Também, para que esta consciência cresça nos professores ouvintes é necessário que os alunos surdos, organizados, demonstrem suas expectativas, vontades e decisões. Bem como, que os professores ouvintes construam o seu papel de mediadores. Nas diferenças linguísticas e culturais dos surdos e nas políticas de integração encontram-se as possibilidades de valores na educação inclusiva, que permitem ao surdo ser um sujeito capaz e integrante de um grupo comum.

Escolas bilíngues para surdos: o caminho de lutas

Todas as crianças surdas têm direito de crescer com uma formação bilíngue, apropriando-se das duas línguas: a Libras e a língua portuguesa escrita. As crianças são capazes de se comunicar-se e aprender sempre que mediadas. Nos casos em que os pais ouvintes não sabem como se comunicar com seu próprio filho surdo, faz-se necessária a procura por um tipo de ensino apropriado para surdos, o qual é encontrado principalmente nas escolas bilíngues, pois estas oferecem condições melhores de ensino para crianças surdas.

A comunidade surda até hoje vem lutando pelas escolas bilíngues, mas hoje infelizmente a luta é apenas por escolas inclusivas, contudo o suor da comunidade surda e a luta não irão parar por aqui, pois queremos evitar que as escolas bilíngues que já existem fechem suas portas. Sendo que já aconteceram alguns casos assim pelo Brasil, como por exemplo, o caso de uma escola do Rio Grande do Sul que

fechou a suas portas, e segunda justificativa era por falta de verbas e redução do público de alunos surdos. Mas infelizmente as pessoas não conseguem compreender a importância e o valor da escola bilíngue para comunidade surda, sendo que ela colabora com o desenvolvimento dos surdos, e este estudo já está comprovado cientificamente que melhorar no desenvolvimento dos alunos surdos, ser comparado com a escola inclusiva.

Nós surdos precisamos continuar essa luta para que as escolas se mantenham abertas e até que surjam novas escolas neste modelo.

O que acontece é que quando famílias recebem seus filhos surdos não têm um encaminhamento correto para onde levar seus filhos, e assim optam pelo caminho da medicina, pelos aconselhamentos médicos, sendo que a medicina vê esta criança com foco na patologia e aconselha a seguir por esses caminhos, orientando então que a Libras e as escolas bilíngues não são importantes. A visão médica, na grande maioria dos casos, será para normalização do sujeito surdo, com orientação de uso de implantes ou de aparelhos auditivos, ou até mesmo com os treinos de terapia fonoaudiológica e oralização, caracterizando assim o impacto ouvintista acontece na comunidade surda.

Nesse momento, inicial de busca por ajudas, pai e mãe de filhos surdos não sabem muito bem o que fazer e não tendo escolas bilíngues próximas, ou informações sobre, acabam por escolher pela escola inclusiva, o que conseqüentemente reduz o público das escolas bilíngues, fazendo-as muitas vezes fechar suas portas por falta de alunos, visto que muitos alunos surdos acabam indo para escolas inclusivas por opção da família.

Isso tudo reflete a continuidade dos problemas que já relatei tanto aqui como: o *bullying* que ocorre na escola inclusiva; a colocação de profissionais intérpretes não fluentes; com professores não capacitados para ensinar alunos surdos; com a falta de professores surdos dentro das escolas inclusivas, professores estes que servem como modelo de identidade da comunidade surda e assim cada vez mais o aluno surdo fica sozinho, sem ter a sua língua de conforto para o aprendizado como língua de instrução. Novamente o ciclo se repete e seu aprendizado tornar-se fraco e o aluno não se desenvolve como deveria e é capaz.

Então a visão médica e a visão social também deve ser modificada e agora em 2020 devemos abrir os nossos olhos, e ficarmos cada vez mais alerta, pois com a aprovação do PNE a comunidade surda teve vários ganhos e assim muitas lutas,

como a aceitação das escolas bilíngues e das salas bilíngues demonstra uma vitória grandiosa, sendo que esses dois conceitos não representam segregação. Não desprezando a inclusão, mas sim, a valorização do ensino na língua de instrução adequada para esta comunidade, a comunidade surda.

A segregação já ocasiona há muitos anos problemas que refletem até hoje o atraso linguístico de muitos alunos surdo. Mas agora, os próprios surdos estando no lugar de protagonista, consegue demonstrar que isto não é uma segregação. Contudo defensores das escolas inclusivas continuam acreditando que esta é uma escolha de segregação, mas não sendo o seu lugar de fala, não possuem a experiência vivida para relatar ou até mesmo para fazer escolhas.

Por isso continuaremos na luta. E eu como pesquisadora continuarei defendendo a escola bilíngue e a disciplina de Libras. Sabendo o quanto a disciplina pode influenciar na mudança de consciência das pessoas.

Hoje as comunidades surdas estão lutando por mais escolas bilíngues, pois se acredita que as escolas não estão preparadas para receber as crianças surdas e alunos surdos, por falta do conhecimento da Libras, pois é o método antigo, deste em 1980. Destaca-se que muitos professores ouvintes ainda não são fluentes em Libras. Existem registros de insatisfação dos surdos na sociedade. Muitos alunos ouvintes sentem vergonha de falar Libras, por isso não se interessam em aprender a língua de sinais, por falta de referências.

Atualmente, a comunidade surda continua lutando pelas escolas bilíngues, por preocupações com a criança surda e com os alunos surdos no processo de aprendizagem escolar. As escolas bilíngues não deveriam acabar, muito pelo contrário, deve haver um crescimento no número dessas instituições, com melhor ensino e atendimento aos alunos surdos do Brasil.

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, revoga o Decreto n.º 6.571, de 17 de novembro de 2008, e, no caso de surdos, dispõe que sejam seguidos os princípios e diretrizes do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A nova legislação sobre a educação bilíngue foi importante para a comunidade surda, contribuindo para que a educação tenha mais qualidade no ensino dos alunos surdos, principalmente incorporando a língua própria dos surdos. A educação bilíngue quebra as barreiras de comunicação com a língua de sinais.

Na escola inclusiva, alguns professores afirmam que a interação acontece naturalmente. Existem alunos ouvintes que têm preconceitos, o que pode gerar a

prática de *bullying*, porém outros não têm preconceitos. Alguns colegas de classe ajudam os colegas surdos, outros não ajudam. A relação dos alunos ouvintes com os alunos surdos não é muito boa, mas como ouvintes que interagem há troca de informação. Os professores da escola inclusiva utilizam técnicas que mostram à turma que não só os surdos precisam de ajuda, mas que os estudantes em geral precisam de apoio, pois todos têm algum tipo de dificuldade.

Já nas escolas bilíngues os alunos surdos não demonstram grande dificuldade, e a aprendizagem ocorre normalmente, em que eles aprendem durante a aula, participam das atividades e realizam os trabalhos. A maioria dos alunos tem dificuldade na aprendizagem de língua portuguesa. Nesse caso, na relação entre professor e aluno, há maior dificuldade do professor em ensinar a língua portuguesa, pois é necessário trabalhar cada nome dos objetos, além de relacionar cada nome a um sinal para que os alunos entendam o significado. O fracasso dos alunos surdos é a escrita da língua portuguesa, porque eles a relacionam com a língua de sinais, e escrevem a língua portuguesa com a estrutura da língua de sinais. Para o surdo, a língua portuguesa é a segunda língua, uma vez que sua língua materna é a língua de sinais, que organiza e direciona sua escrita.

Essa postura dos surdos revela o sofrimento causado pelo *bullying* e pela discriminação vivenciados nas escolas inclusivas, pois, apesar de esses sujeitos considerarem a inclusão positivamente, não querem fazer parte dela. Um dos problemas é a falta de preparo dos professores para trabalhar as diversidades existentes em sala de aula, pois as metodologias utilizadas não proporcionam suporte adequado para que os educandos consigam entender e elaborar o seu próprio conhecimento.

Observa-se, ainda, que as necessidades linguísticas e cognitivas dos educandos surdos estão aos poucos sendo inseridas no seu cotidiano e, através da Libras é possível atingir uma melhor compreensão da língua portuguesa como segunda língua. Além disso, faz-se necessária uma mudança de paradigma, a escola e o professor precisam preparar-se para atender às diferenças das pessoas surdas, garantindo o direito linguístico. Ao receber um aluno surdo, a escola deveria trabalhar com outros recursos, como estímulos visuais, pois não é uma regra que o aprendizado somente ocorra pela audição. Em consequência, a prática avaliativa também deixa a desejar. Muitos professores afirmam/concordam que o aluno realize suas avaliações em outra sala, com alguém capacitado em língua de sinais. Na

prática isso não acontece, por falta de pessoas especializadas nessa ação pedagógica.

Com o estudo, foi possível chegar à conclusão de que o docente surdo também necessita se preparar para situações de *bullying*, fortalecendo sua subjetividade para uma postura de superação positiva. Percebe-se, nas respostas dos docentes surdos às questões citadas acima, que alguns se fortaleceram diante das experiências vividas e outros ainda não estão preparados para atuar em sala de aula em situações de *bullying* objetivando transformar o ambiente escolar em um espaço agradável para que o ensino-aprendizagem ocorra com menos manifestações de preconceitos e gozações ou ainda estão seriamente traumatizados. É preciso acabar com o *bullying* e, para todos os envolvidos no processo de ensino, haver mais preparação, informação e aceitação da comunidade surda, principalmente o respeito aos docentes surdos em sala de aula. Apesar de o termo *bullying* ser novo no Brasil e ainda ter característica estrangeira, o fenômeno é bastante antigo e constantemente vivenciado pelos surdos.

Espera-se motivar outras pesquisas com a temática desse estudo para que, futuramente, seja possível para os surdos terem melhores condições de vida em sociedade. Além disso, espera-se provocar a reflexão nos docentes surdos para que estes possam se preparar melhor para o enfrentamento de situações de *bullying*. É fundamental o trabalho por uma escola realmente democrática, solidária e inclusiva para estudantes e professores em todos os níveis e modalidades de ensino.

Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Bilíngue: construções linguísticas diferenciadas

Sobre a educação especial, a educação inclusiva e a educação bilíngue com ênfase na construção linguística destas modalidades educacionais diferenciadas, quando compararmos as três modalidades, precisamos refletir também acerca de suas formas também diferentes, pois são trabalhos e conceitos diferenciados.

O conceito de educação especial já vem de muito tempo, aprovado por leis e decretos, que demonstram a importância do trabalho em grupo, a valorização das diferenças das pessoas especiais e das diferentes deficiências. Neste contexto já

existe a experiência comprovada dos trabalhos diferenciados através de estratégias individualizadas.

Vale citar que as três modalidades aqui citadas possuem seus defeitos e falhas, pois a educação é sempre construída com muito trabalho, mas precisamos refletir basicamente sobre os três conceitos que não se complementam, pois na minha experiência como ex-aluna e agora profissional, vejo que, por exemplo, a educação especial não fala profundamente do ensino voltado aos alunos surdos, e sim, fala das diferentes deficiências, como por exemplo: o autismo, a síndrome de Down e outras deficiências. Mas este não é o meu lugar de fala, e eu não tenho como discorrer sobre conceitos que envolvem esta área, visto que não vivi na pele tal experiência. O que eu posso relatar aqui é sobre a educação especial específica para alunos surdos, que é basicamente se resume na oferta do atendimento educacional especializado, AEE, para alunos surdos.

Hoje o trabalho realizado no AEE para alunos surdos, talvez, não deva ser considerado como uma boa estratégia de ensino, pois já existem várias discussões na área, principalmente na comunidade surda, que compreendem que o trabalho realizado no AEE não funciona dentro do esperado para este público. Esse trabalho volta-se a uma outra realidade, do atendimento com foco para atividades curriculares específicas ou projetos de ensino, ficando falho nos conceitos que envolvem a literatura surda, a história do povo surdo e as identidades surdas, contextos tão importantes para este público. Bem como, a própria língua de sinais e vários aspectos relacionados a essa cultura que acabam sendo omitidos. Sendo então que o atendimento realizado ao sujeito surdo neste espaço, é de um repasse de informações, que exigem dele ainda mais esforço para se adequar ao modelo inclusivo.

Considero que são poucas as evoluções realizadas neste atendimento e que futuramente novas discussões podem ser realizadas afim de melhorá-lo. Hoje, pode até ser que hajam alguns professores da educação especial focados na educação de surdos e na língua de sinais, e por isso saibam muito bem utilizar estratégias para auxiliar o seu aluno, mas em sua maioria, vários são os problemas relacionados nesta modalidade.

O segundo conceito que trabalhamos é o da educação inclusiva que gira em torno da dependência da educação especial, pois trabalha com a proposta de inclusão/integração das pessoas, mas infelizmente, neste meio há um grande foco

governamental com vistas para a economia, pretendendo-se assim evitar gasto extras ou específicos. Isso tudo acaba refletindo na sequência de modelos falhos e padronizados que não priorizam o sujeito e sua língua, como tem ocorrido há anos.

Nesse modelo, inclusivo, pode-se dizer que muitos alunos surdos não conseguem evoluir e não sentem-se preparados para a prestação das provas de vestibulares, concursos, ou até mesmo o Enem. Todos esses concursos e provas citados que envolvem a língua portuguesa, redações e avaliações escritas que já comprovadamente sabemos, surdos tiveram muitas falhas no seu processo educacional. Falhas estas que vêm de muito tempo, pois na escola houveram falhas no processo de alfabetização e até mesmo aquisição linguística, o que reflete na absorção de conceitos e aprendizados.

Muitos alunos, como sabemos, quando finalizam o ensino médio nas escolas inclusivas vão realizar as provas do Enem e acabam sendo reprovados por causa da alfabetização que foi falha, bem como da cobrança exclusiva no registro da escrita da língua portuguesa. Mas como o surgimento das provas do ENEM, e alguns vestibulares, em língua de sinais, despertou um interesse muito maior pelos alunos surdos em participar de tais avaliações, afinal com a tradução das provas do todos conseguem compreender completamente do que a prova se trata.

Outro tópico importante a ser citado é que no modelo de educação inclusiva a presença do intérprete é fundamental, contudo sabemos que este pode ser um profissional que irá influenciar fortemente o aluno surdo. Se este for um profissional falho também a instrução do aluno será falha, por mais que sua função não seja do ensino, mas é ele quem repassa as informações a este aluno, por isso a sua forte influência na construção e evolução deste aluno. Da mesma forma se for um profissional empenhado e qualificado, o aluno poderá desenvolver-se grandemente. Mas infelizmente sabemos que a grande maioria dos intérpretes não se encaixa no padrão colaborativo da educação de surdos com a ampliação dos conhecimentos do aluno que necessita a presença deste profissional.

Por isso passamos a falar do terceiro conceito aqui mencionado, o conceito da educação bilíngue. Sendo que nós da comunidade surda, professores e líderes surdos, já temos comprovado a anos que a educação inclusiva não vem funcionando. E pesquisas já comprovam que na educação bilíngue o modelo é direcionado para os alunos surdos, com a língua de instrução sendo a língua natural da comunidade surda.

Como já citei anteriormente, todas as lutas da comunidade estão voltadas ao modelo de educação bilíngue para surdos, pois está comprovado que este é o modelo e a estratégia que funciona de fato. Com objetivo real de planejar especificamente para o aluno surdo, ensinando-o na sua língua natural. E nós da comunidade surda que trabalhamos dentro da educação já sabemos como funcionam tais contextos educacionais e sabemos então qual seria a melhor estratégia a ser selecionada, neste caso a educação bilíngue.

Ainda para esclarecer os três modelos educacionais, vale citar que todos possuem suas falhas, mas ainda assim defendemos a educação bilíngue para alunos surdos, uma vez que sabemos que existem professores preparados e planejando especificamente para este público alvo, com estratégias e didáticas voltadas a esse aluno, com ideias criação de material, inclusive como já citei, a mesmo a opção do SignWriting.

Não podemos esquecer que, mesmo assim, a educação em bilíngue está ligada à educação especial pois ela foi aprovada dentro do PNE, e não podemos desvincular estes dois modelos educacionais, por mais que se faça necessário, pois o governo ainda tem muitos interesses financeiros com a educação especial, sendo que o foco destas discussões sempre deva educacional e não financeiro.

Nossa esperança está numa educação que separe seus contextos educacionais voltadas especificamente para o público alvo a que virá atender, como por exemplo: escolas bilíngues para alunos surdos ou até mesmo escolas bilíngues para o povo indígena, que também tem como L1 uma língua minoritária.

Vê-se que as necessidades linguísticas e cognitivas dos educandos surdos estão aos poucos sendo inseridas no seu cotidiano e através da língua de sinais, a Libras, é possível uma melhor compreensão também da língua portuguesa como segunda língua. Como dito, é necessário uma mudança de paradigma, a escola e o professor precisam preparar-se para atender as diferenças das pessoas surdas, de acordo com o seu direito linguístico. Tendo um aluno surdo, a escola deveria trabalhar com outros recursos, no caso: estímulos visuais, pois não é regra que só se aprende pelo ouvir, visto que o surdo é culturalmente receptor de informações visuais. Em consequência, a prática avaliativa também deixa a desejar. Muitos professores afirmam concordar que o aluno realize suas avaliações em outra sala, com alguém capacitado em língua de sinais. Na prática isso não acontece, por falta de pessoas especializadas nessa ação pedagógica.

Para chegar a construção da concepção de inclusão, precisa-se pensar e falar sobre a inclusão na realidade investigada, significa referir-se a um desejo constante, mas não com caráter de coletividade. Contudo, até que ponto existe clareza sobre o que implica uma ação e um pensar inclusivo? Durante a história da educação especial no Brasil muitos termos vêm sendo modificados e compreendidos: educação de deficientes, educação de excepcionais, ou educação especial, sendo que o último termo surge somente no final dos anos 50 e início dos anos 60. Há necessidade de explicitar alguns termos em educação especial e para isso recorre-se a significação do termo segundo Mazzotta (1996, p. 39):

Educação especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns para garantir a educação forma dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Com a complexidade do mundo contemporâneo, tornou-se tarefa fundamental repassar os conhecimentos adquiridos pelo homem, pois vivemos num século caracterizado pela evolução científica, pela rápida mudança de pensamento e pela consciência de que educar envolve, também, a construção do conhecimento. A insuficiência gerada na divisão do conhecimento e do homem faz com que sejam levantadas novas possibilidades e novas necessidades de pensares que possibilitarão criar estratégias de avaliação da realidade a partir de situações não lineares, incertas, sem verdades absolutas. A inclusão emerge, neste contexto na Europa, no final dos anos de 80 em decorrência das exigências de relações diferenciadas, de novos princípios para escolas, concebendo-se um novo espaço para o aluno a partir da quebra da supremacia do conhecimento do professor.

A família muda os conceitos de relação entre os seus membros e a sociedade, embora de forma superficial, tendo uma visão diferente de educação especial, percebendo o educando deficiente como cidadão de direitos e necessidades que estão garantidos na lei nacional dos direitos das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. Além disso, mais ativamente na Declaração de Salamanca, sobre princípios, política e prática em Educação Especial criada em junho de 1994 na Conferência das Nações Unidas.

Vê-se que a integração/inclusão deve restituir a criança portadora de necessidades educacionais especiais à classe regular. A classe regular deve contar,

necessariamente, com apoios, recursos, programas integrados, processos de avaliação adequados, professores com novas atitudes e competências, rompimentos das barreiras arquitetônicas. Enfim, essas são algumas das muitas adaptações que deverão ocorrer não somente em nossas salas de aulas, assim como em todo sistema educacional. Dentro de uma filosofia educacional inclusiva, sabe-se que o melhor lugar para se educar é o local onde todas as crianças aprendam, ou seja, na educação regular, desde que, obviamente a integração seja plena e envolva um novo sistema organizacional. Segundo Fonseca (1991, p. 90):

A Educação Especial deverá dar lugar à integração através do processo de inclusão progressiva, motivo suficiente que exige a realização de esforços maciços e intensivos com os próprios professores do ensino regular (...). A integração só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar. Ter-se-á de criar serviços adequados, ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar processos arbitrários de diagnósticos e de classificação.

No entanto, estudos indicam que esses esforços não estão sendo suficientemente fortes e sistemáticos para assegurar que a Educação Especial faça parte, de forma inclusiva, da educação escolar. Sendo assim, dependemos da organização da escola, da disposição de professores, alunos e da influência direta da estrutura legal que envolve a escola, em suas normas e parâmetros curriculares propostos em âmbito nacional, os quais indicam auxiliam e incentivam um caminho de inclusão, sem garantias, porém de ruptura com a manutenção das estruturas segregadoras. As estruturas legais e institucionais de instâncias maiores do que a escola (Secretaria, Prefeitura, Governo, por exemplo) podem também representar importantes pontos de apoio e incentivos para trabalhos inclusivos e/ou segregadores quando estes se fizerem necessários dentro da escola.

Assim, devem ser revistas as normas de pessoal e o tempo disponível para que os profissionais envolvidos com classes inclusivas troquem ideias, façam capacitações, reflitam sobre suas funções e constituam parceiras mais profundas com os colegas e com os alunos, passando a enxergar o aluno surdo integrado como o garimpeiro enxerga o ouro. O aluno deve ser visto como pepita de ouro bruto a ser desbravado. A partir desta modificação no modo de enxergar será possível promover a inclusão e combater a exclusão.

Uma criança surda ao nascer já faz parte de um universo definido, ou seja, ela já entra em um meio com características sociais, econômicas, culturais e

linguísticas definidas. De antemão, a criança já recebe rótulos sociais e expectativas familiares que carregará por toda a vida. A esperança dela em ser um grande homem, ter dinheiro, um bom emprego, que são desejos familiares de poder construídos de acordo com o imaginário ocidental. No mundo ocidental, ficam de fora todos aqueles que estiverem relacionados com possíveis rótulos de incapacidade, de dificuldades de aprendizagem e/ou de linguagem. Ainda que os surdos possuam uma língua própria, quando os professores em sala de aula desconsideram esta língua, estão afirmando que o modelo “certo” que os surdos devem seguir é o ouvinte. Enquanto que, na realidade, os surdos querem ver sentidos nos modelos de culturas surdas.

Na escola, os alunos devem cumprir uma série de regras de convivência, tais como: não desobedecer aos professores, estudar para as provas, ser comportados em sala de aula, entregar os trabalhos solicitados, dentre outras. Todo esse conjunto de deveres está camuflado pela igualdade de oportunidades e pela preparação de novas gerações para assumirem o futuro do país. Logicamente, no futuro, os grupos que mencionei anteriormente não terão espaço digno para exercer a sua cidadania, pois a escola, paulatinamente, através de ações discriminatórias, condena-os à marginalidade social. Para comprovar tal afirmação, basta olhar o alto índice de reprovação das camadas populares nas escolas, bem como o número elevado de surdos que não possuem uma escolarização suficiente para ocuparem cargos profissionais socialmente mais qualificados. No momento, existem alguns surdos qualificados nos seus estudos, com graduação, especialização, mestrado e doutorado e até mesmo profissionais concursados efetivos, mas trata-se de uma minoria.

Procurando conhecer a verdadeira realidade da inclusão do aluno surdo na classe de ouvintes, esta pesquisa apresenta registros coletados a partir de observações feitas junto a turma na qual o educando surdo está inserido. No cotidiano escolar, em conversas informais ocorridas ao longo do processo de investigação pode-se elucidar e escrever sobre a temática abordada. Embora esta pesquisa tenha como interesse um estudo qualitativo, serão mostrados os resultados sem a preocupação de análise. Desta maneira o leitor poderá traçar um paralelo entre os autores abordados e os diversos exemplos do cotidiano escolar.

Considerando todos esses fatores apontados por Skliar (1998), segundo a concepção vygotyskiana, o problema do desenvolvimento e da educação de surdos

é uma das teorias mais difíceis da pedagogia científica atual. Desta forma vem exigindo por parte dos educadores envolvidos reflexão sobre os pressupostos da abordagem histórico cultural. Davis (1998, p. 13) comenta:

(...) a apropriação cultural se dá, de forma ampla, no e pelo processo educativo e, de forma mais restrita, no e pelo ensino, por parte de adultos ou companheiros mais experientes, das conquistas das gerações precedentes. Desta maneira, o desenvolvimento cognitivo depende tanto do conteúdo a ser apropriado como das relações que se estabelecem ao longo do processo de educação e ensino.

É primordial observar as condições oferecidas pelos professores para garantir as interações sociais necessárias para que haja aprendizado. Portanto, é atribuído ao professor o papel fundamental, de mediador do processo que impulsiona a descoberta e construção de novos saberes. Trazendo essa reflexão para minha vivência, utilizei todo o meu potencial movida pelo interesse, primeiramente pessoal, depois profissional.

Como já havia colocado no início, a realidade que acompanhei no decorrer desta pesquisa deixou-me convencida que há muito o que fazer para se alcançar uma escola ou sociedade inclusivas. É com olhar atento e com sentimento de que alguma coisa eu ainda poderia fazer que decidi realizar esta pesquisa. Com atitude de estudo e confiança, abracei a pesquisa. Estas crianças me revelaram uma lição de coragem diante dos obstáculos impostos pela sociedade. Assim, seguem revelando suas limitações e compartilhando suas conquistas dentro da problemática que as envolve.

Vislumbro e aposto na escola como meio de reconstrução social. Sendo desta maneira, será através dela que resgataremos o fortalecimento cultural, o respeito às singularidades e constituindo a inclusão efetiva permitindo que o aluno surdo participe ativamente, tendo acesso ao contexto comunicativo eficaz, fazendo isso com a sua própria língua de sinais, ou seja, com a Libras. No entanto, ficou claro que é necessária a reestruturação do planejamento escolar, da didática dos professores e a reconstrução da forma de avaliação.

A escola inclusiva será realidade quando professores, alunos e toda a sociedade estiverem interagindo, sendo aliados no processo de ensino/aprendizagem, trabalhando juntos cooperativamente com um objetivo em comum: a educação inclusiva, ou seja, uma educação mais humana. A inclusão

além de ser ética, é para todos porque somos todos diferentes e com as necessidades especiais em determinados momentos de nossas vidas.

Vidas com particularidades, resultado da miscigenação entre índios, negros e europeus, uma raça diversa conhecida como “brasileiros”. Sendo assim recorro e cito do autor Werneck (1997, p. 64):

Ao privarmos crianças normais da convivência com seus pares deficientes tiramos de todos a chance de se exercitarem na construção de sua cidadania. As correntes interacionistas (...) conferem lugar de honra às vivências decorrentes de experiências aparentemente simples do cotidiano, nas quais residiria a legítima interação. É dessa interação que surgem as oportunidades de aprendizado, com negociação de significados.

Portanto, a inclusão educacional não é um favor, mas uma troca em que ambos os lados tendem a lucrar, não apenas o ouvinte, mas também o surdo, porque a vida, a exemplo da música, não resulta de uma única nota ou de um indivíduo só. Por isso, defendo a ideia de incentivos políticos educacionais para se promover a articulação entre entidades públicas ou privadas formulando, elaborando e executando programas, projetos e/ou serviços com objetivo permanente de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, e assim a verdade inclusão irá ocorrer.

A escola é o meio de construção do conhecimento, seja social, cultural ou histórico e desta maneira ela precisa resgatar e fortalecer sua função no processo educativo. Constata-se que o aluno surdo não está tendo possibilidades para desenvolver suas singularidades. Se ele conseguir desenvolver suas potencialidades, desmistificando suas dificuldades, com certeza ocorrerá a inclusão efetiva na classe de ouvintes.

É necessária que se faça a construção do planejamento de forma participativa, em que os pais, alunos e comunidade em geral proporcionem formas didáticas mais propícias para que os alunos, de maneira geral, possam se apropriar do conhecimento estudado. Essa construção dependeria da comunidade a qual a escola está inserida. Só haverá inclusão quando professores, alunos e toda a sociedade estiverem interagindo como aliados no processo ensino/aprendizagem, tendo o mesmo objetivo, ou seja, na construção do conhecimento.

CAPÍTULO 3

A SEMENTINHA CRESCEU, PERCURSOS METODOLÓGICOS



Floresceram as plantinhas, espalhando por aí o seu perfume...

Neste capítulo, apresento as escolhas teóricas metodológicas que nortearam a pesquisa. Inicialmente refletiremos sobre o meu percurso e os motivos da escolha do meu tema para esta tese.

A ideia de fazer esta pesquisa surgiu ao longo de minhas experiências profissionais. Estas também se referem às minhas atuais preocupações com o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes, sendo ausentes e pouquíssimas divulgadas as pesquisas existentes sobre o currículo de Libras/L2 para crianças ouvintes. Atualmente, a Língua de Sinais se tornou mais importante em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo mais comentada e vista, quando antes poucos conheciam sobre a mesma. Assim diz o autor Skliar (1998, p.5), que escreveu sobre uma nova “territorialidade educacional”:

“Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”.

A partir de tal fato, lembramos que a maioria das escolas brasileiras não possui proposta e/ou projeto como disciplina de ensino de Libras para crianças ouvintes com a mediação e acessibilidade aos colegas surdos. Dessa forma a possibilidade de se criar um currículo de ensino da Língua de Sinais é fundamental, pois com este currículo formulado poderia ser/ter implantada a disciplina Libras/L2 nas escolas, comprovando os procedimentos de análises adiante neste capítulo.

Vale mencionar que minhas pesquisas identificaram que a disciplina de Libras não existe de forma curricular nas escolas. Apenas o que existem são escolas que possuem projetos experimentais do ensino desta língua, mas assim, na sua maioria com professores ouvintes, oprimindo o preenchimento destas vagas por quem está no seu lugar de fala. Sobre muitos projetos observados, vale mencionar que todos eles estão baseados na língua portuguesa, pois em sua maioria focam no ensino do alfabeto manual ou imagens e sinais soltos, sendo que está não é a representação real e contextualizada da língua de sinais.

Expor a problemática desta pesquisa que veio a partir de minha experiência do ensino de Libras do Colégio de Aplicação/UFSC iniciado em 2014, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apontam a necessidade de implantação deste componente curricular em todas as escolas de Educação Básica. As barreiras na acessibilidade de comunicação entre surdos e ouvintes dentro do Colégio de Aplicação/UFSC podem demonstrar a justificativa para o estudo que guia este trabalho. Como integrante da comunidade surda e aprendiz pesquisadora, trago como fio condutor desta investigação o desafio pela busca de melhores perspectivas no ensino de Libras/L2 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A disciplina Libras/L2 é obrigatória nos Anos Iniciais, como propõe o registro do Projeto Político Pedagógico - PPP¹² - do Colégio de Aplicação/UFSC; a única

¹² PPP do Colégio de Aplicação atualizado em 2019 – (disponível em <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf>) e PPI - Proposta Pedagógica Inclusiva - feita em 2014 – (disponível em: <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/08/Proposta-Pedag%C3%B3gica-de-Inclus%C3%A3o-Educacional.pdf>), lembrando que implementou a Libras como experimental e após muito trabalho envolvido e houveram mudanças diante das necessidades vislumbradas.

disciplina diferenciada para todas as turmas de 1º à 5º ano, e o caso do 6º ano é por direito da aluna surda com a interação comunicativa, no ano de 2020, especialmente e assim será sucessivamente. Então, esta proposta é o grande desafio da minha carreira profissional, enquanto docente e pesquisadora. Pois acredito que com esta pesquisa na educação, com os alunos ouvintes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, posso modificar os rumos da educação de forma geral, não apenas da comunidade surda, mas também acolhendo e incluindo esta comunidade da forma como ela merece e necessita.

