CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO

A EXPERIÊNCIA DE UMA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURSO DE LIBRAS PARA PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Marcelo Henrique Bastos

Ribeirão Preto
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

MARCELO HENRIQUE BASTOS

A EXPERIÊNCIA DE UMA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURSO DE LIBRAS PARA PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Área de Concentração: Educação Escolar.
Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar.
Orientadora: Profª. Dra. Tárcia Regina da Silveira Dias.

Ribeirão Preto
2009

MARCELO HENRIQUE BASTOS

A EXPERIÊNCIA DE UMA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURSO DE LIBRAS PARA PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Área de Concentração: Educação Escolar.
Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar.

Comissão julgadora:

Orientadora – Prof.ª Dr.ª Tárcia Regina da Silveira Dias – (CUML, Ribeirão Preto)

2ª examinadora – Prof.ª Dr.ª Myriam de Lima Isaac – (USP, Ribeirão Preto)

3ªexaminadora – Prof.ª Dr.ª Alessandra David M. da Costa - (CUML, Ribeirão Preto)

Ribeirão Preto, 09 de Junho de 2009.

Dedico este trabalho com todo meu carinho

Ao meu pai Silvino Antonio Bastos, exemplo de homem e dignidade.
(in memorian)

A minha mãe Izabel Conceição Bastos, grande incentivadora.

A Istelamar Hostalácio Xavier, companheira inseparável de todas às horas.

Ao meu bisavô prof. Henrique Lespinasse fonte de inspiração.
(In memorian)

Aos meus irmãos Rita Cristina e Marcus Vinícius.

A minha sobrinha Sophia.

Ao meu grande amigo Guilherme Hostalácio (Mamão).

A Beatriz Hostalácio.

Aos meus afilhados Raphaela, João Pedro e Paulo Ricardo.

A família Bastos.

A família Lespinasse.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria realizado sem o auxílio e a amizade de muitas pessoas, por isso, quero expressar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora prof.ª Dr.ª Tárcia Regina da Silveira Dias, por ter acreditado que seria possível a realização desta pesquisa.

As Professoras Doutoras, Myriam de Lima Isaac e Alessandra David Moreira da Costa pelas sugestões, no momento do exame de qualificação, que contribuíram muito para a conclusão deste trabalho.

Aos amigos: Cláudio, Kadygia, Camila e Odille que sempre estiveram dispostos a ajudar.

A todos os amigos da escola Prof. Sérgio Leça Teixeira pelo incentivo e orações.

A supervisora Célia Maria Lopes de Freitas, amiga e companheira de viagem.

A todos os amigos do Mestrado (linha 1 e linha 2)

Aos inesquecíveis amigos de grupo de estudo e disciplina: Carla, Priscila, Andréia, Jair, Geysa, Elisa Helena, Adriana Tonato pelo companheirismo e alegrias divididas.

As secretárias do Mestrado Heloisa e Talita pela atenção dispensada.

A prof.ª Ms. Elaine Aparecida Negrini, à prof.ª Ms. Silma Rodrigues de Oliveira Leite, e à prof.ª Ms. Rosana Cláudia da Silva pela ajuda e incentivo na realização desta pesquisa.

A prof.ª Maria José de Faria Tsuchiya pela presença marcante em um dos momentos mais difíceis da minha vida.

A minha inesquecível e querida prof.ª de História Cleide do Couto S. Gobbo, responsável pela minha permanência no ensino médio.

Ao Pe Marco Antonio Gimenes, homem de fé e que muito me ensinou.

A todos os sujeitos desta pesquisa, pois foram pessoas fundamentais para a concretização e êxito deste estudo.

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por viabilizar o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Silvino (Baianinho) alguém cuja saudade e o sentimento não me permitem esquecer. Esteja em paz, à vitória é nossa.

A DEUS, por ter iluminado o meu caminho.

“Quando eu soltar a minha voz
Por favor entenda
Que palavra por palavra
Eis aqui uma pessoa se entregando

Coração na boca
Peito aberto
Vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida
Que eu estou cantando

Quando eu abrir minha garganta
Essa força tanta
Tudo que você ouvir
Esteja certa
Que estarei vivendo

Veja o brilho dos meus olhos
E o tremor nas minhas mãos
E o meu corpo tão suado
Transbordando toda a raça e emoção...”

(Gonzaguinha)

RESUMO

Considerando a atual política educacional, a lei de Libras (Lingua Brasileira de Sinais) e a sua regulamentação pelo Decreto 5.626/05 que prevê a presença da língua de sinais nos contextos educacionais, a proposta deste trabalho é descrever e analisar como tem sido a implementação do ensino de Libras para os professores de uma Diretoria Regional de Ensino. Para essa descrição e análise foi apreciada a iniciativa de uma Diretoria Regional de Ensino, do interior do Estado de São Paulo, que tem oferecido o ensino sistemático de Libras a professores da rede estadual. Essa diretoria é responsável por 14 municípios e conta com 97 unidades escolares que são distribuídas em ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial. Para encontrar essas respostas foram entrevistados: uma coordenadora do curso de Libras, uma professora surda e uma professora fluente em Libras, que ministraram o curso, e 11 professores que o frequentaram. Os profissionais entrevistados foram de três escolas, duas no município sede da diretoria e outra em um município vizinho. Foram elaborados três roteiros prévios para as entrevistas, as quais foram gravadas em um aparelho mp3 e posteriormente transcritas para análise. Na entrevista com a professora surda contou-se com a mediação de uma intérprete Líbras-Língua Portuguesa. Nos resultados finais observou-se que o curso oferecido pela Diretoria Regional de Ensino tem o intuito de oferecer qualificação aos professores da rede que trabalham com alunos surdos. Outra questão é a preocupação da diretoria em oferecer profissionais qualificados para o ensino da Libras. A professora surda e a professora fluente em Libras demonstraram os requisitos para ministrarem esse curso. Esta relatou que a presença do professor surdo possibilita uma imagem positiva para o aluno surdo, o reconhecimento de sua história e cultura, e um curso de mais qualidade. O curso não alterou a visão clínica-terapêutica da surdez para os professores que o frequentaram. A Libras é vista por muitos como uma linguagem, pois não há uma visão clara da diferença entre os termos língua e linguagem. Também observou-se que o processo de inclusão faz parte do contexto escolar desses profissionais, embora nem sempre estejam em contato com os recursos apropriados. A procura pelo curso se deu pela necessidade de interagir com o aluno surdo. Pelos relatos, os professores ouvintes que fizeram o curso passaram a interagir com os alunos surdos no contexto escolar, ou seja, houve a possibilidade de uma comunicação básica. Concluiu-se que o curso de Libras é o início de um caminho para olhar a surdez sob o enfoque da diferença, dentro da perspectiva sócio-antropológica, e aprimorar o ensino do aluno surdo na escola pública.

Palavras chave: surdez. Educação de surdos. Ensino de Libras.

ABSTRACT

Concerning the current educational policy, *Libras* (Brazilian Language of Signs) and its law establishment by the Lawsuit 5.626/05 which foresees the presence of the sign language in educational contexts, this research aims at describing and analyzing the deployment of the *Libras* teaching for teachers in a Regional Teaching Directory. For doing so, we have investigated an initiative of a Regional Teaching Directory, in the countryside of *São Paulo* state in Brazil, which has been offering a systematic teaching of *Libras* to state school teachers. This Directory is in charge of 14 cities with 97 schools of elementary and secondary levels as well as youth and adult educational programs and even special education. In order to find the results, we have interviewed: a coordinator of a *Libras* course, a deaf teacher and a fluent *Libra* teacher, who teach the course and 11 teachers who attend it. The interviewees come from three schools, two of them in the city where the Directory is based and another one from a neighboring town. Three previous sketches for the interviews were recorded on an mp3 player and later transcribed for the analyses. For the interview with the deaf teacher, there was the presence of an interpreter of *Libras*-Portuguese language. As the outcome, the research has shown that the course offered by the Regional Teaching Directory intends to offer qualification to teachers who work with deaf students. Another concern for the Directory is to offer these professionals *Libras* information. The deaf teacher and the fluent *Libra* teacher have shown capacity to teach the course. The fluent *Libra* teacher has reported that the presence of a deaf teacher provides the deaf students with a positive image, the acknowledgment of his/her background and culture and a more qualified course. The course has not altered the clinical therapeutical view of deafness for the teachers who attend it. *Libras* is seen by many as a language, because there is not a clear view of the difference between the terms language and sign language. Besides, we have observed that the inclusion process is part of school contexts for these professionals, despite their lack of wide contact with appropriate resources. The search for the course reflects the need of interaction with the deaf student. Through the reports, the teachers attending the course claim that they started interacting with these students in the school context, that is, it enabled them to have a basic communication. It has been concluded that the *Libras* course is a new way of viewing deafness through the difference focus, within the social anthropological perspective and as a way to improve the quality of teaching deaf students in public schools.

Key words: Deafness. Deaf people education. Libras teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação dos professores de Libras..... 45
Quadro 2: Processo de formação dos professores de Libras..... 47
Quadro 3: Ministrar um curso de Libras..... 48
Quadro 4: Capacitação de professores ouvintes..... 49
Quadro 5: Capacitação oferecidas a outros professores ouvintes..... 51
Quadro 6: Participação do professor surdo na escola regular..... 51
Quadro 7: Reflexo no processo educacional da capacitação do professor ouvinte..... 53
Quadro 8: Reconhecimento da Libras como a língua dos surdos..... 55
Quadro 9: Percurso de trabalho dos professores de Libras..... 57
Quadro 10: Legislação e trabalho do ensino de Libras..... 59
Quadro 11: Mudança no currículo para uma educação de qualidade ao surdo..... 61
Quadro 12: Atuação do professor fluente em Libras e do educador surdo..... 63
Quadro 13: Formação profissional dos professores da rede..... 65
Quadro 14: Conceito de Surdez para os professores da rede..... 66
Quadro 15: Experiência na inclusão nas escolas da rede..... 69
Quadro 16: Participação no curso de Libras..... 72
Quadro 17: Visão dos professores da rede sobre a Libras..... 76
Quadro 18: Uso da Libras nas escolas da rede..... 79
Quadro 19: Libras como uma língua..... 83
Quadro 20: Processo de aprendizagem da Libras..... 86
Quadro 21: Atendimento às expectativas dos professores da rede sobre o curso de Libras..... 89
Quadro 22: Surdo como aluno..... 93
Quadro 23: Relacionamento com a equipe que ministrou o curso de Libras..... 98
Quadro 24: Part. do prof./aluno no curso pode influenciar outros prof. da rede..... 101

SUMÁRIO

RESUMO..... 07

ABSTRACT..... 08

INTRODUÇÃO..... 12

SEÇÃO - I - CONSIDERAÇÕES SOBRE A SURDEZ

1. A surdez..... 17

1.1. Cultura surda..... 19

1.2. Identidade surda..... 21

1.3. Educação dos surdos no Brasil..... 23

SEÇÃO - II - A SURDEZ E A LEGISLAÇÃO PARA SURDOS

2. Legislação..... 29

2.1. Projeto de Lei n.º131/96 (CORDE, 1996)..... 30

2.2. A Lei 10.098-Artigo 18 (BRASIL, 2000)..... 31

2.3. O reconhecimento da Libras na legislação bras. –Lei 10.436/02..... 33

2.4. Decreto nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005)..... 34

SEÇÃO - III - MÉTODO

3. Método..... 38

3.1. Participantes..... 39

3.2. Local..... 39

3.3 Instrumentos e materiais..... 40

3.4. Procedimentos de coleta de dados..... 40

3.5. Procedimento de análise de dados..... 41

SEÇÃO - IV - RELATOS SOBRE UM CURSO DE LIBRAS

4. Resultados e Discussão..... 43
4.1. Dados extraídos dos relatos da coordenadora do curso..... 43
4.2. Dados extraídos dos relatos da prof.ª surda e da prof.ª fluente em Libras..... 45
4.3. Dados extraídos dos relatos dos prof da rede estadual, alunos do curso de Libras..... 65

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 108

REFERÊNCIAS..... 113

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento..... 122
APÊNDICE B - Entrevista com a coordenadora do curso de Libras..... 123
APÊNDICE C - Entrevista com a professora surda e a professora fluente em Libras..... 124
APÊNDICE D - Entrevista com professores (alunos) que fizeram o curso de Libras..... 125

ANEXOS

ANEXO A – Projeto de Lei 131/96 (CORDE)..... 126
ANEXO B – Lei 10.098/00..... 137
ANEXO C – Lei 10.436/02..... 141
ANEXO D – Decreto 5.626/05..... 142

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver um trabalho voltado para o aluno surdo no ensino regular vincula-se a nossa atuação profissional. No decorrer desses dez anos de profissão, passamos por algumas experiências em relação ao processo de inclusão de alunos em salas regulares.

Esses alunos eram cadeirantes, cegos e surdos. Dentre esses alunos, o que mais nos chamou a atenção foi o surdo, posto que, a interação professor-aluno tornou-se conflitante, carregada de estigmas e limitada pela falta de interlocução.

No decorrer de nossa prática docente na rede estadual de ensino, percebemos que a experiência de inclusão das diferenças no interior das escolas passa pela sensação do medo e se estabiliza no desprezo. Portanto, percorre o caminho da indignação, pela falta de preparo dos profissionais da educação, até chegar ao ponto crucial: a invisibilidade da diferença, momento este em que o aluno é relegado ao segundo plano na conjuntura escolar ou, quando muito, há uma tentativa de aproximá-lo do mundo ouvinte.

Essa aproximação do aluno surdo com modelo pedagógico ouvinte tem sido caracterizada pelo fortalecimento do processo de exclusão no interior das escolas. Sendo assinalado a exclusão dentro da inclusão (SKLIAR, 1999a).

A instituição escolar, os professores, os gestores e funcionários precisam compreender que passamos por um novo momento no campo educacional em que observamos a incorporação das diferenças no ensino regular, desta forma, é necessário que haja uma reorganização da escola, ou seja, um planejamento para atender às peculiaridades existentes.

Esse pensamento é corroborado por Aranha (2000) quando considera que:

> A idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada individuo e/ou grupo social (p 2).

Indubitavelmente, esse é um direito subjetivo que está proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Essa legislação assegura aos alunos o direito de frequentar a sala de aula regular no ensino público, portanto, a lei busca a efetivação da escola de todos e para todos.

Também está manifestado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Isto demonstra que, em nosso país pela legislação, não pode existir dominação ou colonização de um grupo sobre o outro, independentemente de suas diferenças. “Entretanto, não há como

ignorar que nosso sistema de ensino não está apto a oferecer possibilidade de escolhas ou qualidades de serviços [...]" (MENDES, 2002, p.76).

Ainda segundo Mendes (2002) a escola inclusiva:

> [...] requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócioeducacional do indivíduo [...] (p. 77).

Esse é o grande desafio para a escola contemporânea: oferecer uma educação de qualidade que respeite as peculiaridades de cada indivíduo. No caso do aluno surdo, que lhe seja proposto um currículo adequado segundo sua diferença; dessa forma, a escola deve oferecer meios para a construção de uma educação consistente e eficaz.

Ainda faltam melhorias nas estruturas educacionais e um preparo dos profissionais envolvidos, e esta situação tem ocasionado procedimentos pedagógicos inadequados que determinam o fracasso escolar do surdo (PEDROSO, 2006).

Essa premissa é também ressaltada por Lacerda (2000) quando afirma que: "A educação dos surdos é um assunto polêmico que traz à tona limitações e problemas do sistema educacional vigente" (p. 51).

Fica evidenciado que a escola não está preparada para oferecer uma educação de qualidade que vise o ingresso e permanência desses alunos ao longo de uma trajetória escolar.

Essa realidade é o reflexo de um sistema que tem adotado uma diretriz oralista, pautada no uso da língua majoritária (PEDROSO, 2006).

A diretriz oralista, anteriormente mencionada, reforça o Oralismo; uma filosofia em que o surdo deve integrar-se a comunidade ouvinte e consequentemente é obrigado a desenvolver a língua oral (GOLDFELD, 1997).

Logo, não há respeito pela diferença linguística existente neste método de aprendizagem e de interlocução destinado a essa minoria, pois já foi escolhido pelo grupo dominante o melhor caminho de interação social, ou seja, o canal oral.

A questão é tratada por Sá (2002) quando esta autora afirma que: "O Oralismo impõe a língua na modalidade oral, objetivando integrar o surdo na cultura ouvinte e o afastar da cultura surda" (p 58).

Neste aspecto, a língua oral se apresenta como o único meio para a integração do surdo com o mundo ouvinte, entretanto é uma forma de descaracterizar a cultura surda.

Esse processo acentua as desigualdades e qualifica a surdez como uma limitação, ou seja, um déficit biológico, que deve ser recuperado para o seu melhor desenvolvimento educacional e social.

Esse contexto de atendimento, vinculado apenas à aquisição da língua oral não equipara o surdo ao ouvinte, conforme esclarece Goldfeld (1997):

> O atendimento baseado no Oralismo, isto é, o aprendizado da língua oral de forma sistematizada e ao longo de muitos anos, não garante o pleno desenvolvimento da criança surda e nem a sua integração à comunidade ouvinte, já que apenas o domínio desta língua em hipótese alguma possibilita a equiparação entre as pessoas surdas e ouvintes (p.86).

A intenção em tornar o aluno surdo oralizado trouxe um legado de sofrimento e angústias, porque não garantiu sua participação na sociedade ouvinte e muito menos a uma educação de qualidade.

O Oralismo deteriorou o processo de aprendizagem do aluno surdo causando déficit no nível de alfabetização (SACKS, 1998).

Segundo Tartuci (2001): "O desenvolvimento do aluno é dificultado pela própria obrigatoriedade de aprendizagem da linguagem oral, que, além de demandar muito tempo e esforço, não pode ser considerada natural para os surdos, como o é para os ouvintes" (p. 25).

Contudo, mesmo sabendo que a aprendizagem na linguagem oral não é natural para o aluno surdo, as práticas pedagógicas contínuam dentro desse discurso oralista que é reabilitador. A necessidade de se corrigir e reparar a função auditiva caracteriza a surdez dentro do enfoque clínico - terapêutico, que privilegia o treino da fala e o treino auditivo visando o processo curativo do aluno surdo (PEDROSO, 2006).

No tocante a essa concepção oralista, que se estendeu ao longo da vida do surdo, Perlin, (2001) considera que: "A educação ainda que já esteja saindo do domínio do Oralismo, tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte" (p. 72). Essas reflexões nos levam a cogitar que a concepção da surdez deve sair do enfoque clínico que conduz ao isolamento e a exclusão educacional e social.

Para atingir esse objetivo é necessário esclarecer o referencial teórico, à luz do qual foram analisados os dados, isto é, o referencial sócio-antropológico da surdez e o que a legislação atual propõe para o ensino de surdos. O Decreto n.º 5.626 de 23 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a lei de Libras, Lei n.º 10.436 homologada em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) propõe medidas para assegurar o atendimento educacional ao aluno surdo dando-lhe a garantia do uso e a difusão da Libras em todos os seguimentos da sociedade. Isso deve representar, para a escola, a presença da língua de sinais e de novos agentes educacionais (DIAS, 2006, PEDROSO, 2006).

Dentro do referencial sócio-antropológico, a interação dos surdos se realiza através de experiências visuais, como tem sido destacado na literatura especializada (CRUZ, 2007;

FERREIRA, 2003, SKLIAR, 2001a, SKLIAR e LUNARDI, 2000, SACKS, 1998 e QUADROS, 1997).

Segundo Cruz (2007) o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta as leis Federais 10.436/02 (BRASIL, 2002) e o artigo 18 da Lei 10.098/00 (BRASIL, 2000) está em consonância com o referencial sócio-antropológico, pois o capítulo I, que trata das disposições preliminares em seu artigo 2º, caracteriza a pessoa surda como: "aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais" (BRASIL 2005). Consequentemente, essas experiências visuais que são características essenciais ao surdo devem ser objetivadas através de um canal de interlocução que o torne capaz de compreender e realizar, canal este que deve ser viabilizado através da Língua de sinais.

A língua de sinais é um sistema linguístico que oportuniza a comunicação entre pares surdos, que dispõe de estruturas e regras gramaticais próprias, na qual o visual e o espacial são preponderantes para se estabelecer a interlocução (SACKS, 1998, QUADROS, 1997, BRITO, 1995).

O Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), também no capítulo IV, que dispõe sobre o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, reza em seu artigo 14 que:

> As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e a educação nos processos seletivos nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (Brasil 2005).

Assim, a visão sócio-antropológica da surdez e a legislação vigente, diferentemente da perspectiva clínica-terapêutica, reconhecem os surdos sob o aspecto da diferença.

A legalização das disposições do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) contribui para o processo de garantias, porém essa formalização, não encerra o embate para o cumprimento das mesmas (DIAS, 2004).

Considerando a legislação vigente e o referencial sócio-antropológico, a proposta de nosso trabalho é descrever e analisar como têm sido implementadas as iniciativas para tornar presente a Libras nas escolas. Para tanto, foi analisada e descrita a experiência de uma Diretoria Regional de Ensino do interior de São Paulo que oferece curso de Libras ao quadro de professores da rede estadual. Essa diretoria em questão é responsável por 14 municípios e conta com 97 unidades escolares que são distribuídas em ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial.

Reconhecendo a importância da implementação da atual legislação e os relatos dos professores participantes do curso de Libras, acreditamos que essa pesquisa possa fornecer dados para uma reflexão acerca da legitimação dessa proposta que permite a presença da Libras no contexto escolar e amplia as possibilidades de interlocução do aluno surdo na comunidade escolar.

Para uma melhor compreensão das representações da surdez e o seu contexto histórico, este estudo conta com as seções apresentadas a seguir:

A primeira seção traz a concepção de surdez vista sob a perspectiva clínica-terapêutica e sócio-antropológica, apresenta ainda, de uma maneira geral, a cultura surda, a identidade surda e a educação de surdos no Brasil.

Na segunda seção, elaboramos uma síntese histórica da construção da Lei de Libras que envolve o anteprojeto da Lei de Libras nº. 131/96 (CORDE, 1996) a Lei nº. 10.098/00 (BRASIL, 2000), a Lei nº.10.436/02 (BRASIL,2002) e a regulamentação, do Decreto nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Com a terceira seção mostramos o percurso metodológico, ou seja, participantes, local, instrumentos e materiais, procedimento de coleta de dados e procedimento de análise de dados.

E por fim, na quarta seção, discutimos os resultados das análises dos dados e posteriormente as considerações finais.

SEÇÃO - I

CONSIDERAÇÕES SOBRE A SURDEZ

1. - A SURDEZ

A concepção da surdez tem sido discorrida dentro de alguns enfoques diferentes quanto ao significado do termo. Em uma dessas visões, a surdez está intensamente vinculada com as relações de poder entre ouvintes e surdos (SKLIAR e LUNARDI, 2000).

No transcurso da história encontramos uma prevalência da visão clínica e patológica da surdez, ou melhor, uma visão médica, (SKLIAR 2001b; JOKINEN, 1999). Tal aspecto (da surdez) está carregado de preconceitos, porque essencializa o déficit biológico, reduzindo o indivíduo a um mero ouvido "doente". (SKLIAR, 2001b; MOURA, 2000; HOFFMEISTER, 1999; SACKS, 1998).

Nesse contexto, o surdo passa a ser visto como um problema diagnosticado como: deficiente, anormal e portador de uma imagem negativa. Torna-se necessário resgatar a audição para que o mesmo seja curado e possa obter sua condição humana e o restabelecimento de seu potencial (SÁ, 2002; SKLIAR, 2001a; MOURA, 2000; HOFFMEISTER, 1999; JOKINEN, 1999).