Assim então surge a pergunta central desta pesquisa: O que a experiência no Colégio de Aplicação/UFSC demonstra para a implantação do Ensino de Libras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica brasileira?

A falta de pesquisas nesta área é evidente no Brasil. E tal afirmação se dá, pois venho acompanhando as dificuldades dos professores surdos com relação aos conteúdos, métodos e aspectos linguísticos com a competência na língua para crianças ouvintes, sendo que não estão especificamente diferenciadas e explicitadas para o currículo do ensino Libras como L2. Ressalto que somente encontrei pesquisas de Libras como L2 com um currículo estabelecido, para alunos ouvintes adultos. Outros achados dão-se de forma isolada sem um padrão para a sua realização, como é o caso de alguns municípios que ofertam o ensino da Libras como L2 em suas escolas, mas apenas com projetos de ensino.

Dessa forma, superar as barreiras de comunicação, com acessibilidade linguística é de fundamental importância para todas as escolas básicas e, conseqüentemente, os anos iniciais de ensino fundamental, não só para adulto. Visto que a aprendizagem das crianças evolui com mais rapidez, pois os alunos nesta fase escolar/linguística assimilam à língua mais cedo, e seja que bem melhor para envolver da língua-alvo.

Numa ação de registro, reflexão e interpretação, o ideal é discorrer em forma de anotações o diário do campo no Colégio de Aplicação/UFSC, a localidade da pesquisa. Também contribui na busca dos dados dos alunos no Ensino Fundamental, principalmente as turmas de Anos Iniciais. Por último, busca os novos conhecimentos e reflexão com os dados pelos os pais dos alunos com a relação da disciplina Libras/L2.

Então, este capítulo, que conta a história do meu trabalho desde a entrada de campo, recorro à uma perspectiva descritiva e interpretativa. Estou presente no

fenômeno, apresento os dados, reflito e me aventuro a tecer considerações reflexivas e propositivas. Em síntese me constituo com pesquisadora.

Como pesquisadora, neste trabalho de pesquisa, senti um desconforto frente à ausência do Currículo de Libras/L2, sempre em falta de alguma metodologia e estratégia de ensino Libras/L2 na qual pudesse me inspirar e assim necessitei criar, começando do zero, e, por outros motivos, também percebi os olhares desconfiados das pessoas quando sabia da intenção da minha pesquisa, sendo principalmente os pais e ou responsáveis dos alunos, pela inserção da disciplina Libras/L2 no Colégio de Aplicação/UFSC, porque é única escolar em que é oferecida tal disciplina, e pioneira das escolas federais.

Por este trabalho, pude pesquisar os estudos e experiências próprias minhas como profissional. Dando os exemplos, sempre visibilizando a interação comunicativa, aprendizagem da língua-alvo como Libras/L2.

Cenário de Pesquisa:

Este percurso metodológico mostrou como pesquisadora desta tese de doutorado os caminhos a fim de realizar as minhas reflexões e contribuições para a disciplina de Libras nas escolas brasileiras. Foi uma construção de experiência no espaço real de conhecimento. Então, de certa forma, não houveram empecilhos na realização da pesquisa de campo na referida escola, sendo que sou professora neste espaço, facilitando tal etapa. Mas o que foi mais desafiador foi me separar do papel de professora e pesquisadora e me propor realizar uma pesquisa com aqueles que são meus alunos ouvintes do 4º e 5º ano, afinal no momento da pesquisa papel não mais era a professora deles.

O contexto da pesquisa, foi decidido através da análise das crianças matriculadas no campo: ouvintes de 4º e 5º ano. Tais turmas foram escolhidas por que estavam em fase de finalização da disciplina de Libras; sendo que nas próximas etapas do ensino fundamental dos Anos Finais de 6º a 9º ano não há a disciplina de Libras como obrigatória, nem do Ensino Médio.

Como parte do trabalho aqui apresentado ressalto que foi de fundamental importância registrar as respostas dos alunos pesquisados, pois assim conseguimos ver as opiniões das crianças, e depois disso analisar a implementação do currículo

de Libras na Educação Pública em SC, especificamente do Colégio de Aplicação/UFSC. A abordagem metodológica da pesquisa foi construindo com os desenhos e procedimentos de pesquisa de diferentes técnicas, sendo que foram utilizadas além dos questionários individuais. No momento de realização da pesquisa, cada criança participante da pesquisa teve seu momento para pensar e se auto questionar, apresentando na pesquisa suas opiniões e sem necessidade de ajuda, ou até mesmo da opinião de outras crianças.

O objetivo destes caminhos metodológicos foi analisar o Currículo de Libras, principalmente a análise da implantação nos Anos Iniciais em dentro do Colégio de Aplicação/UFSC. Em destaque, a pesquisa foi desenvolvida no Colégio de Aplicação/UFSC, espaço que assumiu a nova proposta da disciplina em Libras desde 2015. Antes ainda, em 2014, fomos estudando as propostas pedagógicas para à implementação, e atualmente em 2020 já consta como obrigatório o ensino de Libras para os Anos Iniciais de 1º à 5º ano, para as crianças ouvintes socializarem na comunicação em Libras com a colega surda, e os professores Surdos, num processo comunicativo do ensino/aprendizagem na língua dos surdos.

Aprender e divulgar a Libras podem ser um ponto de partida para desenvolver a comunicação com os Surdos. O ouvinte que aprende Libras irá, certamente, colaborar para melhorar a qualidade de vida de inúmeros Surdos que, muitas vezes, não têm acesso aos benefícios sociais básicos por causa do preconceito ainda existente contra as pessoas diferentes. No contato com os surdos, as pessoas sentem-se muitas vezes incapazes de transmitir informações bem como entender algo que está sendo sinalizado pelo Surdo. Assim sendo, o surdo se sente isolado de receber informações e de participar como cidadão do contexto social em que ele vive.

A possibilidade de uma oportunidade para as crianças ouvintes em aprender a Língua de Sinais/L2 de forma prazerosa e lúdica, como também, na idade propícia, a disciplina Libras nos 1^{os} à 5^{os} anos se tornou a responsabilidade do Colégio de Aplicação/UFSC, a qual não tinha nenhuma resposta das outras escolas com a mesma situação, pois a falta o currículo de Libras/L2 para Anos Iniciais da Educação Básica é ainda contínua.

Trago esta análise, e apresento um breve histórico dos fatos do Colégio de Aplicação/UFSC.

Oficialmente a disciplina de Libras iniciou no ano de 2015, nas turmas de 6º ano e 9º ano dos Anos Finais, com a justificativa de que haviam alunos surdos nas respectivas séries. Estas aulas eram ministradas no contra turno, e por esse motivo foram acompanhadas de muitas reclamações dos alunos, por desinteresse à Língua de Sinais, e o horário adicional atrapalhou o calendário dos alunos, causando cansaço mental segundo relatos.

Já em 2016, seguiu-se a justificativa de que as séries que havia alunos surdos deveriam ter aulas de Libras, alterando a programação anterior, então com aulas nas turmas dos 2ºs ano (Anos Iniciais) e dos 9ºs ano (Anos Finais) do Ensino Fundamental, e dos 2ºs Ano (Ensino Médio), sendo que todas estas turmas tinham alunos surdos nas classes inclusivas. Ademais, ocorreram algumas mudanças, como por exemplo, o ensino de Libras(L2) nas turmas de 1º e 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a fim de garantir um ambiente mais interativo, visto que há uma aluna surda que faz uso da Língua de Sinais, é de fundamental importância que socialize no ambiente escolar, não somente a sala de aula.

Vale ressaltar que no 9º ano no Anos Finais e nos 2º ano do Ensino Médio, as aulas em 2016 continuam ocorrendo no contra turno, o que continua sendo motivo de insatisfação por parte dos alunos, resultando em muitas faltas. Além disso, nas turmas dos 2º anos do Ensino Médio, as aulas são realizadas após a Educação Física, de modo que os alunos chegam mais cansados e desmotivados, e como consequência o aprendizado sofre prejuízo. E quando as aulas de Educação Física não ocorrem nos primeiros horários, muitos alunos não aguardam o horário das aulas de Libras e vão embora. Já nas turmas dos anos iniciais (1º, 2º e 3º) apesar das aulas acontecerem no turno, estas acontecem nos últimos horários e/ou após as aulas de Educação Física, em que os alunos estão agitados e com pouca concentração, e como consequência o aprendizado sofre prejuízo.

Após a realização desta análise, fez-se necessário a apropriação de novos métodos e procedimentos para o ensino de Libras(L2), e até mesmo a apresentação de uma nova proposta, a ser implantada de 2015 à diante. Sendo assim, seguem agora detalhes de tal proposição.

Em 2019, a atuação dos professores de Libras deu-se apenas nos segmentos dos Anos Iniciais (1º a 5º). Inicialmente será oferecida a disciplina de Libras(L2), em caráter obrigatório, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, sendo inserido gradativamente nas demais séries. Sendo que, do 3º ao 5º

ano, as turmas foram divididas, de forma que cada professor atuou com metade dos alunos de cada turma, ao mesmo tempo. Isso garantiu um ensino com mais qualidade, resultando em mais aprendizado dos alunos.

Houve mudanças novamente, em 2020 as turmas de 1º, 2º, 3º, 4º à 6º ano atuamos 1 vez por semana, e o 5º ano teria aulas de 2 vezes semanais (encerramento da disciplina escolar). Além do mais, as aulas de Libras deveriam iniciar nos primeiros horários do turno, a fim de evitar a desatenção dos alunos, que é influenciada pelo intervalo, educação física e ansiedade de ir embora nos últimos períodos. Isso é essencial, visto que o cansaço e a agitação causa perda de atenção visual, algo muito importante para aquisição da Língua Brasileira de Sinais. Já no turno da manhã, no 4º e no 5º ano, as aulas podem começar no horário normal, pois por uma questão didático/pedagógica há necessidade de intérpretes. Cabe lembrar que a Libras não se difere das outras línguas, deve ser vista sem diferença entre outras línguas, assim o aprendizado é mais eficaz pelo contato direto com os professores surdos.

Dito anteriormente, as turmas de 6º a 9º Anos Finais e o Ensino Médio não são obrigatórias as aulas da disciplina de Libras; então já que as estas classes podem se inscrever a disciplina de Libras de forma optativa, atendendo aos alunos ouvintes interessados na comunicação com os colegas surdos; havia explicado anterior, somente o direito a escolha da aluna surda que envolve da classe dela com importância interação comunicativa, teria ter a disciplina Libras; infelizmente não houve essa proposta optativa. Eles têm outras línguas estrangeiras, são: Inglês, Espanhol, Francês, Alemão já estão muitos acumulados para aos alunos.

Ainda que à falta estrutura do espaço no Colégio de Aplicação/UFSC, sabe-se que a Libras é uma língua que utiliza muitos recursos visuais, e que possui uma gramática própria, na qual se baseiam as atividades e trabalhos. Essas podem ser feitas com sucesso desde que possua uma estrutura física adequada, onde os alunos também possam fazer bom uso dos recursos disponibilizados. As aulas de Libras foram ministradas nessa sala de aula própria, com os devidos recursos visuais: estúdio de gravação com tela verde ao fundo, iluminação, câmera, tripé, data show, computador, estante para livros, DVDs, mesas, cadeiras, quadro branco, materiais ilustrativos visuais, etc.

Além do que já foi citado, foi atualizada a nova proposta que incluiu em 2018 no Colégio de Aplicação/UFSC, por necessidade, a divisão os grupos das turmas

anos iniciais, 1º e 2º anos mantém a mesma quantidade de 25 alunos, porque as crianças não compreendem e nem tem costume com a divisão, e além da perda o tempo de ir de uma outra sala (aula dura em 45 minutos, normalmente as crianças acostuma chegar para outra sala em atraso de 10 à 15 minutos), comprovamos não dando certo; 3º a 5º anos foram divididos em 2 grupos, são em 30 alunos isso não ajuda das aulas de Libras, para uma boa qualidade de aprendizagem das crianças ouvintes é dividir o grupo o máximo de 15 alunos para cada professores de Libras, ajudam à facilidade de aprender nas aulas Libras(L2).

Infelizmente, em 2020 não houve as turmas em divisão; pois as cargas horários de professores de Libras já estavam acima da carga horária de trabalho. Já foram pedidos à mais vaga de Libras, a situação difícil de financeiro no governo federal. Ficando na proposta de ensino Libras/L2 para as turmas individuais A, B e C na totalidade de mais 25 alunos. Em diante, houve a pandemia COVID-19, as aulas presenciais foram anulados e tivemos para as aulas pedagógicas não-presenciais com sistema RNP pela UFSC, envolvidas das atividades assíncronas e síncronas com as turmas 1º, 2º, 3º, 4º, 5º (disciplina obrigatória) à 6º (disciplina optativa, tem aluna surda da classe).

Com base em PRODANOV e Freitas (2013, p. 126): a pesquisa se caracterizou numa abordagem qualitativa e interpretativa a partir da inserção e vivencias com o universo e temática a ser pesquisada.

Considera-se ainda em Severino (2013) que a análise interpretativa, é o estudo aprofundado das ideias principais, onde se procura saber o que realmente os autores/participantes afirmam, quais os dados e informações oferecidos além de correlacionar com os problemas em questão. Portanto, realizamos uma análise interpretativa (SEVERINO, 2013) com a finalidade de buscar o significado da pesquisa na minha vida, na minha profissão e para o colégio de aplicação – CA/UFSC.

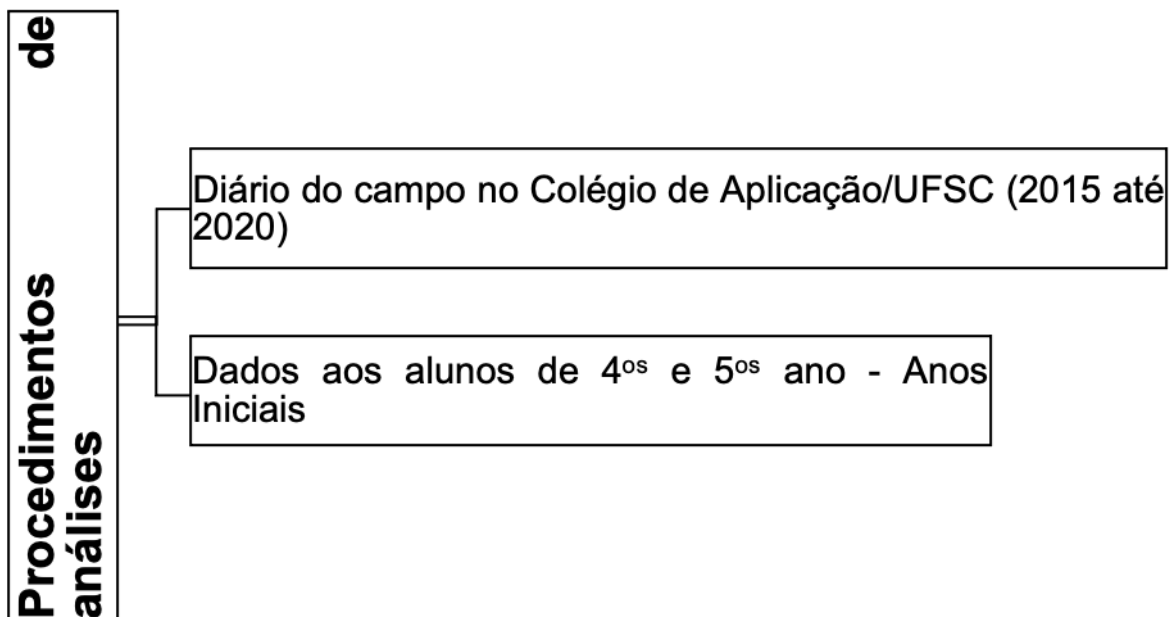
TABELA 01 – Desenvolvimento da pesquisa

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| Objetivo do Estudo | Exploratório | Proporcionar os alunos ouvintes, construindo numa hipóteses. |
| Procedimento Técnico | Levantamento as perguntas da aula (questionário de opinião). | Respostas dos alunos em autonomia (individualmente). |
| Abordagem | Qualitativa e Quantitativa | Diretamente os coleta de dados, registrar o diário do campo, e o uso dos recursos para procurar as respostas reflexivas, e as quantidades pela a pesquisa. |
| Análise dos Dados | Análise interpretativa | Registros e reflexões decorrentes da pesquisa no diálogo teórico e na leitura e análise dos dados. |

Fonte - Desenvolvida pela a autora

GRÁFICO 01 – Procedimentos de análise

Fonte - Desenvolvida pela a autora



Sujeitos da Pesquisa:

A primeira etapa da pesquisa, a partir da minha experiência profissional neste campo, foi um registro do diário de campo iniciado em 2015. E a segunda etapa foi buscar os dados dos alunos. Foi uma ideia para refletir para um ajuste objetivando a melhoria da disciplina Libras, realizado 2019, ademais encontros com as crianças ouvintes da classe, convidando elas a participar das respostas da pesquisa. Antes disso, explicando como funciona e para que serve. Após, a discussão e esclarecimentos das crianças, partimos para respostas dos questionários básicos, o importante é que eles respondem a sua sensibilidade de opinião, sem influência nenhuma. Por fim, participaram da dinâmica de aula com usos dos papéis respondendo os questionários individualmente. Então para isso foi os instrumentos os coletas de dados, em análise e observatório das turmas de 4º e 5º ano em período do final ano 2019.

Já a pesquisa quantitativa buscou as hipóteses com a relação dos alunos ouvintes que estudam com a disciplina Libras. Nesta etapa, desenvolvem o ambiente dos grupos de 4º e 5º Anos Iniciais, turmas de A, B e C totalizados de 137 alunos participaram em; porém não houve vídeo-gravação porque foram registrados como da minha aula de Libras, e não queria causar problemas com as imagens dos alunos, mesmo que o Colégio de Aplicação/UFSC já se dispôs e autorizou para a pesquisa, pois o colégio é o local para fazer de qualquer pesquisa e existem os projetos de pesquisa, e outra coisa também que os outros alunos vejam Libras das respostas das outras colegas, o ideal é responder individualmente, assim ninguém sabe das respostas dos outros. Aliás, facilita para os alunos com uso do papel respondendo os questionários na sala de aula dentro.

Por se tratar de um estudo sobre o currículo de Libras/L2 das crianças ouvintes, com a formas de coletas e análises com a abordagem: foram através de questionários na aula Libras com o uso da sala que os alunos participantes responderam as perguntas feitas individuais. Sendo trabalhado a partir de situações reais, contextualizadas, possibilitando os alunos ouvintes o contato com a cultura surda e o uso da língua, com a competência.

Veja os resultados abaixo acerca do planejamento.

TABELA 03 – Planejamento da pesquisa

| | |
|---------------------------------|---|
| Planejamento e Avaliação | Registros do campo CA/UFSC Dados dos alunos |
| Quantidade de encontros | Encontros das aulas de Libras– CA/UFSC |
| Abordagem | Qualitativa e Quantitativa |
| Registros dos dados | Diário do Campo; Questionários do papel (alunos) |

Fonte - Desenvolvida pela a autora

Procedimentos para a recolha de dados:

Além deste registro, como professora/pesquisadora investiguei e analisei o observatório no campo (registrando tudo no diário do campo), gerando assim as informações, por parte dos participantes, alunos ouvintes que frequentem da disciplina Libras/L2. O ciclo sistemático dessas pesquisas expõe as relações da etapa deste estudo Tese.

Na etapa “Planejar”, organizou-se no ciclo da pesquisa, considerando a análise o currículo com possibilidades de metodologias de implementação da disciplina de Libras/L2 com os alunos ouvintes. O próximo passo, foi o “Questionar” proporcionando a discussão e reflexão a cada aluno, possibilitando que cada um se expressasse, com a sua opinião sobre o currículo disciplinar de Libras, este caso foi necessário para o estudo da pesquisa. A fase “Analisar” foi composta pelos alunos, juntamente com a professora/pesquisadora. Tarefa realizada como o resultado da importância desta pesquisa de doutorado, mostrando para a educação brasileira a visibilidade da disciplina Libras/L2, e o quanto é importante aprender/conhecer a cultura e o respeito da língua reconhecida do país brasileiro.

Finalmente então passamos a etapa do desenvolvimento da pesquisa, com a proposta realizada em sala de aula e sua aplicação através de questionários impressos em papéis que os alunos responderam individualmente. Através das respostas, buscou-se averiguar as hipóteses com a relação das crianças ouvintes que estudam a disciplina Libras/L2, nesta etapa, desenvolvendo o ambiente favorável ao ensino nos grupos de 4^{os} e 5^{os} Anos Iniciais, turmas de A, B e C resultando uma soma de em 137.

Sendo que os resultados foram analisados quantitativa e qualitativamente.

Esta tabela demonstra como foi feita a pesquisa, realizada em encontros/aulas nas turmas já citadas no período do final do ano letivo do escolar de 2019 no Colégio de Aplicação:

TABELA 01 – Demonstração da Pesquisa

| | |
|---------------------------------|--|
| Planejamento e Avaliação | 4 ^{os} e 5 ^{os} ano turmas do A, B e C |
| Quantidade de encontros | 01 Encontro para cada turma A, B e C, totalizado de 6 encontros das aulas de Libras/L2 |
| Abordagem | Qualitativa e Quantitativa |
| Registros dos dados | Questionários do papel |

Fonte - Desenvolvida pela a autora

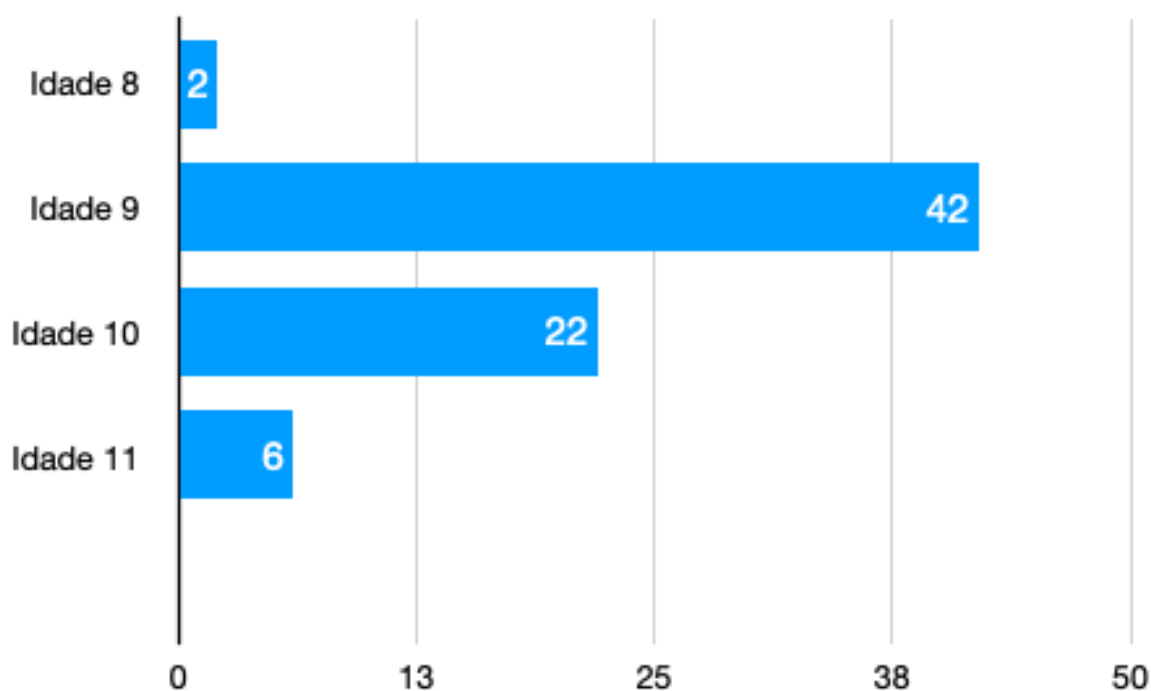
Seguindo esta divisão e estrutura de ensino, apresentaremos a seguir os dados coletados como resultado parcial, mas palpáveis, da pesquisa.

A colheita

Seguimos agora com os resultados abaixo das três turmas de 4^{os} ano A, B e C¹³, sendo que no total foram coletados dados com um total de 72 alunos.

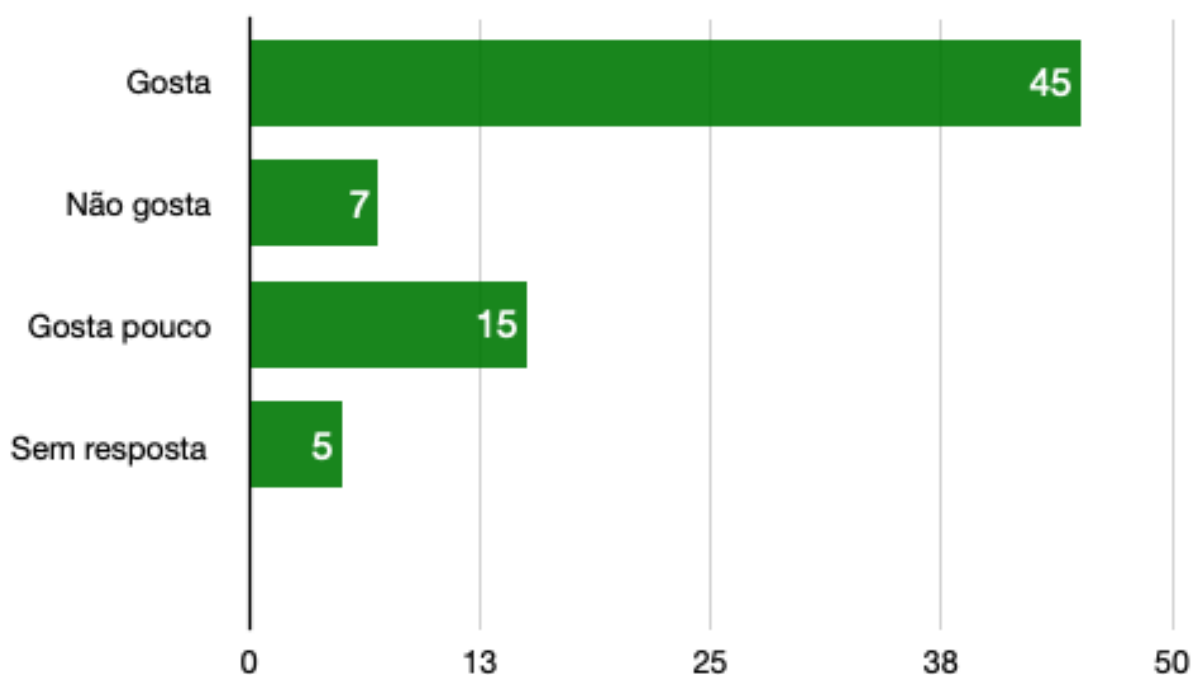
Como poderão ver abaixo a faixa etária dos alunos era de 8 a 11 anos de idade, sendo que a predominância foi de alunos com 9 anos. Idade correta esperada para aluno que iniciam o Ensino Fundamental I conforme orientações do Ministério da Educação. Além de uma boa quantidade de alunos que declaram ter 10 anos de idade (sendo 22 alunos, no total). Sendo que as idades de 8 e 11 anos, representam um número muito pequeno na pesquisa.

¹³ Dados analisados no final do ano letivo escolar de 2019.

GRÁFICO 2 – Idade dos alunos do 4º ano participantes da pesquisa

Fonte - Desenvolvida pela a autora

Continuando com a análise quantitativa, também podemos perceber na tabela que fala sobre o gosto pela disciplina de Libras que dos alunos que frequentaram a mesma e participaram da pesquisa os resultados colhidos demonstraram que a maioria, 45 alunos, relataram que gostam da disciplina. Do restante, 15 alunos responderam a pesquisa como afirmando que “gostam pouco”, e apenas 7 mencionaram que “não gostam” da disciplina e, finalmente 5 participantes que não responderam a pergunta. Sendo este um número aceitável, se analisarmos o fato de ser uma disciplina nova para todos, inclusive na escola como um todo, e ainda levando em consideração o fator da desaprovação, que pode ocorrer com qualquer outro assunto quando este é novo para determinado grupo de pessoas. Ainda considerando o fato de cada sujeito tem gostos próprios e nem todos devem ou precisam gostar de todos os assuntos possíveis e existentes no mundo. Como por exemplo, apensar de a língua inglesa, já se disciplina curricular há anos no ensino básico, ainda hoje muitos alunos não se afetam muito com tal disciplina.

GRÁFICO 3 – Questionamento sobre o gosto pela disciplina de Libras – 4º ano

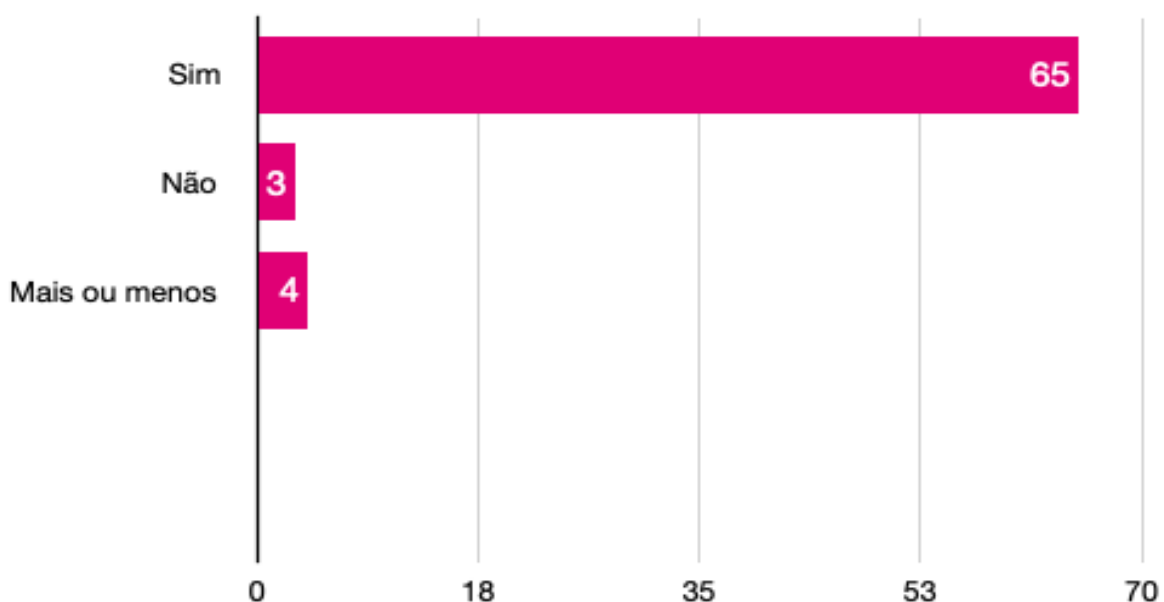
Fonte - Desenvolvida pela a autora

Continuando com nossa pesquisa, outra das perguntas que tínhamos no questionário é se a Libras era importante. E para tal pergunta tivemos 65 das respostas como sendo positivas, e apenas 3 dos participantes da pesquisa relataram que não. Esse percentual que apresenta negatividade, pode de certa forma, ser considerado insignificante, visto que, como falamos anteriormente, todos os seres humanos possuem gostos diferentes, e portanto têm o direito de escolher isso ou aqui, e de gostarem ou não de algo. Mesmo assim o número apresentado é muito pequeno, o que nos deixa felizes com o trabalho já realizado.

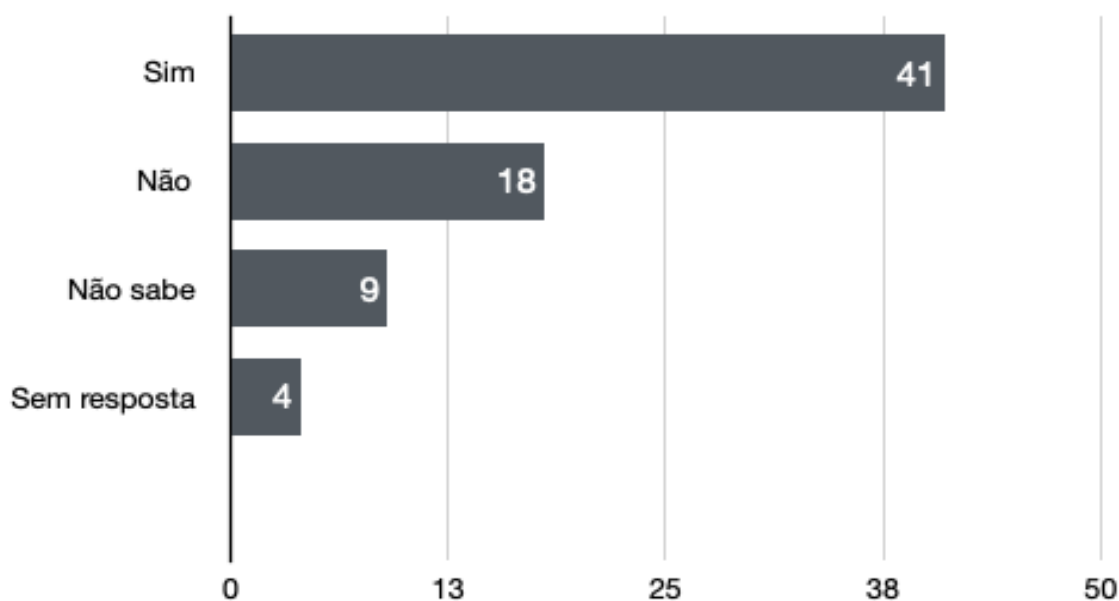
Seguindo, também perguntamos aos alunos, como pode-se constatar na tabela abaixo, se eles pretendiam ou não continuam com o estudo da Libras nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e surpreendentemente, obtivemos um retorno positivo de 41 dos alunos pesquisados. Do restante dos alunos, 18 demonstrou não pretendem continuar os estudos, e ainda 9 não soube opinar se continuariam ou não.

Ressalto aqui que, como já falamos anteriormente, todo cidadão possui seu direito de escolha. Mas fundamentamos que a base inicial já foi instituída. Com a disciplina inserida como obrigatória nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode-se dizer que os alunos já passariam a ter o conhecimento do conteúdo, mesmo que depois viessem a esquecer algumas de suas particularidades, mas já teriam bom conhecimento da cultura e da língua surda, diminuindo assim o preconceito linguístico e cultural com o surdo, o *bullying* frequente e, e até mesmo o isolamento social.

GRÁFICO 4 – Libras é importante? - 4º ano



Fonte - Desenvolvida pela a autora

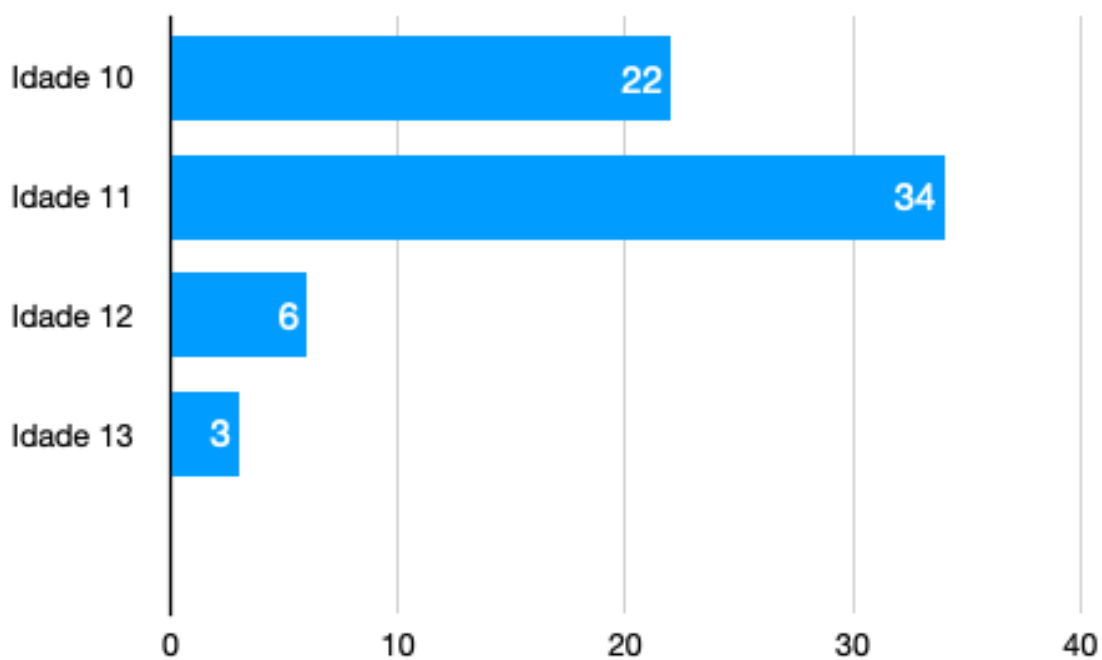
GRÁFICO 5 – Pretende continuar estudando Libras nos Anos Finais e EM – 4º ano

Fonte - Desenvolvida pela a autora

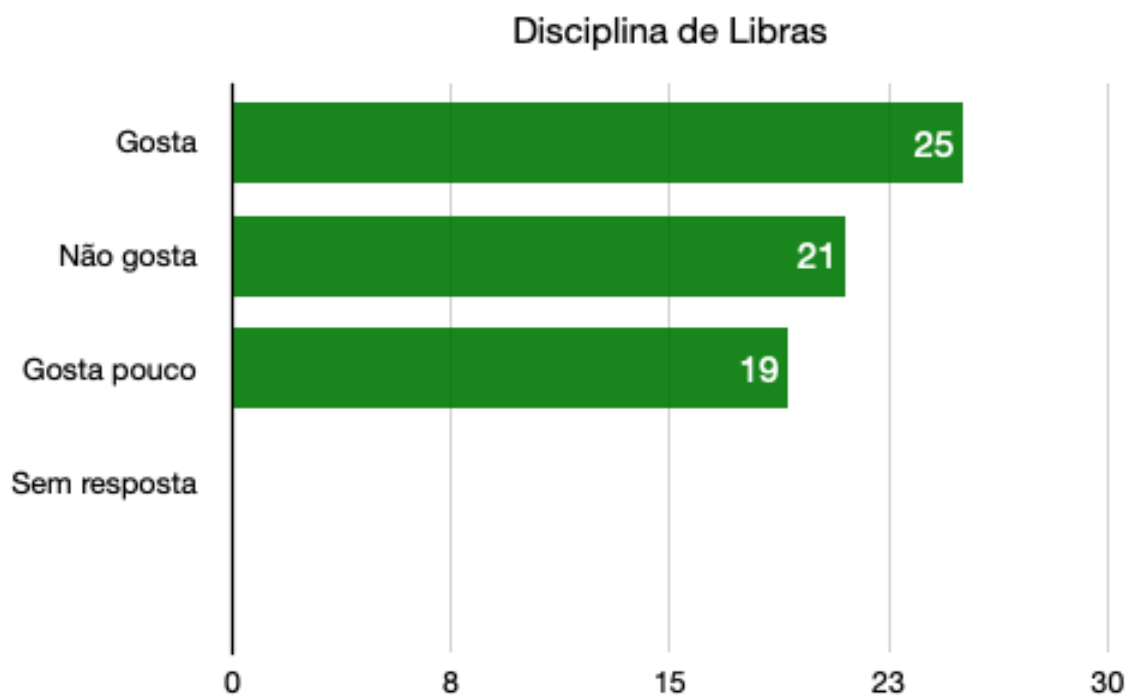
Seguindo com os dados coletados, apresentamos também os resultados das três turmas de 5^{os} anos do Ensino Fundamental, turmas A, B e C, totalizando 65 alunos, destas referidas turmas participantes que responderam o questionário.

Como é possível observar nas tabelas abaixo, temos uma variação maior de faixa etária nas turmas do 5º ano, com o maior número quantidade, 34 alunos com 11 anos, mas logo abaixo, temos 22 alunos com 10 anos de idade, sendo que ainda, 6 relataram ter 12 aos e finalmente 3 alunos, estarem com 13 anos de idade.

Nestas turmas também a variação pelo gosto ou não da disciplina de Libras como L2 também apresentou maior variação, onde 25 participantes declararam que gostam da disciplina, 21 afirmou que não gosta, e 19 respondeu que gosta pouco. Sobretudo o percentual de alunos que gostam da disciplina ainda assim é maior que os demais.

GRÁFICO 6 – Idade dos alunos do 5º ano participantes da pesquisa

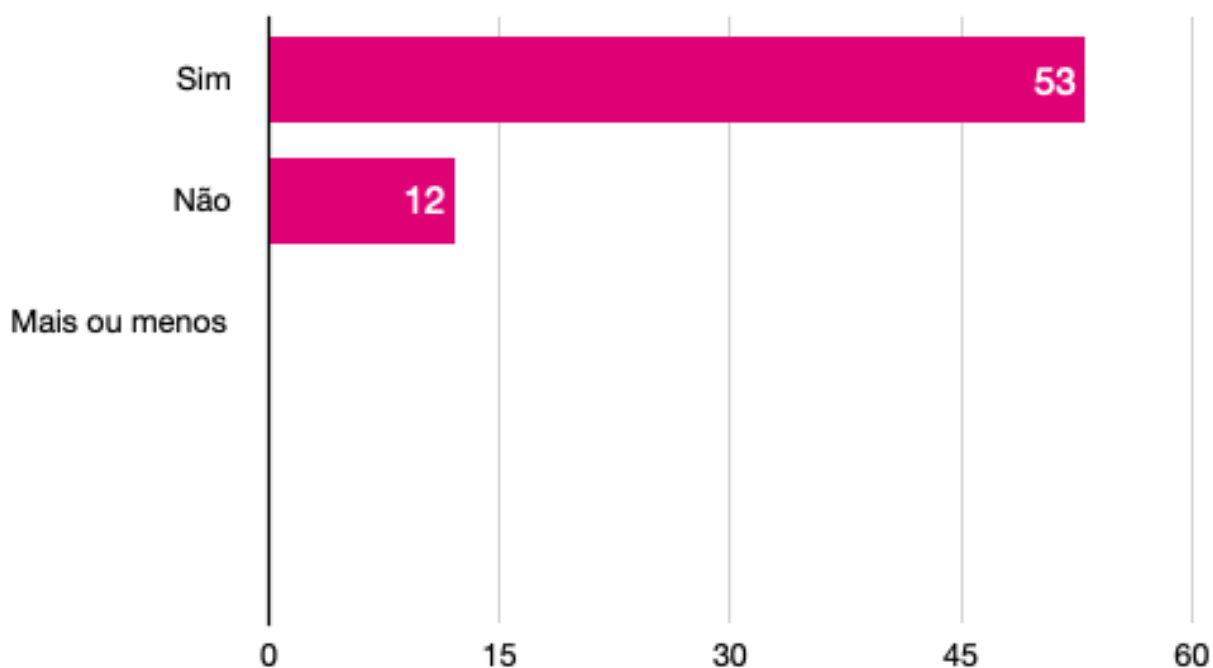
Fonte - Desenvolvida pela a autora

GRÁFICO 7 – Questionamento sobre o gosto pela disciplina de Libras – 5º ano

Fonte - Desenvolvida pela a autora

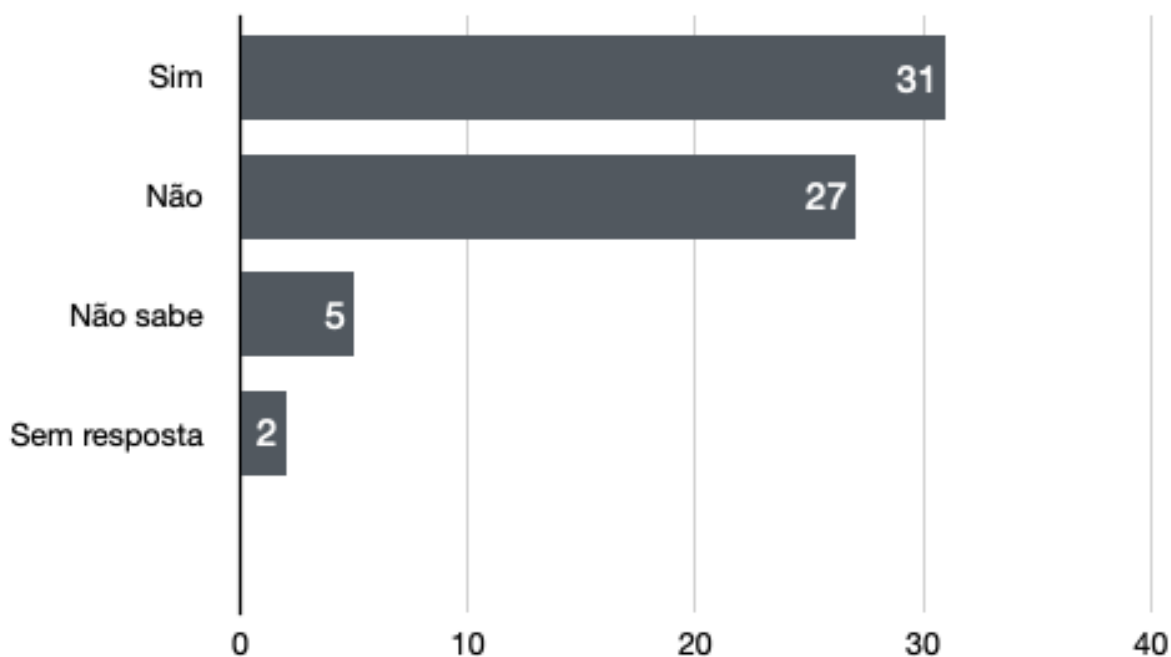
Continuando a pesquisa, abaixo temos as tabelas com outros dois questionamentos e para tais as quantitativas foram as seguintes. Na pergunta se Libras é importante as turmas de 5º ano responderam que “sim” em 53 alunos participantes da pesquisa, e apenas 12, respondeu que não.

GRÁFICO 8 – Libras é importante? - 5º ano



Fonte - Desenvolvida pela a autora

Já na pergunta do gráfico abaixo relativa a se os alunos do 5º ano pretendiam continuar os estudos desta disciplina nos anos finais e ensino médio, obtivemos 31 afirmações positivas, 27 respostas de negações e 5 alunos que não sabia responder a pergunta. E pra finalizar 2 alunos deixaram esta pergunta sem resposta.

GRÁFICO 9 – Pretende continuar estudando Libras nos Anos Finais e EM – 5º ano

Fonte - Desenvolvida pela a autora

Ainda compartilhando

A pesquisa, em função de minha experiência pessoal no ensino de Libras no Colégio de Aplicação/UFSC, ocorreu nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destacando a importância de se desenvolver a análise do Currículo de Libras aos Anos Iniciais de Ensino Fundamental com crianças ouvintes da Educação Básica, a qual me permite trazer os contextos do processo ensino-aprendizagem.

Vale ainda lembrar do conceito da Língua de Sinais, fundamentado na importância da comunicação entre os surdos e ouvintes, possibilitando assim a real inclusão escolar e social dos sujeitos surdos, reiterando que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida a língua oficial no Brasil que foi aprovada por a Lei nº 10.436 - 2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 2005.

A presente pesquisa relativa a implantação do currículo de ensino de Libras/L2 foi realizada com as turmas do 1º ao 5º com segmentos dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação – CA/UFSC. Vale ressaltar que inicialmente a disciplina de Libras/L2 era oferecida como optativa, pois não representa uma língua estrangeira e sim uma

língua estranha aos documentos do Colégio de Aplicação, bem como a própria comunidade do Colégio, refletindo o conhecimento da maioria dos brasileiros, sendo comum apenas a uma minoria linguística: a comunidade surda, que a reconhece e oficializa no ano de 2002 com a Lei nº 10.436.

Para esclarecimento, a Libras não se refere a uma língua estrangeira, afinal ela é a Língua Brasileira de Sinais. Contudo ela não era de conhecimento da comunidade escolar do CA/UFSC, bem como não é de conhecimento da maioria da sociedade brasileira dos ouvintes. Estranha também por que, além de tudo, ela é modalidade distinta da língua portuguesa, sendo não uma língua oral, mas uma língua visual motora. Por isso então é que o documento trata a implementação desta disciplina como sendo uma língua “estranha” até antes do momento de aceitação do aprendizado desta.

No caso do Colégio de Aplicação/UFSC, esta disciplina foi implantada em caráter obrigatório, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, por determinação Federal, sendo inserida gradativamente nas demais séries, e o 6º ano é garantido o direito da aluna Surda com os seus colegas ouvintes, para que não perca à interação.

Assim sendo, a pesquisa foi feita com base nos registros do diário campo no Colégio de Aplicação/UFSC, meu papel de professora neste local e os dados dos alunos no Ensino Fundamental, com as turmas já selecionadas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em 2019, após a qualificação. Iniciada os dados pelos os alunos nas aulas de Libras/L2 em presencial.

As turmas 4º e 5º foram as turmas que escolhi para realizar a pesquisa, pois são crianças que tem liberdade e capacidade de expressar as suas ideias e opiniões, demonstrando o que sentem em relação a disciplina Libras (turmas regulares de alunos ouvintes), sendo que a escolha também justifica-se porque essas turmas já começaram a frequentar a disciplina de Libras desde seu 1º ano do Ensino Fundamental, justamente por, na época, esta já ser disciplina obrigatória no CA/UFSC.

Com minha experiência desde a minha posse como professora de Libras para as turmas pesquisadas desde o seu primeiro contato com a disciplina, e assim, os próprios alunos já com contato permanente com a língua possuem um conhecimento aprofundado sobre o currículo de Libras/L2, pois já se envolveram com as interações comunicativas de Libras no ambiente escolar. Dessa forma foram questionados para

a realização da pesquisa, alunos destas turmas citadas, dos 4^{os} e 5^{os} Anos Iniciais do Ensino Fundamental matriculados no Colégio de Aplicação/UFSC.

Os mesmos são alunos em sua maioria vindos de escolas públicas estaduais que foram selecionados através de sorteio realizado pelo Colégio de Aplicação/UFSC, método de ingresso de novos alunos na unidade escolas. Todos os participantes são ouvintes e já estudam a disciplina de Libras desde o seu 1^o ano do Ensino Fundamental, portanto já conhecem os aspectos da cultura surda e da língua de sinais. Além de combinar os encontros/aulas com as crianças ouvintes das classes de realização da pesquisa, convidando-os a participar da mesma com suas respostas, também explicamos como funcionaria e para que servirá a pesquisa. É no ir e vir da pesquisa que sinto a necessidade de refletir sobre a formação docente e a legislação educacional em vigor e que serão geradores dos próximos capítulos.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DOCENTE DE LIBRAS: DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

*"O silêncio torna-se uma barreira entre Surdos e Ouvintes, mas a língua de sinais pode quebrá-la".
(Autor desconhecido)*



Falaremos neste capítulo sobre a formação de docentes da Libras, sendo esta reconhecida¹⁴ como língua natural pertencente a língua da comunidade surda brasileira.

O ensino de Libras para crianças ouvintes como segunda língua está ausente como componente curricular e na formação docente também. Este capítulo apresenta uma nova reflexão sobre a formação docente de Libras, principalmente como um desafio educacional.

Para esclarecer histórico desse reconhecimento, a década de 1980 foi impactada pelo uso da língua de sinais, infelizmente a visão educação brasileira

¹⁴ Pautada pela a Lei 10.436, país brasileiro reconhece a língua minoritária pela a comunidade surda.

sobre a língua de sinais eram inferior, até meado dos anos 90. Por volta do final da década de 1990, as escolas de surdos no Brasil incorporam a Libras nas universidades. Assim, começou a contratação dos intérpretes de Libras que acompanham os surdos do ensino superior. Daí em diante, veio o reconhecimento da política educacional da língua de sinais no Brasil como língua natural, iniciando os projetos de implementação para a Educação Bilíngue (Libras/L1 e Língua Portuguesa/L2) para surdos.

Nos anos anteriores, tendo duração de mais de 100 anos em que foi usado o método oralista. Nesse método, proibiam e discriminavam os surdos sinalizantes. A mudança na educação dos surdos foi necessária voltando-se para a língua da minoria linguística que a inseriu na instrução na Educação Brasileira. Adotado pela política do Brasil, o modelo bilíngue se organiza para que pessoa surda seja exposta a língua de sinais e ao português como segunda língua, em sua modalidade escrita.

Em 22 de Dezembro de 2005, o governo em vigor regulamentou, sob o Decreto No 5.626/05, a Lei No 10.436 de 2002 reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua materna das pessoas com surdez. A partir daí, esclarece-se que a Libras é, oficialmente, a forma de comunicação e expressão pela qual a pessoa surda adquire o sistema linguístico de natureza visual-motora e sua estrutura gramatical própria, sendo essa capaz de transmitir as ideias e fatos oriundos das comunidades surdas do Brasil.

Voltando o assunto ao decreto 5.696/05, esse prevê a formação de profissionais que trabalhem com essa língua em cursos de graduação em Letras com habilitação em Libras. Para a Educação Bilíngue, a Libras torna-se disciplina de ensino desde a Educação Básica até no Ensino Superior, mas na maioria das escolas da Educação Básica não existe aplicação desta proposta, poucas deles trabalham. As instituições em que essa proposta foi mais elaborada são as universidades com os cursos de licenciaturas.

A discussão da Libras: Saberes docentes e curriculares

Considerando a discussão sobre questões da profissão docente, que são preocupadas com as ações cotidianas dos professores buscando a sobrevivência em meio às políticas implementadas. Bem como, a autonomia da escola e do

professor, propondo a responsabilização da escolar. Os professores vêm se mobilizando desde a década de 1980 em prol de um processo de transformação significativa no cotidiano de professores e alunos. A reflexão sobre os saberes docentes, a prática com a teoria a partir da própria perspectiva docente, necessita a consciência plena desses saberes essenciais, capacitando a organizar, criar e avaliar. O papel dos professores é criar, planejar, gerir, executar e avaliar seus próprios saberes, ou seja, “considerar professores como atores competentes, como sujeitos de conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino” (TARDIF, 2014, p. 229).

Nos anos 1980, iniciou-se uma discussão sobre a formação docente que desencadeou o tópico sobre o processo de profissionalização docente, perspectivas democráticas e voltadas também à globalização. As possibilidades novas de pesquisar práticas cotidianas dos professores levou muitos a pesquisa nas obras de Tardif. São quatro categorias de saberes docentes de Tardif (2014): saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Ser um bom professor é ter o domínio em vários saberes docente. Para o caso de professores de ensino/aprendizagem de Libras faz-se necessário um mergulho na prática do profissional.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2010, p. 53).

A necessidade dos professores é a de se dedicarem a muitos estudos, sempre em busca dos conceitos para trabalhar com os alunos, principalmente enfocando no desenvolvimento e na relação entre os conteúdos e métodos. A organização pedagógica do professor por áreas propõe uma formação didática e tendo estratégias para que os alunos possam acessar o aprendizado de novos conceitos na escola, desenvolvido pela prática dos saberes docentes/curriculares.

Para isso, volto a lembrar a importância da perspectiva do professor surdo como considerável e favorável ao desenvolvimento das crianças surdas. Além disso, as crianças ouvintes também podem relacionar a convivência entre os dois caminhos diferentes: o dos “surdos e dos ouvintes” partilhando o mesmo mundo e devendo socializar a percepção entre pessoas comuns, sejam elas ouvintes ou surdos. Essa dinâmica é favorável a construção da língua de sinais para a comunicação e o respeito à minoria linguística, à comunidade surda.

O fato é que os professores de Libras que assumem a disciplina de Libras ao longo do ano letivo no trabalho na educação básica precisam ter uma boa preparação para encarar a sala de aula e tem a responsabilidade de proporcionar às crianças surdas e ouvintes um espaço de aquisição da Libras, uma troca de experiências a partir da língua visual e aproximar surdos e ouvintes numa situação comunicativa e de respeito, aceitável entre eles juntos e inclusive favorecer a diminuição dos preconceitos da sociedade por ir de encontro à desinformação sobre a Libras.

Ser professor de Libras¹⁵ na educação básica é completamente diferente do ensino superior, haja vista que a prática do ensino de Libras/L2 para crianças ouvintes é uma construção com desafios coletivos no espaço de aquisição da Libras. O princípio do professor é pensar uma prática para o ensino de língua, para isso partilhar o conhecimento das teorias e práticas. Além disso, pensar em como utilizar a metodologia de ensino, didática visual e de materiais específicos para o ensino de Libras/L2 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente na Educação Básica.

Este discurso “as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras” foi motivado para que o surdo possa ser acolhido pela educação e não dependendo da sociedade, pois ainda impera a visão de que o surdo é inferior e

¹⁵ Decreto 5.626/05 mostra sobre a formação do professor de Libras nos trechos seguintes do 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 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.

visto como incapaz. Não podemos esquecer que o professor surdo se constitui do histórico cultural baseado nas relações sociais e somos independentes do “olhar clínico”. Pelas lutas políticas dos povos surdos e dos professores surdos, enfrentamos a “opressão” e, em consequência disso, houve um impacto positivo e de empoderamento¹⁶ dos surdos da resistência na política educacional.

O reconhecimento dos professores surdos foi necessário para luta de participação nos espaços públicos, por exemplo, para utilizarem a Língua Brasileira de Sinais como L1 (primeira língua) para a comunicação. Então, a luta dos surdos não vai parar, nunca paramos de desejar que os povos surdos possam conquistar mais espaço que envolvem a área educacional, da saúde, jurídica, entre outros. Atualmente, o espaço de escolarização pautada pela a educação bilíngue, supracitado, que é este método vem sendo discutido há bastante tempo, mas a política educacional tem-se demorado em implementar esse método. Para que se apropriem do bilinguismo (Libras e Português) e essa método esteja à disposição para surdos é necessário priorizá-lo, mas existe um movimento no qual as condições na educação brasileira continuam as mesmas.

Para esclarecer, um exemplo de espaço conquistado é o curso Letras/Libras na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC iniciado em 2006, o primeiro curso de graduação em Libras oferecido no país. Por meio dele, os alunos receberão o título de licenciatura em Libras- Língua Brasileira de Sinais. A formação deste curso proporciona se tornar professor de ensino Libras em diferentes níveis de ensino, tanto na docência da sua área de competência quanto na gestão do trabalho educativo. O campo de atuação do licenciado é no ensino de Libras como L1 e L2.

Pela representação e prática dos professores surdos que emerge a reflexão da cultura, pela luta da política educacional, além dos marcos culturais, as mudanças históricas e narrativas do sentimento que compartilham os surdos do Brasil sobre relações de poder, resistências e negociação para os professores surdos. Esses tópicos são explorados em artigos publicados, palestras e aulas. Os momentos históricos dos movimentos da comunidade surda com suas lutas e conquistas também são lembrados nesses momentos, no entanto, ressaltamos que a luta ainda não acabou pela ausência de outras demandas necessárias, por

¹⁶ Empoderamento é uma palavra que deriva da palavra “poder”. É um conceito muito importante para surdos, pois nós, os surdos, precisamos de empoderamento em relação à língua de sinais, identidade, cultura, comunidade, movimentos surdos.

exemplo, falta da discussão sobre os documentos curriculares de ensino Libras/L2 para o ensino fundamental.

O grande desafio dos professores surdos é desenvolver os métodos de ensino e criação dos materiais didáticos que oferecem nas aulas de Libras (surdos L1 e ouvintes L2) para ter uma educação de qualidade. Anterior aos anos de 2001, houve um grande avanço, a formação dos instrutores¹⁷ surdos em vários estados do Brasil. Reconhecidos como instrutores surdos, lhes foi dada a oportunidade de ingressar nas universidades para ser professores de Libras- Língua Brasileira de Sinais e, na sequência, atuarem no Ensino Fundamental, Médio e na Graduação, utilizando as disciplinas de Libras como a língua de instrução reconhecida pelas comunidades surdas, conquistada pelos os povos surdos e reconhecida pelo MEC.

Após a formação dos instrutores surdos, foi criada a Lei de Língua Brasileira de Sinais – Libras 10.436/2002. Criação esta que oficializou à realização do sonho de todos os professores surdos. O considerável histórico da oficialização de Língua Brasileira de Sinais – Libras foi marcado pelos movimentos surdos gaúchos no estado do Rio Grande do Sul. O movimento elaborou o documento em 1999 e é por meio da lei que hoje garantimos os nossos direitos linguísticos, pois regulamenta a Libras, defende o direito dos surdos a comunicação.