No interior dessa visão clínica, as representações e estereótipos estão arraigados através dos discursos reabilitadores e curativos (SKLIAR, 2001b). O efeito dessas representações pode ser observado nos dizeres de Sá (2002): "os focos de atenção são colocados em sua deficiência auditiva, mas não nas práticas discursivas e condições sociais que os tentam definir e controlar" (p.2). A inquietação se naturaliza no aspecto clínico, ou seja, o corpo está em falta, defeituoso, precisa ser ajustado para a convivência social, como define Perlin (1998): "a surdez física está representada socialmente pelo corpo mutilado". (p.25).

Portanto, a única intenção é remir o surdo de sua condição física e corrigi-la, reduzindo o tamanho da deficiência (SKLIAR, 2001b).

É evidente que toda essa opressão pela qual passa o surdo está no desejo de treiná-lo para o convívio na sociedade ouvinte, situação a qual Lopes (2001) retrata ao dizer que:

> Ser surdo, para muitos ouvintes desavisados, é ser um deficiente capaz, se submetido a treinamentos apontados como bons e necessários pela medicina, de ser integrado pela fala a pessoas normais (p.110).

Com a reprodução desse discurso médico, o grupo dominante fixa a definição da surdez para essa minoria, ou seja, são pessoas incompletas, ancoradas especificamente na sua deficiência. Entretanto, esta restrição e dominação ouvinte tem se defrontado com um questionamento da visão do surdo frente a essa situação como afirma Jokinen (1999):

> Apesar dessa visão da maioria, é muito interessante que os surdos não vêem a surdez como uma doença, como um fenômeno negativo, algo que deveria ser removido de uma forma ou de outra (p.107).

À medida que esse grupo se reconhece como um grupo minoritário e pertencente a uma comunidade linguística diferente, na qual a surdez é uma característica natural, não existe mais o déficit ou a falta. O que se efetiva é o partilhar da língua de sinais e a valorização de sua cultura e seus hábitos (SKLIAR, 2001a; JOKINEN, 1999).

Esta nova visão, em que se valoriza a história, cultura e a identidade, parte de uma nova concepção na qual a surdez passa a ser uma diferença e não uma deficiência como relata Skliar e Lunardi (2000):

> A surdez como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a alguma característica marcante, como por exemplo, não ouvir. A diferença não deve ser entendida como uma oposição (surdo como contrário e negativo de ouvinte) (p.20).

Portanto, o reconhecimento dessa diferença deve ser percebido como uma diferença política pautada em um processo de lutas e resistências à assimilação por parte dos grupos de surdos e movimentos sociais que buscam um desvencilhar da interpretação clínica imposta à surdez até o presente momento (SKLIAR e LUNARDI 2000).

Esse repensar do indivíduo surdo está, como dito anteriormente, no interior da visão sócio-antropológica da surdez, para qual essa minoria é reconhecida como seres visuais, como salientado por Perlin (1998): “ser surdo é, antes de tudo, uma experiência num mundo visual” (p.40). Além da experiência do campo visual contam também com um canal diferente de interlocução, detentores de história, cultura e principalmente de língua própria (língua de sinais), por meio da qual interage e desenvolve eficazmente as competências linguísticas e comunicativas, sem segregação (SKLIAR, 2001a; JOKINEN, 1999).

Não se muda a representação de um discurso apenas com uma nova roupagem (modelo sócio – antropológico) é preciso romper com as metanarrativas seculares que

acompanham a concepção de surdez (SKLIAR, 2001a). A partir daí, estaremos entrando em um território instável e de significados contestados, visto que a surdez é construção histórica e social (SKLIAR, 2001a; SÁ, 2002).

1. 1 - CULTURA SURDA

A constituição cultural de um grupo está relacionada com sua história e suas representações simbólicas. E, segundo Sá (2002): “a cultura é encarada como conflitiva e toda diferença é vista como produto de luta por poderes e significados” (p.83). Nesse campo de significados as lutas são constantes, pois, as relações existentes na sociedade são contraditórias e, muitas vezes, “abafadas” pelo grupo dominante. Analisando o conceito de cultura estabelecida por Edward Tylor, Cotrim (1993) o define como:

> [...] o conjunto dos modos de vida criados e transmitidos de uma geração para outra, entre os membros de determinada sociedade. Nesse sentido, abrange conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades adquiridas socialmente pelos homens (p.15).

Em virtude desse conjunto de valores, relações, e, conhecimentos é que se estabelecem as subjetividades de cada grupo e o reconhecimento de pertencimento a uma cultura, como expressa Sá (2002):

> [...] a cultura é definida como um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações e etc., gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade etc (p. 88).

Portanto, ao se falar da cultura surda, não podemos nos esquecer que seus códigos, sua forma de expressão e interesses são próprios. E inquestionavelmente, suas relações não coincidem com os significados da cultura ouvinte, que historicamente procura impor regras sociais de convivência, ou seja, define como devem ser o comportamento dos surdos dentro da sociedade. Se este grupo não seguir o prescrito torna-se marginal e desviante (BECKER, 1977).

Através desse olhar marginal e desviante, a cultura surda perde todo seu significado grupal, uma vez que é considerada irrelevante e há o fortalecimento de uma única cultura com validade universal (SKLIAR, 2001a). É necessário o rompimento da visão única de cultura na

qual a figura humana está condicionada à estética, à eficiência e à produtividade (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

Quanto a esta questão Skliar (2001a) afirma que:

> Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções (p.28).

Dentro desse panorama, vislumbramos uma política que atenda às diferenças, mas em um contexto político de resistência e historicidade que avance em um projeto de transformação social. A esta perspectiva se dá o nome de multiculturalismo crítico, resultante das lutas sociais e pela recusa da padronização dos signos e significações (MCLAREM, 2000).

O multiculturalismo apontado por McLarem (2000):

> [...] se recusa a ver a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir desta perspectiva, é compreendida como tensa – não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmoniosa, suave e sem cicatrizes. O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social (p.123).

Em suma, reconhecer a cultura surda como multicultural é entender que ela compartilha hábitos comuns como espaço geográfico, alimentação, vestuário da comunidade ouvinte, mas que possui aspectos peculiares (SALLES, FAULSTICH, CARVALHO, RAMOS, 2004). E como afirma Moura (2000): “dentro da sociedade ouvinte, eles construíram uma comunidade própria, com sua cultura, sua língua e tentaram se estabelecer como grupo minoritário que pudesse ser aceito numa visão multicultural” (p. 65).

À medida que se faz ouvir como um grupo minoritário, a comunidade surda reflete a importância da língua de sinais para a constituição de sua cultura, pois apesar do banimento estabelecido pelo congresso de Milão, ela continuou viva fazendo parte das experiências desse grupo (SÁ, 2002, MOURA, 2000).

O Congresso de Milão foi um encontro ocorrido em 1880, na Itália onde se negou o uso da língua de sinais e se estabeleceu apenas o uso da língua oral para os surdos. Essa decisão, entretanto, não contou com a participação e nem com a opinião do indivíduo surdo sobre sua especificidade linguística. Nesse congresso ficou estabelecido, sem nenhuma base científica, que a língua oral era superior a língua de sinais e que a primeira deveria ser objeto de ensino-aprendizagem para o aluno surdo independente de sua diferença (SKLIAR, 2001b).

Mesmo diante da proibição da língua de sinais por esse congresso, a luta por sua história, sua língua e sua cultura continuou sendo empreendida por esse grupo.

Essas experiências de vida como sua história, língua, humor, teatro, ou seja, suas manifestações culturais terão maiores possibilidades de acontecer no interior dos movimentos surdos, como relata Perlin (1998): "é no movimento surdo que se dá maior proximidade com o ser surdo cultural e político, nesse espaço surge uma proximidade dinâmica da identidade surda. O movimento nutre, entre outros elementos, a política da identidade surda" (p. 33-34).

A existência da cultura surda contribui para a construção e a reconstrução da identidade surda que se estabelece na diferença, no conjunto de características do indivíduo e através do uso da língua, entre seus pares, por isso: "ser surdo é uma identidade que se aprende em grupo e só pode ser aprendida no grupo dos surdos" (PERLIN, 1998, p.34).

Entretanto, mesmo dentro desse grupo, não encontraremos uma identidade estável, posto que, é dinâmica e se transforma continuamente (SÁ, 2002).

1.2 - IDENTIDADE SURDA

Atualmente o conceito de identidade tem sido bastante discutido na teoria social. E esse debate acaba considerando a existência de uma crise de identidade, pois o homem moderno, visto como unificado, centralizado, ou seja, estável, fica sujeito a novas interpretações no campo teórico social (HALL, 2005).

Esse discurso tornou o conceito de identidade dinâmico, instável e fragmentado e, tem ocasionado a abertura de um complexo processo de mudança nas estruturas da sociedade moderna (HALL, 2005).

Em seus estudos Hall (2005) distingue três concepções de identidades: a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A partir dessas concepções o autor sintetiza as características de cada uma das identidades.

O sujeito do iluminismo era visto como centrado, unificado dotado de razão e consciência manifestada desde o nascimento permanecendo fixo e individualizado ao logo da vida.

No sujeito sociológico há uma reflexão sobre o mundo moderno e sua complexidade, percebemos uma relação com outros indivíduos, apesar da essência interior existe a transformação do "eu", (identidade) pela interação e o diálogo com o outro. A formação da identidade se dá entre o indivíduo e a sociedade. Há a estabilização do sujeito e do mundo

cultural. Já o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa essencializada, mas, ao contrário,essa identidade é móvel, sendo continuamente transformada. Existem identidades contraditórias no interior do indivíduo que são incessantemente confrontadas, não há uma única identidade, mas várias (HALL, 2005).

Dentro dessa conceituação percebemos que o sujeito pós-moderno possui uma identidade múltipla que está sempre em movimento e construção, ou seja, nada está definido e acabado, como esclarece Perlin (2001):

> Entendo o conceito de identidade pós-moderna [...] como sendo: identidades plurais, múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias que não são algo, pronto (p.52).

A partir desse pensamento, Perlin (1998) percebe o surdo como um ser plural cujas identidades são negociadas no interior do grupo, visto que cada um traz uma realidade de vida que influenciará na constituição de sua identidade. A transição da identidade se dá quando ocorre um novo discurso dentro de uma política da diferença, em que os surdos podem se reconhecer como surdos, pois: “as identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como locais de transição”(SKLIAR, 1999b, p.11).

A alteridade também é colocada por Perlin (1998) como um fator de constituição de diferentes identidades, o que a torna relevante para a construção da identidade surda. Portanto, a alteridade que representa a questão do outro, nesse caso, a concepção do surdo como diferente (o outro) com uma identidade própria tem um peso, pois significa as forças de resistência ou o “local de gestação da identidade” (PERLIN, 2001, p.69). E ao se encontrar com suas especificidades, encontra-se com suas significações, pois “ser surdo não é algo vazio” (PERLIN, 1998, p.25).

A concepção do conceito de identidade surda, muda de pessoa para pessoa, posto que não se reconhece uma cultura única, pura, há uma complexidade de representações que possibilitam identificações diferentes na identidade surda (PERLIN,1998). A mesma autora estabelece ainda que há categorias em que podemos observar a heterogeneidade das identidades surdas. Essas categorias podem ser definidas como:

- Identidades surdas, o conceito caracteriza o grupo de surdos como aqueles que fazem uso da experiência visual;
- Identidades surdas híbridas: estão presentes nesse contexto os surdos que nasceram ouvintes e com o passar do tempo tornaram-se surdos, tendo

presente as duas línguas. “Você não é um, você é duas metades” (PERLIN, 2001, p. 64);

- Identidades surdas de transição: quando o surdo passa da experiência ouvinte para a comunidade surda, ou seja, passa da identidade ouvinte para a identidade visual. Nessa perspectiva, mesmo após a reconstrução da identidade, ainda há sequelas;
- Identidade surda incompleta: é representada por aqueles surdos que vivem à sombra da ideologia dominante. Essa hegemonia ouvinte exerce um grande poder e esses surdos não conseguem ter resistência a essa situação, caracterizando-se como uma identidade subalterna;
- Identidades surdas flutuantes: o surdo consciente ou não de sua surdez, é dominado pelos ouvintes que determinam seu comportamento e aprendizado. Alguns desprezam a cultura surda, outros são forçados a viverem a cultura dominante.

É evidente que toda essa categorização revela relações de poder dos diferentes grupos culturais que muitas vezes reprimem e controlam a constituição da identidade surda.

Porém, a defesa de sua subjetividade está na capacidade do surdo em se perceber surdo e na organização política de sua identidade (PERLIN, 2001).

1.3 - EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Ao se falar da educação de surdos encontramos um cenário muitas vezes, desconfortável e complexo. Compreender esse panorama não é uma tarefa fácil, e isso requer uma reflexão sobre as barreiras e limitações educacionais enfrentadas pela comunidade surda, que exige compreensão de sua condição de diferente.

> A cada período histórico, surgem variados obstáculos a serem vencidos pelo ser humano, ao lidar face a face com as dificuldades impostas por suas limitações físicas e /ou mentais. Tal reflexão leva à retomada da longa trajetória educacional, percorrida pelas pessoas [...], a fim de que possam ser compreendidas as diferentes formas do tratamento a elas dispensado, desde a antiguidade clássica até os dias de hoje (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p.89).

Para compreender o processo educacional do indivíduo surdo é interessante que levemos em conta a organização política, social e o contexto histórico dominante, na qual se

via o surdo com piedade, compaixão, pessoas castigadas, enfeitiçadas e até mesmo abandonadas e sacrificadas (GOLDFELD, 1997).

Os religiosos também tiveram uma significativa participação nos estudos da língua, pois, para muitos filósofos e teólogos da época, o encontro da fé se dava pela escuta e a proclamação da palavra, portanto, era primordial o uso da audição e da fala para que o indivíduo pudesse crer (TARTUCI, 2001; DSPCOM, 2000).

Na bíblia encontramos algumas passagens que exemplificam o fato. Como a cura de um surdo-mudo, feita por Jesus (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

Também nessa perspectiva bíblica encontramos no evangelho de São Marcos a seguinte passagem:

> Ora, apresentaram-lhe um surdo-mudo, rogando-lhe que lhe impusesse a mão. Jesus tomou-o à parte dentre o povo, pôs-lhe os dedos nos ouvidos, e tocou-lhe a língua com saliva. E levantou os olhos ao céu, deu um suspiro e disse: "Éfeta", que quer dizer: "Abre-te! No mesmo instante os ouvidos se lhe abriram, a prisão da língua se lhe desfez, e ele falava perfeitamente. (BÍBLIA SAGRADA: Mc, 7: 32-35 p. 1331).

Este aspecto religioso é interessante, uma vez que, manifesta a visão da religião sobre a surdez, ou seja, essa característica precisa ser eliminada, curada, visto que a mesma é considerada como um aprisionamento. A partir da cura feita por Jesus, essa condição desaparece, ou melhor, a surdez se desfaz e o indivíduo está livre para participar dos sacramentos oferecidos pela igreja (SKLIAR, 2001b).

O discurso religioso possui uma representação muito forte como retrata Ferreira e Guimarães (2003):

> Verificando a força das "religiões" através dos séculos, e sabendo que o sentimento religioso é inerente à psique humana, pode-se constatar que esse é um fenômeno consideravelmente forte, que muito influenciou e continua determinando atitudes do ser humano face à vida e as explicações teológicas frente à existência da deficiência (p.59).

Essas explicações divinas continuam vivas no interior dos nossos discursos e contínuam muitas vezes, "ditando" nossas ações e comportamentos frente às diferenças.

Ainda se pensarmos na visão da surdez na história, observamos que há um relato histórico sucinto no trabalho realizado por Moura (2000). Inicia-se com os gregos e romanos e vai até a Idade Moderna. A autora relata que para os gregos e romanos os surdos não eram considerados seres humanos competentes, posto que, na concepção desses povos, o pensamento não se desenvolveria sem a linguagem e "esta não se desenvolveria sem a fala" (MOURA, 2000, p.16). "Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto aprender" (MOURA, 2000, p.16).

Para esse povo, o processo de civilização estava manifesto no padrão da normalidade, ou seja, ouvinte, com aprendizado e comunicação pela fala. Entre os romanos a condição imposta aos surdos era a de privação de todos os seus direitos e a categorização de retardados (MOURA 2000).

Já no final da Idade Média, começa-se um delinear da educação do surdo, porém com ações de preceptores, que se dedicavam aos filhos dos nobres, para que pudessem receber sua herança. Com essa ação preceptoral a educação de surdos ainda não apresentava um cunho institucional (TARTUCI, 2001, MOURA 2000).

Na verdade, até o século XV, não houve nenhum interesse no processo educacional do surdo, pois como já relatado não havia esse direito e estavam à margem da sociedade. (CAMAROTTI, 2007, DSPCOM, 2000, GOLDFELD, 1997).

A partir do século XVI começa a existir um maior interesse na educação dos surdos, surgindo assim, os primeiros educadores de surdos (GOLDFELD, 1997). Entre esses educadores podemos citar os nomes de: “Rudolphus Agrícola (1443-1485), Girolamo Cardano (1501-1576), Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Juan Pablo Bonet e Abade Charles de L´EPeé (1712-1789)”(DSPCOM, 2000, p.4).

No entanto, o período mais rico e efervescente na educação dos surdos foi o século XVIII, tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo. Nesse momento, verificamos pela primeira vez a participação dos surdos não considerados nobres no processo educacional. Na capital francesa, é fundada a primeira escola para surdos pelo abade L´Eppé, na qual os surdos tinham o contato com a língua de sinais e com isso, um domínio maior no aprendizado devido à consequente elevação do nível de escolarização e uma efetiva participação dos surdos nas diversas profissões (GÓES, 2002; TARTUCI, 2001; GOLDFELD, 1997).

> Esse período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis (SACKS, 1998, p. 34-35).

Com toda essa atmosfera de exaltação e de possibilidades reconhecidas para o indivíduo surdo surge, em 1864, a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade de Gallaudet nos Estados Unidos da América (SACKS, 1998, GOLDFELD, 1997).

Entretanto, Tartuci (2001) esclarece que esse período áureo da educação direcionada para a língua de sinais é suplantado após o congresso de Milão (1880), pelo oralismo, como já referido “[...] esse é o momento crítico de toda história – a maré virou, voltou-se contra o uso

da língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século" (SACKS, 1998, p.37).

O panorama histórico da surdez se converge em dois momentos distintos: antes e após o congresso de Milão, como relata Skliar (2001b):

> Em verdade, a magnitude e a influência das recomendações desse Congresso nos levam a considerar a existência de dois grandes períodos históricos: uma história prévia, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, onde eram normais as experiências educativas através do uso da linguagem dos sinais; e outra história posterior – de 1880 em diante e, em alguns paises, até nossos dias – de predomínio absoluto de uma única equação, segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral (p. 111).

Essa conferência foi um divisor de águas que opôs comunicação sinalizada e comunicação oralizada. Essa ideologia estabelecida pelo Congresso de Milão concorreu para abolir a língua de sinais nos processos educacionais, e dificultar a participação efetiva da comunidade surda em decisões sobre questões fundamentais de sua vida.

Toda conquista realizada no processo educacional do surdo através da língua de sinais deixou de existir de um momento para o outro e esse efeito perdura até os dias atuais, o que tem dificultado a inserção social do indivíduo surdo.

A educação de surdos no contexto brasileiro teve seu início com a vinda do professor francês surdo Hernest Huet em 1855, tendo o apoio do Imperador D. Pedro II para iniciar seu trabalho com alunos surdos (GOLDFELD, 1997).

No ano de 1857 é fundado na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos utilizando a interlocução em língua de sinais. Este instituto atualmente é denominado Instituto Nacional de educação de surdos (INES) (NICOLUCCI, 2006, MOURA, 2000, GOLDFELD, 1997).

Segundo as considerações feitas por Moura (2000), Huet é o introdutor da língua de sinais francesa no Brasil. Mesclou a língua francesa e a língua usada pelos surdos brasileiros.

O currículo convencionado para o instituto era constituído pelas disciplinas de: "português, aritmética, história, geografia e incluía linguagem articulada e leitura sobre os lábios para os que tivessem aptidão para tanto" (MOURA, 2000, p.82). O instituto começou com dois alunos e quatro anos mais tarde, quando Huet, deixou o Brasil, já contava com 17 alunos. (MOURA, 2000). Após a saída de Huet, em 1861 vários diretores, como: Dr. Manoel de Magalhães Couto, Dr. Tobias Leite, Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, passaram pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Estes utilzavam-se de métodos copiados da Europa para o processo de ensino do aluno surdo como: linguagem articulada e leitura sobre os lábios.

Tais diretores não conseguiram dar uma resposta positiva para a aprendizagem dessa minoria. Com essa ausência de rendimento o instituto estava cumprindo apenas a função de asilo, sem nenhum beneficio prático, “não havia uma história própria de educação dos surdos tendo esta se iniciado tardiamente, provavelmente devido ao descaso das autoridades que não consideravam as necessidades nacionais” (MOURA, 2000, p. 83).

Um outro fator relevante para essa falta de história e identidade educacional própria se devia ao fato de que todos os diretores que passaram pelo instituto não apresentavam especialização em surdez.

Seguindo a tendência mundial, em 1911, o Brasil implementa o método oralista no processo de ensino do aluno surdo, porém sem muito efeito para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

No entender, de Tartuci (2001):

> Apesar da crença na visão oralista como propiciadora de desenvolvimento e integração, essas metas não foram atingidas, o que provoca ainda um continuo debate e a incessante busca de caminhos alternativos que possam promover tanto o domínio da língua majoritária dos ouvintes, quanto a construção de conhecimentos (p.23).

Essa perspectiva de desenvolvimento, integração e proibição da língua de sinais, que a visão oralista apontava, não produziu o efeito esperado, ou seja, tornar o aluno surdo oralizado e apto ao uso da língua majoritária. Entretanto, apesar das proibições a língua de sinais não deixa de estar presente no interior das instituições (GOLDFELD, 1997).

Já no final da década de 1970, aparece em território nacional um novo método que passa a se denominar comunicação total, que tem por objetivo, superar as dificuldades do método oralista. Essa corrente busca múltiplos meios de comunicação, ou melhor, uma interatividade entre linguagem falada, alfabeto digital, sinais e linguagem escrita, tendo como objetivo básico ensinar a língua majoritária (PEDROSO, 2006; GÓES, 2002; GOLDFELD, 1997). Contudo, a comunicação total se espalha pelo território brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 como suporte para o aprendizado da língua falada e escrita. (PEDROSO, 2006).

Na construção de seu estudo Tartuci (2005) destaca o trabalho elaborado por STOKOE nos anos de 1960 e continuados por: Bellugi e Klima, e também por autores como (QUADROS, 1997, 1999 e 2000; SOUZA 1998; GÓES, 1996; FERREIRA BRITO, 1995), relativos à língua de sinais. Esses autores criticam o Oralismo e a Comunicação Total no processo educacional do aluno surdo.

É evidente que a imposição desses métodos de ensino que almejam o domínio da língua majoritária e um melhor desempenho escolar dessa minoria não se ajustou às reais necessidades dos alunos surdos.

Em seu trabalho, Pedroso (2001) aponta na década de 1990 o surgimento da visão sócio-antropológica da surdez na qual há um respeito pela peculiaridade linguística desse grupo e o reconhece como diferente, portanto, que possui o direito de aprender em sua primeira língua (L1), a língua de sinais, e participar efetivamente da sociedade.

Partindo desse principio sócio-antropológico, as escolas brasileiras precisam materializar as diretrizes para uma educação bilíngue, ou seja, viabilizar a Libras e o Português escrito (L2) no contexto escolar, construindo, dessa forma, o desenvolvimento cognitivo e uma auto-imagem positiva do aluno surdo (PEDROSO, 2001; TARTUCI, 2001).