Com a oficialização da lei que reconhece a Libras e sua regulamentação por meio do decreto 5.626/05 surgem oportunidades no ambiente acadêmico tanto na Graduação como na Pós-Graduação. Alguns surdos sonham em fazer uma Pós-Graduação das outras Universidades na esperança de ter o espaço, de serem recebidos de portas abertas para fazerem mestrado e doutorado. As instituições pioneiras foram UFRGS e UFSC no envolvimento com a formação de professores, pesquisadores e com a educação de surdos. Atualmente, existem vagas na maior parte das outras universidades.

O reconhecimento a Lei 10.436/2002 em Língua Brasileira de Sinais – Libras

¹⁷ Instrutor surdo – Profissão iniciada com proposta do MEC através da oferta de cursos que formavam instrutores surdos a fim de caracterizá-los diante da função do ensino de Libras. Isso aconteceu antes do curso de licenciatura em Letras Libras surgir, pois era necessário que profissionais fossem formados nesta área. Vários cursos com esse foco e essa nomenclatura foram ofertados pelo Brasil, disseminando assim o ensino da Libras, a fim de também conseguirem ofertar cursos de Libras para a comunidade geral. Isso aconteceu em cada um dos estados da federação, e os cursos que formavam instrutores eram voltados ao ensino da prática do ensino, da didática e metodologia do ensino de Libras para adultos. Após a aprovação da lei, com o surgimento do curso de Letras/Libras a nomenclatura caiu em desuso, a partir de 2006, visto ao novo patamar que com a graduação formava/forma Professores de Libras.

é como segundo idioma do país brasileiro, e foi conquista garantida pelo Decreto que regulamenta a Libras, garantindo a formação dos professores surdos e formação dos tradutores/intérpretes de Libras. Com decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei 10.436/02 ficou garantida a formação de professores surdos na educacional: Educação Básica, Educação Superior e a formação dos tradutores/intérpretes ficou a cargo da comunidade surda através da Feneis¹⁸. Os professores surdos tem um histórico marcado de luta com o processo complexo, principalmente a representação de luta dos professores surdos, o que comprova a importância da identificação de ser surdo.

As identidades dos professores surdos são importantes para que todos os alunos se identifiquem com as mudanças educacionais, históricas, linguísticas e culturais, para a produção de discursos, construção de conhecimentos e para a heterogeneidade e naturalização das Línguas de Sinais. (TESE: A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos da Flaviane Reis – página 47; 2015).

As identidades dos professores surdos são como uma luta histórica que faz uma mudança da visão clínica¹⁹ para a visão cultural. A questão foi levantada pela nova posição dos professores surdos, pela luta dos professores surdos ao longo da história, influenciando pela Língua Brasileira de Sinais – Libras para ter um contato visual no espaço educacional. Os movimentos dos professores surdos transgrediam o posto para uma nova mudança política e na legislação, como a oficialização da Libras através da Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005. O espaço educacional é palco de diversos desafios, pois é importante que nós tenhamos práticas favoráveis para a aquisição e desenvolvimento de Libras como a nossa primeira língua (L1), valorizada numa perspectiva bilíngue dentro dos espaços educacionais.

A disciplina de Libras como L2 para ouvintes aprenderem língua e cultura da comunidade surda, não é uma disciplina que fará milagres, melhorando e transformando a escola inclusiva, principalmente da educação básica. Ela sim irá colaborar com o processo de comunicação entre surdos e ouvintes que convivem

¹⁸ FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, defesa à favor da comunidade surda brasileira sendo como políticas em educação, cultura, saúde e entre outros.

¹⁹ Na visão clínica-médica os surdos são encarados como pessoas com deficiências e doentes, isto é, a surdez é considerada uma doença e, portanto, deve ser “curada”. Nessa visão, todo recurso tecnológico que procure minimizar os efeitos da surdez são extremamente valorizados, e a oralização, os aparelhos auditivos e o implante coclear, por exemplo, adquirem status de “cura” e/ou de minimização da “doença”, com forte incentivo à “normalização” dos indivíduos surdos. (REIS; SILVA; SOUZA, 2012, p.3).

num mesmo espaço, fazendo que estes possam interagir. Sendo que isso raramente ocorre nos dias atuais, justamente pelos ouvintes não conhecerem a língua dos sujeitos surdos.

A Libras/L2 como disciplina irá colaborar com a socialização dos surdos brasileiros em seu próprio país, afinal, nós surdos aqui estamos e vivemos. E é válido ressaltar que temos legalmente duas línguas reconhecidas: a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais – Libras, esta última, como já apresentado acima no texto, pela Lei 10.436/2002. Logo, cientes de tal informação e com o reconhecimento legal, a sociedade brasileira precisa ter oportunidade de aprendizado desta língua que está em seu país. Os surdos encontram-se em todos os cantos do Brasil, por isso a enorme importância desta língua ser inserida como disciplina do currículo básico, pois só assim, a acessibilidade linguística estará garantida para todos da comunidade surda.

Historicamente muitos surdos já sofreram significativamente com as barreiras sociais e linguísticas que estavam e ainda estão presentes na comunidade. E não devemos evitar a continuação desse sofrimento. Precisam, todos os brasileiros, aprender a língua e cultura da comunidade surda, para compreender seus valores, costumes e tradições.

Mas novamente reforçamos o fato de que esta disciplina, ou ainda, nas escolas que acolherem esse projeto, não ocorrerá um milagre. E a inclusão ainda precisa ser repensada neste caso da educação de surdos.

As crianças surdas, precisamos ter claro que, ela adquirem a sua língua materna em contato com seus pares, logo, com outros surdos. Surdos adultos estes que são os modelos de sociais para crianças em formação. Como é o caso de professores surdos para crianças surda, que transmitem a internalização do que é ser surdo e utilizar uma língua sinalizada como sendo sua L1. Transmite ainda questões inerentes a cultura e identidade, dentre inúmeros outros conceitos, como: a literatura surda, os artefatos culturais surdos, a luta histórica da comunidade surda, as experiências visuais, e vários outros aspectos, que somente nativos são capazes de transmitir. Neste caso é muito importante para as crianças surdas terem a oportunidade, quando possível, de estudarem em escolas bilíngues para surdos, pois assim elas receberão todos os conhecimentos teóricos curriculares na língua de instrução correta a elas, a língua de sinais.

Como falamos anteriormente a proposta deste texto é distinta da proposta da

escola bilíngue e ainda acredito ser fundamental a criança surda crescer em uma escola bilíngue para surdos. Em contrapartida, esta criança irá crescer, e poderá ir estudar em uma escola inclusiva, ou até melhor quando chegar no ensino superior, portanto a fundamental importância da comunidade ouvinte já ter conhecimento da Libras, pois quando a situação citada acontecer, os dois sujeitos já estarão preparados para este momento de interação.

O meu caso, por exemplo, é um exemplo claro, que muito se repete, de uma surda que cresceu numa escola inclusiva, pois no Estado de SC nunca tivemos escolas bilíngues ofertadas a alunos surdos, causando inúmeros problemas e barreiras a mim e a praticamente todos os demais surdos.

Por anos, sofri com as barreiras impostas pela escola inclusiva que aceita o sujeito surdo, mas que na minha época, não disponibilizou um intérprete de Libras (profissional minimamente necessários para tornar a escola “inclusiva”). Tive muitas dificuldades, tive reprovações e tive que me esforçar de forma dobrada se comparada com outros colegas. Além do esforço imensurável, também, da minha família, especificamente de minha mãe, na incentivando para o aprendizado do português, que pra mim é uma L2.

Mas todos estes anos estudando em escolas inclusivas, eu não estava inclusa. Eu era personagem de opressão e segregação de uma escola que fingia ser inclusiva. Sendo que nenhum dos agentes escolares colaboraram de fato com meu crescimento e desenvolvimento, sendo que eram eles que “faziam” a escola inclusiva, mas ao contrário só me oprimiam ainda mais, ressaltando as minhas dificuldades com uma língua que não era minha, com a falta de compreensão de quem eu era e com a nula interação no ambiente escolar naquela época.

Hoje, já formada e com experiências profissionais, alcancei muitas vitórias por esforço próprio. Mas quero ressaltar aqui uma experiência profissional que tive quando atuei em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis. Escolas estas que, teoricamente, são inclusivas. Mas mesmo assim, com o passar dos anos e comparando ao tempo que eu era aluna do ensino fundamental, percebo que os modelos ainda se repetem. E a inclusão ainda continua sendo um fingimento social.

Minha experiência diretamente com alunos surdos, sempre foi muito maravilhosa. Quando estávamos em atendimento (AEE – Atendimento Educacional Especializado, realizado no contra turno para alunos com deficiência que frequentam

o ensino regular), nossa interação e aprendizado fluíam, pois éramos pares iguais, de uma mesma comunidade, mas quando saíamos do atendimento e passávamos a conviver com a maioria esmagadora da comunidade escolar ouvinte, éramos novamente os excluídos, isolados e sem comunicação com o todo. Retrato claro desse acontecimento era a sede por comunicação que a aluna surda, que frequentava o AEE, tinha. A sede de conhecimento que era repassado na sua língua de conforto e compreensão. As insistidas vezes que ela me procurava fora de horários de atendimento também são relevantes, afinal era apenas comigo que ela conseguia estabelecer uma comunicação.

Mas vale lembrar que a proposta do AEE é também distinta da proposta de ensino regular, ela vem tentar suprir uma necessidade linguística negada a anos para alunos surdos. Sendo que essa negação não ocorre nas escolas bilíngues. A visão do AEE para a educação especial é uma visão também diferenciada do que apresentamos aqui.

Com aprovação decreto 10.502 na proposta do PNEE 2020, tivemos então uma melhoria na visão de quem é o sujeito surdo, e assim, aos poucos o contexto vai se modificando. Contudo grandes polêmicas permearam tal legislação. Mas meu parecer sobre é que a comunidade surda de modo geral teve evoluções e melhorias depois de tal fato. E essa melhora se deu, pois antes, nunca a comunidade surda teve escolas bilíngues, e os surdos, como já explanado, sofreram com tais barreiras. Santa Catarina também nunca aceitou a implementação destas escolas, por motivos que dizem os governantes: falta de verbas ou ainda por acreditarem que inclusão realmente funciona. Contudo quem assim o pensa, não está convivendo de perto com a realidade, apenas possui conhecimento teóricos acerca deste assunto que discutimos. Afinal na prática sabemos o quanto é diferente.

Retomando então a aprovação decreto 10.502, e seu decreto a comunidade surda passou a ter valor, principalmente com direito de escolhas. Obviamente pautados na supervisão e responsabilidade familiar. Neste exemplo podemos citar falias que optam por colocar seus filhos surdos em escolhas bilíngues quando estas existem, ou então, se não existirem escolas completas bilíngues, como é o caso de cidades menores, mas que ao menos lhe fosse ofertada uma classe bilíngue. Outro exemplo é o caso de surdos implantados, em que as famílias podem optar pela oralização ou pela língua de sinais, lembrando que surdos implantados não deixam de ser surdos.

Eu como professora do Colégio de Aplicação da UFSC, como sendo uma instituição Federal, já tive a oportunidade de trabalhar com uma aluna surda implantada e o respeito é igual como para com todos os demais alunos. Mas seguindo a sua escolha, como profissional também sou/fui responsável pelo seu estímulo, na sua escolha, também permeava a língua de sinais. Sendo que esta aluna também frequenta o AEE, no qual também sou professora, e é um atendimento pautado na Libras como língua de instrução e comunicação.

Neste caso específico, mesmo a aluna sendo implantada, ainda assim ela tem uma grande necessidade de contato direto comigo, por conseguirmos nos comunicar livremente. Fato este que me faz lembrar a história como já vivenciei anteriormente, com minha antiga aluna na rede municipal de ensino de Florianópolis.

A situação da aluna implantada se deu para a língua de sinais de forma diferenciada, pois influenciada pela família e com a pressão social, ela não queria sinalizar, apenas oralizar. Mas com o passar do tempo, a sua visão foi se ampliando, e ela conseguiu perceber tudo que a língua de sinais poderia lhe proporcionar quanto a compreensão do mundo ao seu redor, e assim, aos poucos ela foi aceitando e querendo aprender a língua de sinais como sua língua. Aos poucos também ela foi se vendo como uma surda (implantada) e compreendendo questões da sua identidade, que crianças menores não são capazes de perceber sozinhas. Inclusive, perdendo a vergonha de sinalizar.

Por esse conjunto de informações, considero que o Decreto fez com que a comunidade surda tivesse grandes mudanças positivas. Agora espera-se que o Governo olhe realmente para esta parcela da sociedade e promova as mudanças necessárias, pois da forma como estava ocorrendo, nós da comunidade surda são mais suportamos. A comunidade surda já está cansada com as repetições falhas de uma falsa inclusão, com discurso de solução perfeita.

Como todas as áreas da educação, esta também é uma das que possui defeitos, mas que devem ser melhorados quando visto o seu não funcionamento, e não simplesmente ficarmos de olhos vendados, acreditando que a teoria é verdadeira, quando a prática é totalmente o contrário.

Fala-se que a inclusão é perfeita e bem funciona, ainda mais com a inserção da Libras/L2 como disciplina. Mas devemos lembrar que está não será o milagre da educação dos surdos. Sendo esta disciplina um apoio a interação entre sujeitos de comunidade linguísticas diferentes.

Uma reflexão que nos rodeia e até mesmo nos entristece, é: por que todas as escolas só pensam nas línguas estrangeiras para a inserção na sua grade curricular? Disciplinas estas como o inglês, francês, espanhol, alemão, dentre outras. Mas todas línguas de países que não são o nosso. Será mesmo que sempre precisamos estar atrelados ao capitalismo e a língua comercial de comunicação quando temos uma necessidade real em nosso contexto social? Parecendo assim, até mesmo, desvalorizarem o status da língua brasileira de sinais.

Mas nossa língua é uma língua de muito valor, é uma língua já reconhecida no nosso país, por isso ela é, e deve ser para nós brasileiros, mais importante do que o inglês, mais importante do que o espanhol, mais importante do que todas as demais línguas. Simplesmente por ser brasileira. E nós surdos precisamos nos comunicar.

No futuro nós surdos, precisamos interagir muito mais com a sociedade de modo geral e diminuir as barreiras de comunicação evitando o preconceito que existe socialmente.

Hoje criando/implementando-se a disciplina de Libras/L2 vai facilitar essa interação entre pessoas de comunidades diferentes e o aprendizado dessa língua pela comunidade ouvinte. É claro que essa disciplina não vai transformar a inclusão como se fosse um milagre, e nós surdos iremos continuar a lutando para a efetivação de escolas bilíngues, além da criação da disciplina de Libras/L2 para ouvintes na Educação Básica, pois esta irá ajudar na comunicação de forma social.

Como por exemplo, a disciplina sendo criada para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, as crianças poderão aprender livremente, sendo que crianças são inocentes, livres de preconceitos, e assim elas conseguiriam interagir com o novo, estando com a mente aberta, estando abertas ao novo conhecimento, ao movimento corporal da língua de sinais e a sinalização, afinal a língua de sinais é uma língua gestual visual e que carrega consigo muita expressão. Somente por isso as crianças já demonstram ter muito interesse por essa disciplina, por essa movimentação da língua, por esse aprendizado novo. E assim absorvem muito mais rápido, aprendendo também muito mais rápido, interagindo com crianças e adultos surdos de forma natural.

Nós precisamos aproveitar a oportunidade de criar essa disciplina e oferecê-la ao ensino fundamental primário, diminuindo assim o preconceito desta nova geração, incentivando a interação e o contato entre pessoas de culturas diferentes

para que as culturas sejam repassadas e que todos conheçam um pouco de quem é o outro sujeito que vive nessa mesma sociedade, abrindo a nossa mente para o conhecimento e também para o outro.

Crianças, alunos do 1º ao 5º ano, aprendem, absorvem conteúdos de forma muito mais natural. Nós com a experiência que tivemos no Colégio de Aplicação – UFSC, com alunos do 6º ao 9º ano já percebemos que o trabalho é diferenciado, afinal estes alunos já carregam consigo muita negatividade social. Muitos alunos reclamavam da existência da disciplina, relatando que não tinham tempo de estudar, que precisavam estudar e se dedicar a outras disciplinas, porque esta é uma fase onde começa a adolescência e assim iniciam também alguns comportamentos diferenciados e até mesmo uma revolta social, o que refletiu na desistência de alguns alunos para o aprendizado, dos quais na fase inicial da aprendizagem escolar, eles ainda não estão sujeitos.

Nesta fase dos Anos Finais, de 6º ao 9º ano, também notamos que começam as influências de amigos, o *bullying* e outros aspectos muito gritantes nesta fase. Aspectos estes que não colaboram com aprendizado desta língua gestual visual.

Já no Ensino Médio, aí sim é que o cenário fica ainda mais complicado, pois os alunos estão com foco para o vestibular, e com a experiência que eu tive, também percebi que existem muitos pontos negativos nesta, no oferecimento desta disciplina.

Já, como falei anteriormente, no início da aprendizagem, na fase inicial do ensino fundamental, os alunos são livres de negatividade, livre de preconceitos sociais, estão disponíveis a um aprendizado, sempre pensando positivo, vendo com bons olhos o novo, e receptivos ao que estão para aprender. Obviamente algumas famílias não veem com bons olhos tal disciplina, e demonstram até mesmo não gostarem desse conteúdo, tendo até. De certa forma, um preconceito com esta língua gestual. Mas quanto a isso é necessário a compreensão por parte de todos, especialmente da família que precisa aceitar que se esta for uma disciplina, o seu filho será obrigado a passar por este aprendizado, justamente por ele ser um aprendizado curricular, como foi o caso que aconteceu no Colégio de Aplicação/UFSC.

Mas a maioria dos alunos e famílias, podemos relatar que obtivemos respostas muito positivas quanto a aceitação e também com o aprendizado da

Libras/L2, com interações muito naturais com ouvinte e surdos, sendo que os alunos também demonstraram muito interesse. Afinal é uma disciplina muito dinâmica, com jogos, brincadeiras, o lúdico e o novo sempre presente, assim muitos alunos sempre pediam por mais aulas de Libras, inclusive dando a mim, como professora, muito mais incentivo para o trabalho.

Eu como professora, com a experiência que tive na interação, se comparada a experiência de dar aulas em escolas inclusivas o Colégio de Aplicação/UFSC, no qual podemos dizer que é praticamente uma escola bilíngue, por ofertar intérpretes e interação com professores e alunos surdos, também com colegas que sabem a língua de sinais, além dos professores que também aprenderam o básico da língua, contando com tudo isso, ainda a escola oferece o ensino de outras línguas estrangeiras, então se compararmos essas duas escolas eu como professora do Colégio de Aplicação/UFSC, no início da minha jornada sempre pedi para que fosse criada uma classe bilíngue, porém legalmente essa classe não era possível de ser criada legalmente. Mas agora sabemos de aprovações da esfera jurídica que possibilitam sim a criação de salas bilíngues, então esperamos que futuramente esta também venha a ser uma realidade do Colégio de Aplicação/UFSC.

Contudo ainda assim devemos ter uma separação dos conceitos: classes bilíngues são diferentes de escolas bilíngues. Classes bilíngues são voltadas especificamente ao público surdo da mesma forma como escolas bilíngues. Mas a disciplina de Libras como L2 tem um outro objetivo, sendo o seu objetivo principal a interação e a comunicação linguística entre dois públicos, a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Então devemos compreender que são dois caminhos separados, e no Brasil existem muitas possibilidades quando falamos da Educação de surdos sendo que não podemos eleger apenas um único caminho como correto. É necessário termos vários vieses, para assim proporcionarmos aprendizado adequado a todos os sujeitos da comunidade.

Então, sim, a disciplina de Libras/L2 colabora com a comunicação e inclusive com a diminuição do preconceito a quem está aberto ao seu aprendizado diminuindo o bullying que ocorre com os sujeitos surdos, como foi o meu caso, que muito sofri em fase escolar, e não quero ver que isso continua ocorrendo. Nós devemos pensar em mudar a nossa mentalidade e quebrar esse padrão errôneo do preconceito, mudando também a nossa visão e aceitando a diferença do outro, unindo sujeitos de uma mesma sociedade e país.

Espero então que todos os leitores desta tese reflitam e pensam diferente a partir deste momento, sabendo que a disciplina de Libras/L2 não é um milagre, e que com ela todas as escolas de inclusão resolverão seus “problemas”. Todas estas escolas carregam consigo vários defeitos e falhas, como também escolas bilíngues carregam inúmeros defeitos, porém eu, com minha experiência, ainda sim, defendo a criação da disciplina de Libras/L2 para garantir a inclusão e a interação do sujeito surdo na escola inclusiva, preferencialmente no ensino fundamental dos anos iniciais, de 1° ao 5° ano, para depois avançarmos para demais anos escolares. Outra observação válida é que o curso de Letras/Libras formação da licenciatura sendo trabalhados para o 6° ao 9° ano e no Ensino Médio. Mas eles têm poucas práticas de comunicação, sendo voltados muito mais para uma Libras acadêmica; diferente da proposta para o ensino fundamental dos anos iniciais, do 1° ao 5° ano, onde a visão é distinta e inclusive o objetivo é outro, afinal falamos de uma fase escolar diferenciada.

Nós professores surdos, eu e meu colega, quando começamos o trabalho no Colégio de Aplicação/UFSC tivemos um grande desafio na nossa frente, trabalhando inicialmente do 6° ao 9° ano, período ao qual sofremos muitos preconceitos dos próprios alunos. Muitos alunos não demonstraram interesse pela disciplina, e muitos outros desistiram inclusive de frequentar a disciplina por motivos que podemos afirmar.

Do contrário, a evolução das crianças demonstrou que eles obtiveram um grande aprendizado na língua, e a oportunidade de ofertar essa disciplina como grade curricular nacional é um exemplo claro do sucesso que ocorreu no Colégio de Aplicação/UFSC como disciplina obrigatória do 1° ao 5° ano. Como sabemos, no Brasil esta disciplina ainda não existe, podemos então usar a experiência já comprovada pela minha pesquisa de tese, com campo no Colégio de Aplicação/UFSC-Florianópolis.

Localizando a pesquisa de Libras/L2 no território Colégio de Aplicação/UFSC

Analisando as Universidades Federais, como instituições públicas, principalmente nas quais estão localizados os Colégio de Aplicação do Brasil,

garantido, no norte: Roraima (UFRR); Pará (UFPA) e Acre (UFAC). No nordeste: Pernambuco (UFPE); Sergipe (UFS); Rio Grande do Norte (UFRN) e Maranhão (UFMA). No centro-oeste, existe só uma em Goiás (UFG). No sudeste, tem mais colégios de aplicação em a Uberlândia (UFU); Belo Horizonte (UFMG); Juiz de Fora (UFJF); Viçosa (UFV); Rio de Janeiro (UFRJ) e Fluminense (UFF). Por últimos, dos colégios no sul, temos em Santa Catarina (UFSC) e no Rio Grande do Sul (UFRGS).

TABELA 04 – Identificação dos Colégios de Aplicação pelo Brasil

| Localizada | IFES | Unidade de Educação Básica |
|---------------------|-------------|--|
| Pará | UFPA | Colégio de Aplicação |
| Rio Grande do Norte | UFRN | Núcleo de educação Infantil |
| Recife | UFPE | Colégio de aplicação |
| Sergipe | UFS | Colégio de Aplicação |
| Juiz de Fora | UFJF | Colégio de Aplicação João XXIII |
| Viçosa | UFV | Colégio de Aplicação |
| Uberlândia | UFU | Escolar de Educação Básica - ESEBA |
| Rio de Janeiro | UFRJ | Colégio de Aplicação |
| Porto de Alegre | UFRGS | Colégio de Aplicação |
| Florianópolis | UFSC | Colégio de Aplicação |
| Florianópolis | UFSC | Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI |
| Goiânia | UFG | CEPAE |
| Belo Horizonte | UFMG | Centro Pedagógico - CP |
| Maranhão | UFMA | Colégio Universitário - COLUN |
| Boa Vista | UFRR | Colégio de Aplicação |
| Rio de Janeiro | UFF | Colégio de aplicação |
| Acre | UFAC | Colégio de Aplicação |

Fonte - Desenvolvido pelo o site: {<http://condicap.org/o-condicap/>}

A pesquisa está localizada no Colégio de Aplicação – CA/UFSC, sendo o pioneiro e único colégio federal no qual foi implantado o currículo de ensino Libras/L2 na Educação Básica da Educação Fundamental dos Anos Iniciais de 1º à 5º ano, como disciplina obrigatória, por meio da experiência vivida no cenário de pesquisa.

TABELA 05 – Da existência da disciplina de Libras/L2 nos Colégios de Aplicação

| IFES/Unidade de Ed. Básica | Disciplina Libras | Turmas |
|---|--------------------------|--|
| UFPA - Colégio de Aplicação | Não | - |
| UFRN - Núcleo de educação Infantil | Não | - |
| UFPE - Colégio de aplicação | Não | - |
| UFS - Colégio de Aplicação | Não | - |
| UFJF - Colégio de Aplicação João XXIII | Não | - |
| UFV - Colégio de Aplicação | Não | - |
| UFU - Escolar de Educação Básica - ESEBA | Não | - |
| UFRJ - Colégio de Aplicação | Não | - |
| UFRGS - Colégio de Aplicação | Não | - |
| UFSC - Colégio de Aplicação | Sim | Anos Iniciais/ Finais/ Ensino Médio |
| UFSC - Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI | Não | Desenvolveu o projeto 2015 - 2016 |
| UFG - CEPAE | Não | - |
| UFMG - Centro Pedagógico - CP | Não | - |
| UFMA - Colégio Universitário - COLUN | Não | - |
| UFRR - Colégio de Aplicação | Não | - |
| UFF - Colégio de aplicação | Não | - |
| UFAC - Colégio de Aplicação | Não | - |

Fonte - Desenvolvida pela autora

Sobre o cenário de pesquisa, vale lembrar que o Colégio de Aplicação - CA/UFSC foi criado no ano de 1961 com o objetivo de servir de campo de estágio destinado a prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF) da época. O funcionamento do então curso ginásial foi requerido em 31 de julho de 1959 pelo então diretor da FCF, Professor Henrique da Silva Fontes e em 15 de março de 1961 foi concedida a autorização para o funcionamento condicional. Sendo que, somente em 17 de julho, o ofício do Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura autoriza o funcionamento condicional do mesmo, por um período de quatro anos. Assim, este passou a se integrar ao Sistema Federal de Ensino.

Inicialmente, foi implantada apenas a 1ª série²⁰ ginásial, e a cada ano subsequente, foi sendo acrescentada uma nova série até completar as quatro séries do ciclo ginásial. O número de turmas por série manteve-se constante até 1967,

²⁰ No período citado o sistema de ensino era ainda seriado.

quando foram compostas três turmas da 1ª série ginásial. Em 1968, foram formadas duas turmas de 1ª e 2ª séries ginásiais, e por implementação progressiva, em 1970, havia duas turmas por série. No ano de 1970, foi substituído o nome Ginásio de Aplicação para Colégio de Aplicação, e o colégio passou a ter a primeira série do segundo ciclo, com os cursos: Clássico e Científico.

As demais séries do Ensino Médio foram implementadas gradativamente nos anos seguintes. Em 1980, foi acrescentado aos cursos já existentes o Ensino Fundamental com a implementação de oito turmas, duas (turno matutino e vespertino) para cada uma das quatro séries iniciais. Os alunos matriculados que frequentavam, até então, o Colégio de Aplicação eram filhos de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina, mas a partir da Resolução nº 013/CEPE/92, ficou estabelecido o número de três turmas por série, com 25 alunos cada uma, sendo que o ingresso de alunos no Colégio passou a ocorrer via sorteio aberto à comunidade.

Enquanto escola experimental, o Colégio sempre foi campo de desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação, segundo as exigências da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). A partir de 2007 o sistema de ensino foi alterado de “seriado” para “anual”, e foi implementado o Ensino Fundamental de 9 anos.

Por volta de 2013, o Colégio de Aplicação/UFSC recebeu o documento em mandado pelo o Ministério Público Federal de Santa Catarina/SC, em que havia pedidos dos familiares da comunidade no colégio por conta da falta de segurança dos filhos no colégio. Assim, que fez o documental “Administrativo. Educação Inclusiva às pessoas portadoras de necessidades especiais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Contratação de professores e pessoal administrativo de apoio”. Respeitando os Direitos da pessoa com deficiência do Plano Viver sem limite.

Trata-se de Ação Civil Pública movida pelo Ministério Público Federal, visando à concretização do direito à educação inclusiva às pessoas com deficiência, na forma prevista no Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Consoante se depreende da peça inicial, a presente Ação Civil Pública tem por objeto a contratação temporária de professores especializados no atendimento aos alunos com deficiência mental - autistas - no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Decreto n. 7611/11, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, bem como a realização de concurso público para admissão de professores

e de pessoal administrativo e de apoio (especialmente psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, etc.).

Lembrando das páginas anteriores, o papel intérpretes de Língua Brasileira de Sinais não é o de atuar como professor. A função de intérprete não é ensinar a Libras, seu trabalho é com as duas modalidades de língua Português e Libras fazendo a tradução e interpretação das duas línguas para propósitos comunicativos entre surdos e ouvintes. Assim sendo, o documento não demonstrou a clareza nas funções quando dispõe “intérprete ou professor de Libras”. Mesmo com falhas, o documento mostra que há duas funções diferentes.

Vale citar que o documento relativo ao concurso público no qual ingressei no Colégio de Aplicação/UFSC, não estava claro na divulgação do edital quando mencionava a função do profissional intérprete de Libras, estando assim passível de processo aberto no Ministério Público por famílias de alunos com deficiências, exigindo a garantia de seus direitos. Dessa forma, neste texto devemos esclarecer que função do intérprete de Libras é a de mediação comunicativa entre a língua oralizada e a língua sinalizada (par linguístico Libras/Língua Portuguesa), sendo este profissional não ligado ao ensino da língua. Já o contrário é a função do professor de Libras, que por sua vez tem a sua função no ensino da língua desta referida disciplina. Tal confusão gerou a falta de profissionais intérpretes para atuarem com os alunos que assim necessitavam de profissionais e todavia, possibilitou o ingresso de dois professores de Libras, sendo que nem mesmo existia a disciplina neste espaço. Foi com esse equívoco do edital que eu e meu colegas ingressamos, aprovados pelo concurso.

Mas mais do que isso, precisamos fazer uma reflexão acerca que a UFSC é polo de referência nacional no ensino do curso de Letras/Libras, ofertando assim a formação de docência, e mais do que isso, sendo espaço político de discussões linguísticas. Pode-se considerar que a UFSC em si foi um local de aceitação completa da língua de sinais e também da comunidade surda, pois surdos são encontrados em vários espaços e ocupando vários cargos. Inclusive ocupando cadeiras nos cursos de mestrado e doutorado.