Diante desse legado histórico, precisamos entender que os métodos equivocados contribuíram apenas para dificultar o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo. Assim, não devemos continuar com essa realidade excludente. É preciso promover um sistema escolar inclusivo, que instrua e forme cidadãos para transformar a realidade em que vivem.

SEÇÃO - II

A SURDEZ E A LEGISLAÇÃO PARA SURDOS

2. - LEGISLAÇÃO

Quando falamos sobre legislação, isto é, de um conjunto de leis, estamos considerando os direitos e deveres que devem reger uma sociedade. A compreensão dos direitos e deveres dessa sociedade pressupõe reconhecer todas as pessoas, independente de suas peculiaridades, ou seja, de suas diferenças.

Segundo Moura (2008): "as leis estabelecem formas de se estar no mundo" (p.189).

Acreditamos que essa afirmação demonstre o reconhecimento do outro e onde a sociedade possa ser um lugar mais justo e democrático, existindo assim, o direito á diferença e a cidadania plena (POSADA, 2008). É provável que para isso acontecer, seja necessário uma nova postura, isto é, uma mudança de paradigma (MOURA 2008).

Durante muito tempo, a sociedade reconheceu e entendeu o surdo dentro do paradigma clínico-terapêutico, cuja especificidade linguística sempre foi negada e repudiada, entretanto, essa situação tem sido rompida graças à:

> "[...] força política, [...] estão engajados ativamente em todas as áreas da sociedade como cidadãos. Cada vez mais surdos participam como parlamentares e em cargos de importância relevante e todos têm acesso a oportunidades para qualidade de vida nos âmbitos social, cultural e familiar" (POSADA, 2008, p. 115).

O engajamento social e político dos movimentos sociais e da comunidade surda tem sido determinante para romper a falta de participação do indivíduo surdo na sociedade atual.

Hoje, o surdo tem buscado novos caminhos, uma vez que, através do seu fortalecimento político, esse grupo tem lutado para conquistar uma vida melhor. Dentro dessa nova direção destaca-se o anteprojeto - Lei 131/96 (CORDE[1], 1996) - responsável pelas primeiras aspirações de direitos que culminaram com a Lei de Libras. É importante salientar que esse capítulo também abordará a Lei nº. 10.098/00 (BRASIL, 2000) e o Decreto nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei n.º 10.436/02 (BRASIL,2002).

[1] Coordenadoria de Educação Especial.

2.1 - Projeto de Lei nº. 131 de 1996[2] (CORDE, 1996).

O anteprojeto de Lei nº. 131 de 1996 (CORDE, 1996) teve como objetivos:

Propor subsídios para a legalização da língua de sinais para a pessoa surda;

Caracterizar a profissão de intérprete da língua de sinais.

Por meio da iniciativa e da obstinação de vários grupos sociais e organizações em defesa dos direitos dos surdos, como: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos (Fenapas), a comunidade organizada, os surdos entre outros, é que foram dados os primeiros passos para um futuro reconhecimento da língua de sinais no Brasil (CORDE, 1996).

Esses movimentos culminaram com o Projeto de Lei 131/96 (CORDE,1996) (anteprojeto da Lei Libras), que a princípio, apresentava incorreções conceituais segundo os dizeres de Ferreira (2003):

> A primeira versão do projeto de lei 131 que originou este texto de lei foi muito mal elaborada e redigida. O texto era pobre de conteúdo, limitado e deformado em termos de visão do problema em questão, além de demonstrar um enorme desconhecimento do que realmente deveria ser reivindicado em um projeto de lei que viesse a contemplar, de fato, os anseios daqueles que pretendem ver a Língua Brasileira de Sinais incluída no sistema educacional dos surdos, no Brasil. (p. 28-29).

Este projeto foi a primeira versão do que viria a ser a Lei de Libras, o que ocasionou muitas discussões a respeito do que se deveria reivindicar, e quais tópicos eram mais relevantes para o aprimoramento da futura lei e também a melhor forma de conceituar esse grupo. Era necessário superar a visão negativa da língua de sinais e da própria pessoa. O surdo deve ser inserido nas instituições educacionais como qualquer outro indivíduo que tem assegurado constitucionalmente o direito à igualdade e à participação social, pois, sem dúvida, o anseio dessa minoria linguística sempre foi o direito de se expressar em sua língua e poder usá-la no interior dos sistemas educacionais e sociais.

A falta de participação do surdo em questões referentes à sua vida, nos leva a encontrar um grupo silenciado pela imposição do ambiente dominante. O caminho percorrido

[2] Projeto de Lei que deu origem a Lei n.º 10.436/02, (Lei de Libras), como apresentado em Anexo A

por essa minoria tem sido assinalado pela submissão, pela passividade e pela aceitação do modelo clínico.

Nessas circunstâncias, o surdo convive com a negação de seus direitos como ocorrido no texto da Constituição. O texto da Constituição de 1988 reconhece no capítulo III, **DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO** apenas a língua indígena em seu art. 210, parágrafo 2º.

> § 2º o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Como percebemos, não há menção a respeito da língua de sinais na Constituição de 1988, fato esse que acabou prejudicando o processo educacional do aluno surdo e o reconhecimento da Libras como a língua desse grupo. A consequência desse processo pode ser percebido pela ausência do uso da Libras no processo de ensino-aprendizagem dessa minoria linguística .

Conforme assevera Ferreira (2003): "o esquecimento da língua de sinais e dos surdos, no texto da Constituição, no mesmo teor em que a situação dos índios é colocada e defendida, retardou, em muito, o processo educacional dos surdos no Brasil" (p. 38).

Apesar dos problemas decorrentes da redação do projeto 131/96 (CORDE, 1996) e, da não citação da língua de sinais pela constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a luta da comunidade surda resultou na proposta a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), que viria a reconhecer a Libras no território brasileiro. (CRUZ, 2007).

2.2 - A LEI 10.098 de 19 de DEZEMBRO de 2000 (BRASIL, 2000) - ARTIGO 18 da LEI 10.098/00[3].

A Lei 10.098/00 institui normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida. É destacado por Ferreira (2003) que: "dentre as necessidades apontadas no texto de lei, ressaltamos aqui as que se referem aos surdos, principalmente, no tocante ao seu problema linguístico" (p.9). Sendo assim, esse texto indica a especificidade lingüística do surdo e retrata

[3] Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, em Anexo B.

a necessidade de se adequar o canal de comunicação dessa minoria linguística através do uso de intérpretes para que se possa romper a barreira de comunicação existente em nosso meio social.

Este documento é composto por nove capítulos e 27 artigos e apresenta como objetivo básico, facilitar o acesso nas mais variadas necessidades especiais, reduzindo assim, os diversos níveis de impedimentos para uma real inserção social das diferenças. Esta proposta respeita e dignifica as diferenças porque demonstra a necessidade da adequação do meio em relação ao indivíduo e, não o contrário, como estamos acostumados a observar. Os entraves existentes não devem ser visualizados como desigualdades, mas tão somente como frutos de uma sociedade plural, pois não há dúvida, que somos todos, indistintamente, diferentes uns dos outros. A questão da surdez foi contemplada no Capítulo VII da lei supracitada, que dá orientação sobre a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização. E o artigo 18, parte do mesmo capítulo, declara que:

> Art. 18. O poder público implementará a formação de profissionais interpretes de escritas 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 (BRASIL, 2000).

Este artigo demonstra a preocupação em inserir ações na formação de instrutores e intérpretes, pois a maior barreira existente para o surdo é a falta de interlocução em uma língua compartilhada para o seu atendimento cotidiano. E esta ausência se dá em todos os setores, dificultando a comunicação direta nos âmbitos da saúde, educação, trabalho, lazer e etc.

Apesar do olhar para a diferença de comunicação, o artigo ainda deixa a Libras como sistema de linguagem, sendo sua principal preocupação atingir uma comunicação. A conquista da língua de sinais e da identidade surda que vinha sendo procurada pela comunidade e grupos sociais ainda não estava em questão. Essa problemática é abordada por Ferreira (2003):

> [...] apesar dos benefícios que esta lei possa trazer aos surdos brasileiros, a título de operacionalização, devemos enfatizar que a privação de uma língua materna para uma pessoa, [...] implica na privação de seu desenvolvimento como um todo (cognitivo, lingüístico, emocional, sócio-cultural, etc) e não apenas na presença de problemas de ordem comunicativa, como estipula o texto de lei em questão (p.13).

Não há a intenção de subjugar o valor e os ganhos trazidos por esta lei e mais especificamente pelo Artigo 18, mas apontarmos que ainda falta uma normatização estruturada dentro das características dessa minoria lingüística. É preciso salientarmos, no entanto, que, o contexto da Lei 10.098 trouxe em seu bojo, uma reflexão para o rompimento

da barreira da comunicação alertando sobre a existência dessa minoria que precisava ser reconhecida. A assinatura do documento ocorreu durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 19 de dezembro de 2000. Tal fato demonstra que o caminho percorrido até o Decreto 5626/05 foi longo e também alvo de resistências e reprovações como já era esperado em se tratando da hegemonia da língua majoritária.

2.3 - O RECONHECIMENTO DA LIBRAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA - LEI 10.436 [4] DE 24 DE ABRIL DE 2002 (BRASIL, 2002)

Em meio à falta de amparo constitucional e discriminação social, a comunidade surda conquistou por meio de resistência e obstinação a aprovação da Lei 10.436/02(BRASIL, 2002), lei esta que dispõe sobre a Libras e se caracteriza por uma normatização composta por cinco artigos e assinada pelo Presidente da Republica, Fernando Henrique Cardoso. Trouxe também, impacto na vivência social e política dos surdos, que conseguiram visualizar a esperança de vivenciar seu direito linguístico reconhecido com o uso e a difusão da Libras nos vários segmentos da sociedade.

É importante que haja esse reconhecimento linguístico e a difusão da língua de sinais no cotidiano do surdo, pois a língua mãe dessa minoria linguística exprime sua essência, ou seja, a construção de sua cultura, sua identidade, portanto, sua história. Esta concepção plena da Libras é reforçada por Sá (2002) quando diz:

> Mesmo considerando que o aspecto lingüístico não é o único nem o principal aspecto na construção da(s) identidade(s) dos surdos, friso que a identidade de um individuo se constrói na e através da língua. A língua é uma atividade em evolução, assim como o é a identidade. A despeito de envolver uma cultura, a experiência da surdez não se baseia numa exigência de lugar, mas, certamente o uso da língua de sinais é uma característica identitária da maior importância (p.105).

Ver sua língua aceita legalmente significa ser “ouvido”, independente das posições ouvintes contrárias. A língua de sinais que, durante séculos, ficou presa na comunidade pela intransigência do mundo ouvinte, neste momento, passa a significar o reconhecimento positivo dos processos de interlocução e cultura de uma minoria linguística. E, acima de tudo, reflete a construção do indivíduo em seu aspecto identitário.

---

[4] Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras em Anexo C.

Apesar da vitória pelo reconhecimento do “status” da Libras como a língua dos surdos, Ferreira (2003) sugere várias alterações terminológicas para se criar uma identidade e adequação à lei.Temos, como exemplo: em lugar de Deficiência Auditiva, a autora propõe o uso do termo “surdez”. Esta, entre outras sugestões, é oferecida para que desapareçam termos preconceituosos e se considerem denominações assumidas pela comunidade surda. Embora haja alguns equívocos terminológicos, a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) propõe garantias adequadas de atendimentos ao surdo e uma reformulação na formação de professores e fonoaudiólogos, assim como, uma política mais eficaz de inclusão social do indivíduo surdo.

Portanto, segundo Ferreira (2003), o essencial que é o reconhecimento da Libras como primeira língua dos surdos brasileiros e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita está defendido neste texto.

2.4 - DECRETO N.º 5.626[5], DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005 (BRASIL, 2005)

Este decreto regulamenta a Lei 10.436/02(BRASIL, 2002) que dispõe sobre a Libras, e o artigo 18 da Lei 10.098/00(BRASIL, 2000) que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. O referido documento conta com nove capítulos e 31 artigos que irão dispor sobre os direitos conquistados pela comunidade surda e os diversos grupos sociais que se envolveram nessa empreitada. São variadas as disposições encontradas no texto da lei, entretanto, nos deteremos apenas àquelas que se relacionarem à educação.

O capítulo I se refere às **disposições preliminares**, que regulamenta a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) e o art. 18 da Lei 10.098/00 (BRASIL, 2000) e considera surda a pessoa que compreende e interage por meio de experiências visuais, que manifesta sua cultura pelo uso da Libras. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.

No capítulo II trata da **inclusão da Libras como disciplina curricular**. Sendo aspecto obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e de Fonoaudiologia incluir a Libras como disciplina curricular.

[5] Decreto que regulamenta a Lei 10.436/02 (Lei de Libras) e o artigo 18 da Lei 10.098/00, Anexo D.

Considera-se curso de formação de professores todas as licenciaturas, o curso normal de nível médio e superior, Pedagogia e curso de Educação Especial. Nos demais cursos superiores, a disciplina curricular é optativa.

A **Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras** está inserida no capítulo III, que especifica que a formação docente para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, do ensino médio e superior deverá ser realizada a nível superior em graduação plena: Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação deverá se dar em cursos de Pedagogia ou curso normal superior, nos quais a Libras e Língua Portuguesa escrita tenham sido línguas de instrução, para que se caracterize uma educação bilíngue. Neste caso, admite-se ainda, uma formação mínima que ocorra em nível médio na modalidade normal.

O instrutor de Libras poderá ter formação de nível médio realizada em cursos de educação profissional e de formação continuada promovido por instituições de ensino superior e por secretarias de educação.

Dentro desse processo as pessoas surdas terão prioridade na formação. Tanto o professor quanto o instrutor deverão passar por exame de proficiência em Libras para avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

A língua Portuguesa entrará na modalidade escrita, sendo uma segunda língua e deve ser inserida como disciplina curricular nos cursos de formação de professores da educação infantil ao ensino superior. O tema sobre modalidade escrita da Língua Portuguesa também deverá ser abordado nos cursos de fonoaudiologia.

O **uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação** referido no capitulo IV mostra a necessidade das instituições federais de ensino em garantir o acesso da pessoa surda à comunicação, à informação, à educação. No que concerne à educação, os conteúdos curriculares devem ser desenvolvidos em todos os níveis e etapas desde a educação infantil até a superior.

Portanto, para garantir esse acesso é preciso que se promovam: a formação de professores para a especificidade linguística, apoio à comunidade, a professores, a funcionários para que haja o uso e a difusão da Libras no interior da sociedade.

O capítulo V discute **a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa**, que se deve efetivar através de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.

No nível médio, o tradutor e intérprete de Libras deve ter sua formação por meio de cursos de educação profissional, extensão universitária e formação continuada credenciada por secretarias de educação. Não existindo profissionais com essa titulação, as instituições poderão incluir profissionais ouvintes de nível superior, com fluência em Libras, para interpretação das duas línguas; profissional ouvinte de nível médio com fluência em Libras para interpretação das duas línguas de maneira simultânea e consecutiva. O tradutor e interprete atuará nos processos seletivos, nas salas de aula dando acesso ao currículo e apoio nas atividades e serviços da instituição de ensino.

O capitulo VI requer a **garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva** sendo responsabilidade das instituições federais de ensino: garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva na educação básica.

Para tanto, é necessário escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. As escolas comuns, da rede regular, devem estar abertas a alunos surdos e ouvintes para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio ou educação profissional, considerando-se a especificidade linguística e a presença do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa.

No capitulo VII, aborda-se a **garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva,** tendo em vista, o panorama da inclusão da pessoa surda ou com deficiência auditiva em todos os setores da sociedade. O Sistema Único de Saúde (SUS) e as empresas de assistência à saúde devem garantir prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, atenção integral à saúde nos diversos níveis de complexidade.

Devem existir ações para desenvolvimento de saúde auditiva, diagnóstico e atendimento precoce e encaminhamento para a área de educação, atendimento fonoaudiológico, dependendo da necessidade, orientação da família quanto ao acesso a Libras e a Língua Portuguesa, e capacitação dos profissionais do SUS para o atendimento e uso de Libras ou para sua tradução e interpretação.

O capitulo VIII expõe o **papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.** As empresas concessionárias de serviços públicos e órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem garantir tratamento diferenciado ao surdo por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa realizados por

servidores e empregados capacitados. Para isso, devem existir pelo menos cinco por cento de servidores e empregados preparados para a função.

O capitulo IX é o que se refere às **disposições finais**. Que determina aos órgãos da administração pública federal direta e indireta a inclusão em seus orçamentos dotações que viabilizem ações de formação e capacitação de professores e servidores e empregados para o uso e a difusão da Libras, bem como sua tradução e interpretação.

Esse decreto poderá proporcionar um novo panorama educacional, porém é preciso o fortalecimento da comunidade surda e a conscientização de seu papel político na luta pela implementação das leis vigentes (DIAS, 2006).

SEÇÃO - III

3. - MÉTODO

A pesquisa será descritiva com análise qualitativa.

A pesquisa descritiva segundo Gonsalves (2001) tem como objetivo:

> [...] escrever as características de um objeto de estudo. Dentre esse tipo de pesquisa estão as que atualizam as características de um grupo social, nível de atendimento do sistema educacional, como também aquelas que pretendem descobrir a existência de relações entre variáveis. [...] preocupa-se em apresentar suas características (p.65).

Desenvolvemos essa pesquisa com base na descrição do projeto de implementação do ensino de Libras em uma Diretoria Regional, sendo dessa forma, necessário descrever as características de cada grupo estudado, ou seja, surdos e ouvintes assim como, entender os dilemas do contexto escolar em que vivem.

Portanto, nossa intenção foi mostrar as características e o envolvimento, no curso, por parte dos professores e também analisar as mudanças causadas por essa implementação no contexto escolar. Para tal fim, foram extraídos depoimentos da coordenadora do curso (Diretoria de Ensino), dos profissionais que ministraram a capacitação (professora surda e professora fluente em Libras) e dos professores que participaram da capacitação (professores da rede), sendo, assim analisado, as subjetividades de cada depoimento.

Nossa pesquisa também se apoiou, para sua análise, em uma abordagem qualitativa, que se preocupa com “a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas [...]” (GONSALVES, 2001, p. 68).

Na percepção de Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa:

> [...] tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. [...] a investigação qualitativa, exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (p. 48-49).

Diante das definições observadas pelos autores acima podemos perceber que nossa pesquisa, sendo descritiva com análise qualitativa, tentou compreender e ampliar a visão do envolvimento de cada segmento educacional durante um curso de Libras oferecido pela Diretoria Regional de Ensino. Ainda vale salientarmos que essa relação não tem nada de

trivial, na verdade, essa situação nos fornece pistas, melhor dizendo, nos auxilia a compreender o contexto educacional e social para o ensino de surdo.

3.1 Participantes

Participaram deste estudo uma professora coordenadora do curso de Libras (PC), uma professora surda (PS), uma professora fluente em Libras (PF), e 11 professores que fizeram o curso de Libras (P 1, P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 8, P 9, P 10, P 11).

3.2 Local.

Realizamos o presente estudo em uma Diretoria Regional de Ensino do interior do Estado de São Paulo, em um município de porte médio, que é responsável por 14 municípios. Apresenta um total de 97 escolas estaduais que se dividem em:

Ensino Fundamental ciclo I (1ª a 4ª séries);
Ensino Fundamental ciclo II (5ª a 8ª séries);
Ensino Médio (1º ao 3º ano);
Educação de jovens e adultos (EJA) (Ensino Fundamental/Médio);
Educação Especial.

As entrevistas com os professores (alunos do curso de Libras) foram realizadas em três escolas: duas na cidade sede da diretoria e outra em um município vizinho.

Os professores (alunos do curso de Libras) entrevistados atuam no ensino fundamental ciclo II (5ª a 8ª séries) e também no ensino médio (1º ao 3º anos). Não houve entrevista com professores do ensino fundamental ciclo I (1ª a 4ª séries).

3.3 Instrumentos e materiais

Inicialmente utilizamos termo de consentimento que foi assinado por todos os participantes, tal como aparece no Apêndice – A.

Os dados foram obtidos através de entrevistas com três roteiros previamente elaborados cuja forma final é apresentada nos Apêndices – B, C e D. Usamos também, um aparelho mp3 para a gravação das entrevistas.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

A coleta dos dados ocorreu entre os meses de dezembro de 2007 e junho de 2008.

Para o processo de coleta de dados, entramos em contato, por telefone, com uma supervisora da Diretoria Regional de Ensino. Após uma primeira conversa, protocolamos um pedido formal de autorização junto à dirigente, para que fossem realizadas as entrevistas.

Posteriormente, tivemos, também por telefone, uma primeira conversa com a coordenadora do curso de Libras, com professores que participaram da capacitação e com a professora fluente em Libras para esclarecer as dúvidas e explicar o objetivo da pesquisa. O contato com a professora surda foi mediado pela professora fluente em Libras.

A partir daí, as entrevistas foram feitas na Diretoria Regional de Ensino, e nas escolas, com a devida autorização dos diretores das respectivas unidades, e também no centro de apoio ao surdo.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento, sendo as informações coletadas individualmente. Na entrevista com a professora surda, contamos com a mediação de uma professora intérprete em Libras.

Os dados foram obtidos a partir das seguintes ações:

- ✓ Entrevista com a coordenadora do curso de Libras, oferecido pela diretoria em questão;
- ✓ Entrevistas com professora fluente em Libras e professora surda que ministraram o curso;
- ✓ Professores (alunos do curso de Libras) que frequentaram o curso.

3.5 Procedimento de análise de dados

As entrevistas foram transcritas e lidas, e a partir das respostas, foram analisados os conteúdos e identificadas categorias, sob a ótica sócio-antropológica da surdez que permite compreender como está sendo implementado o ensino de Libras na Diretoria Regional de Ensino.

As categorias finais foram: Formação dos professores de Libras; Processo de formação dos professores de Libras; a docência em um curso de Libras; Capacitação de professores ouvintes; Capacitação oferecidas a outros professores ouvintes; Participação do professor surdo na escola regular; Reflexo no processo educacional da capacitação do professor ouvinte; Reconhecimento da Libras como a língua dos surdos; Percurso de trabalho dos professores de Libras; Legislação e trabalho do ensino de Libras; Mudança no currículo para uma educação de qualidade ao surdo; Atuação do professor fluente em Libras e do educador surdo; Formação profissional dos professores da rede; Conceito de Surdez para os professores da rede; Experiência na inclusão nas escolas da rede; Participação no curso de Libras; Visão dos professores da rede sobre a Libras; Uso da Libras nas escolas da rede, Libras como uma língua; Processo de aprendizagem da Libras; Atendimento às expectativas dos professores da rede sobre o curso de Libras; Surdo como aluno; Relacionamento com a equipe que ministrou o curso de Libras; A participação do professor/aluno no curso de Libras pode influenciar outros professores da rede.

Para cada uma das categorias foram construídos quadros que mostram os depoimentos dos participantes.

Segundo Bardin (1977): “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.117).

Também considera a categorização como “um processo estruturalista que comporta duas etapas”:

- o inventário: isolar os elementos.
- a classificação: repartir os elementos e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens (p. 118).

O que procuramos fazer foi classificar os aspectos mais relevantes encontrados nas mensagens da coordenadora do curso de Libras, da professora surda e da professora fluente

em Libras e dos professores da rede que participaram do curso. E para isso, isolamos os aspectos considerados mais relevantes na fala dos mesmos e os quais foram destacados em negrito. Esse destaque em negrito foi uma forma de organizar, reagrupar e representar simplificadamente os dados brutos (BARDIN, 1977). Após essa classificação e reorganização dos dados brutos, utilizamos a análise de conteúdo sob a visão sócio-antropológica da surdez.