Em contraponto o Colégio de Aplicação ainda não tinha este espaço de discussão acerca da língua de sinais. Ficando isolado desta pauta. E com o nosso ingresso como profissionais, surgiu então a necessidade latente de reflexões acerca. Afinal questionamentos anteriores devem ser feitos, como por exemplo: por que a

UFSC era vista como referência e até então o CA/UFSC ainda não tinha a disciplina de Libras no seu currículo?

Como já mencionado então, diante do processo documental advindo do Ministério Público, deu-se oportunidade as vagas para o concurso efetivo dos cargos para as áreas de conhecimento: Educação Especial em 14 vagas e outra área de conhecimento: Ensino de Libras²¹ em 2 vagas, seguindo o edital n.123/DDP/2014 (Retificado pelo Edital 149/DDP/2014, 164/DDP/2014, 167/DDP/2014 e 191/DDP/2014). Enfim, o cargo Ensino de Libras comprova que a titulação em Licenciatura em Letras Libras foi respeitada, com base no artigo Decreto 5.626/2005.

Com o total de 33 candidatos inscritos, sendo 7 faltantes na primeira etapa prova objetivo. Apenas 4 foram aprovados para a próxima etapa dissertativa e, em seguida, a aprovação de 3 candidatos para a prova prática. Ao final, o resultado teve a aprovação de 2 candidatos para o cargo Ensino de Libras no Colégio de Aplicação/UFSC. Por serem dois professores surdos, reafirmam o trabalho e o empoderamento da cultura surda para a educação inclusiva com impacto da Língua de Sinais no Colégio de Aplicação/UFSC.

Quanto a disciplina de Libras/L2, esta foi implantada depois do concurso, que ocorreu em 2014. Todos os candidatos aprovados, eu sendo uma delas, assumimos o cargo em agosto de 2014 e permanecemos em observação pelo sistema e funcionamento da escola na elaboração dos planejamentos e planos de aula, bem como na construção do currículo escolar da disciplina de Libras até o final do daquele. Embora não houvesse currículo de Libras/L2 no Brasil, na verdade ainda não temos currículo para esse nível de escolaridade, tivemos que pensar uma proposta e organizar metodologias de ensino e os conteúdos que faríamos aulas para os ouvintes e surdos. No início do ano de 2015, a disciplina de Libras/L2 foi implantada de forma experimental (estudos) nos 1^{os}, 2^{os} e 6^{os} anos do Ensino Fundamental e, ainda, nos 1^{os} anos do Ensino Médio.

No ano de 2016, a progressão das turmas ocorreu, sendo então que também foram atendidas com a disciplina de Libras as turmas dos 3^{os} e 7^{os} anos do Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, e 2^{os} anos do Ensino Médio. Já em 2017, algumas alterações foram feitas e a disciplina foi ofertada apenas para as

²¹<https://123ddp2014.paginas.ufsc.br/files/2014/04/Edital-123DDP2014-EBTT.pdf>

turmas dos 1^{os}, 2^{os}, 3^{os}, 4^{os} e 9^{os} anos do Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, as aulas foram canceladas pelos alunos terem feito um abaixo assinado contra disciplina Libras dizendo que a disciplina não tinha estímulo e nem oportunidade para a preparação do vestibular. Os objetivos deles eram que dos conteúdos dos estudos das provas fossem para, posteriormente, realizarem os conteúdos que cairiam nos vestibulares. No mesmo ano, por coincidência, o tema da redação da prova Enem em 2017 foi “A Educação dos Surdos no Brasil”.

Os alunos do Ensino Médio arrependem-se por terem feito o abaixo assinado. Quando o assunto Educação de Surdos e/ou Libras poderá aparecer nas provas Enem, vestibulares e até perguntas dos concursos, muitos candidatos podem levar esse susto pelo desconhecimento ou desvalorização do tema. A disciplina Libras com a presença dos professores surdos é a demonstração de um novo desafio que implica novos conhecimentos para a mente aberta, ou seja, disposta a mudança, não apenas a aquisição de uma nova língua.

Em 2018, a progressão passou de forma automática apenas para as turmas dos 1os, 2os, 3os e 4os anos, sendo atendidos os 5os anos do Anos Iniciais - Ensino Fundamental tornou-se a mudança experimental para a obrigatoriedade. Então em 2019, as aulas começaram a ocorrer duas vezes na semana para as turmas dos 4os e 5os anos, e uma vez na semana para as demais. Esta ideia surgiu da proposta apresentada pela direção do Colégio, após a saída das disciplinas de línguas estrangeiras no Anos Iniciais – Ensino Fundamental. Assim, faltando carga horária na grade curricular. Por isso, os professores surdos assumiram a disciplina Libras, para ter mais carga horária para o ensino das turmas. Nós sabíamos o quanto é importante ter esta língua mais valorizada para as crianças ouvintes e para a comunidade escolar do Colégio de Aplicação/UFSC.

Houve muitas mudanças em 2020, nas turmas dos 1os, 2os, 3os, 4os e 5os anos do Anos Iniciais - Ensino Fundamental tornou-se disciplina obrigatória, todas elas tendo aulas 1 vez por semana. Somente o 5os ano teria aulas 2 vezes por semana e precisaria de mais contato com a língua e estimulação mais visual para um aprendizado mais facilitado, esta fase é o processo final. E novamente, atuando

no ensino da Libras para o 6ºs 22 anos do Ensino Fundamental, pelo direito da aluna Surda com de interação em Libras com os colegas ouvintes.

Atualmente o Colégio de Aplicação, inserido no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio, funciona em prédio próprio, no Campus Universitário, e está localizado no Bairro da Trindade, município de Florianópolis. O Colégio de Aplicação segue a política educacional adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina que visa atender à trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão. O colégio hoje atende mais mil alunos em todos os níveis de ensino, e os alunos matriculados na disciplina de Libras/L2 em atual 2020 são 437 alunos.

O projeto político pedagógico (PPP) do Colégio de Aplicação relaciona a proposta disciplina de Libras com o objetivo principal desta proposta para o ano de 2019, implantando um novo método do ensino fundamental (Anos Iniciais) como modelo educacional o AEE - Atendimento Educacional Especializado – proposto pelo CA – Colégio de Aplicação da cidade de Florianópolis – SC, com acompanhamento por parte da equipe de pesquisadores de Letras/Libras. A proposta utiliza a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1) e língua de instrução e a Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua, segunda modalidade (L2) de forma escrita.

O Colégio de Aplicação/UFSC teve uma comissão que trabalhou durante 3 anos avaliando a implantação da Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação (PPI) e que se encerrou em 2019. O PPI foi estudado com o intuito de analisar a sua implementação e subsidiar a construção dos instrumentos avaliativos que foram aplicados junto aos setores, ao corpo docente e aos responsáveis pelos estudantes. Elaborados em quatro instrumentos diferentes: um para os profissionais que compõe a equipe multiprofissional, que estão diretamente citados na proposta e com lotação efetiva no colégio (professores de Educação Especial, professores de Libras, Serviço Social, Psicologia, Enfermagem e Nutrição), um para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), um para os familiares dos estudantes público alvo da Educação Especial e um para os professores das disciplinas curriculares.

²² Neste período em específico, a disciplina foi implantada neste ano, pois havia uma aluna surda frequentando tal turma.

O trabalho pedagógico foi desenvolvido pensando em cada estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e para atender a uma das indicações da sentença judicial “elaborar norma visando a regulamentar objetivamente as situações em que se demanda a presença de um segundo professor em sala de aula, apontando o grau de severidade e as espécies de deficiências que comportariam essa indicação, levando em conta, ainda, o que restou claro pelos depoimentos colhidos em juízo”. Por esse trecho, a ex-diretora do Colégio de Aplicação solicitou que a comissão elaborasse uma metodologia com critérios específicos para a definição do tipo de trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Desta forma, os membros da comissão elaboraram o PPI em apresentada para toda a equipe multiprofissional envolvida com a Educação Especial no Colégio para que fossem feitas as adequações necessárias para a realidade de cada setor pedagógico e das disciplinas de Educação Especial e de Libras. Foi possível perceber muitos avanços no trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais do CA23 ao longo dos quatro anos de implementação da PPI.

Tais avanços podem ser observados no aprimoramento dos processos pedagógicos com os estudantes, no aprofundamento das discussões acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva e nas parcerias estabelecidas entre a equipe pedagógica, professoras da Educação Especial e professores das disciplinas curriculares. Entretanto, os dados apontam que embora haja muitos avanços em pouco tempo de implementação da proposta, há ainda muitos desafios a serem superados. Em decorrência disso, os professores da disciplina de Libras solicitaram que seja discutida uma nova proposta no ensino de Libras no colégio, tendo em mente a qualidade de educação. Dentro do PPI, apresenta alguns comentários sobre o ensino de Libras no Colégio de Aplicação/UFSC.

Sugiro mudança no documento, com respeito à proposta política educacional, mais especificamente, sobre a linguística e a cultura dos surdos, principalmente por meio de comunicação em sala de aula. Sejam movidos pelo movimento surdo na proposta de bilíngue, nos termos do que determina a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005. Na educação de surdos tem sido exclusivo para o ensino de LIBRAS, o AEE (reafirmo necessidade de mudanças pedagógicas, para melhoria da qualidade da educação dos surdos). Como sugestões do que precisa ser oferecido, deve-

²³ Sigla do Colégio de Aplicação/UFSC – CA.

se considerar que: 1. As crianças surdas, desde seus primeiros meses de vida, têm direito à Creche (no nosso caso, o NDI) para a aquisição da LIBRAS como primeira língua – L1, garantindo-lhes o contato linguístico com os falantes dessa língua por meio da interação com seus professores e profissionais de apoio, que também utiliza a LIBRAS como L1 ou L2, no ambiente escolar; 2. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS deve ser a “Língua de Instrução” dos alunos surdos; 3. A aquisição da LIBRAS como L1, pelos alunos surdos, deve ser garantida na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil (NDI), Ensino Fundamental e Ensino Médio); 4. O ensino da LIBRAS, como segunda língua, deve ser oferecido para toda a comunidade escolar e para os familiares dos alunos. Assim, ressalto a importância do ensino da LIBRAS acontecer nos anos iniciais (1º à 5º; e nas demais turmas, de 6º à 9ºAF /1º à 3º EM, como disciplina optativa oferecida à todos na turma (que será escolhida pelos os pais e alunos surdos autorizados pelos eles). (PPI 2019)

"Percebo que esta disciplina está fazendo a diferença nos alunos do CA, pois algumas turmas já estão com um domínio inicial desta língua. (PPI 2019).

Portanto, é importante reconhecer e considerar a atualização no ensino de Libras/L2. Atuando neste espaço, enfrentamos uma grande quantidade de trabalhos e desafios para somente os dois professores surdos, então, para o ensino de Libras/L2 como descreve o comentário acima, o trabalho necessita um aumento no número de professores surdos, conseqüentemente são necessários mais concursos públicos.

Histórico de Libras no CA/UFSC: Limitação em materiais visuais

A atuação dos professores surdos de Libras/L2 dá-se apenas nos segmentos dos Anos Iniciais (1º a 5º ano). Inicialmente oferecida a disciplina de Libras sem caráter obrigatório nos Anos Iniciais, ou seja, 1os, 2os, 3os e 4os sendo ministrada a uma vez por semana, para os 5os anos duas vezes por semana e os 6os sendo ministrada a disciplina de Libras uma vez por semana - por causa o direito da aluna surda. Isso garante um ensino com mais qualidade, resultando em mais aprendizado na aquisição linguística dos alunos.

Além do mais, as aulas de Libras/L2, no período matutino, iniciam-se a partir do segundo período de aula, ou seja, depois das oito da manhã, respeitando o horário dos servidores intérpretes da UFSC. Além disso, para evitar a desatenção dos alunos que são influenciados pelo intervalo e ansiedade de irem embora nos últimos períodos. Isso é essencial, visto que o cansaço e a agitação causam perda

de atenção visual, algo muito importante para aquisição da Língua Brasileira de Sinais e que não é treinado nos ouvintes.

Por uma questão didático/pedagógica há necessidade de intérpretes de Libras para as aulas teóricas somente, não precisando dos mesmos nas aulas práticas. Cabe lembrar que a Libras não se difere das outras línguas e deve ser vista igualmente, assim o aprendizado é mais eficaz pelo contato direto com os professores surdos.

Também observamos que há a necessidade de uma sala de aula própria, quer dizer, um espaço próprio para ministrar aulas desta disciplina citada. Além das aulas, neste mesmo espaço devem ser realizadas as reuniões com professores, intérpretes, funcionários, pais e alunos.

Sabe-se que a Libras é uma língua que utiliza muitos recursos visuais e que possui uma gramática própria, na qual se baseiam as atividades e trabalhos. Essas podem ser feitas com sucesso desde que possuam uma estrutura física adequada, onde os alunos também possam fazer bom uso dos recursos disponibilizados.

As aulas de Libras devem ser ministradas nessa sala de aula própria, já citada, com os devidos recursos visuais: estúdio de gravação com tela verde ao fundo, iluminação, câmera, tripé, data show, computador com internet, estante para livros, DVDs, mesas, cadeiras, quadro branco, materiais ilustrativos visuais, etc. No entanto, infelizmente, esta etapa ainda está em processo pela falta de recursos financeiros e os espaciais.

Com esses recursos, o professor de Libras priorizaria a experiência visual. Essa sala necessitaria de materiais didáticos em Libras, como por exemplo, jogos e materiais tecnológicos (material visual para gravação em Libras, e materiais visuais próprios e diversos). Tudo isso facilitaria o melhor aprendizado possível dos surdos matriculados na escola, pois eles possuem seu próprio idioma: Gramática de Libras, História, Cultura, Política, Teatro, e tudo mais relacionado à Comunidade Surda. Desta forma, ressalto que há necessidade de um espaço bilíngue. Esse compromisso de ajustamento está previsto no Decreto nº 5.626/05, capítulo 4, artigo 14, que diz: “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.”

Intérpretes fluentes em Libras para acompanhar e apoiar os alunos nos diferentes contextos de ensino também são primordiais. Assim, facilitando o

entrosamento dos alunos surdos com os alunos ouvintes em sala de aula, nas turmas de 1º ao 6º ano. Estes precisam também da colaboração dos professores, que enviem o material das aulas para que possam preparar-se para a interpretação simultânea. O capítulo 4 do Decreto nº 5.626/05 regulamenta a lei o 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, em seu artigo 14 diz que se deve: “Prover as escolas com tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa.” Consta na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) onde no seu artigo 4.13 consta:

4.13. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

O funcionamento do currículo e o ensino de Libras/L2 para as crianças ouvintes, a política de inclusiva dos alunos ouvintes e surdos no Colégio de Aplicação/UFSC se pautam na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina (2004), na Política Nacional de Educação Especial (2008) e na Proposta para a Elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos (FENEIS e PNEE).

O aluno surdo deve ser incluído nas turmas regulares de ensino, com a presença de intérprete de língua de sinais para garantir o acesso ao conhecimento em sua primeira língua, a Libras (Lei nº 10.436/2002). Segundo a Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina.

As questões da construção da identidade e cidadania do surdo envolvem o reconhecimento de seu modo de vida, de sua visão do mundo, bem como, das situações sociolinguísticas específicas vividas por esta comunidade. Trabalhar com essa diferença significa entender o surdo como uma pessoa que possui língua diferente, uma língua materna que não é a língua portuguesa; significa conhecer a sua língua (LIBRAS), usá-la e oportunizar a ele, surdo, a aquisição de conhecimentos nas duas línguas (primeiro na sua e depois na língua portuguesa) de forma sistemática, continuada, dialógica, para que verdadeiramente, ele possa construir sua identidade e exercer o direito da cidadania (SANTA CATARINA, 2004, p.12).

Sendo assim, deve-se assegurar o ensino ao aluno surdo por meio de suas duas línguas, a Libras como primeira Língua e o português como segunda língua (na modalidade escrita).

No caso das turmas nas quais haja aluno surdo que não faça uso da Libras, por opção própria ou de seus responsáveis, este pode contar com o apoio de estagiário/bolsista em sala de aula ou em outros espaços em que sejam desenvolvidas as práticas pedagógicas e com o atendimento em horários acordados junto aos profissionais do NAE. Quanto ao ensino de Libras/L2 aos alunos ouvintes, inicialmente seria oferecido, em caráter obrigatório nos anos iniciais de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, e o 6º ano para quem tem aluno surdo, neste caso, como descrito anteriormente, atualmente há uma menina surda implantada e fluente de Libras, sendo inserida a disciplina gradativamente nos demais anos do Colégio de Aplicação/UFSC.

É preciso se dar conta como acontece a inclusão, podendo identificar como os professores e profissionais se relacionam com a Libras para o ensino/aprendizagem e comunicação social, relacionando também as leis que regem os direitos dos Surdos. Tudo depende também da política que determina os caminhos, fazendo com que os sujeitos integrantes vejam a surdez como um limite para o desenvolvimento da pessoa e não os portadores como sujeitos de direitos que devem ser respeitados.

Acontece que o Colégio de Aplicação/UFSC ainda está dando os primeiros passos. A Libras/L2 começou seu processo inclusivo dentro do Colégio em 2015 e ainda precisa desenvolver seu caminho de pesquisa e investigação, principalmente para envolver criações de ambientes linguísticos específicos para a aquisição da Libras como segunda língua (L2) por crianças ouvintes, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado a se assimilado pelas crianças ouvintes. O currículo de Libras/L2 para o Ensino Fundamental demonstra o quão importante é desenvolver essa pesquisa de doutorado, assim trouxe a minha experiência profissional para a pesquisa acadêmica.

Lembrando que as aulas de Libras devem iniciar-se nos primeiros períodos no turno da tarde para evitar a agitação dos alunos influenciadas pelo intervalo, educação física e ansiedade de ir embora nos últimos períodos, pois o cansaço e a agitação causam perda da atenção visual muito importante para aquisição da Língua

Brasileira de Sinais. Como disse da autora Gesser (2012, p.15), muitos fatores envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua Libras como L2:

(...) à perspectiva do aprendiz no que tange a seus aspectos **cognitivos** (automaticidade, aprendizado significativo, antecipação da recompensa, motivação intrínseca, investimento estratégico); **afetivos** (conexão entre língua e cultura, linguagem egocêntrica, autoconfiança, tomada de riscos) e **linguísticos** (efeitos da língua nativa, interlíngua, competência comunicativa).

Assim todos os aprendizados ocorrem pela interação presente nas aulas de Libras/L2, sendo que os alunos ouvintes já possuem quando aprendem uma nova língua estrangeira. Tal processo envolve o esforço dos aspectos cognitivos, afetivos e linguísticos. Sobre o processo de aprendizagem das crianças ouvintes durante as aulas de Libras/L2, abordamos os conteúdos com jogos de ação lúdica, pois se considera de fácil desenvolvimento e atrativo as crianças. A brincadeira permite, através da ludicidade, a compreensão e aquisição da competência comunicativa. Santos (2011) comenta em seu artigo que:

A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento humano, além de ser o aspecto central na primeira infância, quer de crianças ouvintes, quer de crianças surdas. Para Vygotsky (1991) o brincar permite à criança não apenas a compreensão do mundo adulto, mas permeia seus desejos, perpassa por dimensões afetivas, possibilita uma ação simbólica, permite generalizações, dentre outros aspectos. Ainda segundo o autor a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, em que emergem inúmeras capacidades como abstração, compreensão de papéis sociais, significações.

Interessante ainda citar que o Colégio de Aplicação/UFSC, através da disciplina de Libras/L2 no ano de 2016, teve um convidado para apresentar o projeto de estudo no grupo “Oficina de aprendiz” mostrando um boneco “Robô LE-P” que homenageava Charles-Michel de l'Épée²⁴, o primeiro professor de Língua de Sinais que se tem registro. Tal oficina de apresentação ocorreu somente com as turmas de 2º e 3º ano – dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos ficaram empolgadas em aprender os sinais do vocabulário apresentado (vocabulário em fichas dentro da barriga do robô). Todos participaram muito e interagiram nas brincadeiras, visto que o lúdico facilita o processo de aprendizagem.

²⁴ Primeiro professor da língua de sinais para alunos surdos, envolvido em pesquisas e atuação na Europa, especificamente iniciando seus trabalhos na França.

A brincadeira/aprendizagem se dava no momento que uma criança ia até o robô e escolhia um cartaz (figura) que estava na “barriga” daquele. Na sequência, esta mesma criança se observava no espelho atenta às expressões faciais que a figura propunha realizar quando sinalizada em Libras. Isso ocorria até a criança compreender o sinal em Libras do vocabulário/figura selecionado por ela. Para finalizar a atividade, a criança se dirigia até a parte de trás do robô encaixando seus braços nos braços de pano do robô e então realizando o sinal/figura que ela havia escolhido anteriormente. Vale lembrar que a professora realizava toda a mediação do sinal, dando dicas de como realizá-lo e fazendo observações relevantes a produção do mesmo.



Foto 01 e 02 - O LE-P visitou o Colégio de Aplicação/UFSC, nas aulas de Libras/L2.

Através desta atividade lúdica pôde-se perceber que as aulas tornaram-se mais atrativas, principalmente com o ensino da uma segunda língua para crianças. Afinal, estimulava a participação e aprendizagem dos alunos. Assim, nota-se mais claramente que a aprendizagem através do lúdico, com brincadeiras e jogos torna-se ainda mais cativante. Sobretudo, existem poucos materiais lúdicos disponíveis para o ensino da Libras/L2, sendo este equipamento um dos poucos que tive contato.

Nota-se que a Libras é uma língua que se utiliza muito de recursos visuais e que uma sala com estrutura própria, com base para a realização das atividades e trabalhos em Libras é de extrema relevância para um ambiente propício à aprendizagem. Com uma estrutura adequada, conseqüentemente os alunos também poderiam construir seus materiais relativos à língua de sinais e assim fazer bom uso do espaço, aprendendo e envolvendo-se nas aulas de Libras, sem limitar-se ao espaço da sala de aula, restrito pela falta de recursos visuais.

CAPÍTULO 5

CURRÍCULO DE LIBRAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, ONDE ESTÁ?

*“Uma língua diferente é uma visão diferente da vida”
(Federico Fellini)*



Neste capítulo, apresento discussões gerais sobre o currículo e a legislação, analisados os documentos sobre o ensino de Libras/L2 para crianças ouvintes da Educação Básica, principalmente para os Anos Iniciais da educação brasileira. Trago uma metáfora espacial para essa reflexão, para se ter um bom caminho numa longa da estrada, precisamos da ajuda de um mapa. De maneira semelhante, o currículo produza traça o caminho dos sujeitos envolvidos no processo educacional: professores, alunos e comunidade escolar, é o trabalho em produção.

Nesse contexto, o “[...] currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (BERTICELLI apud MOREIRA, 1997, p. 25). Porém, infelizmente, não existem ainda os documentos que orientem o currículo da disciplina de Libras/L2 para crianças ouvintes. Deixo aqui os registros informativos desde 2017 até o presente momento que comprovam que algumas escolas possuem a disciplina para o ensino de Libras/L2 na educação básica, conforme apontam os links dessas reportagens:

- a. Escola de Blumenau inclui Libras no currículo escolar, feito em 2019 (acesso 30/03/2020) - <https://www.youtube.com/watch?v=21EwogREDcQ>;
- b. Reportagem em 2017 do Fantástico sobre aluno surdo ganha apoio da turma professora incluiu Libras no currículo (acesso 30/03/2020) - <https://www.youtube.com/watch?v=jeFPh6qSoyY>; tem a outras reportagens dos jornais em anterior de SP (acesso 30/03/2020) - <https://www.youtube.com/watch?v=nEyZ12yGWII> e <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/sou-feliz-aqui-na-escola-diz-aluno-surdo-que-ajuda-colegas-a-compreender-linguagem-de-sinais.ghtml>;
- c. Links dos sites: <https://diversa.org.br/libras-na-escola-inclusiva-dicas-exemplos-para-pratica/> e <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/9/o-ensino-da-libras-no-ensino-fundamental> (acesso em 30/03/2020).

Não foi possível localizar registros das grades curriculares das disciplinas de Libras/L2 na Educação Básica, apenas informações dizendo que a disciplina da oferta da Libras para as crianças ouvintes e da importância de se relacionar pela comunicação com os colegas surdos nas escolas inclusivas.

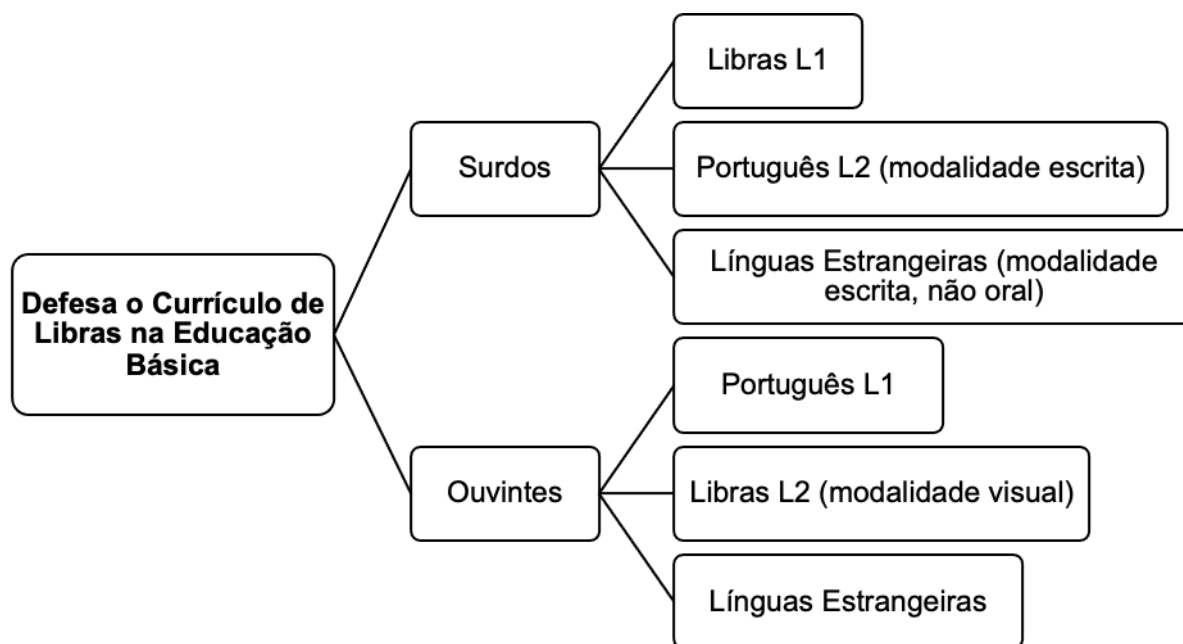
O currículo é uma responsabilidade coletiva e sua a construção necessita uma sociedade democrática e solidária. Não há como tratar o currículo com objetivos de estudo sem estabelecer a sua relação com as políticas emanadas do Estado. Inclusive as políticas escolares, que estão necessariamente implicadas na construção de valores, diferentes contextos escolares. A ideia do currículo não se refere apenas ao conteúdo programático de cada ano da escola, e, sim, às práticas que se desenvolvem no contexto escolar. O currículo, como prática social educativa e pedagógica significa território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores deveriam ter o plano de estudos propostos a partir daí.

Lembrando que o currículo é um lugar de produção do conhecimento, é importante considerar ao redor, no espaço que vai interagir, por exemplo o espaço no Colégio de Aplicação/UFSC envolvido nesta pesquisa. Defendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras sendo como disciplina para todos, como um princípio na Educação Básica, bem como as experiências dos profissionais e a prática educativa.

As políticas atendem e geram nas uma emergência e necessidade das línguas estrangeiras, que não pertencem ao território em que vivemos em detrimento das línguas nacionais.

A Libras é segundo idioma do Brasil e muitas escolas inclusivas têm alunos surdos isolados e sem comunicação por falta da interação dos colegas ouvintes, sem saber a Língua de Sinais. Então, vê-se a preocupação que o currículo das escolas de hoje só tem em aprender as línguas estrangeiras como: inglês, espanhol e demais línguas. Ao invés refletir sobre o porquê não inserir o ensino desta língua nacional “Libras” que favorece a comunicação com os surdos e está interligada com a dinâmica de inclusão social conforme proposto pela legislação. Ensinar a Libras sem nossas escolas é contribuir para uma sociedade inclusiva e sensível às diversas formas de se comunicar. A perspectiva do currículo de Libras a qual defendo tem a proposta da inserção da disciplina tornar-se realidade para as todas escolas, desde a Educação Básica nos Anos Iniciais.

GRÁFICO 10 – Demonstração do ensino da Libras para surdos e ouvintes



Fonte - Desenvolvida pela a autora

Conforme podemos ver no gráfico acima temos o ensino da Libras voltados para dois públicos de maneiras diferenciadas, sendo estes públicos: surdo e ouvintes. Para alunos surdos a Libras deve ser ensinada como sendo sua língua materna, sua L1. Já a língua portuguesa, vem no espaço como sendo a segunda

língua de sua dos sujeitos surdos brasileiros, na modalidade escrita. E por fim ainda, estes podem aprender uma língua estrangeira, também na modalidade escrita.

Em contraponto, para o público ouvinte, o ensino /da língua portuguesa bem como sendo a sua língua materna, e já a Libras ocupa o espaço de segunda língua, na modalidade visual. Ainda é possível, como no gráfico acima demonstrado o ensino de línguas estrangeiras também para este público, seja na forma oral ou escrita.

Tais especificidades necessitam de espaços de reflexão distintos. Pois cada público e cada modalidade possuem objetivos distintos, necessitando também de metodologias e estratégias diferenciadas.

Diante de todo o exposto nos questionamos então: o que os movimentos Surdos querem no currículo? Nós cidadãos e profissionais da educação Surdos queremos compartilhar e vivenciar as trocas culturais, valores da Língua de Sinais e reduzir as desigualdades entre Surdos e Ouvintes. Para isso, faz-se necessário o empoderamento do povo Surdo no espaço física, educacional e linguístico, num processo de ocupação da Educação Básica. No subcapítulo a seguir, a discutimos as informações analisadas com base nos documentos do governo brasileira que foram envolvidos ou não envolvidos no processo de inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Análises dos documentos de Libras nas políticas educacionais do Brasil

Antigamente no Brasil existiam pesquisas com foco para obrigação do ensino das diversas disciplinas curriculares, contudo nenhuma reflexão era feita acerca da necessidade dos alunos surdos. Com o passar do tempo passou-se a refletir acerca da educação, principalmente da educação fundamental e do ensino básico, focando na aprendizagem. E então surgiram determinações também do ensino das línguas estrangeiras, como sendo uma nova modalidade apresentada no PCN. Sobre, este documento, sendo elaborado por volta de 1997, não teve mudanças reflexivas depois deste período e hoje vemos a necessidade de novas reflexões, não deixando de lado a língua de sinais, sendo que em 2005 ela foi aprovada pelo Decreto e teve então o reconhecimento linguístico que a comunidade surda sempre buscou.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs relatam que se deve:

*Obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o **conhecimento do Brasil**. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a ser constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental. (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>)*

Ainda, conforme o documento citado acima, quando descreve o objetivo geral do Ensino Fundamental, o mesmo explicita a relevância educativa do uso de "diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura.". Além de destacar as formas de linguagem que contemplam a nossa proposta da sala diferenciada, o texto também destaca a interação e cooperação como objetivos centrais da formação escolar, destacando mais uma vez a necessidade da Libras para integração do aluno surdo:

Interação e cooperação: Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social.