Para Bardin (1977): “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (p.44).

A procura que tivemos, através da análise dos dados, foi conhecer o que está por trás das mensagens sobre a questão da implementação da Lei de Libras na Diretoria Regional de Ensino, em estudo.

SEÇÃO - IV

RELATOS SOBRE UM CURSO DE LIBRAS

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos os dados em três etapas: Na primeira etapa mostraremos as características do curso de Libras, na perspectiva da coordenadora. Na segunda etapa, há o posicionamento da professora surda e da professora fluente em Libras que discorrem acerca da iniciativa de ministrar o curso a professores ouvintes. Na terceira etapa, apresentaremos e discutiremos os relatos dos professores da rede sobre as experiências no curso de Libras.

4.1 Dados extraídos dos relatos da coordenadora do curso

O curso é oferecido pela Diretoria, então, é a Diretoria que estabelece os critérios para a seleção dos professores. Como o curso é muito procurado, somente os professores com alunos surdos em sala têm se matriculado.

> "Eu estou dando preferência para professor que está lidando com aluno surdo naquele ano, porque, a gente não pode atender a todos. Então, a gente deu preferência assim, o professor estar com aluno surdo na sala de aula. Então, nós estamos capacitando setenta professores, por curso" (PC).

O curso está composto de parte teórica e prática, ou seja, não é apenas ensinar Libras, mas explicar ao professor porque aprender a Língua de Sinais e quem é o aluno surdo, gerando uma aprendizagem significativa e transformadora da concepção de surdez prevalente nas interações sociais.

> "[...] desde o início a gente dá toda uma base. [...] que é um aluno surdo, para a professora saber por que [...] a criança perde a audição". (PC).
> "[...]para ela conhecer um pouquinho o aparelho auditivo até, por exemplo, o que ele precisa para se manter dentro de uma escola. Na parte de [...] por exemplo, o vestuário, a cores, o alfabeto, tudo direitinho que ele precisa para lidar com o aluno surdo na classe de aula" (PC).

> “Essa necessidade de formar o professor, a gente está vendo que..., está precisando mesmo, para o professor sentir mais seguro com a criança dentro da sala de aula” (PC).

A equipe de professores que ofereceu o curso na Diretoria Regional de Ensino é formada por uma professora surda e uma professora ouvinte fluente em Libras. O professor surdo é agente educacional necessário, pois não se trata de apenas ensinar Libras, mas também abrir espaço para o professor conhecer o mundo do surdo e se expor a uma inversão de papéis na escola, ou seja, o surdo como professor e não como aquele aluno que tem sido sujeito à discriminação e descrédito social.

> “[...] eu busquei elas, porque eu sei que o currículo das duas são muito bons, tanto da (nome da professora surda), com da (nome da professora interprete). Ela é professora nossa, há muitos anos também na rede, conheço o trabalho dela. Então, a busca foi mesmo assim, por esse profissional. Profissional habilitado tem toda uma, sabe, uma experiência muito grande em sala de aula com aluno surdo. Então, eu acho que ela reúne todos os requisitos pra isso. Ela leciona muitos anos com aluno surdo então, ela tem.... [...] qualificação, ela tem os anos com o aluno surdo, a experiência mesmo! Em sala de aula. Então, tudo que ela pode passar para o professor, ela consegue passar muito bem, [...] então, a gente fica muito segura, com as duas, com os dois profissionais” (PC).

No curso o professor da rede experimenta um novo tipo de interação com o surdo, o surdo como professor. O trabalho com grupos excluídos passa necessariamente por uma mudança de concepção sobre a surdez, e nada melhor para desencadear essa mudança do que a inversão de papéis do surdo na escola. Isto é, o surdo considerado minoria passa a exercer a função de educador e os ouvintes (professores da rede) passam a desempenhar o papel de alunos. Dessa forma, ou seja, com essa inversão de papéis é possível que os professores ouvintes tenham uma dimensão do que é a escola para o aluno surdo, onde o respeito a sua peculiaridade linguística muitas vezes é anulado.

O professor fluente em Libras também é um elemento importante nessa abertura do mundo do surdo para os professores ouvintes, porque é ele quem irá mediar as interações entre o professor surdo e a estrutura educacional.

O professor ouvinte vai garantir a interlocução dos professores da rede com o professor surdo e ajudá-lo a criar condições de ensino mais significativas para esses seus colegas ouvintes. Nesse caso, a função de professora de surdos parece mais importante do que a de intérprete.

> “Então ele tem que ser [...] habilitado, que é o intérprete de Libras que foi a (nome da professora intérprete), [...] ela tem o curso de intérprete e a professora surda (nome da professora). [...] sempre foram elas, eu procuro as duas, porque elas são [...], bem dentro da formação que a gente precisa. A (nome da interprete) é nossa

> professora, então, eu sempre busco, se ela tem disponibilidade, eu busco por ela. Porque está difícil [...]" (PC).

De acordo com o Coordenador, esse corpo docente tem dado segurança à iniciativa do curso para os professores da rede.

> "[...] dá bastante segurança pro professor o curso" (PC).

Apesar da iniciativa dessa Diretoria em oferecer cursos para a capacitação de professores ouvintes em Libras, Pedroso (2006) alerta que:

> um curso de curta duração, não irá garantir a competência necessária para uma comunicação efetiva com os seus alunos surdos. Nesse caso, a interlocução entre alunos surdos e professores ouvintes poderá continuar precária e mediada por sinais isolados e desarticulados, propiciando uma comunicação superficial e sem garantir as condições mínimas necessárias para a aprendizagem (p.110).

Concluímos que esse curso de curta duração é fundamental para o começo de uma inter-relação entre professores ouvintes e alunos surdos. Porém, é necessário que se ofereçam maiores conhecimentos, isto é, continuidade no curso para que esses docentes sejam capazes de se comunicarem com maior fluência, posto que, a maior dificuldade seja justamente a dificuldade na interlocução.

Além disso, trinta horas apenas não são suficientes para suprir essa necessidade, embora acreditamos ser essa ação o primeiro passo para uma educação de qualidade para o aluno surdo e para a formação do professor ouvinte.

4.2 Dados extraídos dos relatos da professora surda e da professora fluente em Libras

Quadro 1: Formação dos professores de Libras

	Respostas
P S	**Pedagogia e também instrutor de Libras.**
P F	Eu sou professora depois, eu **fiz curso de Pedagogia com habilitação, em déficit em comunicação.** Aí, eu **fiz pós-graduação em educação especial** e **fiz o curso de formação de intérprete** pela (nome da instituição) na cidade de São Paulo. **E agora eu passei no Prolibras como intérprete em nível superior.**

A equipe que iniciou o processo de formação dos professores da rede no curso de Libras foi composta por duas professoras. Uma professora era surda e a outra professora era fluente em Libras.

A formação da professora surda se deu em nível superior, na área de Pedagogia, mas, além dessa graduação, é também instrutora de Libras. A formação da professora fluente em Libras é bastante ampla, sendo habilitada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial e continua seus estudos como Intérprete em Nível Superior.

Segundo o decreto que regulamenta a lei de Libras, 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 se constituído em língua de instrução, viabilizando a formação bilíngue" (BRASIL, 2005, Art. 5º). Entretanto, admite-se como formação mínima, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a de instrutor de Libras, que deve ser realizada em nível médio através de cursos de educação profissional e cursos de formação continuada oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005, Art. 6º). O decreto também esclarece que 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/Língua Portuguesa ou em Letras: Língua Portuguesa como segunda língua" (BRASIL, 2005, Art. 4º).

No entanto, caso não haja profissionais com esse perfil são aceitos docentes que sejam:

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

-instrutor de Libras usuário dessa língua com formação de nível médio, com certificado de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

- professor ouvinte bilíngue: Libras-Língua Portuguesa com pós-graduação ou formação superior ou com certificado de proficiência em Libras promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Pelas formações relatadas pela professora surda e professora fluente em Libras e as exigências dispostas pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), as duas profissionais possuem os requisitos necessários para ministrar cursos de formação continuada em Libras para professores da rede.

A professora surda, embora não seja formada em Letras, é Pedagoga, Instrutora de Libras e usuária da língua, portanto, está habilitada para a docência. O mesmo acontece

com a professora fluente em Libras, possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação Especial e Intérprete de Libras pelo Prolibras (MEC/SEESP[6], 2006a) que é:

> um programa promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior – IES que tem por objetivo viabilizar a certificação de proficiência em Língua Brasileira de Sinais-Libras, bem como para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras, por meio de um exame nacional (p.4).

Ao considerarmos a formação acadêmica de ambas as professoras, é possível admitir, que formam uma equipe qualificada para a docência de Libras, pois estão dentro do perfil estabelecido pela legislação vigente.

Quadro 2: Processo de formação dos professores de Libras

	Respostas
P S	**Ela[7] só fez Pedagogia, não fez ainda pós-graduação, mas ela pensa em fazer pós-graduação. Ela está, ainda fazendo o curso de formação de educador surdo, curso do MEC.**
P F	Eu **sou uma pessoa, assim, muito voltada para a área de educação**, **então, vira e mexe, eu procuro fazer alguns cursos**. **Alguma capacitação na área da surdez. Que é a área que eu atuo** já há ... faz onze anos!

Devido às informações que extraímos, percebemos que, a professora surda, ainda está em processo de formação, pois é graduada e demonstra interesse em continuar os estudos em nível de pós-graduação. Atualmente, a mesma se encontra em capacitação, em um curso de educador surdo oferecido pelo MEC, o que provavelmente deve ser uma formação continuada para profissionais que atuam com surdos.

A professora fluente em Libras demonstra um envolvimento grande com a área da surdez, pois atua nessa área e diz procurar sempre alguma capacitação para se aprimorar.

O relato das professoras leva-nos a entender que é importante aprimorar os conhecimentos, ou seja, é interessante que os profissionais busquem melhores condições e novos aprendizados para lidar com uma profissão imensamente complexa que é a área de ensino de surdos.

O que fica claro no discurso de ambas as professoras, é que estão cientes da importância de uma formação continuada para melhor desempenharem suas funções e com isso, contribuir para uma educação de melhor qualidade para os alunos surdos. Essa idéia da

[6] Secretaria de Educação Especial.
[7] Os depoimentos da professora surda estão na 3ª pessoa do singular, pois estão transcritas as falas do intérprete que fazia a mediação entre o pesquisador e a professora.

necessidade de mais qualificação poder ser observada quando PS diz que “pensa em fazer pós-graduação” e PF ao afirmar que “[...] vira e mexe, eu procuro fazer alguns cursos. [...] que é a área que eu atuo há... faz onze anos!”

Tal fato pode assinalar que não há comodismo por parte das profissionais quanto ao seu processo de formação, mesmo após onze anos de experiência, como é o caso de PF que ainda procura por cursos que possam lhe trazer conhecimentos atuais.

Mesmo diante da sólida formação e a busca de novos conhecimentos por, parte de PS e PF, o principal desafio na atualidade tem sido justamente conseguir profissionais qualificados que garantam o acesso e a permanência do surdo na escola e a qualificação dos professores da rede.

Dentro desse enfoque de formação e qualificação de profissionais na área de surdez, Quadros (2005a) considera que:

> O desafio maior que se apresenta neste momento, portanto, é de formar professores bilíngues (língua de sinais e português), professores surdos e intérpretes de língua de sinais para atuarem no ensino superior na formação de outros profissionais para garantir o acesso e a permanência de surdos na educação. Assim, estar-se-á contribuindo para a conquista de espaços educacionais, sociais, culturais, linguísticos e políticos que legitimam a inclusão dos surdos (p. 2).

Portanto, encontrar professores, com a qualificação de PS e PF não tem sido regra, pelo que parece, é exceção. È perceptível que estamos ainda longe de superar as necessidades educacionais dos alunos surdos, bem como de concluir o processo de capacitação dos professores que, na maioria das vezes, ainda não sabem como trabalhar com as diferenças na escola.

Quadro 3: A docência em um curso de Libras

	Respostas
P S	Ela teve uma formação com instrutor surdo na (nome da instituição), deu orientação para ela, aí, **ela começou fazer um trabalho voluntário lá no (nome da escola), ensinando os familiares dos surdos. Aí depois que ela se formou, que começou a oficializar o trabalho dela, enquanto curso de Libras.**
P F	**Como eu trabalhava muito tempo, com sala especial e tinha formação de intérprete, a diretoria de Ensino me pediu, que eu desse curso de Libras junto com a instrutora surda (nome da instrutora). Então, nós começamos um processo de curso,** na faculdade (nome da instituição), **nós já oferecemos quatro cursos de Libras é, na faculdade** de (nome da cidade) **três cursos de Libras, no Estado já é o segundo ano com quatro turmas** também. **E algumas cidades da região também** como (nome da cidade), (nome da cidade), que a gente deu para professores da rede também, municipal.

Pela fala de PS, a sua experiência em ensinar se deu a partir de trabalho voluntário com famílias que tinham pessoas surdas. A oficialização do trabalho só veio após a sua formação completa.

Já para PF sua experiência profissional, ou seja, o seu trabalho em sala especial e sua formação de intérprete contribuíram para que fosse convidada para ministrar um curso pela Diretoria Regional de Ensino.

Ao que parece, as duas passaram a formar uma equipe que tem possibilitado a formação de muitos alunos e professores, pois PF argumenta que "[...] nós oferecemos quatro cursos de Libras é, na faculdade, [...]", "[...] três cursos de Libras, no Estado já é o segundo ano com quatro turmas [...]", "[...] e em algumas cidades da região também [...]".

Esses relatos podem indicar que a equipe PS e PF apesar de apresentarem experiências diferentes em relação a como vieram ministrar um curso de Libras, a primeira a partir de um trabalho com familiares de surdos e a segunda como professora ouvinte de alunos surdos, conseguiram interagir e formar uma dupla coesa e de sucesso, posto que têm sido convidadas a ministrar cursos em várias instituições de diferentes municípios .

Quadro 4: Capacitação de professores ouvintes

	Respostas
P S	**Ela pensa que é muito importante dar um curso de Libras para os professores, para os professores aprenderem a se comunicar. Mas, é impossível chegar e [...], ensinar um curso profundo de Libras. Porque não tem tempo hábil para isso, o professor demora para se desenvolver.** Falta muita coisa para estar melhorando ainda, esse desenvolvimento de comunicação. Não tem como deixar tudo perfeito.
P F	**Eu acho que é [...], uma maneira, da gente estar sensibilizando o professor para que ele tenha um novo olhar com relação à educação dos surdos. Porque, na realidade, o surdo, ele é... ficou... por muitos anos, como um aluno copista dentro da sala de aula. Já que ele não conseguia estabelecer uma comunicação com os professores. Então, acho fundamental essa sensibilização, que o professor conheça um pouco da historia da educação do surdo.** Quais foram as abordagens, durante o decorrer do processo de educação dos surdos e o que é importante para o surdo. **Então, o reconhecimento da lei de Libras, agora como uma disciplina, que está sendo regulamentada ainda. Então, acho que isso é super importante [...], formação para os professores.**

Para a professora surda, o curso de Libras oferecido a professores ouvintes da rede é muito importante, pois é uma oportunidade de aprenderem a se comunicar, entretanto, ela acha difícil ministrar um curso mais aprofundado, pois, segundo a mesma, o tempo é insuficiente e o professor ouvinte demora certo tempo para se desenvolver. Percebemos que em sua fala, PS manifesta a importância da interlocução quando diz "[...] é muito importante dar um curso de Libras para os professores, para os professores aprenderem a se comunicar".

Tomando por base essa fala, o professor surdo percebe como a falta de comunicação é um empecilho para a aprendizagem do aluno surdo.

Esse fato da ausência da comunicação é ressaltado por Tartuci, (2005) quando diz:

> [...] os problemas referem-se frequentemente à ausência de um território linguístico comum para professores e aluno, a busca de uma solução vem se orientando para a necessidade da entrada da língua de sinais na escola regular e para a experimentação de propostas educacionais bilíngües (p.82-83).

É provável que com a entrada da língua de sinais no contexto escolar, propostas bilíngues e capacitação em Libras aos professores, sejam superados muitos dos problemas encontrados na educação dessa minoria linguística, principalmente quanto à possibilidade de interlocução professor ouvinte e aluno surdo. .

Na visão de PF, o curso pode trazer uma reflexão para o educador quando este passa a conhecer a história e o processo educacional a que o surdo tem sido submetido ao longo dos anos. A professora aborda a questão da comunicação, mas considera importante construir um novo olhar para a surdez, principalmente quanto a compreender a diferença entre ouvintes e surdos. Também argumenta sobre as proposições da lei de Libras e sobre a importância em garantir uma formação adequada aos professores da rede, criando um novo cenário de atuação, ou seja, a articulação entre o aluno surdo e o professor ouvinte, que ocupam o mesmo palco, a escola, mas se encontram desvinculados, sem uma ação conjunta. A esse respeito Tartuci (2005) salienta que:

> Os atos de ensinar e aprender são assumidos em um cenário – a sala de aula – e para tanto, incorpora-se um papel, e assim é conduzido o ato. Ato que decorre do modo de atuação de cada um que, por sua vez, se articula aos papéis assumidos na sociedade. Ato que se vincula ao teatro da vida e ao teatro do sistema educacional, que se realiza e se configura num cenário chamado escola, onde se estruturam e se constituem diferentes atos. Assim sendo, alunos e professores são atores que participam do ato de uma dinâmica que implica em uma ação conjunta, conjunta no sentido de ser sempre mediada pelo outro, ainda que, por vezes, essa não esteja explícita. O aprendizado de ser aluno e de ser professor assim, não é apenas um espaço de manutenção, é também de re-criação e se estabelece a partir de condições históricas e sociais (p. 79).

Acreditamos que PF, quando diz que o professor precisa se sensibilizar, queira recriar a mediação e construir uma nova história para a educação de surdos, na qual, professor e aluno possam atuar com respeito à dignidade humana, ou seja, dar condições para que se atenda a individualidade do sujeito.

Quadro 5: capacitações oferecidas a outros professores ouvintes

	Respostas
P S	**Já, ela já fez vários cursos,** ela fez na rede estadual, aqui de (nome da cidade) para (nome de outra cidade). [...] ela deu curso para (nome de outra cidade) na faculdade e também um curso de extensão na (nome da Instituição), também, uma oficina.
P F	**Já vários cursos** [...], na cidade de (nome da cidade) e nas cidades vizinhas.

Devido ao relato das professoras é possível afirmarmos que as mesmas já ministraram vários cursos a professores ouvintes. A atuação de PS e PF não se restringe à diretoria de ensino da rede estadual. Trabalham com professores de faculdades em nível de extensão e em oficinas. Percebemos que são muito ativas e procuradas, devido ao nível de preparação curricular apresentado por ambas.

Quadro 6: Participação do professor surdo na escola regular

	Respostas
P S	**Ela pensa que a criança surda, misturada dentro de uma sala com ouvinte, eles procuram ensinar, eles não conseguem se concentrar. Não conseguem ter atenção. Então, o ideal seria que o professor... que tivesse um professor surdo próprio numa sala só de surdos. De primeira até a quarta**, **junto com esse professor surdo. Depois que sabe Libras, que adquiriu uma língua, que ele não vai mais ficar atrasado, que ele vai para quinta série. Aí,.. ele acompanha, junto com intérprete, assim, um professor ouvinte. Mas, enquanto criança, de primeira a quarta série é super importante ter um professor surdo**. De quinta a oitava série, ele pode incluir, mas com a presença do intérprete junto.
P F	**Eu acredito que o professor surdo... ele serve como modelo para esse aluno surdo e assim, um modelo positivo em todos os sentidos.** De estar vendo aquilo, aquele surdo que está ali, vai ter um futuro. [...], tão importante ou mais importante do que aquele educador que está ali... na sala. **Então, ele vê uma perspectiva educacional para ele, ele vê aquele educador surdo como um exemplo, para ele seguir. Então é... consegue transmitir o conteúdo, consegue contar um pouco da cultura, da história**. **Então, tem uma mediação muito grande com esse aluno surdo**. Então, acho que o professor-educador surdo, ele é um modelo para criança.

A professora surda acredita que, quando os surdos estão envolvidos no contexto escolar ouvinte, não conseguem se desenvolver, segundo o relato da mesma, não há concentração nem atenção do aluno surdo. É provável que essa ausência de concentração e atenção esteja relacionada à falta de interlocução, posto que, muitas escolas ainda não estão organizadas para o atendimento dessa peculiaridade linguística. E, essa situação é considerada por PS quando fala da importância do professor surdo na sala de aula. Para ela, há necessidade desse agente nas séries iniciais do ensino fundamental, que vai da (1ª a 4ª) série, porque nessa faixa etária, muitas vezes, o aluno surdo ainda não conhece a língua de sinais e a língua majoritária (DIAS, 2006).

De acordo com a fala de PS, o não conhecimento em Libras é um fator de atraso educacional para o aluno surdo, mas que pode ser sanado com a aquisição da língua de sinais.

Para Dias (2004) essa aquisição é importante, pois é preciso que o aluno surdo saiba a Libras para que esta sirva de base para o aprendizado da segunda língua, o português na modalidade escrita (Brasil, 2005).

Diante dessa realidade de desconhecimento da Libras e da Língua Portuguesa por parte de muitos alunos surdos é essencial a presença do professor surdo para favorecer a construção da identidade do aluno surdo pelo contato entre os iguais.

A importância desse contato é discutido por Gesueli (2006) quando diz que: "[...] para que a construção da identidade surda aconteça é essencial o encontro surdo-surdo, pois temos observado, nesses anos de interação professor ouvinte/professor surdo, que o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo" (p.283).

Após esse encontro surdo-surdo no qual ocorre a construção da identidade surda, PS sugere o processo de inclusão nas salas comuns das séries finais do ensino fundamental - (5ª a 8ª) séries. Nessa época, acredita-se que o aluno surdo já esteja se comunicando por meio da Libras e a atuação do intérprete Libras-Língua Portuguesa seja capaz de mediar apropriadamente a fala do professor ouvinte. Em sua pesquisa, Pedroso (2006) também considera a importância do intérprete para o surdo, segundo a pesquisadora, esse profissional pode garantir a comunicação e a participação educacional desse grupo lingüístico.

Para PF, o professor surdo em sala de aula representa um modelo positivo, uma vez que a presença do mesmo possibilita a mediação de conteúdos e o reconhecimento da cultura e da história social do surdo. A professora fluente em Libras, também, relata que o professor surdo é um modelo positivo, pois se os alunos surdos observarem outros surdos inseridos na sociedade e no mercado de trabalho serão instigados a conhecer a sua historia e sua cultura e a se aceitarem dentro de uma minoria lingüística. Na concepção de Lacerda (1998) quando existe o relacionamento entre o surdo adulto e a criança, a auto-imagem da surdez se torna positiva.

A respeito do professor surdo Gesueli (2006) destaca que: "o papel do professor do surdo e da língua de sinais no ambiente escolar é essencial para que haja construção da identidade surda e, consequentemente, para chegarmos a uma educação eficiente" (p.280).

Acreditamos que, considerando os relatos das professoras (PS e PF), seja possível compreender que a presença do professor surdo na escola regular colabora para o desenvolvimento do aluno surdo muito além do aspecto linguístico, porque, a interlocução

com o semelhante vai além da apropriação de uma língua. Está relacionada com aspectos motivacionais e culturais mostrando que o mundo não pertence exclusivamente aos ouvintes.

É possível sucesso entre os surdos, principalmente quando estes se espelham em alguém, e esse alguém é um professor surdo (Marques, 2007).

Quadro 7: Reflexo no processo educacional da capacitação do professor ouvinte

	Respostas
P S	Faz pouco tempo, ele começou a trabalhar aqui no... (nome da instituição), e **ela viu algumas pessoas, tinham uma comunicação com os surdos. Por exemplo, no (nome da escola), que tem professores, mas eles não são fluentes, que é um processo que cabe uma comunicação simples, que falta muita coisa ainda. Mas pelo menos, agora o professor já tem uma outra visão. Já sabe como é a vida do surdo. Não é como no passado, ele já abriu a mente para isso.**
P F	Acredito que sim. **Eu senti muito isso na escola (nome da escola), [...] os alunos surdos falavam, ah!... Aquele professor está fazendo o curso de Libras. Já consegue falar um pouco, ou então, eu sentia que nas horas dos intervalos nas trocas de aula, o aluno surdo ia procurar aquele professor que tinha feito o curso**. **Para conversar ou para tirar alguma dúvida ou para que aquele professor explicasse separado para ele alguma coisa. Então, eu senti, assim, que os alunos passaram a ter uma outra visão desse professor que fez o curso de Libras**. A visão não faz o professor, mas uma pessoa amiga que ele podia contar realmente. Para estar perguntando, para estar estabelecendo uma comunicação. [...] então, ele não tem mais tanto esse medo, assim, de conversar com o surdo. **Até a maneira de cumprimentar o surdo passa a ser diferente.**

Segundo relato de PS a capacitação tem oferecido uma comunicação simples, pois os professores ouvintes ainda não apresentam fluência em Libras, mas apesar dessa limitação, acredita que esses professores começam a ter uma nova visão. Possivelmente essa nova visão declarada por PS seja o início do relacionamento professor/aluno. Percebemos que, apesar da comunicação simples existente entre os professores ouvintes e alunos surdos descrita por PS, a capacitação foi capaz de trazer o conhecimento sobre o outro. Esse outro que reivindica sua subjetividade e seu canal diferenciado de interlocução.

De acordo com Perlin e Quadros (2006): “a principal chave para o surdo entrar no processo de discussão social de sua diferença, de seu ser outro, é o conhecimento” (p.183).

O que nos parece é que esta chave, ou seja, o conhecimento foi adquirido pelos professores no processo de capacitação, quando PS afirma que: “Não é como no passado, ele já abriu a mente para isso”.

Esse “não é como no passado” pode assinalar que os professores começam a observar o surdo como diferente, alguém que apresenta outra forma de se comunicar e de se identificar. E essa condição de diferente traz a essa minoria linguística o caráter de grupo caracterizado pela experiência visual (PERLIN e QUADROS, 2006).

Mesmo diante de uma relação mais próxima com o aluno surdo, observamos através do relato que a interlocução ainda é precária e restrita e isso pode demonstrar a necessidade do aprofundamento nas capacitações aos professores (PS).

Segundo Pedroso (2006): “essa falta de domínio da língua de sinais por parte dos professores, implica ausência de uma comunicação eficiente com os alunos surdos, o que é uma condição necessária ao desenvolvimento de práticas educativas” (p.91).

Isso pode significar que o envolvimento dos professores esteja aprisionado no discurso teórico e nos vestígios de aprendizagem na língua de sinais, portanto é preciso avançar para um aprendizado significativo da língua de sinais, em que seja garantido o processo educacional do aluno surdo.

De acordo com PF, o fato de o professor cursar Libras contribui para uma nova relação com o mesmo. Os alunos surdos olham de maneira diferente para esse educador, começa existir interlocução e a relação muda substancialmente, posto que o contato diário aumenta, e isso aproxima o aluno surdo, pois o mesmo consegue ser “ouvido” e entendido.

Percebemos que na visão de PF as capacitações oferecidas aos professores ouvintes tem sido muito importante independente da fluência apresentada por eles, pois aponta uma nova relação entre professor-aluno, quando afirma que nos intervalos e nas trocas de aulas o aluno surdo procura o educador para conversar e tirar dúvidas. Essa relação que surge entre ambos pode denotar a preocupação do professor no adequamento à especificidade linguística dos alunos, ou seja, a necessidade da reestruturação dos contextos escolares para que a língua de sinais possa ser mediadora nas interações e na aprendizagem do aluno surdo (TARTUCI, 2001).

Além da interação, os alunos surdos tornam-se mais interessados em seu processo de aprendizagem, visto que esses alunos passam a procurar os professores que fizeram o curso de Libras para obter mais informações. De acordo com (DIAS, PEDROSO, ROCHA, ROCHA, 2006) a escola que é capaz de oferecer o ensino em Libras possibilita aos alunos surdos aprenderem.

Diante dos fatos relatados por PS e PF encontramos posições distintas quanto aos efeitos imediatos da capacitação. A primeira admite faltar muito para que a realidade educacional do surdo seja mais efetiva. Para a segunda, contudo, o curso tem oferecido maiores oportunidades de interação professor-aluno. Entretanto, acreditamos que essa discordância pode estar ligada ao fato de PS supor que essa inter-relação, o contexto escolar e as práticas pedagógicas do professor ouvinte ainda sejam insuficientes mesmo após passar

pelo curso. Nos relatos de PF, vimos que a escola e as práticas pedagógicas dos professores ouvintes estão em processo de mudança e isso tem sido importante para o aperfeiçoamento do atendimento ao surdo.

Podemos concluir, a partir dos relatos desses dois profissionais, que existe um ponto comum e extremamente importante na frequência do curso, ou seja, há a procura por parte do professor em estabelecer uma comunicação, mesmo que precária, e com isso, o começo de uma aproximação entre professores ouvintes e alunos surdos na escola regular.

Quadro 8: Reconhecimento da Libras como a língua dos surdos

	Respostas
P S	**A oficialização da Libras para ela, foi muito importante para os surdos. Porque ajudou o surdo, só que poucas pessoas usam a língua de sinais, ainda.**
P F	**Acredito que foi assim, um grande marco, principalmente, para história assim, da educação dos surdos mesmo. Porque pela oficialização da Libras, [...] vem reconhecido com que primeira língua do surdo é a língua dos sinais. A segunda língua, é a língua oficial de seu país e que deve ser aprendida preferencialmente na modalidade escrita. Então, acho que isso garante ao surdo preservar sua identidade mesmo.** Ele tem o direito à língua dele e as outras pessoas agora, como o Brasil tem duas línguas. **As outras pessoas também devem estar aprendendo a segunda língua do seu país, que é língua de sinais. Então, achei que isso foi muito significativo na vida do surdo**.

PS considera a oficialização da Libras um fato de grande importância, pois auxilia o surdo, entretanto, faz ressalvas quanto ao número de usuários da língua de sinais. Através dessa afirmação, o que percebemos é que, apesar do reconhecimento, a Libras, ainda não está presente no cotidiano dos surdos. A respeito do processo de reconhecimento Kauchakjes (2003) assevera que: “embora a inscrição em leis e a implementação de políticas seja o resultado almejado pelos movimentos sociais que demandam direitos, isso não é suficiente, pois a garantia do seu exercício e de sua efetividade reside, principalmente, na mudança de valores e atitudes” (p.63).

Esta situação de legalização e implementação de políticas significa o começo de uma batalha, pois como já salientamos em outras ocasiões, legitimar uma sociedade democrática, que respeita o outro e suas diferenças, não se faz pacificamente, há enfretamentos, coerção, poder político, econômico e até mesmo ideológico (Kauchakjes, 2003). A partir dessa reflexão, é provável que o reduzido número de pessoas que usam Libras nas escolas e em outros contextos sociais, ainda esteja atrelado à influência dos grupos dominantes. Grupos esses que possuem valores e atitudes cristalizadas e desconhecem a língua de sinais e sua

importância para a comunidade surda. Embora, a situação pareça desfavorável aos surdos, Quadros (2005b) aponta que:

> muitos surdos se apropriam da própria língua e fazem um movimento intenso para garantir seus direitos de acesso a ela. Os próprios surdos tomam a frente dos movimentos para reconhecimento legal. Os surdos reivindicam a presença de intérpretes de língua de sinais em diferentes espaços, incluindo os espaços de negociação com os ouvintes para pensarem e definirem aspectos relacionados com a vida dos surdos. Dessa forma, a autoria surda passa a ser representada em algumas instâncias delineando o período pós-colonialista [...] (p.7-8).

O que percebemos é que, apesar da dificuldade da negociação (lingüística) com os ouvintes, os surdos não estão parados, estão cientes de que apenas os direitos legais não são suficientes para tirá-los da posição de colonizados. Sabem que é preciso se organizar em movimentos para reivindicarem sua língua na sociedade ouvinte.

No entender de PF o processo de oficialização da Libras foi um marco para a história da educação do surdo, porque a partir desse reconhecimento, a língua de sinais passa a ser a primeira língua do surdo e o português a segunda língua, na modalidade escrita, e isso representa mais que um significado linguístico, indica a possibilidade de reconstrução e preservação da identidade surda.

Em sua fala, PF demonstra conhecimento sobre a legislação de Libras, pois reconhece como a primeira língua dos surdos, a língua de sinais, reconhecimento este que está na Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002). Também cita a Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita, que está contido no Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Não mostra indícios a respeito da difusão da Libras, mas insiste em que o país tem duas línguas ,e que, portanto, as pessoas que não sabem a Libras, devem aprender. É provável que PF reconheça a importância do surdo adquirir as duas línguas, e que haja negociação sobre uso das mesmas. Pode ser também, que a professora fluente, veja a Libras como responsável pela (re) construção da história e da identidade surda e a Língua Portuguesa, ponte para o acesso ao mundo ouvinte.

Para Quadros (2005b):

> É preciso reconhecer o que representam as línguas para os próprios surdos. Não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do cenário da proposta escolar, mas sim tornar possível a existência das línguas reconhecendo-as de fato e constituindo um espaço de negociação permanente. O espaço de negociação instaura-se no reconhecimento do outro. E mais importante ainda, os surdos sendo participantes ativos da significação e atribuição de espaços para as línguas na educação dos próprios surdos (p.1-2).

O que as professoras (PS e PF) nos sinalizam a entender, é que a oficialização é muito importante, porque tem caráter de legalidade e isso pode auxiliar no uso e na difusão da

Libras, entretanto, a essência desse cenário de conquistas de direitos poderá dar melhores frutos se existirem espaços para a aquisição das duas línguas. Essa harmonia entre as línguas poderá resgatar o processo educacional do aluno surdo e também sua participação social.

Quadro 9: Percurso de trabalho dos professores de Libras

	Respostas
P S	**Ela pensa que no passado era muito pior, agora esse futuro, as coisas vão estar melhorando muito, porque as pessoas estão pensando mais no surdo, tendo uma visão para ajudar o surdo. E, ela vê as pessoas perguntando coisas do dia, as coisas da história do surdo.** Então é super importante isso, e ela sente que, as pessoas vão mudar. **Isso vai melhorar muito, no futuro vai ser muito melhor**.
P F	**Nós fizemos muitas mudanças, do primeiro curso até hoje.** Então, **o primeiro curso, nós fizemos assim... numa situação, de..., num processo de língua mesmo de vocabulário. E aos poucos, a gente foi sentindo que não, o vocabulário só, não é..., não estabelece uma comunicação.** Então, foram acontecendo diversas situações e o curso foi melhorando muito no decorrer do curso. Então, nós temos muita mudança, tanto é que o nosso curso, não é igual. **Um curso não é igual ao outro, sempre acontece uma situação que faz a gente reverter, pensar o que a gente pode estar mudando para estar melhorando aquele curso.** Então, muitas coisas são inseridas no decorrer do nosso curso.

Na concepção de PS, o trabalho com a surdez não era uma tarefa fácil, mas esta tem percebido um novo caminho que procura reconhecer o surdo e sua vida diária. Admite ainda, que no passado a situação do surdo foi pior, hoje percebe que as pessoas querem mais informações sobre o assunto e isso pode trazer ganhos futuros para esse grupo lingüístico.

A procura por mais informações e a intenção de ajudar, relatada por PS, pode ser o início de uma proposta bilíngue que começa a fazer parte de seu trabalho, pois para aceitar o surdo e sua história é necessário que as pessoas entendam e respeitem a sua forma de comunicação. Entretanto, esse entendimento e respeito ao indivíduo surdo precisa ir além do acolhimento e da tolerância. Não basta que o aluno surdo seja visto como uma pessoa capaz, ele precisa ser percebido como um cidadão diferente, que se expressa por meio de sua língua própria. Para Pedroso (2006):

> cabe considerar que a aceitação pretendida em tempos de democratização das condições de ensino e de afirmação da cidadania, deve ir muito além do acolhimento e da tolerância, mas normalmente ela se manifesta apenas na conquista de um espaço físico na sala de ouvintes e no reconhecimento, pelos professores, do aluno surdo como alguém capaz (p.93).

É provável que o trabalho de PS queira considerar o surdo além de sua capacidade de aprender e do espaço físico conquistado, ou seja, queira procurar o reconhecimento desse grupo, em seus aspectos culturais e linguísticos. Acreditamos que pelo trabalho desenvolvido

por PS, por meio de cursos ministrados a professores ouvintes, seja possível suscitar uma reflexão sobre a questão da surdez e um repensar das práticas pedagógicas.

Já na fala de PF encontramos uma descrição do processo de trabalho. A professora relata as mudanças ocorridas no curso ao longo desse processo de capacitação aos professores ouvintes. A princípio utilizaram estratégias que se direcionavam para o ensino de vocabulário.

Para PS e PF, esse processo de ensino-aprendizagem não proporcionava uma comunicação significativa. Pelo discurso de PF, é provável que os primeiros cursos tenham dado ênfase no alfabeto e em nomes de coisas e lugares (vocabulário). Embora o ensino de vocabulário seja importante, é preciso ir além desse conteúdo para uma fluência comunicativa. Diante das informações, esses primeiros cursos deviam ser descontextualizados, sem um significado real para esses professores que iniciavam o aprendizado de uma nova língua.

Para Dias e col, (2006):

> embora a grande maioria dos professores reconheça que trabalhar o significado, em contexto real, seja o caminho apropriado para o ensino de línguas e que a formalização pouco pode auxiliar nesse processo, ainda são poucos os que conseguem desenvolver um programa de ensino contextualizado e adequado às suas concepções (p.98).

O que nos parece é que as professoras perceberam a necessidade de contextualizar o ensino de Libras, para dar sentido ao aprendizado, não simplesmente passar alguns sinais.

Esse processo parece semelhante ao do educador surdo, de acordo com Dias e col. (2006), que inicialmente realiza um ensino centrado em vocabulários, tal como aprendia uma segunda língua, o português. Com o decorrer do processo de ensino, o educador surdo passa a contextualizar as condições educacionais e a empregar jogos didáticos na sala de aula.

Concluímos que as professoras (PS e PF) têm refletido sobre o seu trabalho educacional, suas práticas, buscando oportunizar aos professores ouvintes um conhecimento sobre a surdez além da língua de sinais, ou seja, a construção de um novo olhar a esse grupo lingüístico.

Quadro 10: Legislação e trabalho do ensino de Libras

	Respostas
P S	**É difícil responder, porque depende da cabeça de cada pessoa. Da identidade de cada pessoa, porque ela pensa, que, só a lei não faz mudanças. Então que as pessoas precisam gostar, aceitar, entender a Libras para poder vigorar a lei.**
P F	**E muito! A garantia dessa lei é que deu a garantia realmente, de ter**, oh... que nem aqui... o (nome da instituição),**um centro de formação, de aperfeiçoamento desses profissionais**. **Então, a lei garantiu isso, garantiu que as pessoas pudessem estar se capacitando em Libras, que pudessem ser oferecidos os cursos. Se não tivesse o... esse reconhecimento dessa lei, provavelmente o surdo estaria da mesma maneira.** Como teve há muito tempo atrás, uma luta entre eles. Ah..., a confederação com a (nome da instituição), lutando para estar garantindo a língua de sinais. **Então, o processo da legislação, a regulamentação dessa lei foi muito importante na vida do surdo. [...] o surdo tem bem essa consciência, ele sabe que por conta da legislação, ele está tendo, [...] um outro tipo de comunicação.**

Para PS é difícil responder se a legislação e o seu trabalho se relacionam, pois, segundo seu entendimento, depende de como cada pessoa compreende a lei. Indo mais além, afirma que é necessário gostar e entender a Libras, pois somente assim será possível vigorar a legislação. Diante de tal afirmação podemos entender que PS acredita que sua proposta de trabalho ainda precisa percorrer um longo caminho de aceitação, porque falta conhecimento da sociedade para lidar com o surdo e a sua peculiaridade linguística, ou seja, as pessoas precisam conhecer melhor o contexto em que vive e participa a comunidade surda.

A partir do conhecimento desse grupo minoritário é possível que a luta contra a desigualdade social se organize não apenas com base na legislação, mas também, pelo respeito ao ser humano. Como nos diz PS "só a lei não faz mudanças [...]", "[...] precisam gostar, aceitar entender [...]". Em seu trabalho, Kauchakjes (2003) reafirma esse pensamento quando argumenta: "os direitos das pessoas que fazem parte das minorias, tais como os surdos, tendem a ser reiteradamente desrespeitados" (p.63).

Podemos concluir, frente aos depoimentos de PS, que esse participante mostra uma insatisfação quanto à implementação da legislação, porque a mesma não vem sendo respeitada e com isso, as mudanças necessárias para a organização de um ensino de qualidade aos alunos surdos não se realizam. Podemos notar também nas falas de PS que, independentemente da aprovação de um conjunto de leis, há um estranhamento entre ouvintes e surdos no que se refere à conquista do direito linguístico.

Para Moura (2008): "a lei foi promulgada e trouxe novo alento aos surdos e a todos que trabalham na área", "[...] mas, pouco mudou em decorrência dela, ao menos na educação" (p.190).

Acreditamos que a afirmação de (MOURA 2008) é semelhante ao pensamento de PS, porque ambas estão de acordo sobre a necessidade de mudanças, mas crêem que a simples oficialização da lei não vai dar o “novo alento” educacional tão esperado pela comunidade surda.

Na fala de PF há muitos argumentos a favor da aprovação das leis vigentes sobre surdez. Segundo a professora fluente em Libras, a regulamentação garantiu a abertura, na prefeitura e em parceria com o MEC, de um centro de formação em língua de sinais. PF também acredita que sem a conquista legal desse direito, a vida do surdo continuaria da mesma maneira, ou seja, sem o direito de se expressar na sua língua.

Essa visão a respeito da lei de Libras pode decorrer do fato de PF apresentar amplo conhecimento histórico e cultural sobre a surdez. Ela sabe que apesar do não cumprimento da legislação, as leis podem desencadear ou fortalecer as lutas dos surdos nos movimentos sociais. Por exemplo, por conta da legislação começam a ser organizados cursos para o aprendizado de Libras e, dessa forma, amplia-se a oportunidade dos surdos se comunicarem em sua língua. Oportunidade essa, negada ao longo do tempo e que agora é reconhecida e precisa se universalizar.

Para Kauchakje (2003):

> A história das lutas por direitos vai tanto na direção de sua ampliação (mais direitos, novos direitos), aprofundamento (garantias e condições mais efetivas), como de sua abrangência e universalização (inclusão de mais pessoas e grupos sociais no exercício daqueles) (p.68).

As relações entre legislação e trabalho discutidas por PF envolve justamente essa história de lutas pelo direito de ser surdo, isto é, ter sua língua, sua cultura e sua identidade. É preciso conquistar esses direitos e exigir garantias de ações educacionais mais efetivas por parte da sociedade e dos órgãos governamentais, pois a adesão e a resistência das minorias propiciam a ampliação de novos direitos e sua universalização.

Os relatos de PS e PF dão ênfase aos aspectos positivos da legislação com tons diferentes:

> “É difícil responder, porque depende da cabeça de cada pessoa” (PS);

> “Se não tivesse o... esse reconhecimento dessa lei, provavelmente o surdo estaria da mesma maneira” (PF).

Ambas indicam uma consciência de que a lei pode contribuir para a inserção do surdo na sociedade ouvinte, entretanto, também sabem que as dificuldades para a

implementação são muitas e, sem a mobilização dos grupos sociais e da comunidade surda, as mudanças serão superficiais e os direitos continuarão expressando o poder do grupo dominante.

Quadro 11: Mudança no currículo para uma educação de qualidade ao surdo

	Respostas
P S	**Falta dar mais significado em Libras nesses conteúdos disciplinares. Porque ainda não tem, assim, uma maneira clara de estar ensinando, o professor não tem domínio ainda para estar ensinando. Então, assim, para o ouvinte a informação chega precisa, mas para o surdo nem sempre. [...].** Por exemplo, no passado tinha muitas tarefas ah... e hoje, ainda continua muita tarefa, muita coisa de pesquisa tal. **Mas mudanças mesmo no currículo ainda não teve**. (Pausa). Mas, ela sentiu que nesse ano teve muitas mudanças, que foi um processo mais rápido, com relação à língua de sinais.
P F	O que... deveria modificar no currículo? **Eu acredito que seja a presença do interprete mesmo!** Porque é bem em cima do que a (nome da instrutora surda) falou, de primeira a quarta série o professor que saiba mesmo. **E que a presença, que... ele possa contar com a presença do intérprete na situação educacional. Porque sem a presença do intérprete é muito difícil para o surdo que não ouve nada e só faz uso da língua de sinais.**

Para PS e PF o atual contexto educacional do aluno surdo necessita de mudanças, e isso representa dar sentido e significado ao currículo apresentado a esse grupo.

Para PS é preciso que se tenha clareza ao se ensinar o aluno surdo e isso não têm sido feito, ou melhor, muitos profissionais não estão capacitados para lidar com essa peculiaridade linguística. Com essa falta de domínio linguístico muitas vezes, o processo ensino-aprendizagem desse aluno fica comprometido porque não há acesso à informação e, por esse motivo, aparecem as dificuldades de compreensão e de interação social.

Diante dessas dificuldades educacionais e sociais Cláudio, Dias e Pedroso (2006) argumentam que: “o processo educacional dos surdos [...] ainda se encontra muito distante de atingir os principais objetivos da educação, ou seja, favorecer o pleno desenvolvimento [...]” (p.82).

O argumento das referidas autoras está em consonância com o pensamento de PS, pois acreditam que o currículo do aluno surdo se mostra distante e inadequado para o pleno desenvolvimento deste educando. Para que o processo de desenvolvimento do aluno surdo ocorra de maneira eficaz, o currículo precisa considerar a sua especificidade linguística.

Entretanto, o que prevalece é um modelo curricular ouvinte, insuficiente para o aprendizado e preparo do aluno surdo.

Talvez seja isso que PS queira evidenciar o sentido político que está subjacente a esse currículo, visto que até o momento, o mesmo não tem contemplado as diferenças

lingüísticas. Diante disso, é importante que haja a reorganização da escola e preparo dos professores para lidar com esse grupo minoritário. Isso nem sempre é tarefa fácil e bem vista pelo grupo dominante que insiste na supremacia da língua oral na estrutura curricular.

Para Dias (2006):

> é preciso que a pedagogia, o currículo e a escola considerem a surdez como questão política e compreendam que a participação da comunidade surda cria as bases para a reorganização escolar e para superar os limites e ambiguidades na construção da inclusão escolar dos surdos na escola pública brasileira (p.55).

Sem essa base política identificada na luta e na participação da comunidade surda é bem provável que o currículo continue sem significado e com isso, a tão sonhada escola inclusiva torna-se apenas uma utopia, uma escola imaginária que não se concretiza nunca.

Na concepção de PF a mudança no currículo exige a presença do intérprete para que o aluno possa se apropriar do conhecimento. De acordo com PF, a mediação do intérprete, entre a língua oral e a língua de sinais, é tratada como uma ação importante na apropriação do currículo pelo aluno surdo.