Retomo o pequeno trecho do documento supracitado com relação ao "conhecimento do Brasil". A língua de sinais tem seu o histórico como língua do território brasileiro, portanto faz parte do conhecimento do Brasil. Destaco o fato histórico do professor que veio, na época, a convite de Dom Pedro II. O professor surdo chamado Eduard Huet²⁵ atuou na Educação Surdos, fundando a primeira escola para esse público no Brasil chamada INES, a instituição desde o início envolveu o ensino de Língua de sinais. Nos PCNs, não obtive nenhuma informação do ensino de Libras, o documento não se apegou à esta língua que é tão valorosa para o conhecimento do Brasil!

O documento que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN não

²⁵ Eduard Huet foi ex-aluno na Europa, antigamente era os mais importantes de históricos dos fundadores das escolas de surdos. Foi assim que recebeu o convite do Dom Pedro II para se fundada a primeira escola de surdos no Brasil, fundou-se à escola INES em 1857.

altera a redação com a LDB, pelo contrário, agrega-lhe complementações, como a Lei no 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; a Lei no 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a garantia da tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvindo os profissionais especializados em cada caso, enfocando à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos quilombolas.

§ 4o No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (Documento Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do MEC).

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, ***sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas.***

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN são um pouco equivocadas quando, no início, relatam para os que apresentam necessidades especiais com a comunicação de Libras na seção que trata de linguagens, isso é forma incorreta por Libras ser uma língua e não uma linguagem como a matemática. Embora, a língua de sinais não seja uma forma de linguagem, ela pertence à comunicação e é uma língua como qualquer outra língua, como: português, inglês, espanhol e as demais línguas oficializadas orais. A única diferença da Libras é não ser vocalizada, ao invés disso, é sinalizada.

No parágrafo final, “***sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas***”. O DCN reforça que a Libras deveria ser aprendida por todas as crianças na Educação Básica, mas até hoje não está sendo clara e nem foram trabalhado este caso em detalhes nas diretrizes e nas políticas em si.

§ 2o A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

Como vimos, o parágrafo final do DCN também fala que a Libras deve estar focada somente para o aprendizado das crianças surdas, mas sim para todas as crianças, contudo um dos trechos chama muito minha atenção, quando fala que trabalhar com as crianças através da expressão, imaginação, corporalidade e oralidade da língua. Vale ressaltar que anterior a este documento nunca havia citado este trabalho, que deveria ser desenvolvido com crianças. Então penso que possa ser considerado como uma falha documental, pois já existem documentos que mostram o termo língua de sinais, demonstrando o seu valor, mas o trabalho ainda não era executado e assim perdurou por muitos anos.

Outros termos que chamam muito nossa atenção são: linguagem, língua portuguesa, língua materna e as línguas estrangeiras. Mas hoje conseguimos perceber que dá-se muito mais valor as línguas estrangeiras do que as línguas localizadas naturais do nosso país, como é o caso das línguas indígenas ou da língua de sinais. Quando citamos as línguas indígenas sabemos que esse é um grupo minoritário, igualmente a população da comunidade usuária da língua de sinais, mesmo que se comparados os dois grupos, a língua de sinais ainda tem uma população em número maior.

Sobre estas quantificações, sabemos que as pesquisas do IBGE são feitas por amostragem e podem apresentar algumas falhas, afinal a nossa extensão territorial é muito grande. Assim novas pesquisas deveriam ser feitas para confirmar os números. Pois particularmente não acredito nos números apresentados pelo IBGE como sendo 10 milhões de surdos. Acredito que este número seja muito maior.

Mas o que precisamos entender claramente é que o documento mostra o termo “língua de sinais” como sendo uma língua que deveria ser ensinada para todas as crianças, mas não era assim que estava acontecendo, parecendo então que não existiam didáticas acerca do tema ou não existia ainda a prática ou profissionais nesta área de formação. Após a criação dos cursos de instrutores, e posteriormente a licenciatura, como já citamos, poderiam estes então estar atuando nesta proposta apresentada no documento. Tudo isso nos faz refletir sobre o que está exposto no documento, sendo que o trabalho ainda não eram realizados.

O documento continua descrevendo o papel dos docentes nos trabalhos a serem feitos e dos instrumentos necessários para a realização do mesmo. Bem como o que devem incentivar e os componentes obrigatórios no Ensino Fundamental, ou seja, o que deve ser priorizado na educação das crianças que atendem a educação básica nacional:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na **língua de sinais**, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa
- b) Língua materna, para populações indígenas
- c) Língua Estrangeira moderna

Mais uma vez, podemos observar o mesmo equívoco neste documento. Partindo do entendimento de que a Libras é língua materna para os surdos, a busca pelo território brasileiro mostra o resultado mais atual do IBGE que população indígena é composta por 896,9 mil pessoas. Se formos analisar, a população de surdos contabiliza 9,8 milhões de indivíduos, ou seja, por ser uma parcela tão grande da população e ainda ter uma legislação com relação ao reconhecimento da língua, aparentemente desconhecida para os autores das DCN, deveria estar listada juntamente com as outras línguas brasileiras e não como estratégia lúdica como desenhos e gestos. Essa reflexão também já apresentei acima, pois penso que seja urgente a necessidade de novas pesquisas quantitativas relacionadas aos grupos populacionais.

Por essas razões, deveria haver uma mudança nas diretrizes, pois, como dito anteriormente, a Libras como uma língua pertence o território brasileira, citada pela

Lei 4.346/02, deveria ser reconhecida como tal. Outra ressalva com relação ao documento, na parte anteriormente citada, reflita sobre o que significado deste excerto “sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas”. Embora esta seja a recomendação, não foi colocada entre os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental.

VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

Da mesma forma que o direito à aprendizagem deve ser assegurada aos estudantes indígenas na Educação Especial, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

Analisado o documento DCN, esse explica os direitos e necessidades dos alunos surdos, mas não sem maiores detalhes sobre os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental com relação à disciplina Libras nos Anos Iniciais, não surte efeito e não se desenvolve a disciplina no currículo para todas escolas e todas as crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB consta no seu artigo 32, parágrafo terceiro com relação ao currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa e será "ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

Observa-se que, por falta de conhecimento por parte dos que fazem as políticas educacionais, não sabendo lidar ou buscando um estudo aprofundado sobre o ensino de Libras, dentro do LDB e de outros documentos legislativos, vê-se o reconhecimento das línguas indígenas e da Libras como língua materna (embora nem mesmo cite os nomes das línguas em questão diferentemente da supremacia da língua portuguesa por toda a legislação), no entanto sem discutir essa utilização, nem orientando de modo mais claro e incisivo para a garantia da existência dessas línguas no ambiente escolar.

O Plano Nacional de Educação – PNE, especificamente no item 10, estabelece programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam **educandos surdos** e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos. Em seguida, no número 11, aponta a meta de implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, **o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos** e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais.

A reflexão do que apresentamos acima é acerca do fato apresentado no PNE que tem influência da visão clínica médica, novamente retornando ao trabalho da educação especial, como por exemplo, o atendimento educacional especializado. Portanto o PNE continua demonstrando que o trabalho com educação de surdos deve manter-se como já existe, mas é necessário incluir a disciplina de língua de sinais não somente para alunos surdos, mas também para toda comunidade, caracterizando assim a interação e a comunicação entre os dois grupos. Com trabalhos pedagógico voltados especificamente para cada público.

Por isso, ainda hoje encontramos algumas escolas que estão de acordo com o PNE, mas tudo isso está voltado ao padrão ouvintista, da prática da oralização, da utilização de aparelhos de amplificação sonora, e refletem uma visão negativa e antiquada para o avanço da comunidade surda.

Já o apresentado no item 11, fala da criação da disciplina de Libras, e reflete um pouco da mudança deste padrão ouvintista e da visão clínico médico. Então, ao que parece, o próprio documento demonstra que a família teria opções de escolhas, mas ainda temos latente a falta conhecimento acerca das áreas, por isso precisamos também refletir as falas presentes no PNE.

O Plano Nacional de Educação – PNE²⁶ declara apenas o ensino de Libras para alunos surdos, não descreve também a especificidade do ensino de Libras/L1 (alunos surdos), diferenciando-a do ensino de Libras/L2 (alunos ouvintes), talvez por falta de conhecimentos ou falha nos documentos anteriores como DCN e LDB que não esclarece a parte do ensino de Libras.

²⁶ Documento pelo o MEC, acesso: <http://pne.mec.gov.br/>

A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

Me pergunto, a comunidade surda não faz parte da educação bilíngue? Já que ela tem uma população maior do que das comunidades indígenas? Qual motivo não oportuniza à educação bilíngue para a comunidade surda? Assumindo o bilinguismo que foi feito a proposta para a educação de surdos em meado da década de 80, entendendo que a Língua de Sinais é como língua materna para surdos com a modalidade visual. A estimulação para esta língua deve ser proporcionada desde os primeiros sinais de vida da criança surda.

O decreto 5.626 de 2005 que determina a língua na inclusão escolar, no seu artigo I reforça a presença da língua em – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Comprovando que o decreto 5.626/05 já discute a questão do ensino bilíngue pode partir do pressuposto da língua de sinais – Libras como segunda língua para todos alunos ouvintes, então compreende-se que o PNE não se pautou neste conhecimento, nesse direito reconhecido pela legislação.

Outra análise feita a partir do Conselho Nacional de Educação – CNE, infelizmente em nenhum momento, o documento cita Libras na sua proposta. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC dita que utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, **como Libras**, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Por haver no documento o termo linguagem, acredito que possam haver também confusões com uso do termo em relação ao trabalho que deva ser realizado no ensino das diferentes linguagem, sendo distinto do ensino da língua de sinais. Aqui está minha reflexão, exatamente sobre o trabalho da língua de sinais, da corporalidade, da visualidade, de diferentes formas de linguagem, como é o caso da linguagem verbal ou não verbal. Mas claramente no documento falta um detalhamento importante que explicaria sobre a comunicação e a modalidade comunicativa com o trabalho que deva ser realizado com a linguagem, então acredita-se que deve ser ajustado este item no documento, pois na BNCC já está incluída, como na Lei, a fala da comunicação da comunidade surda através da língua de sinais. Bom seria esta inclusão do trabalho com a língua de sinais, tanto para crianças surdas e ouvintes, com foco na absorção da língua, por já se ter um tópico específico sobre isso na BNCC fica mais facilitado o trabalho das escolas de ensino fundamental.

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, **de sinais**, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

No Brasil, com a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais – Libras, tornado possível, em âmbito nacional, realizar

discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Este documento das BNCC novamente mostra o equívoco quando elenca a Libras com as competências específicas de *linguagens* para o ensino fundamental, realmente devendo uma explicação sobre a diferença dos conceitos por trás das palavras “linguagem” e “língua”. A Libras foi oficializada como uma língua, mas ainda está sendo propagada a desinformação pelos próprios documentos legais, trazendo incertezas para a comunidade, por isso ainda está incorreta dizendo linguagem para a Libras.

Por outro lado, um ponto positivo acarretado pela BNCC foi que o documento abriu o espaço de reconhecimento do primeiro passo a respeito de uso à língua de sinais nos ambientes escolares, isso pode ocorrer e deverá como à disciplina Libras para todos e terem a comunicação entre ouvintes e surdos.

Legislação Educacional – Libras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

No capítulo anterior fizemos uma comparação de documentos, os quais não apresentavam a oferta da disciplina de Libras, no interior de seus textos.

Agora este sub-capítulo mostra que o foco das legislação para o ensino da língua de sinais nos anos iniciais do ensino fundamental torna-se mais específico. Para reflexão, a proposta presente na legislação, podem muitos leitores pensar que anteriormente o trabalho do governo não estava funcionando como proposto em lei, e agora continuamos a escavar os documentos e a refletir, com comparações acerca do tema visto meu papel como professora, e assim resgatando o que antes só estava documentado e não era colocado em prática.

Podemos aqui fazer uma comparação com a metáfora do poço, onde precisamos chegar até o fundo para conseguir retirar a água e bebê-la. Nós professores surdos, igualmente precisamos escavar as legislações para defender aquilo que acreditamos, que no meu caso é o ensino da Libras/L2 no ensino básico, então eu ainda continuo esta busca por a água, porque dela ainda não consegui beber. Mas as provas documentais demonstram a importância desta reflexão, da luta acerca do que está na legislação e de como funcionaria a disciplina, visto que esta já vem citada nos documentos.

A Declaração de Salamanca em 1994 demonstra na parte 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. **A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos.** Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

O documento foi feito em 1994, é uma proposta antiga, mas já apresentava o conhecimento básico de Libras, envolve reflexões políticas acerca também da educação especial, mostrando a importância da linguagem e da comunicação. Contudo ela trata de um termo errôneo, falando sobre o signo comunicativo, para comunidade surda. Mas mesmo assim é interessante nós compreendermos que esta falha apresenta-se pois as reflexões foram evoluindo com o tempo, e este documento é ainda de 1994, e continua sendo muito importante para a promoção da comunicação de modo geral. Quando nos referimos a comunicação, devemos pensar a sociedade de modo universal, uma sociedade inclusiva onde terá cidadãos presentes em seus diferentes contextos, como é o caso de professor surdos, ou professores da educação especial e até mesmo pessoas de fora de determinado espaço geográfico, que como imigrantes passam a conviver em sociedade e precisam se comunicar. Portanto a declaração de Salamanca é também um marco para a compreensão da importância da língua de sinais como comunicação, mesmo ela ainda, na sua época de formulação, não vendo a língua com o valor que hoje tem, mas já tinha este referencial sobre a importância da comunicação entre surdos e ouvintes.

Vale lembrar que em 1994, existia a comunidade surda, mas ainda não era reconhecida como sendo usuária de uma língua no Brasil. A Lei que veio somente em 2002, oferece essa nova perspectiva. Porém, o ponto de vista abordado pela Declaração de Salamanca mostra a consciência da importância da sinalização para a comunicação dos surdos, mas essa interação surge entre as pessoas que participam da comunidade surda com as pessoas surdas e ouvintes, com o espaço da social inclusiva.

Lei nº 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases de (1996): Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, **especialmente do Brasil**.

Quando diz “especialmente do Brasil”, entendemos que considera a Libras, pois está localizada dentro do Brasil, seja como segunda língua, deve se sistematizar o ensino Libras para todas as escolas, com o currículo pautando a disciplina obrigatoriamente para obter o conhecimento da língua e a cultura diversidade do povo surdo. "§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição."

Aqui fica uma reflexão quanto a obrigatoriedade das línguas posta pelo documento. Por que o estudante deverá aprender pelo o menos uma língua estrangeira? Não houve explicação em detalhes neste caso. E por que não há a mesma obrigatoriedade para línguas brasileiras? O ensino fundamental é o período fase mais estimulação de aprendizagem em vários conteúdos e teria possibilidade de estudar a língua de sinais como modalidade visual.

"§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." Mais uma reflexão com relação a visibilidade das línguas: e a comunidade surda? Deveria se utilizar a língua materna em língua de sinais. Não só para minoria indígena, ele tem o direito linguística, e os surdos também pertence o mesmo direito.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Não descreveria sobre este artigo “programas integrados de ensino e pesquisa” oferta de educação bilíngue e intercultural só para povos indígenas. Compreendo que, por enquanto, ainda falta o conhecimento/reconhecimento da língua de sinais e os povos surdos neste documento. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de (2000): DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO: Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem **acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação**, à comunidade, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

A partir de 2000, torna-se mais acessível os direitos das pessoas surdas, para a efetivação dessa acessibilidade o necessário é a comunicação pela Libras. Mas, mais uma vez, não é especificado no documento. A preocupação deles é ter acessível para atender as necessidades, não se trata da colaboração para o ensino de Libras.

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

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

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), temos apresentadas as seguintes Metas: ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino médio. O documento reforça a questão linguística dizendo:

As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a **importância da língua de sinais de seu país**. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

A situação sobre “a importância da língua de sinais de seu país” dentro da proposta das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001 comprovam sapiência do quanto é importante envolver esta língua para incluir a inclusão social e a promoção da comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes, ainda que mais uma vez não mencione o ensino de Libras na educação básica para todos alunos, só diz para ter atendimentos os necessários especiais.

Sobre as Diretrizes gerais da educação especial no ensino fundamental e na educação básica, documento de 2001, fala-se sobre a importância da língua de sinais no nosso país, com foco para a Libras, contudo precisamos refletir o que está por traz desse texto, que o seu último parágrafo fala sobre escolas especiais, salas especiais, ou ainda com o termo escolas normais.

Como já explicamos, essa consideração vem do conceito de educação inclusiva, e essa proposta de 2001, relacionadas à educação especial, apresenta muitas falhas para alunos surdos, que acabam novamente sofrendo preconceitos e segregação. Neste processo permanente o aluno não consegue evoluir linguística e academicamente (ou até poderíamos citar, socialmente) e já existem provas de que os avanços são inexistentes, mesmo já sendo provada a importância da língua de sinais. Sobretudo muitas escolas não funcionam como a proposta apresenta, com a presença nos seus quadros profissionais de professores e profissionais falhos, que acabam menosprezando, ignorando o aluno surdo, na sua evolução acadêmica. Por isso sabemos da importância da língua de sinais para comunicação no espaço escolar e também em todos os outros espaços possíveis, mas devemos cuidar com a forma de trabalhar pedagogicamente com aluno surdo para que não ocorram esses retrocessos.

Lei nº 10.436 da Língua Brasileira de Sinais (2002): 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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.** Oriundos de comunidades surdas, seria ideal a interação da comunicativa para qualquer pessoa ouvinte, pode ser as crianças ou adultos.

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.**

Pretende-se o ensino de pessoas adultos, como cursos de ensino superior, e não comenta o ensino/currículo de Libras para a educação básica, novamente a falta de mais detalhes deste Lei nº 10.436/2002. Ainda, no Decreto n 5.296, de 02 de dezembro de (2004):

III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdo-cegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento: § 4º Os órgãos, empresas e instituições referidos no caput do art. 5º devem possuir, pelo menos, um telefone de atendimento adaptado para comunicação com e por pessoas portadoras de deficiência auditiva. § 6º Para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do caput do art. 2º, as salas de espetáculo deverão dispor de meios eletrônicos que permitam a transmissão de subtítuloção por meio de legenda oculta e de áudio-descrição, além de disposições especiais para a presença física de intérprete de Libras e de guias-intérpretes, com a projeção em tela da imagem do intérprete sempre que a distância não permitir sua visualização direta. (Redação dada pelo Decreto nº 9.404, de 2018) § 12. Os espaços e os assentos a que se refere o caput deverão garantir às pessoas com deficiência auditiva boa visualização da interpretação em Libras e da legendagem descritiva, sempre que estas forem oferecidas. (Incluído pelo Decreto nº 9.404, de 2018).

Aparentemente se preocupam em garantir espaços acessíveis, o direito de acessibilidade para a comunidade surda, porém não menciona sobre o currículo de Libras. Como garantir acessibilidade sem formação adequada? Ainda no Decreto nº 5.626 da Lei de Libras de (2005): Destaca-se também o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que assegura o ensino de Libras no capítulo II e a inclusão da Libras como disciplina curricular, conforme abaixo: 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 (BRASIL, 2005).

É o primeiro passo conquistado pela a comunidade surda com a vitória do decreto nº 5.626/2005, mas, ainda não sistematiza o currículo de Libras para crianças ouvintes, de modo que a formação proposta pelo decreto acaba sendo muito superficial, curta e insuficiente. Em passos lentos, vai ganhando espaço a comunidade surda e na luta por políticas linguísticas.

Decreto 7.387, de 9 de dezembro de 2010: Decreto nº. 7.387 institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL): No Brasil de hoje são faladas cerca de 210 línguas. Segundo estimativas existentes, os grupos indígenas falam cerca de 180 línguas e as comunidades de descendentes de imigrantes, cerca de 30 línguas. Além disso, usam-se, pelo menos, **duas línguas de sinais de comunidades surdas**²⁷, línguas crioulas e práticas linguísticas diferenciadas nas comunidades remanescentes de quilombos, muitas já reconhecidas pelo Estado, e em outras comunidades afro-brasileiras.

Finalmente, há uma ampla riqueza de usos, práticas e variedades no âmbito da própria língua portuguesa falada no Brasil. Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. 8º Poderão propor a inclusão de línguas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística à comissão técnica, órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, entidades da sociedade civil e de representações de falantes, conforme normas a serem expedidas pelo Ministério da Cultura.

Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura reconhece que a Língua Brasileira de Sinais – Libras faz parte o processo documental do inventário, é um momento de importância para comprovar os

²⁷ Conhecida como **Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e a outra é conhecida da **Língua de Sinais Urubu-Ka'apor** é uma língua de sinais utilizada pelo povo indígena Ka'apor, que vive em aldeias do estado do Maranhão no Brasil.

registros que oficializa da linguística brasileira e ainda aponta as duas línguas de sinais de comunidades surdas.

Lei n 13.005, de 25 de junho de (2014): 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a **educação bilíngue para crianças surdas** e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

4.7) garantir a **oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas**, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Ainda falta discutir sobre a alfabetização em Libras de crianças ouvintes, não foram debatidos sobre a proposta do currículo Libras/L2 da Educação Básica. O primeiro passo é ter trabalhado sobre a Educação Bilíngue para Surdos, após isso começaria discutir o ensino de Libras/L2 para as crianças ouvintes.

Diz-se à **obrigatoriedade da alfabetização em Língua Brasileira de Sinais – Libras para Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior em atividade**, no sentido de possibilitar a comunicação direta com os Portadores de Necessidades Educativas Especiais Surdos e Deficientes Auditivos e a construção de práticas educativas que favoreçam o processo de Inclusão Social.

Obrigatoriedade só para professores, seria ideal que o mais importante ter isso. Mas, não somente só para professores, é para todas as comunidades escolares. O espaço escolar vive um local inclusivo e as crianças ouvintes são de fundamental importância ao aprender o processo para a aquisição de uma nova língua de sinais, modalidade visual e eles adquirem a adaptação do olhar e assimilam a língua, tornando-se sinalizantes de Libras. Então, como no caso do

Colégio de Aplicação/UFSC implantou o ensino de Libras/L2, é o primeiro passo de alfabetizar Libras de crianças ouvintes na Educação Básica dos Anos Iniciais.

A FENEIS elaborou o documento sobre a implementação de Currículo de Libras na Educação e tivemos a petição, pedido ao apoio. Declara a Quadros; comenta do Youtube em 2018 <<https://www.youtube.com/watch?v=WNFu4R0JPkE>> (acesso 06 abr. 2020).

“Olá, tudo bem? A FENEIS do Rio Grande do Sul elaborou um novo documento bem especificado para entregar ao governo esse documento é muito importante pois pede para que a Libras seja inserida dentro do currículo de diversos cursos educação infantil (crianças), educação básico. Assim como em diversos currículos dos cursos de nível superior é importante se atentar porque é um pouco diferente do decreto 5.626 ele tem mais detalhes e está mais embasado porque às vezes a obrigatoriedade não está clara para crianças surdas e ouvintes é necessário que esteja bem especificado no currículo a respeito da Libras assim como ensino superior alguns cursos não têm ou tiraram a disciplina e são contextos em que é muito importante, como por exemplo na área da saúde tem que ser obrigatório. Por isso a FENEIS resolveu especificar detalhadamente e entregar pronto o documento. Por isso pedimos que vocês se mobilizem, compartilhem com as pessoas cliquem no link de petição e assinem para apoiar a FENEIS. Se o governo notou que a quantidade de pessoas que apoiam é grande irão analisar o documento, tá bom? Eu espero que todos nós... é uma espécie de votação para apoiarmos a FENEIS, certo? Tchau”. (Traduzida o vídeo de Libras para o português – acesso 06/04/2020).

A luta da comunidade surda com apoio do FENEIS não para. Outro detalhe foi que tivemos o nosso Termo de compromisso sobre a constituição da comunidade surda brasileira assinado pelo o presidente Jair Bolsonaro em 2018, pedindo incluir a Libras como disciplina obrigatório no currículo da Educação Básica.

Em 2019, houve as duas propostas em tramitação no Senado incluem a Língua Brasileira de Sinais – Libras nos currículos escolares. Um dos projetos, a PL 6.284/2019, determina que o idioma seja a primeira língua de comunicação na escola para estudantes surdos. A outra proposta PL 5.961/2019 quer incluir conteúdos relativos a Libras para todos os alunos indistintamente, surdos ou não.

O PL 6.284/2019 é de autoria do senador Romário Faria, o texto tramita na Comissão de Direitos Humanos (CDH) e aguarda designação de relator. A proposta obriga os sistemas de ensino a ofertarem a Libras como língua de comunicação a todos os estudantes surdos. De acordo com o projeto, regulamentos dos sistemas de ensino definirão as condições de oferta do ensino de Libras e deverão dispor

sobre a necessidade de professores bilíngues, tradutores, intérpretes e tecnologias de comunicação em Libras.

Além disso, deverão tratar do acesso da comunidade estudantil ouvinte e dos pais de alunos com deficiência auditiva ou responsáveis ao aprendizado de Libras. Já o PL 5.961/2019, da Zenaide Maia, determina que os currículos do ensino fundamental e do ensino médio incluam, para todos os alunos, conteúdos relativos à Libras.

Atualmente estamos o documento PNNE, feito pelo o Governo Federal, o decreto 10.502 fez o avanço pela a comunidade surda; mas ainda não menciona sobre a disciplina de Libras/L2 para à Educação Básica.

Porém, existem poucos estudos atuais sobre o currículo, especialmente sobre o desenvolvimento do ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras como segunda língua L2 para crianças ouvintes da Educação Básica nos Anos Iniciais. Existe pouco registros sobre este assunto, normalmente menciona algumas publicações que aparecem dos artigos, sites e jornais.

CAPÍTULO 6

CRIANÇA E A LÍNGUA, É POSSÍVEL ALFABETIZAR EM LIBRAS/L2?



Refere-se à investigação do ensino da Libras/L2 - Língua Brasileira de Sinais, pode ser implantado como conteúdo do ensino da Educação Básica, principalmente dos Anos Iniciais, recurso para interação pela língua com as crianças ouvintes. Para envolver o processo de aprendizagem, o conteúdo da língua seja como estratégia comunicativa, impacta positivamente. Ele não envolve somente pela Língua, semeia com conhecimento da cultura Surda, os alunos já começam a sentir curiosidade dos professores Surdos, sempre tendo perguntas “porque a professora não fala?”; “por quê é surda?”; “porque Libras, é o que?”, de tanto responder aos porquês das curiosidades dos alunos, assim vão acostumando aos poucos com o aprendizado da disciplina Libras/L2, buscando e encontram descobertas do mundo Surdo, que podem interagir.

Porque as escolas não socializam o ensino de Libras/L2? As crianças ouvintes que poderiam ser atendidas. Esse questionamento traz à tona a concepção de que as crianças podem se interessar pela Língua de Sinais. Assim, como veio o

bilhete da aluna ouvinte do 4º ano que pertence do Colégio de Aplicação/UFSC, teve bastante interessada nas aulas de Libras/L2:

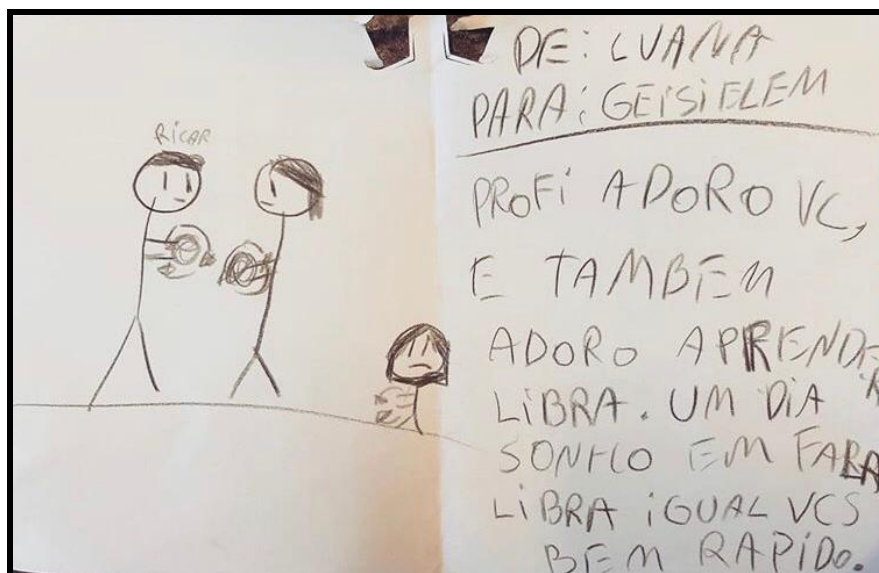


Foto 03 – Recado da aluna ouvinte

Descrição da imagem: A professora/pesquisadora estava dando a aula de Libras/L2, de repente a aluna veio no meio da aula e diz em Libras “*professora olha o bilhete que eu escrevi para você*”, e abriu o papelzinho e as crianças ouvintes ficaram curiosas com o bilhete, perguntaram o que era, entreguei para aluna e pedi em Libras “*leia para eles*”, e ela leu em português para a turma.

Como hipótese de trabalho, o ensino da Libras/L2 da Educação Básica pode assumir a aprendizagem da língua, é possível por um meio do desenvolvimento da vida em coletividade entre dois Mundos Ouvintes e Mundos Surdos. A importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças surdas e ouvintes, retoma o Vygotsky²⁸ (2001, 2000) escreve sobre funções psicológicas do humano, além disso que entendemos a criança ouvinte pode se ampliar a língua sinalizada em modalidade visual, sendo o conteúdo curricular que valoriza o espaço de aprendizagem na Educação Básica.