Para Rosa (2003):

> o fato de as pessoas surdas apresentarem uma língua própria (a língua de sinais), nos leva a considerar como necessária a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) perante essas pessoas em muitas situações do cotidiano, na interação com os ouvintes (p.236).

O intérprete é um mediador na interlocução entre o professor ouvinte e o aluno surdo possibilitando o acesso desse ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Tal aluno não consegue interagir com os ouvintes por falta de uma língua comum. O intérprete Libras-Lingua Portuguesa passa ser um elo entre os dois grupos. É importante, no entanto, que esse papel não deve se reduzir na interpretação das mensagens; é necessário que se estabeleça uma parceria entre o professor da sala e o intérprete (PEDROSO, 2006; ROSA, 2003).

Mesmo sabendo da importância do intérprete na sala de aula, Pedroso (2006) e Lacerda (2000), em suas pesquisas, chamam a atenção para uma formação adequada e ética desse profissional, de modo que a competência na sua função lhe permita estabelecer relações de parcerias e empreender negociações. De outra forma, o empenho para a mediação do currículo corre o risco de se transformar em disputa pelo poder.

Além disso, se o intérprete não for competente, o currículo interpretado pode manter uma visão oralista como relata Franco (1999): “[...] o currículo não é um programa neutro de transmissão desinteressada do conhecimento e sim de visões particulares de mundo [...]”, “[...] é nesse sentido que não podemos mais falar em currículo fora dos processos históricos e sociais” (p.217).

Segundo os relatos de PS e PF, podemos concluir que ambas parecem conscientes de que não existe neutralidade na transmissão do currículo. Por isso, acreditam que o acesso aos conteúdos escolares para o surdo se dará a partir do reconhecimento e da difusão da Libras, pois ao longo da história, esse grupo esteve subordinado a estrutura ouvinte e essa situação trouxe apenas resultados negativos para o aprendizado desse aluno .

As professoras, também percebem que o uso da língua de sinais pelos professores, ou sua mediação pelo intérprete são essenciais para uma educação mais justa e de qualidade.

Quadro 12: Atuação do professor fluente em Libras e do educador surdo

	Respostas
P S	Porque depende! Por exemplo, se o aluno tem dúvida, faz alguma pergunta, uma discussão.... **Nem sempre esse aluno tem o domínio da língua de sinais, então, não tem como explicar claro para ele. Por isso, que é importante a presença do intérprete junto. [...] porque ajuda nessa mediação de uma língua para outra. O surdo não sabe perfeito o Português, e [...] o ouvinte também não sabe Libras, ainda está num processo de aquisição. Então os alunos, dentro da sala são, como se fosse um processo de inclusão quer conversar, quer trocar informação, fazer algumas perguntas.** Mas, é difícil essa troca se não tiver um professor intérprete. **Porque o professor não sabe se comunicar. Então, o ouvinte precisa estar interpretando, o surdo vê o que o intérprete está falando e passar a resposta para ele.**
P F	**Eu acredito que é a mediação dessa língua! Porque quando um ouvinte começa a fazer o curso, a maioria não sabe nada de língua de sinais. Então, ele tem muita dificuldade de estar se comunicando com o professor surdo.** [...] **às vezes ele fala, o professor surdo até tenta fazer uma leitura labial, mas às vezes, não consegue. Entende uma outra coisa, às vezes até explica uma coisa que não tem nada a ver.** Então é super importante, realmente ter a presença desse ouvinte fluente em Libras, por quê? **Porque ele vai fazer mediação, não o que ele está perguntando é isso, o que o professor surdo está explicando é isso. Então, ele vai estar fazendo uma mediação dessa língua. Acredito que isso é fundamental para que não tenham equívocos, nessa informação.**

Na concepção de PS e PF a atuação conjunta entre professor surdo e professor fluente em Libras é essencial para a mediação em língua de sinais com os alunos ouvintes, pois, nesse nível de curso os professores da rede estão em processo de aprendizagem e não realizam interlocução em Libras.

Para PS, os professores/alunos sabem o português oral, mas não têm o domínio da língua de sinais. Querem perguntar tirar dúvidas e conversar e, nesses momentos, a mediação do professor fluente em Libras se torna indispensável porque a professora surda não sabe se comunicar oralmente.

Diante dessa dificuldade de domínio das línguas oral e de sinais por parte de PS e dos professores da rede que estão em processo de aprendizagem da Libras, Dias e col. (2006) argumentam que: “o ensino de uma segunda língua é bastante difícil, quer seja para o surdo ensinar Libras para ouvintes, quer seja para o ouvinte ensinar português para surdos” (p.98).

É por isso que a mediação precisa existir, pois sem essa intervenção, a interação entre surdos e ouvintes poderá ficar comprometida.

De acordo com Rosa (2003):

> o fato de as pessoas surdas apresentarem uma língua própria (a Língua de Sinais), nos leva a considerar como necessária a presença do intérprete de Lingua Brasileira de Sinais (Libras) perante essas pessoas em muitas situações do cotidiano, na interação com os ouvintes (p.236)

Nessa linha de raciocínio, PF também admite que sem a mediação, há o risco de que as informações cheguem distorcidas, visto que o aluno pode fazer uma pergunta e o professor surdo não entender e responder equivocadamente.

O que podemos concluir é que, para PS e PF, o professor fluente em Libras tem uma função muito importante, ou seja, mediar a interlocução entre surdos e ouvintes, a fim de impedir enganos que por ventura possam ocorrer na relação língua de sinais e língua oral.

Também podemos deduzir que PS e PF entendem, nesse momento, o professor fluente em Libras como um intérprete, que coopera para que haja, principalmente, a interlocução.

Além dessa função, sabemos que uma importante função do professor fluente em Libras é apresentar aos professores/alunos a parte teórica de questões relacionadas à surdez , isto é, esclarecer as concepções de surdez , por que aprender Libras e também a importância da atual política educacional para o ensino de qualidade ao aluno surdo (PEDROSO, 2006).

Outra função importante para a presença do professor fluente em Libras junto ao educador surdo para dar aulas de Libras é auxiliar o educador a programar condições de ensino de Libras para alunos ouvintes, como aponta Nicolucci (2006) em seu estudo.

4.3 Dados extraídos dos relatos dos professores da rede estadual, alunos no curso de Libras.

Aqui, também, todos os relatos serão apresentados em quadros de acordo com os temas definidos, os quais são discutidos em seguida.

Quadro 13: Formação profissional dos professores da rede

Professores (alunos)	Respostas
P 1	Já faz **quinze anos,** quase dezesseis. Eu comecei a dar aula, no primeiro ano que eu comecei a faculdade. Eu fiz **letras habilitação Português Inglês e mais tarde fiz Pedagogia.**
P 2	**Eu estou atuando há três anos**, minha área é **Letras; Português e Inglês**.
P 3	**Dois anos**. **Português e Espanhol**, atualmente, atuo só no espanhol.
P 4	**Há dois anos**, já estou atuando no magistério, **Letras; Português e Inglês**.
P 5	**Eu atuo há dois** anos, **Português e Inglês.**
P 6	É..., **quatro anos**, sou **Pedagoga e professora de Matemática.**
P 7	**Quinze anos, Geografia.**
P 8	**Sete anos**. **Português e Inglês.**
P 9	**Eu estou no magistério há doze anos**, sempre trabalhei com educação especial, ora em classe especial, ora em sala de recurso, isso dentro do estado de São Paulo, Diretoria Regional de (nome da cidade). **E sou Pedagoga.**
P 10	**Trinta e cinco anos, História.**
P 11	Me formei em 2002. Em 2001, eu já dava aula, por **volta de sete anos,** leciono **Física.**

Em relação à área de atuação, os professores entrevistados, em sua maioria, cinco profissionais, possuem formação em Letras, Português-Inglês e uma em Português-Espanhol.

Há professores participantes como, P (1) e P (6), que possuem duas formações, pois, são também pedagogas. Apesar da concentração de professores atuando na área de Letras, seis ao todo, há participantes de outras áreas como: Matemática, Geografia, História, Física e Pedagogia (apenas essa formação), dados que caracterizam uma amostra diversificada quanto à formação.

Quanto ao tempo de exercício no magistério, os dados mostram uma faixa de variação grande entre os entrevistados, isto é, a atuação na profissão varia de dois anos (tempo mínimo) até trinta e cinco anos (tempo máximo), resultados que também indicam uma amostra diversificada.

Diante dessa diversificação, supõe-se que os profissionais tenham experiências diferentes no trabalho escolar, embora a tarefa de atender às diferenças possa ser nova para todos, pois o processo de inclusão de alunos diferentes na sala regular ainda é um fenômeno

atual, ao se considerar que essa política se fortalece a partir da década de 1990 (PEDROSO, 2001).

Também em função dessa diversidade no tempo de atuação no magistério e as diferentes áreas curriculares de formação dos professores da rede, é provável que as interações entre esses profissionais durante o curso de Libras tenham proporcionado trocas de experiências e de práticas pedagógicas, que propiciaram um aprendizado mútuo, uma melhoria no campo de atuação e um enriquecimento coletivo.

Podemos observar, nos relatos do Quadro 13, que a preocupação em conhecer Libras para lidar com as diferenças dentro da escola ultrapassa o interesse de professores de ciências humanas. A busca por essa capacitação, ou seja, a necessidade de atender a todos os alunos na escola, também se manifesta nos profissionais da área de ciências exatas, como por exemplo, P (6) e P (11) que são formados, respectivamente, em matemática e física.

Esse dado sugere que a responsabilidade pela qualidade e acesso ao currículo escolar é um interesse de docente de todas as áreas de conhecimento. Os professores de todas as disciplinas mostraram que precisam conhecer e se adaptar às diferenças, criar contextos inclusivos dentro da escola.

Quadro 14: Conceito de Surdez para os professores da rede

Professores (alunos)	Respostas
P 1	Desde quando eu comecei a trabalhar eu convivo com os alunos surdos [...]. Eu comecei a trabalhar aqui no (nome da escola) e no (nome da outra escola) **sempre atendeu essa deficiência auditiva.** [...] no começo, eu tinha dificuldade porque eu não conhecia Libras, não conhecia sinais, eu conhecia a datilologia. Mas muito pouco também, mas, na convivência com os **meninos** a gente foi aprendendo ao longo do processo. [...] quando eu comecei a trabalhar aqui a sala de recursos trabalhava com os alunos, é... lendo lábio, que é aquela coisa que até amarrava a mão para não ter o problema da Libras. E foi mudando [...],o primeiro jeito de trabalhar que era essa de leitura labial. E os **meninos** realmente, conseguiam entender, se percebia que o surdo não é mudo que é um termo pejorativo. **Todo mundo fala surdo-mudo, mas não é! Surdo não é mudo! Ele tem dificuldade de falar porque dói pela falta do exercício.** E agora a (nome professora 2) com essa nova filosofia, que ela também é doutorada nessa área, [...] ela exercita com ele a Libras e propriamente os sinais, que fazem parte da Libras. Libras que é universal.
P 2	**A surdez, por enquanto, uma dificuldade** assim, da gente se comunicar, no caso, mas é algo que está sendo incluído, [...] estão tentando incluí-la da melhor forma possível. Buscando alguns métodos para estar trabalhando esse **problema da surdez**.
P 3	**Praticamente como uma deficiência**. Porque uma pessoa, que tem..., ele é surdo, às vezes comparado, comparando-se com outra pessoa que tem outra deficiência. Às vezes, não tem um braço! Não é porque ele não tem um braço que a gente... que... ele fica excluído da sociedade. **Já com o surdo acontece meio que, a pessoa surda, por ela, pelo fato dela não escutar, ela é excluída da sociedade.** A pessoa deixa ela de canto, às vezes ela pelo fato dela não conversar, a pessoa... ninguém se interage com ela... Ela fica praticamente isolada do mundo, da sociedade! É.... ele fica... que meio desamparado.
P 4	**Então, surdez na minha opinião, é uma dificuldade auditiva**. Que a pessoa tem muito

	grande, assim, é mais ligado... é a comunicação. Para mim é isso aí, dificuldade de comunicação.
P 5	**Oh! No começo, eu via a surdez como algo muito estranho e tinha medo da surdez.** Hoje eu sei o que é a surdez, já conheço, aprendi. Então para mim é algo..., é rotineiro, cotidiano, como uma outra atividade qualquer de conhecimento pedagógico. [...] após eu **estudar, conhecer é..., na atividade do curso, eu percebi que da para trabalhar igual**. **Como trabalha qualquer outro tipo de dificuldade em sala de aula**, déficit de aprendizagem ou uma indisciplina de aluno. Então a surdez passou a ser algo normal para mim.
P 6	**A pessoa com surdez é uma pessoa normal**, que só não escuta e tem todas as capacidades da outra pessoa que escuta tudo. E, que ela tem que se dedicar um pouco mais pelo..., pelo fato de não escutar. Então, prestar mais atenção no visual, mas **não vejo como uma deficiência. Assim, de grau gravíssimo**. Para mim é uma coisa que das deficiências maiores, para mim é a mais leve. Assim...., que da para pessoa se virar melhor, tem todos os benefícios que a outra que ouve.
P 7	**Sei lá!... uma deficiência**! Uma falta de alguma..., uma coisa muito ruim. Deve ser muito ruim não poder ouvir, não tenho nada especifico para falar.
P 8	**Uma dificuldade, para estar lidando com esse aluno, dentro da sala de aula,** eu acho. Portanto, a gente busca recursos, que é uma necessidade para o professor hoje em dia pela inclusão. Eu acredito que se a gente se preparar, acho que tem condição de estar trabalhando com eles muito bem. Mas tem que ter esse preparo.
P 9	**A surdez para mim é uma necessidade diferenciada apenas**! É uma..., eu **não acredito como deficiência, eu não vejo como deficiência**. Eu vejo como uma impossibilidade de alcançar por aquele meio. E aí, a gente cria outros meios de estar entendendo a situação daquele portador.
P 10	**A surdez é um..., infelizmente, um problema que muitas crianças no caso, aqui da escola, ou fora da escola apresentam. Por problemas de genética ou por problemas adquiridos.** mas, que não afastam essas pessoas! Essas crianças do convívio que elas devem ter naturalmente, com outras crianças, outras pessoas, outros seres humanos. Não é um empecilho.
P 11	Para o professor, eu vejo como uma barreira. Às vezes, **o professor entra na sala de aula tem um aluno, que tem essa dificuldade auditiva.** Então, o professor, ele se sente um pouco, assim...constrangido de tentar explicar para o aluno. **Ele já tem essa dificuldade**. **Então, acho que é uma barreira para o professor.**

De acordo com os relatos dos professores a surdez é vista como uma deficiência, uma dificuldade ou problema.

> "[...] sempre atendeu essa deficiência auditiva". P (1)
>
> "A surdez, por enquanto, uma dificuldade [...]". P (2)
>
> "Praticamente como uma deficiência" .P (3)
>
> "Então, surdez na minha opinião, é uma dificuldade auditiva". P (4)
>
> "Oh! No começo, eu via a surdez como algo muito estranho e tinha medo da surdez". P (5)
>
> "[...] eu percebi que da para trabalhar igual. Como trabalha qualquer outro tipo de dificuldade em sala de aula". P (5)
>
> "A pessoa com surdez é uma pessoa normal [...], [...] não vejo como uma deficiência. Assim, de grau gravíssimo". P (6)
>
> "Sei lá!... uma deficiência". P (7)
>
> "Uma dificuldade, para estar lidando com esse aluno, dentro da sala de aula". P (8)

> “A surdez é um..., infelizmente, um problema que muitas crianças no caso, aqui da escola, ou fora da escola apresentam. Por problemas de genética ou por problemas adquiridos”. P (10)
>
> “[...] o professor entra na sala de aula tem um aluno, que tem essa dificuldade auditiva. Ele já tem essa dificuldade. Então, acho que é uma barreira para o professor”. P (11)

Observamos que esses professores apresentam um enfoque clínico-terapêutico sobre a surdez, e esse significado terapêutico reabilitador continua “vivo” na fala dos entrevistados, que em alguns momentos tentam dar um novo enunciado a surdez, mas voltam nas metanarrativas que perpassam o tempo e o espaço (SKLIAR, 2001a).

É importante salientar que (P1) valoriza a Língua de sinais, entretanto, infantiliza o aluno surdo, quando se refere a ele como “menino”. Esse conceito de “menino” pode representar uma depreciação ao surdo, posto que, esse paternalismo admite a submissão e passividade que as crianças possuem em relação ao adulto. Diante dessa relação de subordinação, o surdo torna-se uma eterna criança, incompleto para atuar na sociedade ouvinte.

Mesmo, após o curso de Libras, os professores, apresentam o discurso clínico-terapêutico sobre a surdez, e a esse respeito Sá (2002) discute que há ainda forte manifestação da tradição médico-terapêutica na conceituação de surdez e, concomitantemente, a sua influência sobre a prática pedagógica é considerada por Klein (2001):

> Os discursos exercem um papel central nas práticas sociais. O que importa não é saber o significado das palavras, mas como os discursos vão produzindo efeitos de poder e controle, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, como sendo a verdade (p. 76).

Essas narrativas dentro da tradição médico-terapêutica geram situações de controle e verdades absolutas em relação à surdez, as quais não incluem práticas compartilhadas pelos surdos e seus pares, ou seja, a experiência visual que é marcante no cotidiano do indivíduo surdo (TESKE, 2001).

Sobre a importância da experiência visual para o surdo, Perlin (2001) afirma que: [...] “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (p.56). Entretanto, a visão dos professores está centrada em sua condição de ouvinte e falante e como considera Lulkin (2001): “o poder está nas mãos dos que ouvem e falam” [...] (p.43).

Encontramos apenas um professor que não vê a surdez na perspectiva da deficiência, dentro do enfoque clínico-terapêutico, que destaca o déficit, a falta, e torna a surdez um obstáculo que precisa ser superado. Esse professor é P (9) que percebe a surdez como:

> "[...] uma necessidade diferenciada apenas! É uma..., eu não acredito como deficiência, eu não vejo como deficiência" P (9).

Podemos entender que na fala de P (9) há argumentos que visualiza a surdez sob o aspecto da diferença, pois a mesma afirma ser a surdez uma necessidade diferenciada. E isso pode ser o começo do reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1999b).

Podemos concluir que o modelo da surdez, representado nas falas dos professores, em alguns momentos quer dar um novo enfoque, mas a tradicional representação patológica, ainda prevalece.

Quadro 15: Experiência na inclusão nas escolas da rede

Professores (alunos)	Respostas
P 1	**Há, desde o começo que eu trabalho aqui, eles freqüentam**. Então, nós temos de quinta ao terceiro colegial, [...] **a primeira experiência que eu tive foi com o (nome do aluno) que hoje faz faculdade de matemática**. O (nome do aluno) é uma criança que foi atendida desde o começo **[...] a mãe é... descobriu cedo ele não é mudo, mas ele não emite a voz, ele emite um som muito agudo e eu imagino que ele acha que fala.** Então o (nome do aluno) **é da época de leitura labial, mas ele também aprendeu Libras**. E ele hoje faz matemática, que ele quer dar aula para surdos. **Então é muito interessante e a família apóia muito**. E depois vieram a (nome), o (nome), e vários que passaram aqui junto com a gente e passam ainda, e que é bem bacana.
P 2	**Há, aqui nós temos alunos surdos sim.** Bom [...], como eu trabalho com poucas salas, no caso eu tenho apenas dois alunos. Um totalmente surdo, e outro que tem pouca dificuldade. [...] ele não tem total dificuldade, mas, tento me comunicar da melhor maneira possível. Tento falar com eles assim, **entender um pouco os gestos deles,** [...] **ou às vezes, até mesmo escrever, quando [...] um trabalho, alguma coisa assim**. **Passar as coisas por escrito, hum... explicar por escrito**. **Mas tem sido legal**, muita coisa a gente tem se relacionado bem. Assim, não é sempre que há necessidade de usar a escrita para estar comunicando.
P 3	**Tem só que eu não tenho nenhum contato com as salas do DA**, [...] não **tenho nem, acesso, não sei como funciona**. Inclusive essa aluna que eu [...] que eu tenho, agora no final do ano, a maioria das aulas ela no período da tarde, ela ia para sala de DA, estudar algumas outras matérias [...].
P 4	**Sim, há!** Tem sido assim, **é tem uma ou, umas três salas se não me engano que tem aluno surdo. Aí, tem determinada hora do dia que tem as aulas de Libras com a professora (nome da professora) aqui da escola**. Aí eu não sei que hora, que é essas aulas, se não me engano é à tarde. Mas, tem sim.
P 5	**Não há nenhum...,** [...] **nós tivemos uma aluna surda, que por sinal não conseguiu se adaptar a escola. A escola não se adaptou a ela e, então ela teve que procurar um outro caminho para estudar.** Não houve possibilidade nenhuma dela conseguir incluir em sala de aula. [...] **não houve possibilidade. Não houve, nem da parte dos professores a busca para que ela seja incluída.** E a aluna também, por si só, ela não conseguiu interação com outros alunos. **Ela acabou sendo excluída da turma.**
P 6	**Têm só que assim, lá... tem classe especial, então,, até a 4ª série os meninos ficam na sala especial, não vão para o regular.** Aí, depois da 4ª série, a hora, que passou da 4ª série, eles entram na 5ª série**. É a hora que eles entram, é meio complicado porque dentro da sala, não tem interprete, não tem, nenhum auxílio a eles. Então o que eles podem estar fazendo é ir em horário oposto na sala de recurso.[...] dentro do regular, não há nenhum tipo de apoio.** Aí depois, tem a sala de recurso que eles podem estar indo. Mas assim, pelo..., eu não participo da sala de recurso, eu não sei como é, mas pelo que eu vejo, é mais assim, não trabalha matéria dentro da sala. **A matéria que está**

	trabalhando dentro da sala não é trabalhada na sala de recurso.
P 7	**Tem, tem muito, inclusive é uma escola pólo. Tem sido ruim, para mim pelo menos é ruim.** Por quê? **Porque eu não tive nenhuma capacitação para trabalhar com isso.** Apesar de toda propaganda do governo e tudo, a gente não tem nada... Sabe?... então você vai trabalhar e quando eu cheguei aqui, eu tinha sala que tinha dois, tinha sala que eu tinha três alunos surdos e é difícil**! Porque eu não sei a língua, a linguagem deles. Às vezes, a gente esquece vira as costas, eu trabalho mais com ensino médio, tem..., eles já sabem ler a leitura labial e às vezes você esquece vira as costas, como que ele vai ler? Sem falar que muitos não aceitam que tem a deficiência.** Fica lá no fundo da classe, você pede para sentar na frente, que fica mais fácil eles não querem ver, sentam lá no fundo.
P 8	**Sim. Nós temos a inclusão e nós temos o acompanhamento.** Porque a escola tem duas salas que dá atendimento especial, com professores, mesmos para os surdos. **Então, a gente trabalha, no horário regular e elas trabalham no segundo horário com eles para dar um complemento.** Eles têm tipo um reforço com os professores especiais mesmos de recurso. [...] **assim, a nossa escola é privilegiada, porque ela já tem as salas de recurso.** Então nós acabamos saindo privilegiados, com a ajuda do pessoal profissional mesmo. Outras escolas, eu acredito que tenham bastante dificuldade.
P 9	**Há experiência de inclusão na escola, existe!** Eu estou desde 96 nessa unidade, e tem essa inclusão. **Sempre houve essa preocupação de incluir alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino.**
P 10	**Sim, na nossa escola há.** É especializada em (nome da cidade) na inclusão dos alunos surdos, nas salas de aulas. **Desde o 1º ano primário até o 3º colegial. Esse processo da inclusão é muito difícil para nós, que dispomos de pouco conhecimento sobre a Libras**. E muitas vezes, a gente tem dificuldade, principalmente a minha matéria, porque o aluno tem uma estrutura mental diferente, diferenciada .**E entender história é muito difícil quando ele já tem dificuldades na linguagem comum, que é o português. Então para eles é muito difícil.** Mas eles esforçam, a gente ajuda, a gente procura minimizar. **E o pouco que ele aprender, para mim, eu já considero um ganho muito grande para esse aluno.**
P 11	**Tem. [...] eu tive dois alunos surdos! Foi o que me incentivou a procurar um curso para poder..., poder relacionar.** Porque eu não tinha, não sabia nem por onde começar o contato com o aluno. **Não sabia nem falar um "oi" para falar a verdade.** Então, a presença dele me incentivou, a poder fazer um curso de Libras, para poder interagir com eles. **No meu caso, me incentivou a procurar a Libras.**

Nos relatos dos professores a experiência de inclusão de alunos surdos tem se tornado realidade na sala de aula regular. Entretanto, essas experiências mostram-se diferentes, ou seja, os professores se encontram em momentos distintos nesse contexto inclusivo.

Dos discursos obtidos, apenas P (5) não tem experiências de inclusão. Segundo a mesma, a escola em que atua e a própria aluna surda foram incapazes de construir um processo inclusivo. Houve dificuldades de interação e adaptação entre ambas. Essa circunstância ocasionou a exclusão da aluna do interior da instituição escolar, sendo necessária a busca de outro caminho, sair da escola, para que a aluna pudesse continuar o seu processo de aprendizagem. De acordo com Damázio (2007): "As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas" (p. 13).

Essa escola, portanto, não foi capaz de organizar novas estratégias para manter essa aluna na sala regular. Sob essa perspectiva Dias (2004) argumenta que: “sem a possibilidade de se expressar e de se comunicar, o aluno surdo ficará excluído do processo de ensino-aprendizagem” (p. 39). Sem conseguir se expressar os alunos surdos não interagem e, consequentemente, são relegados a uma condição de deficientes e com dificuldades de aprendizagem, portanto, incapazes e incompetentes. (DIAS, 2004). Também a esse respeito, Damázio (2007) diz que: “muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem” (p.13). O que tem sido demonstrado por muitas escolas é justamente essa falta de preparo para estimular todo o potencial que o individuo surdo têm, basta para isso, utilizar-se dos recursos necessários, ou seja, a sua língua e a participação de novos agentes educacionais, como professor surdo e intérpretes de Libras (DIAS, 2004).

Diferentemente, P (8) e o P (9) ponderam sobre a preocupação do acompanhamento especializado realizado por sua escola aos alunos surdos. Consideram sua escola privilegiada em relação a outras, pois os alunos surdos recebem um atendimento adequado que leva em conta a sua condição de grupo minoritário.

No relato do P (11), por exemplo, há a preocupação em aprender Libras para que possa interagir com seus alunos, o que revela preocupação em criar contextos inclusivos para o aluno surdo no seu cotidiano escolar.

Alguns profissionais, porém, relatam desconhecimento quanto ao funcionamento das estruturas institucionais, por exemplo, da sala de recursos. A sala de recursos multifuncional, nas escolas pólos destinadas aos alunos surdos têm como objetivos: complementar os estudos ocorridos na sala regular, facilitar o acesso a todos os conteúdos curriculares, além de ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua e o desenvolvimento da Libras (MEC/SEESP, 2006b). No entanto, o desconhecimento da estrutura desse recurso dificulta a inter-relação do professor da sala regular e professor da sala de recursos, como relatam P (3) “Tem, só que eu não tenho nenhum contato com as salas do DA, [...] não tenho nem acesso, não sei como funciona” e P (6) “Eu não participo da sala de recursos, eu não sei como é, mas pelo que eu vejo é mais assim, não trabalha matéria dentro da sala”.

Apesar de incluírem escolas pólos, é preciso considerar que as condições que as escolas oferecem aos professores, segundo seus relatos, não parecem suficientes para o acesso a uma escola de qualidade e inclusiva, pois temos professores que usam diferentes caminhos

de comunicação na escola e relatam dificuldades para promover condições adequadas ao processo de aprendizagem desses alunos.

Quanto à comunicação, P (1) sai de um ambiente onde havia o predomínio da leitura labial para o contexto do uso da Libras; e P (2) tenta se comunicar com alguns "gestos" e através de explicações por escrito.

P (7) e P (10) consideram o processo de inclusão com ressalvas, pois apesar de suas escolas serem pólos para surdos, não têm sido promovidos cursos de capacitação aos professores para lidarem com esses alunos, o que acarreta dificuldades.

Essas dificuldades relatadas pelos professores ainda estão de acordo com as considerações de Ferreira e Guimarães (2003). Segundo Ferreira e Guimarães (2003): "a proposta de educação vigente ainda não sustenta nem oferece condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusiva" (p.149). Esse desconhecimento, quanto à sala de recursos e às aulas de Libras, acontece em escolas pólos, que são responsáveis e se especializam no atendimento de uma necessidade educacional específica, nesse caso em questão dos alunos surdos (CLÁUDIO, DIAS, PEDROSO, 2006). Para as autoras, as dificuldades encontradas no cotidiano escolar ocorrem porque: " [...] a instituição, com frequência, não vem cumprindo seu papel. [...] Pais, professores, educandos e sociedade em geral estão insatisfeitos com a qualidade do ensino oferecido [...]" (p.150). Esta insatisfação é marcada pelo fato de os surdos não verem implementadas pela escola condições educacionais que atendam suas características linguísticas e culturais. (DIAS, 2004).

Para considerarmos a realidade dessa escola inclusiva ainda se faz necessário reverter representações e práticas escolares estabelecidas historicamente que exclui os não pertencentes à cultura hegemônica (MENDES 2002; PEDROSO, 2006), mesmo após a freqüência a um curso de Libras.

Quadro 16: Participação no curso de Libras

Professores (alunos)	Respostas
P 1	Vontade eu tinha desde o começo, desde quando fui fazer Pedagogia**. Eu já mexia um pouco nisso, aprendi justamente porque eu lecionava, e tinha dificuldade.** Eu dou aula de Português, então já é um choque. Para professor de Português, eu acho que é o choque maior, [...] as outras disciplinas ainda têm como mostrar imagem. Agora o Português tem uma parte que é a fonética que é o som e eu me sentia muito perdida. Então, o que me motivou mesmo é ir querer aprender para poder cobrir essa parte. **[...] eu me sentia falha, achava que quando eu lecionava aquela parte principalmente no ensino médio da fonética no primeiro ano eu me sentia inútil. Estão eu precisava descobrir como eu ia fazer isso, então, por isso, que eu fui fazer o curso de Libras.**
P 2	**Foi realmente, a necessidade de entender um pouco mais sobre a surdez**. **Sobre ah...**

	esse jeito de comunicar, foi o que mais me chamou a atenção.[...] um pouquinho tem me ajudado, (começa a rir) apesar de não estar tendo muito contato, no caso o pessoal da sétima e oitava, eu leciono mais quinta e sexta. Então, de vez em quando só que eu tenho contato com esse pessoal. Mas tem sido legal, tem ajudado bastante.
P 3	**A necessidade de ter contato com a aluna, que tinha essa deficiência.** Porque, assim, como é que pode, eu vou ficar conversando com ela por recadinhos, até quando? **A prova dela, não sabia o que ela escrevia, para mim estava sempre errado. [...] pesquisei vi que não era. [...] pesquisei as coisas, só que não tinha totalmente, todas as respostas que eu precisava, não conseguia encontrar. Foi onde surgiu a oportunidade, que teve o curso que eu me interessei em fazer.** Para poder estar tendo contato com ela.
P 4	**Justamente por causa desses alunos**. Eu dou aula à tarde no projeto de informática, eu tenho dois alunos que são surdos. **Foi justamente por causa deles, para gente se comunicar, faltava comunicação com eles. E me interessou justamente por causa deles!**
P 5	**Foi, exatamente, essa aluna, verificá-la durante seis meses, que eu dei aula para ela, perceber que eu sentia dificuldade em comunicar com ela.** Eu não conseguia na verdade... nem entender quando ela pedia para ir ao banheiro. Tomar água é..., necessidades básicas assim... de entendimento, eu percebia que ela só copiava o que eu falava. [...] esquecia dos mínimos detalhes que era olhar para o aluno, para ele ler pelo menos, a leitura labial. Fazer a leitura labial, eu esquecia virava de costas, **não dava atenção necessária.** Isso me fez despertar! Percebi que necessitava ir em busca de uma..., [...] mesmo que fosse um aluno só em toda escola com quase mil alunos, eu acho que ela também merecia o direito de estudar e aprender o que eu estava ensinando. **[...] o que eu estava lecionando diariamente não tinha valor nenhum para ela.**
P 6	Lá na escola foi oferecido para os professores. Quando o estado começou a oferecer o curso de Libras, na rede ofereceu primeiro para os professores. No ano que ofereceu, eu tinha um aluno surdo no reforço. Eu nunca tinha tido contato com surdo, nada! **Aí, eu quis fazer porque eu não conseguia conversar com ele.** Na verdade, eu tinha dois, uma saiu ficou só um. **Aí, eu peguei e fui fazer o curso por curiosidade mesmo e para saber lidar melhor, com aquele aluno dentro sala.** E como a escola ofereceu, foi dentro da escola a gente fazia logo após o término das aulas, então teve também uma certa facilidade para entrar.
P 7	**Aprender, a trabalhar com esses alunos**. Já que eu não tive a capacitação e tinha alunos com assim, surdos, eu precisava aprender a trabalhar com eles.
P 8	**Justamente, por a escola fazer parte desse trabalho com surdo e mudo**. Então, têm muitos na nossa sala de aula. **Então, a necessidade foi enorme da gente buscar recursos.** Inclusive, eu sou professora de reforço e eles frequentam também o reforço normal. **Então, como a gente vai estar lidando com essas crianças , tem que buscar recursos.** Foi aí, que eu parti para o curso.
P 9	**O curso de Libras, eu fiz para conhecimento próprio, e para poder facilitar o meu diálogo com os alunos.** Conhecer outras pessoas trocar experiências!
P 10	**A necessidade de me... fazer entender com esses alunos.** Para fazer com que eles...como eu disse, o pouco que eles aprendam já seja um ganho muito grande para eles. Porque história é muito difícil já para um aluno.... Para eles então, já vai ser mais difícil, mas o pouco que ele aprender que ele se relacionar na sala de aula, comigo com os colegas, já é um ganho muito grande.
P 11	Foi o que eu acabei de falar! **A dificuldade de interação entre o professor e o aluno surdo.**

Podemos perceber, através dos relatos dos professores, que a participação no curso de capacitação em Libras está vinculada à presença do aluno surdo na sala de aula e à necessidade de interagir com ele, isto é, a iniciativa em participar do curso se deu pelo fato desses professores se preocuparem com a interlocução professor ouvinte-aluno surdo.

A presença desse aluno ocasiona uma desestruturação na interlocução e no método pedagógico empregado pelos professores. Então, é preciso encontrar um novo caminho para possibilitar o atendimento adequado a essa minoria. Na procura por esse atendimento adequado, os professores buscam conhecer a Libras na tentativa de estabelecer um diálogo, uma aproximação, um interagir entre professor e aluno. Essa visão é passada na fala dos professores:

> P (2) “Sobre ah... esse jeito de comunicar foi o que mais me chamou a atenção”.
>
> P (4) **“**Foi justamente por causa deles, para gente se comunicar, faltava comunicação com eles”.
>
> P (6) “Aí, eu quis fazer porque eu não conseguia conversar com ele”.
>
> P (9) “[...] para poder facilitar o meu diálogo com os alunos”.
>
> P (10) **“**A necessidade de me... fazer entender com esses alunos”.
>
> P (11) “A dificuldade de interação entre o professor e o aluno surdo”.

Para alguns professores, as afirmações deixam transparecer que além de buscar uma interlocução com o aluno surdo, querem também desenvolver um bom trabalho educacional.

Fato visível nos discursos de:

> P (1) “[...] eu me sentia falha, achava que quando eu lecionava aquela parte, principalmente no ensino médio, da fonética no primeiro ano eu me sentia inútil. Estão eu precisava descobrir como eu ia fazer isso, então, por isso, que eu fui fazer o curso de Libras”.
>
> P (3) **“**A prova dela, não sabia o que ela escrevia, para mim estava sempre errado. [...] Pesquisei vi que não era. [...] Pesquisei as coisas, só que não tinha [...] todas as respostas que eu precisava, não conseguia encontrar. [...] Surgiu à oportunidade, [...] teve o curso [...] eu me interessei em fazer”.
>
> P (5) “[...] O que eu estava lecionando diariamente não tinha valor nenhum para ela”.
>
> P (7) **“**Aprender a trabalhar com esses alunos”.

> P (8) “Então, como a gente vai estar lidando com essas crianças , tem que buscar recursos”.

Aparentemente, para esses professores, o aprendizado da Libras vai além da comunicação. Eles estão à procura de mecanismos que possam melhorar suas práticas pedagógicas. Considerando essa perspectiva Damázio (2007) expressa que: “mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos” (p.14). Com base nessa consideração de Damázio (2007), possivelmente a intenção desses professores é buscar a construção desse ambiente escolar, ambiente que respeite e acolha essas diferenças.

Aqui, porém, é importante lembrar que somente o uso da língua é importante, mas não suficiente, para superar o contexto segregado do aluno surdo na escola. Como discutido por Cruz (2007):

> Não adianta só conhecer Libras, saber alguns sinais, se não se muda de uma história e de um conhecimento clínico-terapêutico, criado, exercido e transmitido por ouvintes sobre o surdo e a comunidade surda com os seus bens materiais e simbólicos para um referencial sócio-antropológico, cuja história é revelada pelos surdos e cujo conhecimento provém dos mesmos e de sua comunidade linguística a respeito de si. Saber Libras e desconhecer as singularidades culturais e linguísticas dos surdos ainda permite permanecer nos referenciais clínico-terapêutico, isto é, da deficiência auditiva, que propaga o surdo como doente e anormal, como deficiente que precisa ser medicado, reabilitado e reconduzido à normalidade da cultura ouvinte. (p.156).

A necessidade da interlocução com o indivíduo surdo e um bom desempenho pedagógico deve ser estabelecido constantemente, mas, sobretudo, é preciso reconhecer o surdo dentro de um grupo minoritário possuidor de características singulares. Por certo, se não considerarmos o aluno surdo em seus aspectos históricos, culturais e linguísticos, não estaremos alterando a sua situação no interior da escola e da sociedade ouvinte.

Quadro 17: Visão dos professores da rede sobre a Libras

Professores (alunos)	Respostas
P 1	Eu acho que foi a lei mais importante que o governo fez nos últimos tempos. Porque ele enxergou que as pessoas têm suas diferenças e cada um merece ter a sua adequação. [...] então, é... eu **acho que a Libras é muito importante porque dá oportunidade deles se comunicarem em grupos fechados e abrir para toda sociedade.** Porque aqui, nós percebemos, os meninos que convivem diariamente sabem muito mais que a gente. Por mais que a gente faça curso, [...] eles têm a convivência diária, então é muito bacana isso.
P 2	**No caso, a Libras é realmente um meio de comunicação.** Então eu acho que ela deveria ser mais assim, cobrada realmente, com vários cursos. **O pessoal estar chamando mais atenção para essa nova língua que surgiu.**
P 3	**A Libras , eu acho que teria que ser igual a todas as matérias que têm na escola Matemática, Português.** [...]. eu acho que teria que ser uma matéria tipo que obrigatória na escola para que as pessoas que têm essa deficiência não sejam excluídas. Não fiquem excluídas como eles são hoje. **[...] igual tem o inglês, tem o espanhol, você, não tem essas matérias para você ter contato com outras pessoas, outros paises? A libras? Do mesmo jeito.**
P 4	**É um meio de comunicação muito grande, muito avançado.** Eu gostei demais de fazer esse curso, e tem muito mais que aprender ainda. Eu achei muito interessante. [...] com certeza vai acrescentar demais a minha cultura. Mais uma linguagem a mais.
P 5	É... apesar de, eu ter achado difícil, assim, muita, muita informação no pouco curso [...]. **[...] deveria ser para todos realmente, uma segunda língua como é determinado pela lei. Uma língua que todos deveriam conhecer é... ensinar dentro de sala de aula como ensina Inglês.** [...] para que muitos conhecessem Libras, para que todos pudessem se comunicar. [...] então eu acho que deveria ser incluso nas disciplinas, nas..., no currículo escolar para ensinar.
P 6	**Eu vejo que a Libras para o surdo, é uma coisa essencial para comunicação deles. Igual está no decreto que é a primeira língua, eu acredito que é a primeira língua mesmo. Eles têm que ter esse acesso a Libras, eles precisam realmente, aprender a Libras.** Eles têm que estar em contato com quem sabe e tem que, estudar mais a Libras para aprimorar, porque é a primeira língua. Mais é igual à gente com o português, a gente sabe falar mais não sabe tudo, as regras! Então tem que estudar, tem que fazer. E ter a segunda língua como, o português escrito, também eu acho que é essencial igual fala no decreto.
P 7	Difícil demais, super difícil!... Não consegui aprender, fiz o curso mais não dei conta. Sei alguma coisa, mas muito pouco. [...] acho super legal, assim, quando você vê os alunos conversando é super interessante ver eles falando. Você vê uma rodinha no ponto de ônibus, eles lá tudo falando assim é muito interessante. **E é a linguagem deles mesmos, eu considero como uma linguagem, universal, seria!** Porque, o que eu achei interessante no curso foi a questão da identificação, você identifica, eles se identificam e depois, sempre que fala em você, eles não falam seu nome, eles fazem um sinal, que está identificando, achei super legal isso!
P 8	**Eu acho que é uma comunicação, que é uma linguagem, comunicação**. Sem essa linguagem a criança não tem condição de estar se incluindo. Para mim é uma linguagem, diferenciada da nossa, mas é!
P 9	**Libras para mim é uma língua**. Como ela mesma se define Língua Brasileira de Sinais.
P 10	Eu acho tão bacana!... Eu acho demais!... **Eu admiro uma pessoa que consiga se comunicar na linguagem brasileira de sinais.** Porque é tudo, principalmente para o aluno que esta aprendendo essa linguagem!
P 11	Complicado falar! Como que eu te falo? **Acho que é um mecanismo de comunicação interessante.** Eu acho que todo professor deveria saber. Não só o básico, ir um pouco além. O básico se não praticar esquece rapidinho.

Os educadores ao se referirem a Libras utilizam os conceitos de comunicação e linguagem como sinônimo de língua. Essas referências estão nos relatos de (P (2), P (4) e P (11)) que concebem essa língua como um meio de comunicação importante, interessante e necessário na luta contra a exclusão linguística. Para (P (7), P (8) e P (10)) a Libras é uma "linguagem" que tem a função de intermediar as mensagens estabelecidas entre a comunidade surda e a sociedade ouvinte. Segundo Ferreira (2003), estas concepções de Libras como comunicação e linguagem, colocadas como sinônimo podem revelar preconceitos com língua de sinais, não assumindo-a como língua dos surdos, mas sim, como um simples instrumento de transmissão e recepção de mensagens.

De acordo com Ferreira (2003):

> esta língua, ao ser classificada de linguagem cai no grupo de sistemas comunicativos, que se distanciam daqueles caracterizados como línguas naturais. Linguagem, quando não se referindo a uma das capacidades mentais do ser humano, é um termo que pode ser usado para denominar sistemas de comunicação entre animais ou sistemas reconhecidos em várias área do conhecimento, tais como a artística (linguagem da pintura, da música, etc.). Este não é o caso das línguas naturais. (p.12).

Considerando a idéia da autora, a linguagem seria um esboço indefinido comum a todos os animais, um sinal desprovido de significado histórico e cultural. De acordo com essa percepção, existe uma descaracterização da língua tornando-a menos importante e desumanizada (CRUZ, 2007; SÁ, 2002). Ao se distinguir a língua de sinais como a língua natural dos surdos, é também possível reconhecê-la como mediadora para transmissão de história e cultura desse grupo, que ao longo das gerações, conseguiu manter viva sua língua, apesar das tentativas de exterminá-la (QUADROS 1997). Com essa reflexão entendemos que a língua está além de uma transmissão de mensagens, pois há uma simbologia que representa o meio social e o momento histórico (GOLDFELD, 1997).

Em seu trabalho Tartuci (2005) salienta que: "[...] a língua de sinais não se faz importante para o surdo apenas pelo seu caráter comunicativo [...], assegurar o direito ao uso da língua de sinais ultrapassa as questões de comunicação [...]" (p.28).

Portanto, essa representação sócio-histórica e a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) regulamentada pelo Decreto 5.626/05(BRASIL, 2005) dá à Libras o status de língua e, consequentemente, esta deve ser compreendida, vivenciada e analisada como tal. Em sua análise, Brito (1995) considera que: "a Libras é uma língua natural com toda a complexidade [...]" (p11).

O pensamento de Quadros (1997) reforça a complexidade existente nessa língua ao asseverar que:

> Tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos paises que as utilizam. Essas línguas, apesar de apresentarem algumas formas icônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismos sintáticos espaciais evidenciam a recursividade e complexidade de tais línguas. Assim, como qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poemas, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais. (p.47).

Os recursos pedagógicos mediados pela língua oral e língua de sinais são diferentes, não há como afirmar qual é o melhor modelo, pois cada qual está de acordo com sua especificidade, exigindo dessa maneira, a negação da oposição entre ambas. São modalidades que apresentam características próprias para seu grupo e por isso, devem ser respeitadas. (SÁ, 2002).

Nos relatos de: P (1), P (3), P (5), P (6), P (9) há indícios de que os informantes entendem a Libras como uma língua quando indicam a necessidade da mesma no currículo como o inglês e o espanhol, colocando-a como uma segunda língua que deveria ser aprendida por todos os ouvintes.

Manifestam também certo conhecimento da atual legislação quando argumentam sobre a relevância de se ter uma lei especifica para reconhecer a Libras como a primeira língua da comunidade surda e o português, na modalidade escrita, como a segunda.

Por certo, essa argumentação está intrinsecamente condicionada à participação desses profissionais no curso Libras que está estruturado em dois módulos: o prático e o teórico, por intermédio dos quais os educadores puderam conhecer as concepções históricas da surdez, a história da educação de surdos ao longo dos séculos e a legislação vigente. Essa parte teórica é fundamental para que os mesmos entendam o porquê da necessidade de aprender essa língua. É provável que a partir do conhecimento teórico que estes professores tenham conseguido enxergar um novo caminho de interação com o surdo que pode se traduzir em um ambiente escolar mais justo e equânime.

Após o curso, os professores, conseguem vislumbrar a necessidade de um canal específico para a interlocução do surdo com seus pares e com o “mundo ouvinte”, ou seja, por meio do uso da Libras. Como afirma Brito (1995): “aceitar o surdo implica a aceitação de sua língua” (p.17). Portanto, não há como aceitar o surdo sem o reconhecimento de sua diferença linguística que se dá na política da diferença e não na política da deficiência. (SKLIAR, 1999b).

A construção dessa diferença política se estabelece através do rompimento de paradigmas dominantes que não reconhecem o surdo como grupo linguístico minoritário. (KAUCHAKJES, 2003).

Pelos discursos dos professores percebemos que os mesmos não aprofundam argumentos sobre a Libras como língua e sobre o surdo como parte de uma minoria linguística.