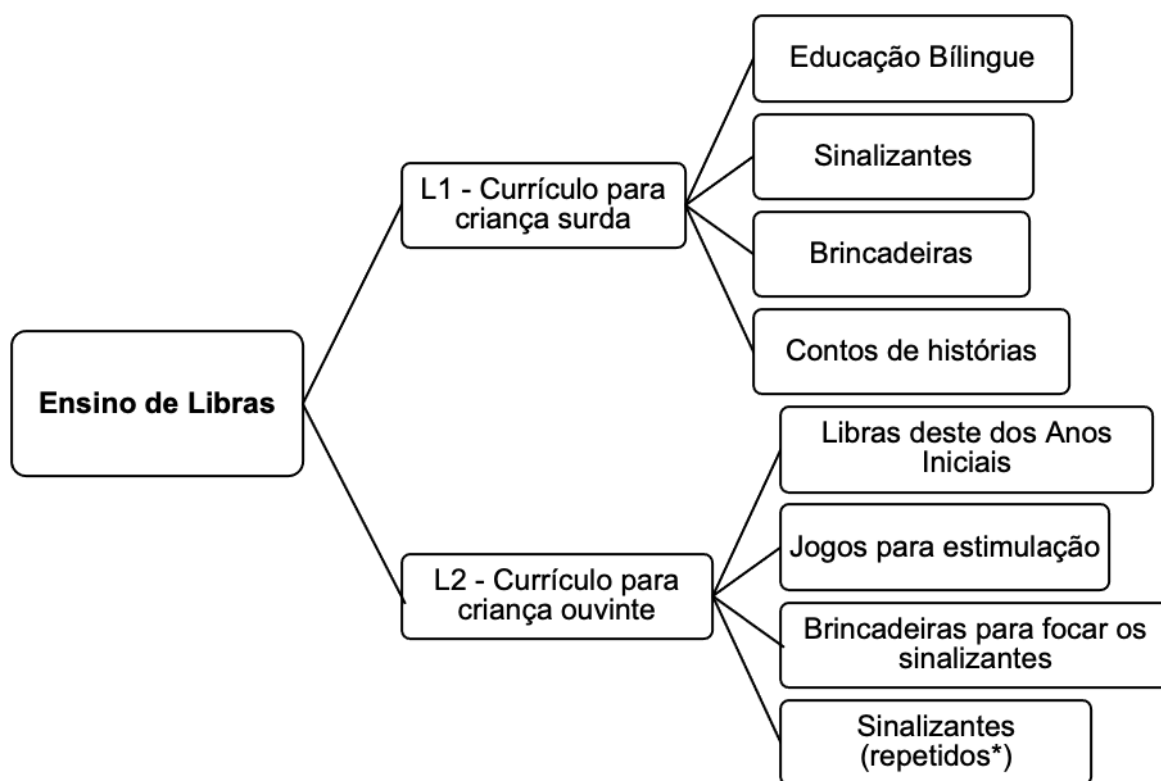
A aprendizagem concretiza-se num processo social, Vygotsky (2006) afirma que as funções psicológicas básicas são desenvolvidas nas habilidades e conhecimentos. Em razão disso, as crianças ouvintes que aprendem a Libras/L2

²⁸ Vygotsky - psicólogo pesquisador que descobriu em suas pesquisas como funciona o desenvolvimento e a evolução das crianças, desde bebês até a sua aquisição linguística e o seu raciocínio. Vygotsky foca suas reflexões em fases de aprendizagem e alguns temas podem estar relacionados as reflexões sobre a aquisição da língua de sinais. Temos assim a importância da língua como sendo possível para o aprendizado de crianças, tanto surdas, quanto ouvintes, não comparando nenhum dos grupos, mais vendo a possibilidade de aquisição e cognição com uso desta língua, de forma concomitante, das duas comunidades, sendo então a função da linguagem já aprovada por Vygotsky.

talvez apropriam o significado da palavra “língua de sinais”, buscando aprofundar o novo conhecimento. O ensino de Libras considera a zona de desenvolvimento potencial das crianças Surdas e Ouvintes aprendizes desde a infância.

A partir desse ensino, a criança ouvinte desenvolverá o seu desconhecimento da língua de sinais, que é implicado pelo o sujeito surdo, possibilitando a mediação entre professores surdos e alunos ouvintes, principalmente, assumindo o desafio comunicativo das aulas de Libras/L2 nos espaços inclusivos. Seguindo, a tabela mostra as duas propostas diferentes para o ensino de Libras, entre eles são:

GRÁFICO 11 – Propostas do ensino da Libras



Fonte: Desenvolvida pela a autora

O quadro acima menciona-se o ensino de Libras (e suas diferentes estratégias pedagógicas) e pode ser dividido como L1 no currículo para crianças surdas, e como L2 no currículo para crianças ouvintes.

Obviamente esses espaços precisam de reflexões também distintas, pois já sabemos, das discussões anteriores acerca da educação inclusiva e da educação bilíngue, suas diferenças pedagógicas e todas as falhas já apresentadas, sendo que

me manifestei diversas vezes aqui a favor da educação bilíngue, em que alunos surdos tem acesso ao aprendizado através da língua de sinais, como língua de instrução sendo a língua natural de uso no espaço da escola bilíngue.

No caso do ensino de Libras como L1 para crianças surdas, essa estratégia pedagógica deve ser utilizada com língua de forma natural, através das interações entre os sujeitos participantes deste processo educacional, não focando na repetição de conceitos, mas e sim na comunicação natural e diária, permanente. Também as estratégias pedagógicas como o lúdico, através de brincadeiras novas e atrativas para as crianças, se fazem necessárias sobretudo faltam materiais nesta área de ensino, os materiais que existe são poucos e fracos. Com o surgimento das novas reflexões curriculares sabemos que novos materiais também irão surgir.

Outra observação importante é a falta de materiais literários específicos para a comunidade surda, pois são poucas as publicações características nesta área, com enfoque na literatura surda. Ainda podemos incluir o SignWriting, matéria em que a criança conseguiria ler de maneira muito mais natural na sua língua de conforto. Sendo assim com a presença desse materiais todos, a prática curricular do ensino de L1, também seria muito melhorada.

No caso do ensino da língua de sinais para alunos ouvintes, sejam eles crianças ou adultos, é impossível pensarmos em estratégias pedagógicas iguais às que citamos para o ensino de alunos surdos, afinal o trabalho é diferenciado, em espaços diferenciados e para públicos diferenciados.

Eu como professora e com a experiência que carrego de 05 (cinco) anos dentro do colégio de Aplicação, além das minhas outras experiências profissionais, percebi que a proposta da escola bilíngue, de interação pedagógica, se comparado com o ensino da proposta curricular do Colégio de Aplicação/UFSC, são totalmente diferenciadas. No ensino de L2, são ouvintes que aprendem a se comunicar, contudo eles carregam consigo o sentido auditivo e visual, diferente dos surdos que tem como meio de absorção de informações somente o sentido visual, por isso eu como professora, reflito acerca dos conteúdos e relato a minha experiência nesta atuação, que considero importante para o ensino de L2 no currículo de crianças ouvintes. Assim então destaco 4 (quatro) tópicos principais, apresentados no gráfico acima e que seguem agora minhas reflexões:

1 - A Libras sendo inserida como disciplina já nos anos iniciais, como expliquei anteriormente, visto que esta é a melhor fase de aquisição da criança,

mesmos a criança ouvinte não tendo a mesma evolução numa língua sinalizada se comparada aos alunos surdos, contudo nesta fase as crianças ainda apresentam o processo cognitivo acelerado e aberto a novos conhecimentos, ou seja, este processo apresenta muitas vantagens que já foram demonstradas aqui através de documentos comprobatórios das pesquisas realizadas no Colégio de Aplicação.

2 – O uso de jogos de estimulação para o ensino de L2 também foi muito pesquisado por mim, mas infelizmente não encontrei nenhum material com este foco, sobretudo ressaltando a importância de tal uso, pois eles estimulam o aprendizado e o desenvolvimento das atividades. Então professores surdos precisam criar tais materiais sobre este tópico. Também podemos falar aqui que existe a falta de formação específica para profissionais para o ensino de Libras como L2, o que reflete na falta de didática para a criação de materiais. Eu como professora precisei criar jogos adaptados que se tornaram úteis a partir da adaptação para o aprendizado das crianças ouvintes, todos sendo os materiais pedagógicos. No Brasil ainda não estão disponíveis esses materiais pedagógicos para o ensino de L2, e esse também foi um desafio para mim, pois os jogos que já existentes tiveram que ser passados por uma avaliação minha, para depois realizar uma adaptação a fim de serem úteis para o aprendizado das crianças, sendo que depois dessa adaptação as crianças sentiram muito gosto pela aprendizagem e sempre pediam novamente os jogos e brincadeiras.

3 - O terceiro tópico fala sobre brincadeiras parecidas com jogos, mas que estão inseridas dentro das atividades. Professores de Libras/L2 não devem focar apenas em distribuir atividades impressas a seus alunos. Atividades estas em que o aluno deve praticar a sinalização de forma dura e estagnada, pois nesta fase de aprendizagem é preciso do lúdico, com propostas de atividades atrativas, com que faça que as crianças descubram sinais, que despertem o interesse para a relação do que se está aprendendo e o que está sendo vivenciado. Crianças ouvintes estão acostumadas ao aprendizado da palavra escrita/estagnada e quando trocamos esta modalidade de aprendizagem para forma visual, torna-se tudo muito mais interessante às crianças, mas é necessário utilizar brincadeiras com sinais que despertem a atração dos alunos ao novo aprendizado.

4 - O quarto tópico fala sobre sinais que devem ser repetidos. E esta reflexão está a cerca de que crianças surdas começam a sua interação na língua de sinais de forma natural e os sinais, os contextos, os conceitos vão sendo repetidos de

forma também natural, e assim acontece a absorção e memorização, pois para crianças surdas esta é a língua natural. No entanto para crianças ouvintes a língua natural é a língua oral, a língua portuguesa, da qual ele se comunicam na sociedade afora, e se não tiverem contato diário com a comunidade surda, acabam esquecendo sinalizações. Sendo ainda que a disciplina é ofertada com uma aula, apenas uma vez na semana, o esquecimento pode ser muito mais frequente, por isso é importante o trabalho de comunicações básicas repetidas, como por exemplo no 1º ano do EF, pode-se apresentar de 5 (cinco) até 10 (dez) sinais e estes vão sendo repetidos em todas as aulas. Obviamente sinais separados por categorias, que podem ser selecionadas, como por exemplo: animais. Então a aula decorre com o ensino do tema e o sinais vão sendo repetidos até que os alunos consigam absorver. E numa próxima aula sobre o mesmo tema trabalha-se com brincadeiras ou jogos e novamente o sinais selecionados são repetitivos, e assim frequentemente as crianças começam absorvendo e memorizando o conteúdo. Já no 2º ano, então, continuamos com o tema dos animais, entretanto aumentamos a carta de vocabulário e retomamos os assuntos estudados no ano anterior, fazendo uma revisão. Isso estimula um desafio comunicativo aos alunos. Por isso falamos muito sobre a sinalização repetitiva não de forma igual e sem provocar o interesse, mas sim contextualizada e acendendo o interesse das crianças, afinal o esquecimento do conteúdo pode acontecer, e isto é totalmente compreensível e natural, mas precisamos minimizá-lo.

Assim então, com a exemplificação dos 4 (quatro) tópicos acima conseguimos compreender a diferença das duas modalidades de ensino de Libras como L1 para crianças surdas, e da Libras como L2 para crianças ouvintes.

Atualmente, também precisamos observar, que a política educacional que objetivam os surdos, esses estão envolvidos no trabalho que seja para melhorar o currículo de L1, preocupando-se principalmente com a Educação Bilíngue, já que este método já é utilizado desde os anos de 80, mas teve muitos obstáculos por decisões que implicaram muito atraso para o Brasil e o mundo também.

Pelo o fato as informações espalhados pela a rede social, que havia um congresso demonstrou que existem mais de 72 milhões Surdos no mundo, desse número 80% estão matriculados em escolas “normais ou inclusivas”, ou seja, não interagem pelo desrespeito à diferença linguística. Na realidade, são apenas 3% os Surdos acessam na Educação Bilíngue. Com o resultado chocante que são apenas

3% que é muito pouco, a comunidade surda está lutando para mudar isso. Houve uma proposta há pouco tempo atrás em que se publicou o Currículo Libras/L1²⁹ para Ensino Básico no Estado do Rio Grande do Sul, mas mesmo assim não tinha uma grade curricular, podendo ser considerada uma falha também. Sobretudo, destaca-se da proposta, na página 12, quando diz:

Na Europa, as discussões sobre os currículos escolares da LS iniciaram em 1990, mas em poucos países, sendo implementados apenas na década de 2000. Nos Estados Unidos, o ensino da Língua Americana de Sinais (ASL) para os surdos, como primeira língua, ocorreu no final da década de 1970 e na década de 1980 o ensino da língua foi ampliado para as pessoas ouvintes, como segunda língua. No final da década de 1970 já estava em questão a necessidade da organização dos conteúdos programáticos de ASL com objetivos e materiais instrucionais específicos, por meio de uma abordagem de ensino mais funcional. E, entre as décadas de 1980 e 1990, o modelo de ensino de ASL foi utilizado por outras LSs, que até então haviam sido pouco pesquisadas, sendo um modelo na tentativa de descrever a estrutura de suas LSs nacionais e desenvolver programas de aprendizado correspondentes nas escolas, instituições superiores e associações de surdos. Depois da década de 1980, foram intensificadas as pesquisas sobre a linguística de LSs, sobre a interação de crianças surdas em suas famílias (surdas e ouvintes) e a aquisição de LSs como primeira língua. Outros pesquisadores, com formação linguística, se aproximaram das discussões em torno da gramática da LS, ampliando-as para a área da sociolinguística, psicolinguística e neurolinguística, tornando a pesquisa interdisciplinar. Como resultado, os conteúdos programáticos LS (como segunda língua na maioria dos programas) se concentraram em abordagens interativas, envolvendo diálogos da LS (destacados na linguagem escrita de destino e com o avanço da tecnologia VHS, realizada em vídeos), exercícios de repetição e informações sobre a estrutura da LS alvo e da comunidade surda. Como o foco deles era (e ainda é) nas LSs naturais, os conteúdos não envolviam outros sinais manuais artificiais (por exemplo, inglês sinalizado), enfatizando a importância dos surdos nativos para a modelagem da LS alvo.

Logo, compreende-se reforçadamente que, ao ensinar a língua de sinais para a criança ouvinte, o processo educacional de Libras/L2 tem o método diferenciado do currículo de L1 para a criança surda. O trabalho com a Libras/L2 pode permitir essa formação, além do uso levar ao desenvolvimento psicomotor das crianças ouvintes por tratar-se de uma língua com outra perspectiva na modalidade visual. Já que as crianças surdas não têm audição para escutar e identificar os sons, eles têm mais acesso da visão. Rapidamente desenvolvem habilidades pelo uso da língua de sinais como língua materna Libras/L1.

²⁹ Publicação do Currículo L1 – Libras para Ensino Básico, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf

Agora, no caso das crianças ouvintes é outro passo diferente, eles têm mais acesso aos sons, e poucos contatos visuais, então para isso seria ideal ensinar os sinalizantes repetidamente para eles conseguirem focar nos sinais. Como já expliquei quando relatei os tópicos dos quais acredito serem fundamental para o ensino de Libras/L2 para crianças ouvintes. No quarto tópico, resalto a grande importância da repetição contextualizada, a fim de instigar a memorização dos sinais que estão envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Porque ensinar Libras/L2 para crianças ouvintes?

Para responder esta pergunta, a primeira coisa que vem a minha mente sobre “ensinar Libras/L2” é a ausência de nós professores de Libras, principalmente os estudos e práticas curriculares da Educação Básica no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. São imensos os desafios para o ensino e pensar nas metodologias para a própria alunos ouvintes com uma nova aprendizagem visual da língua de sinais em Libras/L2. Então, para trabalhar o ensino em Libras/L2 na Educação Básica no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, para ter o conteúdo escolar é necessário o conhecimento da cultura surda, e outra coisa também que a língua de sinais como à Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Atualmente, sabendo que a comunidade surda tem conquistado o espaço para obter o *status* linguístico e a aceitabilidade social. Temos as leis e decretos, isso ajudou a comunidade surda alcança avanços com relação aos seus objetivos. O ensino de Libras/L2 registra como uma hipótese de trabalho, objetivo é o processo de aprender uma língua valorizada sendo a Libras na Educação, proporciona o desenvolvimento das crianças ouvintes e compreensão comunicativa.

Lembrando-se, o contexto de ensino de Libras/L2 é um espaço muito importante para incluir entre os surdos e ouvintes e não só por causa da aprendizagem da língua, tem outros objetivos que atinge a interação por conhecimento das diferenças culturais, subjetividades, identidades e por o respeito das diversidades. Para isso, envolve uma construção básica a ter aprendizado da língua de sinais dentro do contexto de ensino, porém houve muitas dificuldades dos ouvintes em relação às pessoas surdas, assim é fundamental que a criança ouvinte tenha acesso bilíngue desde os primeiros passos de aprendizagem; construí a

interação social.

Ao pesquisar a interação social durante o ensino de LIBRAS entre um professor surdo, 'falante' da língua de sinais, e seus alunos ouvintes, falantes do português brasileiro pude constatar que mesmo os profissionais que lidam com a educação dos surdos por muitos anos, e que já utilizam a língua de sinais com seus alunos, usaram quase todo o tempo na interação para constituir o 'objeto simbólico LIBRAS'. Embora os participantes dissessem reconhecer a legitimidade dessa língua, as suas ações demonstravam o contrário nos eventos interacionais, o que está de acordo com a questão central nos estudos de caráter etnográfico: uma coisa é o que se pensa, outra é o que se diz, e completamente diferente é o que se faz. (Gesser, 1999).

Aliás, considerando as aulas de Libras/L2 para criança ouvinte no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, ministrada por mim e o colega, somos professores surdos no Colégio de Aplicação/UFSC, durante investigação deste trabalho/pesquisa. O objetivo foi entender como se dá o currículo de Libras/L2, a possibilidade de implementar o ensino de Libras/L2 para criança ouvinte, construída pelas as culturas e as identidades envolvidos entre Mundos Surdos e Mundos Ouvintes na interação dos dois como o uso da língua.

Entretanto, para nós entendermos que a valorização de uma única língua acarreta na opressão linguística das outras línguas minoritárias. Enquanto o bilinguismo e multilinguismo social coloca o uso das duas ou mais línguas no mesmo patamar. Sabendo os grupos minoritários não são bem vistos e não enxergam que eles existem, somente alcançaremos esse status pelo reconhecimento linguístico das línguas minoritárias desprestigiadas socialmente.

O autor Cavalcanti (1999) explica que as comunidades linguísticas minoritárias bilíngues no Brasil são os contextos de grupos indígenas, imigração, fronteira, bidialetais/urbanos, e também os surdos. Então, a possibilidade é enxergar, não somente as línguas, mas também as identidades e culturas, transitando em vários tipos de vivência. Para a comunidade surda, vem à tona a discussão sobre bilinguismo, podendo afirmar que os surdos são bi/multilíngues e interculturais, por exemplo, negros surdos, índios surdos, mulheres surdas, surdos homossexuais, surdos-cegos, surdos com deficiências físicas ou intelectuais, pais surdos e filhos ouvintes "CODAS" - que é a palavra em inglês Children Of Deaf Adults, eles são vistos como culturalmente surdos. Falando nisso, existe um aluno CODA do Colégio de Aplicação/UFSC, as crianças ouvintes confundem se ele é surdo ou ouvinte por ser perfil bilíngue/bi cultural, não está sendo claro para eles, por isso a CODA é visto como cultura surda.

Outro detalhe é que a Libras da comunidade surda não é uma língua única padronizada em todos os lares. Existe a língua de sinais caseira/familiar, variação regionais (mesmo caso dos dialetos das línguas das oralizadas), português sinalizados - estratégia de comunicação na interação surdo/ouvinte e surdo/surdo, porém são usuários de multilíngues em Libras.

Quando a pessoa ouvinte se interessa em aprender a língua de sinais da comunidade surda, uma das primeiras coisas que dizem é “eu aprendi assim” para sinalizar uma determinada palavra, por exemplo: sinal “mãe” do Rio Grande do Sul é diferente da Santa Catarina, e também diferente do Paraná. São os mesmos estados localizados no Sul brasileiro, infelizmente os sinais não são todos iguais, padrão. Então, não adianta aprender só a língua daquele lugar, precisa aprender todas as comunidades surdas do Brasil, ter conhecimentos variáveis culturais da comunidade surda brasileira. Pois digo que a Libras é uma língua bem rica, sempre crescendo e ganhando mais empoderamento linguística.

Esperamos que a cada ano vá se espalhar e ser mais reconhecida como língua oficializada, como segunda língua - L2 para as pessoas ouvintes terem interação, comunicação e participação social com os surdos, pois espero que não seja mais uma língua minoritária. Agora venho perguntar novamente, porque ensinar Libras/L2 para crianças ouvintes? A maioria dos ouvintes que entra em contato com a língua de sinais passa por uma situação de estranhamento, isso acontece devido a falta de conhecimento sobre o que vem do surdo, da surdez e da língua de sinais. Então, assim veio à mente dos ouvintes “Que língua é essa?” e “Usar língua de sinais?”

Por outro lado, o que ênfase é a relação de conflito entre a aceitação e o uso da língua de sinais em meio a grupos majoritários da sociedade. Voltando assunto, imaginando os alunos/crianças ouvintes sinalizando Libras/L2, estão demonstrando as possibilidades de transmitir ideias e conhecimentos por meio da língua não vocal. Houve vários depoimentos dos pais e familiares das crianças ouvintes, alunos do Colégio de Aplicação/UFSC, mostrando a situação diante da nova aquisição linguística em processo de aprendizagem, que fazia “gestos”, “mímicas”, “escrevia” e até “gritava alto”. Enfim, aos poucos foram aprendendo os sinais, se acostumando a língua de sinais sem a modalidade falada. Aceitação e a valorização da língua de sinais por parte do Colégio de Aplicação/UFSC com os profissionais e familiares foi, implicitamente, implicando na aceitação da diferença da língua e diferença da

pessoa surda.

Havia dito no capítulo anterior que a disciplina de Libras/L2 foi implantada em 2015. Com a ausência de um suporte curricular deste ensino, o impacto para nós professores de Libras/L2 do Colégio de Aplicação/UFSC foi nos depararmos com o grande desafio, mas também a oportunidade de estudar as propostas curriculares, buscando as ideias de adaptação das línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, alemão, estas línguas que são disciplinas estabelecidas dentro da escola). Pensar os conteúdos para ensinar os alunos/crianças ouvintes.

As aulas ministradas da disciplina obrigatória de Libras/L2 tiveram como base os conteúdos trabalhados, sendo eles: para a turma de 1º ano, iniciante de aprendizagem pela primeira vez, todos conteúdos seriam bem básicos, como: os sinais de "nome", sinais com o vocabulário do turno da manhã, tarde e noite, cores, cumprimentos diários, sinais dos espaços da escola, material escolar, números 0 ao 30, brinquedos e brincadeiras infantis, família, animais, frutas, alimentos, prática: alfabeto manual, prática: sinais básicos dos verbos, prática: contos de história e a prática: desenvolvendo frasal de Libras(básico).

Muitos deles já atualizados e retirados conteúdos, pois faz parte do trabalho que é normal para nós professores surdos em busca a nova estratégias das didáticas de ensino Libras/L2. Percebemos que as crianças ouvintes ainda não se encontram a assimilar de aprender a nova língua Libras/L2, mas vão se adaptando aos poucos e desconhecem e, em partes, é pela falta dos sons da modalidade falada com seus pares ouvintes. Mas, entendem a importância de ter empatia para se comunicarem, ou tentarem comunicação, por meio da Libras com as pessoas que são diferentes deles.

Podemos notar que independente do aprendizado da Libras/L2 para comunicação, em geral, interessaram-se no aprendizado da nova língua, participaram das atividades e praticando sempre sinalizando. Normalmente, o ideal as aulas de Libras/L2 seria início dos primeiros horários, porque as crianças ouvintes ficavam mais calmas, demonstravam estar mais interessados, bem mais atentos e interagem mais, melhor participação. Os outros horários, por exemplo, após da aula de educação física, teatro, intervalos e/ou últimos horários das aulas, alguns deles não queriam realizar atividades, ficavam distraídos e cansados mentalmente, apresentavam-se dispersos. Isso ocorreu em todas as turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de experiência nossa em 5 anos de trabalhos dentro

do Colégio de Aplicação/UFSC.

A próxima turma do 2º ano, ministrada os conteúdos um pouco há mais do anterior, seja assim: sinal de batismo, as saudações, cumprimentos e apresentações, números 0 a 100, calendários: dias de semana e meses do ano, cores, clima e fenômenos da natureza, família (parte 2), animais (parte 2), alimentos, frutas, verduras, legumes, corpo humano, prática: alfabeto manual, prática: expressão por meio de contação de história de Libras, prática: sinais básicos de tipos dos verbos. Normalmente acontece também retirados alguns conteúdos que não deram oportunidades para a idade deles. Lembrando-se das explicações anteriores, sinalizantes repetidos é fundamental para alunos ouvintes relembra os sinais, cada vez ampliando os novos vocabulários. No geral, os alunos/crianças ouvintes apresentaram um bom das aulas, em alguns lembravam-se dos sinais. Algumas vezes que já aconteceu, os alunos pediram e queriam mais, e continuar aprendendo Libras/L2, o respeito entre criança ouvinte e os professores surdos esclarece as maneiras de melhorar a interação da classe, demonstram o desejo do Colégio de Aplicação/UFSC em difundir a língua de sinais nos domínios. Agora por parte da turma de 3º ano, continua mantendo por mais conteúdos estudados: as saudações, cumprimentos e apresentações, rotina diária, números, horas, minutos e segundos, configuração de mãos, família (parte 3), animais (parte 3), higiene, saúde, material escolar, meios de transportes e trânsito, esportes, brinquedos, prática: datilologia, prática: sinais básicos de tipos dos verbos, prática: desenvolvendo em frasal de Libras, histórias dos surdos e filmes curtas (infantil) sobre surdos.

A questão, é necessário esclarecer a continuidade deste do 1º até 5º ano dos Anos Iniciais, para não perca de conhecimentos os sinalizantes da língua de sinais, a importância ter contato a língua de sinais, Libras. Certamente que isso pode ganhar o respeito ao uso da língua, que expressa intenções, sentimentos e tantos conteúdos que fizerem, produz o desenvolvimento dos conteúdos ministrados. Portanto, o 4º ano, trabalhada: as saudações, cumprimentos e apresentações, rotina diária, números, calendários: dias de semana e meses do ano, configuração de mãos, família (parte 3), animais (parte 3), profissões, numerais e dinheiro, tecnologias, lugares públicos, verbos, prática: datilologia, prática: expressão por meio de contação de história de Libras, prática: sinais básicos de tipos dos verbos, prática: expressões faciais gramaticais e afetivas, prática: desenvolvendo em frasal

de Libras, prática: desenvolvendo em textual de Libras, prática: sinais de pronomes e adjetivos, cultura Surda, histórias dos surdos e filmes sobre temática de surdos. Neste caso, segundo Vygotsky (2001), “ao dominar novos termos, novos vocábulos da nova língua que lhe é ensinada é preciso que o aluno posicione os conhecimentos a respeito de uma dada lógica linguística que já domina e realizar comparações desta com a língua a ser aprendida”; então, ensinar Libras/L2 supera a interação comunicativa.

No caso para o 5º ano, a última turma em que seria oferecida a disciplina e teria oportunidade mais aulas em 2 vezes por semana, ministramos mais temas, novos conteúdos estudados, ou seja, as saudações e os cumprimentos/rotina diária, números/horas, calendários: dias de semana, meses, estações do ano e datas comemorativas, família (parte 4), mapas (cidades, estados e país), lugares públicos, material escolar e disciplinas, meios de transportes, verbos, prática: datilografia, prática: números cardinais, ordinais e quantidades, singular e plural, o processo de formação dos sinais diversos, os pronomes, os advérbios e adjetivos, icônicos e arbitrariedade, sentenças negativas, afirmativas e interrogativas, prática: expressões faciais gramaticais (interrogativas) e afetivas, prática: expressão por meio de contação de história de Libras, prática: contextualização, histórias dos surdos, cultura surda, identidades surda e discussão dos filmes surdos. As aulas de Libras/L2 desta turma de 5º ano considera positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem da língua de sinais. Manifesto por experiência pedagógica na sala de aula, com relação aos alunos ouvintes/crianças destas turmas. Vejamos o exemplar positiva da aluna que realizou uma atividade:

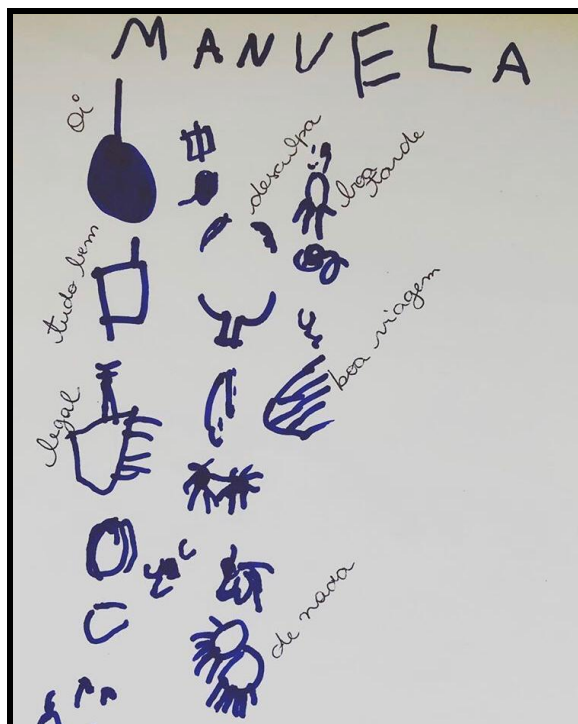


Foto 04 – Atividade desenvolvida com aluna ouvinte

Descrição da fotografia: Aluna de 5º ano, Manuela tem síndrome Down. Ela sempre demonstra empolgação nas aulas de Libras/L2, é uma menina muito esforçada e dedicada a aprender a língua de sinais. Comigo, não falava em português, sempre sinaliza e gostava de conversar em Libras com a colega surda e com nós professores surdos. Teve um dia, durante uma atividade avaliativa, que pedi para ela escrever as palavras que conhece/identifica os sinais no ditado de Libras feito na aula. Sinalizei devagar e repeti duas vezes o ditado de Libras, os demais alunos escreviam as palavras e ficavam bem atentos visualmente aos sinais que mostrei os vocabulários (às vezes dava dicas ao expressar o contexto da Libras). Manuela não quis escrever palavras, disse que não gosta do português e queria escrever em Libras. Conversei com ela, e perguntei como iria escrever Libras no papel, porque Libras é visual no “ar”, e ela disse que sabia fazer Libras no papel. Deixei ela fazendo, com sua criatividade e estratégia. Segui a diante ditando os sinais, de repente fui dar uma espiada no que ela estava fazendo, quando tive a surpresa que não esperava, pois com o esforço dela fez os registros de sinais no papel (registro da atividade Libras/L2 – avaliativa).

Seguimos para a disciplina de Libras/L2 para a turma de 6º ano, que oficialmente não tem a disciplina no currículo, mas porque tem aluna surda nessa classe, tem direito a esta disciplina. Portanto, os alunos estudam os conteúdos: as saudações e os cumprimentos/rotina diária, números/horas, calendários: dias de semana, meses, estações do ano e datas comemorativas, cores, família (parte 5), animais (parte 5), mapas, meio ambiente/natureza, alimentação (parte 5), material escolar e disciplinas, meios de transportes, meios de comunicação, prática: alfabeto datilológico, prática: números cardinais, ordinais e quantidades, singular e plural, o processo de formação dos sinais diversos, os pronomes, os advérbios e adjetivos, icônicos e arbitrariedade, sentenças negativas, afirmativas e interrogativas, prática:

expressões faciais gramaticais (interrogativas) e afetivas, prática: expressão por meio de contação de história de Libras, história dos surdos, cultura surda. Assim, finalizada a disciplina Libras/L2 na proposta ensino do Colégio de Aplicação/UFSC, por meio da educação bilíngue/espço inclusiva.

Todas as turmas de Ensino Fundamental na Educação Básica têm direito a aula acessível com intérpretes de Libras, porém só contamos com um profissional concursado 1 efetivo e 3 temporários, sempre contratados a cada dois anos. Visto que o trabalho deles é acompanhamento na sala de aula, fazem a interpretação das aulas teóricas, da discussão, das conversas paralelas das crianças. Por que ouvir as conversas das crianças? Antes de contratar os intérpretes, nós professores surdos dávamos aulas sem interpretação, haviam muitos gritos, e os outros professores ouviam os gritos das crianças nos corredores, pois eles são muito espertos e por não ouvirmos o que estava acontecendo (relativo aos sons feitos pelos alunos) não tínhamos como silenciar a turma. Com estes fatos, muitas crianças reclamaram de dores de cabeça, informando aos pais sobre os barulhos, xingamentos entre os próprios alunos, sendo que estes mesmos alunos ficavam magoados e choravam com os palavrões que era ditos em sala de aula, sem que os professores surdos pudessem ouvir. Ficava complicado para os professores surdos identificar quais alunos falavam palavrões, havia desentendimentos na comunicação dos pequeninos do 1º e 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Algumas vezes, foram bem poucas, eram chamados os intérpretes do CCE – Centro Comunicação e Expressão da UFSC para virem interpretar no Colégio de Aplicação/UFSC, alguns deles reclamaram dizendo não ter perfil para interpretar na área educativa básica com as crianças, principalmente a interpretação da falada. A equipe de intérprete CCE vinha para reuniões, palestras, encontros do colegiado, menos na sala de aula. Nós professores surdos do CA/UFSC sabíamos da importância de ter intérpretes acompanhando as aulas de Libras/L2, ouvir as crianças e sempre dar aviso de acontecimentos para os professores surdos. O papel do intérprete não é ensinar, ele apenas faz o seu trabalho de interpretação e tradução garantindo um ambiente acessível para pessoas surdas, mediando as informações e acontecimentos da sala de aula.

Ensino de Libras/L2 da Educação Básica: As considerações das abordagens dos alunos/crianças ouvintes

Para ter uma boa preparação das aulas de Libras/L2 da Educação Básica, como as atividades de diálogos, explicações dos conteúdos, essas etapas são de responsabilidade do professor surdo. No ensino para os alunos/crianças ouvintes, desde os primeiros aprendizados da Educação Básica, porém são mais envolvidos de aprender, bem curiosos, anseiam pelas novidades, e a Libras é uma língua visual, que eles vêm a ter conhecimento desde fase inicial (criança).

A área da Educação precisa envolver conhecimentos da linguística, porque a Libras é uma língua, identifica os estudos de métodos ensinos da língua. Existe críticas ao método, principalmente com relação à quantidade de memorização (sinalizantes) para ter a língua alvo. Dito pelo o autor Brown (1994: 61) “pode-se tirar como sugestão a possibilidade de se fomentar maneiras de tornar a sala de aula um ambiente mais relaxante e tranquilo para a aprendizagem de L2.”

A respeito da memorização de sinais, o tema nos mostra que o trabalho com ouvintes, através dos relatos destes alunos, que frequentemente ocorre o esquecimento dos sinais. por isso acredito que seja muito importante o treino repetitivo do banco de vocabulário trabalhado no conteúdo. Como mencionei acima de 1º a 5º ano deve-se conter assuntos repetidos para evitar com que os alunos tenham o esquecimento dos sinais, pois já temos comprovado que a memorização ocorre através da repetição e isso é muito importante para os alunos ouvintes, no caso da disciplina de Libras, afinal os mesmos não possuem contato diário com a comunidade surda. Mesmo assim a competência linguística existe, apenas ela deve ser treinada e com a disciplina sendo ofertada apenas uma vez na semana, então a necessidade de repetição torna-se ainda muito mais latente. Outra experiência que vivi é que muitos alunos vinham diretamente a mim para praticar a língua de sinais, pois era o único contato da comunidade surda que eles possuíam, visto que não tinham colegas surdos ou então os alunos surdos que estudava no Colégio de Aplicação eram de outras turmas sendo.

Devemos ainda lembra da grande importância do ensino da língua de sinais com estratégias pedagógicas que ajudem na memorização e na conceituação da língua de sinais.

Outro tópico importante a ser citado é a questão do espaço de aprendizagem, sendo este um espaço tranquilo, onde seja possível com que os alunos prestem atenção. Contudo relato que no Colégio de Aplicação esta não era uma realidade. Com 25 alunos por turma, os alunos agitados, que necessitam se movimentar, além de muito barulho, existente no colégio, pois as salas estão próximas umas das outras, além do tempo reduzido da aula, exige-se ainda muito mais do professor para chamar atenção dos alunos, e assim a preocupação com o tempo do decorrer da aula era muito frequente.

Como professora desta disciplina este foi um grande desafio para que eu conseguisse entender qual seria a dinâmica da aula, e entender ainda a proposta como o escritor Brown relata, que as comparações são diferentes quando tratamos de alunos surdos adultos que conseguem ter um tempo de concentração maior, podendo memorizar de forma mais facilitada e ainda tem a compreensão de que o ensino deve ser prolongado para seus outros momentos de vida, com práticas repetitivas dos sinais. Mas com criança isso é diferente, a interação na sala tem um tempo muito curto, e nos primeiros momentos a sala e a turma sempre encontram-se agitadas, sendo que assim também nos primeiros momentos é necessário fazer uma revisão para lembrar os alunos do conteúdo ensinado na aula passada, pois muitos alunos relatavam mágoa por não estarem lembrando os conteúdos, mas precisamos usar estratégias para evitar tais mágoas, estimulando os alunos, corrigindo e lembrando a todos de forma animada, incitando então a vontade a todos. Por isso então, como já citei, é muito importante a utilização de jogos e do lúdico para continuidade da aprendizagem.

Abordagens em ensino de Libras/L2 inicia os primeiros passos de estudo do **Método Ensino de Língua Comunicativo**, idealizado por Michael Halliday na Inglaterra, no final dos anos 60 e início dos anos 70. Tudo começou quando a abordagem comunicativa deu um tom humanista ao processo de ensino-aprendizagem, interação no processo do ensino da língua. Por exemplo, os cursos de línguas não desenvolviam mais os conceitos gramaticais ou lexicais, e sim em sistemas do uso comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1998). As abordagens gramatical e comunicativa demonstram o histórico de seis métodos de abordagens de aprendizagem (CELCE-MURCIA, 1991a, p. 8), que são:

Abordagem estrutural-gramatical: aprender uma língua é saber combinar

*unidades mínimas dentro da sua estrutura maior, desde o estudo fonológico ao sintático. **Abordagem comportamental:** aprender uma língua parte da ideia de imitação, ou seja, da formação de hábitos repetitivos como a extensa repetição de modelos linguísticos. **Abordagem cognitiva:** aprender uma língua envolve processos cognitivos mentais complexos. **Abordagem afetivo-humanística:** aprender uma língua é um processo de auto-realização e de socialização com outras pessoas. **Abordagem da compreensão:** aprender uma língua ocorre se e somente se o aprendiz compreende o insumo significativo. **Abordagem comunicativa:** o propósito de se aprender uma língua é a comunicação.*

Além disso, o ensino de Libras/L2 houve pouquíssimas investigações das metodologias para o ensino de adultos ouvintes aprendizes de Libras/L2. Infelizmente, ainda são inexistentes estudos metodológicos sobre o ensino de ensino Libras/L2 para criança ouvinte, deste caso não tem nada, é um passo novo. A metodologia de ensino de Libras/L2 é uma sementinha plantada, que em breve crescerá.

Durante o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos/crianças ouvintes da disciplina Libras/L2 do Colégio de Aplicação/UFSC, considero que os alunos em processo de aprendizado da nova língua, que não é a língua materna, observamos que os sujeitos da pesquisa reagiram de forma satisfatória. Entendemos que a língua de sinais é capaz de promover o desenvolvimento dos sujeitos surdos tanto quanto em ouvintes, então a língua de sinais seria uma ferramenta de desenvolvimento para o ouvinte. O Vygotsky (2001, p. 197), (tradução nossa), cita e expõe sobre:

“O aprendizado de uma nova língua, teorizando que [...] processos de assimilação da língua materna e de um idioma estrangeiro [segunda língua] tem tanto em comum que na essência se referem a uma classe única de processos de desenvolvimento da linguagem, que se une ao peculiar processo de desenvolvimento da língua escrita. Este processo não repete nenhum dos anteriores, mas constitui uma nova variante dentro do mesmo e único processo de desenvolvimento da língua”.

Desta forma, ao dominar a segunda língua, a Libras, essa estimula o processo de desenvolvimento da criança, pois trata-se de mais uma modalidade e estrutura de expor suas ideias, e as outras possibilidades. Lembrando que o processo aprendizagem de L2 é bastante complexo e influenciado por diversos fatores, por exemplo, idade, interesse, motivação, cognitivo, a importância da estratégia em compreender a aprendizagem ocorre pelos alunos ouvintes. Acredita-se que para aprender uma língua tem uma forma de aprender diferenças, utilizadas

as estratégias que motivam a aquisição da língua.

Os professores precisam ter uma prática de ensino reflexivo, compreender o objetivo desejado no ensino que praticam. É necessários os professores contem as experiências vividas dos seus alunos ouvintes e comecem, a partir das experiências profissionais, a criar suas próprias pedagogias. Neste caso, mostra-se o processo que o professor passou posto e aberto as mudanças. No início dos anos 90, Donald Shön (norte-americano) tinha feito reformas curriculares nos cursos de formação de professores, empregada a ideia do “professor reflexivo” para valorizar a prática profissional com o conhecimento. A formação que defende o ensino reflexivo, que dá oportunidade para os profissionais discutirem e pensarem nas próprias práticas, o papel do espírito de professor-pesquisador.

Outra coisa, o professor tem de construir os contextos no trabalho, nas salas da aula de Libras, pensando no tipo linguístico que possa atender aos ouvintes, e as estratégias de aprendizagem com a interferência da língua em contexto Libras/L2 entre adultos e crianças ouvintes.

O ideal é ter prática e não pode jogar os alunos/crianças numa grande quantidade de sinais. O ensino de vocabulário, ele é vinculado da abordagem gramatical, porque o domínio do vocabulário não garante o somatório de vocabulário na língua-alvo.

Desta forma, a falta de pesquisas nesta área Libras/L2 para as crianças ouvintes. Venho acompanhando as análises com a relação dos conteúdos, métodos e aspectos linguísticos com a competência na língua para alunos/crianças ouvintes, sendo que não estão especificamente diferenciadas e explicitadas para o currículo do ensino Libras como L2. Ressalto que somente encontrei pesquisas de Libras como L2 para alunos ouvintes adultos, como este caso acima. Devem repensar, tudo vem como uma sementinha que ainda está evoluindo. Houveram publicações há pouco tempo, como um novo projeto de Currículo L1 Libras para Ensino Básico³⁰, trabalho envolvido em 2020, pois este projeto é preocupante o ensino Libras para as crianças surdas em educação bilíngue. Caso para o ensino de Libras/L2 os métodos ainda está a ausência.

³⁰ Publicação do Currículo L1 – Libras para Ensino Básico, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS MINHAS MÃOS NÃO ACABAM AQUI...



Para concluir, deixando claro que esse estudo é apenas o princípio de uma importante discussão que não finaliza por aqui, sabemos que quase todas as escolas públicas ou privadas não possuem oficialmente a língua de sinais como disciplina, proposta e/ou projeto ensino de Libras/L2 para os alunos/crianças ouvintes, preocupando-se com a mediação comunicativa dos colegas surdos. Aliás não só para se comunicar com os surdos, e sim relativa aos conhecimentos variáveis culturais das pessoas/grupos minoritários que pertencem a comunidade surda brasileira. Considero que, como qualquer língua, a Libras está em constante mudança e, finalmente, evoluindo entre os ouvintes, sendo mais conhecida e empoderada como língua em nosso país.

Dentre as considerações acerca da pesquisa entendemos que o ensino de Libras é de fundamental importância conforme levantada em hipótese inicialmente. Primeiramente, começando pelo relato de experiência profissional, com análise do

processo de implementação do ensino de Libras/L2 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Colégio de Aplicação/UFSC. Este colégio já incluiu a disciplina Libras/L2 desde 2015, superando um grande desafio particular meu e de meu colega (também professore surdo) atuantes neste espaço bilíngue/inclusivo.

As reflexões aqui giram em torno do momento no qual ocupamos, eu e meu colega, a vaga para assumir a disciplina de Libras no Colégio de Aplicação/UFSC, contudo nos sentimos como na metáfora do navio, que estava navegando em mares tranquilos, mas que de repente, passa por uma tempestade e começa a afundar. Mas que, ainda assim, é necessário que vidas sejam salvas, pois essas vidas estão dentro do navio e não se pode deixar com que isso aconteça. Então faço essa relação, da metáfora do navio, pois quando nós chegamos ao espaço do Colégio de Aplicação/UFSC, passamos pelo grande desafio de entender a escola inclusiva e então começar do zero a criação da proposta de implementação curricular da disciplina de Libras/L2, com a criação de conteúdos, com as discussões pedagógicas, com as reflexões acerca da disciplina. E como na metáfora, tivemos que alçar as velas do navio a novos ventos, tivemos que alinhar o navio no meio de todo o percurso, às vezes criando novos caminhos e mantendo uma comunicação ativa com todos, evitando os percalços da tempestade. Mas com as estratégias e o suor, além de muitos esforços e medos, continuamos firmes na batalha, ainda sim esperando que a tempestade acalmasse e tudo se normalizasse para que o navio voltasse ao seu percurso normal. E assim aconteceu também conosco, quando inseridos na tempestade, fizemos o nosso trabalho para que tudo voltasse ao normal, mas agora com a disciplina de Libras/L2 já criada, conseguindo então ver no horizonte uma possibilidade real de ganho, que sempre foi voltado a aprendizagem desta nova língua naquele espaço, como no navio quando avista terra ao horizonte hoje também vemos os ganhos que disciplina proporcionou a toda comunidade escolar.

Vale citar que exatamente como na metáfora o percurso não foi fácil e passamos por muitas provações inclusive cometemos muitas falhas pedagógicas que nos fizeram ver o que devia ser consertado, mas através foi uma fase de muito estudo, pesquisas e escavações pedagógicas, com as quais conseguimos compreender qual seria a melhor forma de implementar a disciplina. Tudo serviu de aprendizado a nós e aos alunos, e assim estes, por sua vez também saíram ganhando. E eu principalmente ganhei a oportunidade de realizar essa pesquisa de

tese de doutorado.

Todas essas estratégias então mostram a importância da valorização que a Libras, como língua brasileira de sinais, merece. E sua difusão em todos os cantos do Brasil com a criação da disciplina como L2 para crianças de 1º a 5º ano do ensino fundamental poderá proporcionar.

Buscou-se descrever o percurso de implantação do ensino de Libras/L2 no Colégio de Aplicação/UFSC, a disponibilização e análise a disciplina de Libras nos Anos Iniciais, como segunda língua, na perspectiva dos alunos de 1º à 5º ano envolvidos neste processo. Etapas nas quais tivemos muitas barreiras e dificuldades pela ausência do currículo de ensino de Libras da Educação Básica, principalmente para os Anos Iniciais com os alunos/crianças ouvintes, porém o espaço Colégio de Aplicação/UFSC respeita fortemente a linguística e a cultura surda. Oportunizando a ampliação os vocabulários de Libras, bem como desenvolve-se, a partir do aprendizado da língua de sinais oferecida para promover a comunicação e aprender sobre o mundo que a rodeia.

Então, foi assim diante dos alunos ouvintes deste campo de pesquisa que eles puderam aprender e melhoraram a interação comunicativa com seus colegas e professores surdos, ocasionando a verdadeira interação social.

Com a possibilidade em implementar na grade curricular o ensino de Libras na área educacional na Educação Básica, desde Anos Iniciais os alunos/crianças teria mais acesso e estímulos de aprendizagem de uma nova língua, tudo isso, como já mencionei facilitando o aprendizado desde cedo, já estando comprovada a importância da implantação a disciplina de Libras/L2 nas escolas brasileiras.

Tivemos como objetivo analisar o processo de implantação do ensino de Libras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da experiência do Colégio de Aplicação/UFSC, na perspectiva dos alunos envolvidos neste processo, e sistematizando da avaliação de alunos e professores do Colégio de Aplicação/UFSC sobre o ensino de Libras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Utilizado o processo didático-pedagógico da organização dos professores quanto ao ensino de Libras/L2 no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (envolvendo conteúdos, procedimentos didáticos adotados e processo de avaliação).

A pesquisa foi de extrema importância para mim como professora surda, mas também será para o todo, com vistas nas novas reflexões da educação de modo geral. Para mim, resalto sua importância, pois tive que registrar os trabalhos

desenvolvidos no currículo de Libras/L2 na Educação Básica lembrando o quanto tudo seria diferente se assim tivesse ocorrido quando eu estava em fase escolar. Acrescentamos os mapeamentos da legislação específica do ensino de Libras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E, também, refletimos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em interface como ensino de Libras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conclui-se que uma das causas do problema é falta de formação dos professores de Libras, para este caso específico, dos Anos Iniciais, sendo que muitos deles são formados para outras áreas: Educação bilíngue específica para alunos surdos, Educação inclusiva para Anos Finais, Ensino Médio e o Ensino Superior (este último com grade obrigatória de alguns cursos de graduação e licenciatura). No entanto, não relaciona a formação para o ensino de Libras/L2 dos Anos Iniciais de 1º à 5º ano, o que ainda dificulta o trabalho dos professores surdos na preparação os materiais didáticos para atuação nos Anos de Iniciais.

Quero reforçar, a partir das minhas experiências, de vivências da minha infância e vivências atuais no papel de pedagoga e professora, que os impactos negativos da minha formação e atuação me motivaram a trabalhar em prol da melhoria da educação inclusiva. Observando que há muitos anos tem se consolidado um caminho repleto de falhas. Pensando nisso, esta pesquisa demonstra o impacto da língua de sinais no processo inclusivo.

Destaco a importância da implementação do currículo de Libras/L2 que proporcionou aos alunos/crianças ouvintes aprender, se interessar, se sentirem estimulados, brincarem com a língua e seus aprendizados, conhecendo e gostando das aulas de Libras/L2, como foi dito no capítulo anterior, gerou maravilhosos resultados já apresentados. Tudo isso comprovando que os alunos ouvintes têm autonomia de aprender uma nova língua, de uma nova modalidade, que não somente a oral. Infelizmente as políticas educacionais não visibilizam à Língua de Sinais, preocupando-se com as outras línguas em função do poder capitalista como: inglês, espanhol, alemão, entre outras línguas faladas. Não “escutam” a nossa língua, a Libras, tão desvalorizada ainda nas escolas, desde a Educação Básica dos Anos Iniciais.

Esta é uma oportunidade muito grande, na qual teríamos de começar a construir essa possibilidade de implementação do Currículo de Libras/L2. Talvez seja utopia pensar que a partir dela, apenas, possam se estabelecer novos

caminhos no processo de inclusão nas escolas da Educação Básica, mas minhas preocupações e sugestões giram em torno da possibilidade de implementação do currículo de Libras, pois muito ainda precisa ser feito. E se não for feito, ficará como está?

Enfim, visibilizar e sensibilizar a língua de sinais na sociedade ouvinte, esse mundo diferente, que oportuniza reflexões àqueles que não tiveram contato com a língua de sinais. O que espero, por fim, é que os resultados aqui apresentados possam servir como material de estudo e reflexão, e como incentivo para o currículo do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Percebe-se o ensino de Libras/L2 é ausente, e a isso devemos nos impor e quebrar barreiras espalhando esta pesquisa pelas escolas de todo o Brasil, sabendo que irá ajudar no caminho da educação no nosso país, principalmente no caminho das políticas linguísticas. Pesquisas documentais e de investigação à campo, mais uma vez só demonstraram o impacto e as dificuldades dos educadores e as demais leituras quando expõem as reflexões que se concretizam na prática.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BROWN, D. H. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: San Francisco State University/Longman, 2000.

_____. **Teaching by Principles**. White Plains: Prentice Hall Regents, 1994.

CAVALCANTI, M.C. (1990) **Projeto Guarani: Educação Bilíngue e Bicultural (Currículo e formação de professores**. Projeto de Auxílio Integrado a Pesquisa - CNPq 1990-1991, 1991-1992.

_____. (1993) **Escolas da Floresta e a Formação de Professores: Análise de interações transculturais e intraculturais em contexto pedagógico** (1993-1995/1995/1997) Projeto de pesquisa, financiamento FAPESP Proc. No. 1996/4443-7 (1997-1999) Participação: Coordenadora e pesquisadora.

_____. **O índio e a escola: A linguagem na construção de representações sobre a educação indígena pós-contato**. Projeto de Pesquisa (Proc. CNPq 520616/95-2 NV) (1997-1999) Participação: Coordenadora e pesquisadora.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1991. p. 3-10.

COLÉGIO ESTADUAL DO INSTITUTO LONDRINENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos: educação infantil, ensino fundamental e médio de Londrina**. Londrina, 2012.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DAVIS, Cláudia. **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo. Nov 1998.

ERICKSON, F. **Conceptions of school culture: an overview**. Educational Administration Quarterly, v. 23, nº. 4, Nov. p.11-24, 1987.

_____. **Ethnographic microanalysis of interaction**. LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Ed.). The Handbook of Qualitative Research in Education. New York: Academic Press, 1992. p. 201-226.

_____. **Qualitative methods in research on teaching.** In: WITTRICK, M. C.(org.). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 1986.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Editora Verus, 2005.

FENEIS. Documento 008561/1999 - **Que educação nós surdos queremos?** elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, na UFRGS, 1999.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FONSECA, Vítor. **Educação Especial.** 3 ed; Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Telma Cristina Ribeiro Franco. **Os sentidos subjetivos atribuídos ao bullying por discentes com surdez /** Telma Cristina Ribeiro Franco Freire. – 2012. 190 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

GESSER, A. (1999). **Teaching and learning brazilian sign language as a foreign language: a microethnographic description.** Dissertação de mestrado inédita, Florianópolis: UFSC.

_____. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O Papel do na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, C. B. F. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais. Caxambú: ANPED, 2000.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cadernos Cedes, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, maio/ago. 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In:

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Org.). **Escola viva: elementos para construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p.85-102.

MAGALHÃES, António M; STOER, Stephen R. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: RODRIGUES, David: (org). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**. In: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 1997, Burgos, Espanha. Actas. Burgos: ENAS, 1997.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC/CCE-CE, 2006.

POKER. R. B. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez**. Libras a Distancia Módulo II, Teórico. Marília, 2009.

_____. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2002.

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

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórica cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos/Oliver Sacks: tradução Laura Teixeira Motta**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHELP, P. P. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEM, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2013.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, C. A. de A. **Da falta á diferença no espaço público: considerações sobre a missão cristã voltada para a surdez**. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26. Porto Seguro, 2008. Anais. Porto Seguro: ABA, 2008.

SILVA, S. A. **Conhecendo um pouco da história dos surdos**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

SILVA, T.T. **A política e a epistemologia do corpo normalizado**. In Revista Espaço informativo técnico científico do INES, n8, dez. Rio de Janeiro, INES, 1997.

SILVA, Maria da Piedade Marinho. **A construção de sentido na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. (Org.). **Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendonça: EDIUNC, 1998.

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

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados: Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

STOCK, I. M.; ORTIZ, L. **A Educação de Surdos e a Língua de Sinais no Brasil**. Guarapuava: UNICENTRO, UAB, 2015.

STREIECHEN, E. M. **Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS**; Ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

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

_____. **História de educação dos surdos**. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2008b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAVEIRA, R. M. T. **Privação auditiva precoce em crianças portadoras da Síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem.** 1995. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

VIGOTSKI, L. S. (2006a). **Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición.** In L. S. Vigotski. Obras escogidas IV: psicología infantil (2ª ed., pp.117-203). Madrid: Visor y A. Machado Libros. (Originalmente publicado en 1933-1934).

VYGOTSKI, L. S. (2001). **Pensamiento y language.** In L. S. Vygotski. Obras escogidas II: problemas de psicología general (2ª ed., pp.9-348). Madrid: Visor. (Originalmente publicado en 1934).

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

1. (BRASIL, 2006, p. 19) - http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf
2. art. 18 da Lei no 1.098/2000 - <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11258132/artigo-18-da-lei-n-10098-de-19-de-dezembro-de-2000>
3. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
4. Decreto nº 6.571 de 17 de novembro de 2008 - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm
5. (ABRAPIA, 2015) - <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lis-16729>
6. Prodanov e Freitas (2013) - <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>
7. Flaviane Reis (2015) - <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17759/1/DocenciaEducacaoSuperior.pdf>
8. REIS, F; CRISTINA, L; SOUZA. K. V Práticas educacionais inclusivas: Deficiência auditiva, 2012. - <http://docplayer.com.br/9653517-V-praticas-educacionais-inclusivas-deficienciaauditiva.html>
9. Plano Viver sem limite - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm

- 10.** Plano Nacional de Educação (PNE) - <http://pne.mec.gov.br/>
- 11.** PNNE - <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>
- 12.** Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- 13.** Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - Lei de Diretrizes e Bases – LDB - http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192
- 14.** Base Nacional Comum Curricular – BNCC - http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
- 15.** Declaração de Salamanca em 1994 - <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- 16.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) - <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- 17.** Decreto nº. 7.387 institui o Inventário Nacional da Diversidade Lingüística (INDL) - [http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/Inventario Nacional da Diversidade Linguística INDL.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/Inventario%20Nacional%20da%20Diversidade%20Linguistica%20INDL.pdf)
- 18.** Lei n 13.005, de 25 de junho de (2014) - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- 19.** Lei n 184 de 2015 - <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=945878>
- 20.** PL 6.284/2019 - <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/140061>
- 21.** PL 5.961/2019 - <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139785>
- 22.** GESSER, Audrei. Metodologia de ensino em Libras como L2, Florianópolis, 2010.
http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf
- 23.** CAMARGO, Orson. "Bullying"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em 22 de julho de 2016.

24. Projeto Escola Pública integral bilíngüe (LIBRAS e PORTUGUÊS-ESCRITO), 2011 - https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escola-bil%C3%8Dngue-feneis.pdf

25. Propostas para a elaboração de uma política nacional de educação bilíngüe para surdos, 2014 - <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>

26. Relatório sobre política lingüística de educação bilíngüe – LIBRAS e LP, 2014 - www.bibliotecadigital.unicamp.br

27. SANTOS, Lara Ferreira. **O Ensino de Libras na Educação infantil: A brincadeira como facilitadora do aprendizado.** Anais do VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/brincar/100-2011.pdf>

VALSECHI, Geisielen Santana; MARTINS FILHO, Lourival José. **Professoras e professores surdos e bullying:** um debate necessário. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-12, jan.-jun. 2020 | e-32058. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/32058/19741>

VALSECHI, Geisielen Santana; MARTINS FILHO, Lourival José. **Discussão acerca da educação de surdos no momento atual:** uma visão concreta sobre a educação inclusiva versus a educação bilíngüe. Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos. v. 27, n. 2 (2020). Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4025>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Língua Brasileira de Sinais – Libras. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Senado Federal, 2002.

_____. Língua Brasileira de Sinais – Libras. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Lei nº 12.319/10. Brasília: Senado Federal, 2010.

<https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/17/9/o-ensino-da-libras-no-ensino-fundamental>.

Projeto Político Pedagógico – PPP¹ do Colégio de Aplicação UFSC <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico->

[Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Applica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf](#) Acesso em: 31 maio 2019.

PPI - <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/08/Proposta-Pedag%C3%B3gica-de-Inclus%C3%A3o-Educacional.pdf>, Acesso em: 31 maio 2019.

Associação dos Colégios de aplicação - <http://condicap.org/o-condicap/>

Edital concurso - <https://123ddp2014.paginas.ufsc.br/files/2014/04/Edital-123DDP2014-EBTT.pdf>

Publicado o Currículo L1 – Libras para Ensino Básico, segue o link http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS

QUESTIONÁRIO IMPRESSO FEITO COM TURMAS 4° E 5° ANO³¹:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO**



1. SEU NOME?
2. SUA IDADE?
3. VOCÊ APRENDE DE LIBRAS? POR QUÊ?
4. NA AULA DE LIBRAS, O QUE VOCÊ APRENDE?
5. GOSTA DE ESTUDAR A DISCIPLINA LIBRAS?
6. VOCÊ GOSTA COMUNICAR DE LIBRAS?
7. VOCÊ CONSEGUE ENTENDER A COMUNICAÇÃO DE LIBRAS?
8. LIBRAS É IMPORTANTE? EXPLICA:
9. VOCÊ MOSTRA LIBRAS PARA A SUA FAMÍLIA OU AMIGOS?
10. NA SUA CASA, MOSTRA LIBRAS PARA A SUA FAMÍLIA?
11. A SUA FAMÍLIA TE AJUDA AS TAREFAS DE LIBRAS?
12. VOCÊ QUER CONTINUA-LO A LIBRAS PARA OS ANOS FINAIS DE 6° A 9° ANO E ENSINO MÉDIO? SIM OU NÃO, EXPLICA:

³¹ Sem termo de consentimento livre e esclarecido para alunos, porém foram questionários da própria aula da disciplina Libras/L2 do CA/UFSC, feito por mim como professora/pesquisadora.