Quadro 18: Uso da Libras nas escolas da rede

Professores (alunos)	Respostas
P 1	**Eu uso a Libras, aqui tanto na coordenação porque nós atendemos os alunos quando o professor tem dificuldade, quanto dando aula à noite.** [...] eu tenho uma aluna deficiente auditiva também. E assim, na medida do possível a gente entende o que ela fala, já entendemos bastante dos sinais. O (nome do aluno) é um aluno que tá aí, toda dia à tarde ele tem uma dificuldade com a Libras ainda. Mas outro dia, ele me viu fazendo uma árvore de natal, ele chega olha para mim já faz assim, (árvore em Libras), que é árvore de natal o tempo inteiro. **Então a gente usa tanto na coordenação, o tempo inteiro quanto dando aula.**
P 2	**Na escola com esses alunos de vez em quando. Só realmente, quando a gente tem um contato. [...] outros lugares, não tive a oportunidade.** Não, não.
P 3	**[..] tenho muito com essa aluna, foi uma experiência que eu nunca pensei que ia passar. A partir do momento que comecei a fazer curso de Libras, tanto ela quanto os outros alunos do DA, a gente teve mais uma convivência maior.** Porque não conversávamos, às vezes, eles passavam cumprimentava a gente. **Agora, não a gente passa cumprimenta pára pra conversar. Conversa com eles, pergunta como eles estão. [...] Tenho utilizado a Libras apenas na escola.**
P 4	**Eu tenho usado assim, com os alunos, assim, para treinamento.** Quando eu estava é..., fazendo o curso eu chamei alguns alunos surdos e comecei a treinar, treinamento com eles. Peguei algumas informações, até mesmo o nome de (nome da cidade em Libras), que eu não sabia como era (nome da cidade em Libras) **[...] e foi assim só para treinamento mesmo! Mas assim, não tive uma conversa, não usei assim, inteiramente, ainda não. [...] em outros lugares somente no curso, mesmo.** Com os amigos também assim, brincando assim, para treinar, mas **em outros lugares, eu não usei não, com outros surdos não.**
P 5	**Não. Nunca usei, não houve possibilidade nenhuma**. **Em casa, eu converso com meu sobrinho. [...] em outros, lugares, rodoviária que a gente às vezes tem alguma..., acontece de cruzar com alguém.** No curso bastante nós usamos, com os colegas do curso. **[...] às vezes conversando, mais diariamente do que na escola. [...]** dentro dessa escola não tem ninguém exceto eu que tenha feito o curso, que conheço um pouquinho sobre Libras.
P 6	**Esse ano eu não estou com nenhum aluno surdo no reforço. Mas eu uso lá como comunicação. Porque têm muitos surdos lá, (na escola 1) então, eu uso para conversar com eles, mas dentro da sala não uso. [...]** uso, igual aqui (outra escola 2). [...] mais na hora de conversar com eles, e aqui tem muito aluno surdo, eles estão sempre aqui, então,[...] **eu uso bastante fora da escola. E no trabalho também porque aqui tem professores surdos, então na hora do trabalho eu uso.**
P 7	**Não, eu não aprendi! Nem na escola nem em outros lugares.**
P 8	**Eu uso quando necessário, o pouco que eu aprendi.** Porque eu fiz só um módulo, então teria que dar continuidade no curso. Mas o pouco que eu aprendi, eu consigo me comunicar com eles. **E eu uso em sala de aula. [...] mais é na escola mesmo, não tenho acesso a locais onde eu encontro esse tipo de problema.** Mais é aqui na escola mesmo!
P 9	**Eu uso na escola. Na minha comunicação com os surdos, na mediação do diálogo com**

	dos surdos. Com outras pessoas quando é necessário! Em outros lugares é como meio de me comunicar com quem também conhece a língua. Para ter um diálogo reservado, talvez possa assim dizer!
P 10	**O pouco que eu aprendi, sim**. **E eu procuro me relacionar com eles**. Sabe? às vezes entro em sites do computador para procurar para ver se eu consigo alguma coisa para ajudar**![...] em outros lugares, não!** É muito difícil!
P 11	**Até o ano passado sim. Porque esse ano, eu não tenho aluno. Então até o ano passado, eu usava em todas as aulas de Física.** Naquela sala que eu tinha aluno, eu usava. E era assim, eu dava aula para todo mundo e aí depois, eu reservava um tempo para ficar só com ele. [...] às vezes eu falava algumas coisas, falava, não! Trocava os sinais! Mas Física é um pouquinho complicado, a gente acaba..., o vocabulário é bem restrito de Libras. Então achar um gesto para força, para energia é complicado. É quase a mesma coisa! Então fica meio complicado. **Em outros lugares não uso.**

Pelo relato dos professores, suas experiências com a Libras são diversificadas e diferentes. Em seu estudo de Kyle (1999), argumenta que: "essas diferenças não desaparecem imediatamente logo que se toma uma decisão quanto à política de introduzir a língua de sinais" (p. 20).

Aparentemente, oito professores: P (1), P (2), P (3), P (4), P (6), P (8), P (9) e P (11) usam a Libras no interior da escola ou na sala de aula. Os quatro que usam a Libras em sala de aula P (1), P (3), P (8) e P (11) se dizem preocupados em se fazer entender para que possam ensinar os conceitos de suas respectivas disciplinas e garantir o acesso aos conteúdos curriculares: "Eu uso a Libras, aqui tanto na coordenação porque nós atendemos os alunos quando o professor tem dificuldade, quanto dando aula à noite" P (1), "A partir do momento que comecei a fazer o curso de Libras, tanto ela quanto os outros alunos do DA, a gente teve mais... uma convivência maior. Porque não conversávamos" P (3), "E eu uso em sala de aula" P (8)**,** "Então até o ano passado, eu usava em todas as aulas de Física" P (11).

Aqui, é importante observarmos que os professores que usam a Libras em sala de aula não a identificaram como uma estratégia de ensino, sua representação parece estar relacionada à formação da identidade de um grupo. A esse respeito Hoffmeister (1999) esclarece que: "a escolha da língua que se usa para ensinar não é um método" (p.121).

Seguindo o pensamento de Hoffmeister (1999): "método deveria se referir ao estilo de ensino ou as estratégias em sala de aula que usamos para ensinar as crianças" (p.121). Ao se considerar a língua de sinais apenas como um método, isto é, um suporte pedagógico, a escola será incapaz de atender aos anseios e às necessidades desse grupo cultural (DIAS, 2006).

Segundo Dias (2006): "[...] a língua de transmissão do conhecimento e de direito, a de sinais, não pode ser considerada um apoio no processo educacional do surdo. Usar a Libras

como língua de instrução exige uma mudança nas escolas que vai além da idéia de criação de apoios" (p. 51).

Sob esse aspecto, o curso de Libras favoreceu a desconstrução de conceitos dentro de uma escola pautada no modelo ouvinte de transmissão de conhecimento e que ainda requer transpor barreiras e reconhecer a Libras como língua de instrução, o que não é uma tarefa fácil, pois como ressalta Dorziat (1999): "o fato é que, muitas vezes, é difícil as pessoas se libertarem de seus próprios referenciais para procurar entender o do(s) outro(s)" (p.30).

Provavelmente, enquanto, a Libras permanecer presa ao grupo colonizador haverá o silêncio ou a negação de políticas e propostas educacionais voltadas para esse grupo minoritário (GÓES, 2002).

Em outro grupo de professores: P (3), P (4), P (6), P (9) e P (10) notamos que a utilização da Libras transpõe o ambiente da sala de aula, pois existe abertura para discussões, interações e trocas de idéias fora desta. Aqueles que usam a Libras na escola, mas fora da sala de aula, permitem a interlocução do aluno além de sua classe e, favorecem a organização de uma escola bilíngue, uma escola que acolhe a Libras como a primeira língua dos surdos, como, por exemplo: "Agora, não, a gente passa cumprimenta pára pra conversar. Conversa com eles, pergunta como eles estão" P (3); "Eu tenho usado assim, com os alunos, assim, para treinamento. Quando eu estava é..., fazendo o curso eu chamei alguns alunos surdos e comecei a treinar, treinamento com eles" P (4); "Esse ano eu não estou com nenhum aluno surdo no reforço. Mas eu uso lá como comunicação. Porque têm muitos surdos lá, (na escola 1) então, eu uso para conversar com eles" P (6), "Eu uso na escola. Na minha comunicação com os surdos, na mediação do diálogo com os surdos." P (9); "O pouco que eu aprendi, sim. E eu procuro me relacionar com eles" P (10).

A atenção dada por esses educadores à língua de sinais possibilita uma relação harmoniosa com esse grupo de estudantes e favorece o estabelecimento de vínculos afetivos por meio do canal de interlocução. A busca desses profissionais por um contato mais próximo nos leva a crer que entenderam a necessidade moral de se organizar ambientes inclusivos, um ambiente que possibilite a consolidação do respeito pela diferença linguística e sua difusão em diferentes lugares da sociedade tendo, assim, um significado de língua verdadeira. (JOKINEN, 1999).

Os professores (P (5) e P (7)) possuem experiências semelhantes, quanto ao uso da Libras, ou melhor, não utilizam essa língua em seu dia-a-dia apesar de terem participado do curso de capacitação.

Os motivos para o não uso são diferentes. Para P (5) a não utilização da língua está ligado ao fato de o mesmo não ter aluno surdo em sua sala de aula. A sua escola teve uma aluna surda que não conseguiu se adaptar ao currículo e as práticas pedagógicas. De acordo com Dias (2006): “[...] a simples inserção dos alunos surdos na escola comum tem resultado em evasão escolar e exclusão” (p. 50). O que parece é que a escola não foi capaz de incluir e mudar sua organização para o atendimento da peculiaridade linguística da aluna. (PEDROSO, 2006).

Nessa escola em questão, somente P (5) participou do curso e, talvez por isso, não houve possibilidade de interagir e praticar a Libras com os colegas, pois estes desconheciam a língua. Por ser a única conhecedora da Libras e pela falta de alunos surdos na escola, o uso da mesma se dava com os colegas durante o curso e também com o sobrinho, que não é surdo.

Por isso, acredita-se, como Pedroso (2006), que esta escola não consiga criar condições de interlocução entre professor ouvinte e aluno surdo, pelo desconhecimento da língua.

Para P (7), a realidade é outra, uma vez que, esta trabalha em uma escola pólo e, portanto, trabalha diretamente com alunos surdos no seu cotidiano. Então, criar um contexto no qual o aluno possa aprender é fundamental para os profissionais desta escola. Entretanto, o principal aspecto entendido no discurso da professora é que não conseguiu aprender a Libras no decorrer do curso, sentiu muita dificuldade e isso se concretizou na falta de uso.

Essa situação, de não aprendizagem da língua de sinais, pode trazer dificuldades no relacionamento entre essa professora e os alunos surdos, pois entendemos que a falta de interlocução entre surdos e ouvintes torna-se uma grande barreira, principalmente para o surdo. Quando a professora manifestou a falta de habilidades em aprender essa língua inviabilizou a interlocução com a comunidade e fortaleceu a posição do aluno surdo permanecer como vítima de uma diretriz oralista. Além da falta de interlocução, ao não aprender a Libras essa professora poderá inserir recursos inadequados no processo de aprendizagem do aluno surdo que contribuirá para construir o fracasso escolar do mesmo (PEDROSO, 2006).

O P (4), mesmo após o curso, demonstra certa insegurança no uso da Libras em seu cotidiano. E, relata que, na sua vivência diária com os alunos surdos, apenas há algumas trocas de sinais.

Entretanto, acreditamos que esse é um momento importante, porque mesmo não havendo domínio da língua, ele está vinculado à comunidade surda na busca do

aperfeiçoamento em Libras. Esse interagir pode contribuir para a reflexão das práticas utilizadas até então com os alunos surdos.

Quanto a questão do uso da Libras, excede o limite escolar, apenas (P (5), P (6) e P (9)) que dizem utilizar a Libras fora do ambiente escolar. Todos os demais professores se restringem interlocuções na escola

Diante dessa realidade da interlocução da Libras em outros lugares, é admissível supor que esses professores poderão apresentar domínio da língua e até mesmo um maior c**o**ntato com a comunidade surda, posto que o curso oferecido permite a aquisição de apenas uma interlocução básica o que limitaria uma maior fluência no uso da Libras.

Quadro 19: Libras como língua

Professores (alunos)	Respostas
P 1	(Risos) **É lógico que a Libras é uma língua. É a língua oficial dos surdos e o português é a segunda língua**. Por isso, que eles são até mais aptos que a gente! Porque eles têm o bilinguismo, coisa que a gente não tem. É uma língua. É eu acho que todo código formado entre as pessoas torna-se uma língua, toda maneira de comunicação. Se a maneira de comunicar deles é a Libras, está correto é uma língua!
P 2	**Eu acredito que sim, que é uma forma de comunicação. É uma maneira de se comunicar, ela pode ser sim considerada uma língua. [**...] **ela tem toda uma estrutura para ser considerada uma língua.** Ela é um meio de comunicação, ela só precisava ser, assim... ser encarada como uma língua mesmo! E ser trabalhada de uma forma diferente. Encarada mesmo como uma língua!
P 3	**Claro** [...]. A pessoa tem a necessidade de aprender o português para poder falar e escrever correto. **A pessoa também teria a necessidade de aprender Libras para conversar com a pessoa que tem a deficiência e entender o que ela escreve.** Porque é diferente do Português... do escrito de uma pessoa surda de uma pessoa que não tem essa deficiência . **Então, eu acho que é uma língua normal como às outras.**
P 4	**Com certeza, um tipo de linguagem. [...] porque ela tem códigos, ela tem, é..., ela é toda organizada. Por isso, que eu acredito que seja uma língua**. É muito organizada.
P 5	**Acredito,** ah! Até porque para o surdo é a única que ele conhece para comunicação. E língua é comunicação, àquela que serve de comunicação. **Então ,nesse caso, é a comunicação do surdo para com o mundo, então, ela é uma língua.**
P 6	**Acredito que é uma língua própria do surdo. Porque, como o jeito deles verem as coisas é diferente, por ele ter mais, essa..., o visual... então eu acho que é importante eles adquirirem essa língua visual.** Ter acesso a essa língua, ser, como pessoa mesmo para se desenvolver, para conhecer melhor as coisas. Para ter esse conhecimento amplo. **[...] ela possui toda uma estrutura própria, e tem até estudos mostrando isso, que realmente ela possui.** Então, acho que falta tanto a gente ouvinte que está usando, quanto eles, aprimorar.
P 7	**Acredito.** Porque as pessoas conseguem se comunicar com ela. **Uma linguagem, uma língua é quando você consegue se comunicar. E você vê as pessoas se comunicando através da Libras.** Quem sabe, não só os surdos, mas, varias pessoas que sabem a linguagem se comunicam muito bem entre elas.
P 8	É, a linguagem dos mudos, dos surdos-mudos. Então, na verdade eles não são mudos, eles se tornam mudos. **Então é uma linguagem uma forma, que encontraram para facilitar e dar chance para eles continuarem os estudos no caso. É uma linguagem sim!**
P 9	Como, eu já te disse! **A Libras é uma língua, porque ela tem toda uma estrutura, semântica. Eu tenho essa leitura, eu conheço a língua dessa maneira.**

P 10	**Sim, acredito, porque, ela tem uma estrutura própria, ela tem uma organização própria.** E tem um determinado objetivo, que tem que ser encontrado e tem que ser atingido.
P 11	**Não sei certinha uma definição de língua. Mas se permite interações entre pessoas, eu considero como uma língua!**

As várias respostas dadas pelos entrevistados evidenciam a Libras como uma língua, entendendo-se por língua uma forma de comunicação, como, por exemplo, nas descrições de P (3) P (5) e P (7). Segundo esses professores, o fato de permitir se comunicar garante à língua de sinais o status linguístico. Diferentemente, para P (2), P (4), P (6), P (9) e P (10) a Libras é uma língua, pois as línguas possuem códigos e estruturas próprias e isso, de acordo com os mesmos, é visto na língua de sinais, ou seja, ela possui estrutura e organização apropriada ao canal de interlocução que se dá por meio de experiências visuais. De forma semelhante, P (11) expressa a necessidade de se conhecer o que é uma língua. Por sua vez, P (1) confere o status de língua a Libras pelo fato de apresentar certo conhecimento sobre a legislação, quando diz que a primeira língua dos surdos é a de sinais e a segunda o português.

Entretanto, não deixa claro como deve ser o aprendizado da segunda língua se é na forma oral ou escrita, como previsto na Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002).

A exceção está por conta de P (8) que não considera a Libras como uma língua e sim como uma linguagem, com o argumento de que a linguagem garante o prosseguimento dos estudos.

Para Fernandes (2003), muitas vezes, termo linguagem tem sido utilizado como sinônimo de língua, e essa situação não favorece uma identificação exata dos termos.

> O conceito de língua é mais restrito. Língua é um tipo de linguagem e define-se com um sistema abstrato de regras gramaticais. Isto quer dizer que o conceito de língua está ligada a um conjunto de regras gramaticais que identificam sua estrutura nos seus diversos planos (dos sons, da estrutura, da formação e das classes de palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso) (FERNANDES, 2003. p. 16).

O que percebemos é que a linguagem vai além do conceito de língua, ou seja, é um termo mais amplo, pois engloba além da língua (oral; visual) e seus sistemas abstratos de regras gramaticais, a linguagem animal, a linguagem corporal e musical, sendo dessa forma um termo mais genérico (FERNANDES, 2003).

Constatamos através dos relatos dos professores que ainda não há essa dimensão genérica sobre o conceito de linguagem e que, portanto, os mesmos atribuem ao conceito a mesma significação de língua.

Também entendemos que a visão de língua apresentada pelos professores pode levar a entendê-la apenas como um método para estimular o aprendizado do aluno, sem nenhum significado cultural.

De acordo com Sacks (1998): “a língua de sinais é capaz de enunciar de modo essencial qualquer coisa que possa ser dita na língua falada” (p.91). Assim, por meio da língua de sinais, o surdo é capaz de expressar qualquer pensamento ou sentimento essencial para a sua interlocução. Dentro dessa visão da língua de sinais, Sacks (1998) salienta que: “encontramos na língua de sinais, em todos os níveis léxicos, gramatical, sintático, um uso linguístico do espaço: um uso que é espantosamente complexo [...]” (p. 99).

Diante dessa complexidade linguística descrita pelo autor, a Libras não deveria ser considerada um conjunto de mímicas sem simbologia e significado, pois está vinculada a um grupo e a uma historia.

A partir dessas considerações acreditamos que um dos principais problemas para a aceitação da Libras como a única e verdadeira língua dos surdos está no fato de que o grupo dominante usuário da língua oral insiste em ver a língua de sinais como um conjunto de gestos, o que descaracteriza a sua função de língua e a condição humana do indivíduo surdo (SACKS, 1998).

Ainda notamos, na resposta de P (3), a menção de que é preciso aprender a Libras para conversar com aqueles que apresentam essa deficiência, isto é, a visão clínica-terapêutica da surdez e o possível entendimento da Libras como um caminho para atenuar a deficiência do surdo. Nesse caso, o foco de atenção está na falta, isto é, no caráter de incompletude da surdez e, para o professor, a interação em língua de sinais pode ser marcada por tensão, constrangimento e remorso, sentimentos que em nada contribuem para o reconhecimento da Libras como a língua dos surdos. (BOTELHO, 1999).

Os dados, de um modo geral, mostram que muitos professores, após participarem da capacitação em Libras, começam a enxergar a necessidade de uma interação diferente com o surdo, o que implica em ganhos sociais para a comunidade, mesmo quando esse tipo de interação visa superar a incapacidade do aluno surdo em aprender na língua oral.

Cabe, no entanto, a esse respeito, compreender, como Garcia (1999): “a comunidade dos surdos quer ser vista como uma comunidade linguística e cultural diferente, e não ser vista como diferente por causa da incapacidade” (p. 152). Quando a diferença é compreendida como incapacidade, muitos profissionais podem acreditar que a luta pela língua de sinais é

uma continuidade dos discursos hegemônicos que, a todo custo, propõem oralizar o indivíduo surdo.

É importante que os cursos de Libras se empenhem em garantir à Libras sua condição de língua, pois dessa forma, esse reconhecimento vai permitir a superação de paradigmas engendrados secularmente, apresentados na forma de colonialismo e no assujeitamento de um grupo sobre o outro.

Quadro 20: Processo de aprendizagem da Libras

Professores (alunos)	Respostas
P 1	**Primeiro foi um processo informal, junto com os alunos, aprendendo diariamente um pouco. E agora, eu fiz um curso formal oferecido pela diretoria para aprender Libras formalmente.** E já fiz alguns cursos no Cape em São Paulo, que é uma instituição do governo estadual que atende todo tipo de deficiência. E, eu fui especificamente fazer um curso que é Língua Portuguesa para surdos.
P 2	**Meu processo foi legal. O processo de aprendizagem, na época, eu aprendi algumas coisas. Que dava para comunicar com esse pessoal que estuda aqui na escola com a gente e, deu para aprender muita coisa, assim.....** [...] como nós temos alunos com problema de surdez, então, eu sentia necessidade de fazer o curso. Então na época, foi bem aproveitável, assim... foi bem legal! [...] **não achei difícil não**. [...] então aquele período para mim, foi ótimo, me comunicava legal, não tinha problema.
P 3	**Excelente, a professora que eu tive no curso, muito assim... muito espontânea, [...] fazia a gente sentir na realidade deles. Ela era surda! Ela fazia a gente entender,** [...] contava as histórias de como foi à infância dela. [...] o curso foi tão bom que ela fazia a gente se sentir no lugar dela. Se por no lugar dela nessas atitudes que na fase de crescimento dela, na faculdade [...].
P 4	**Foi muito bom, foi gradual**. [...] **então, professora ótima,** lá de (nome da cidade), não me recordo o nome dela agora. Começou do zero mesmo é dando a cada um, o sinal. Que todo mundo, [...] até mesmo o surdo ou quem participa do curso de Libras recebe um sinal. Primeiro, foi dado esse sinal a cada um, entendeu? Depois foi é..., passado, o alfabeto inteiro, foi bem gradual. **Foi, muito, muito bom! Foi interessante!**
P 5	**Foi é..., ela é bastante assim... complexa muita informação para quem está começando. Mais é gostoso! Não é difícil, apesar de ter muita informação e o fato de você não estar aplicando diariamente!** Faz que você perca um pouco. Então você acaba na falta do uso, porque eu não tenho ninguém na família, não tenho nenhum amigo próximo, que tenha. E agora, eu não tenho nenhum aluno. [...] mas, só o fato de você aprender e saber que ela existe. E que é um meio, que você pode é... estudar e aprender para você se comunicar com alguém surdo, com aluno principalmente, já ajudou muito. Isso incentiva entendeu?!
P 6	**Quando eu entrei no curso, eu não sabia nada! Nada! Nada! Então, aí... eu fui aprendendo era o alfabeto, depois números, palavras jogadas, assim. Aí, quando estava quase na metade do curso, eu comecei fazer amizade com a (Nome da professora surda), e aí, a gente começou a conversar mais. Aí, que eu fui pegando melhor a Libras**. Aí, eu conheci a (nome da professora), ela também é fluente em Libras, ela foi me ensinando. Então, aí que eu fui tendo contato, eles foram me apresentando outros surdos. Aí, eu fui tendo contato e conversando fora do curso. Porque acho que se fosse só no curso, eu não conseguiria ter uma conversação assim. Eu ia saber palavras em Libras, mas conversar, porque eu fiz o básico, E só.
P 7	**Eu achei muito difícil. Eu não aprendi, eu não tenho coordenação motora. Meu problema é coordenação motora, porque eu acho que a Libras, você tem que ter muita coordenação motora.** Você trabalha muito com as mãos e é meu grande problema, é a falta de coordenação motora.

P 8	**Eu fiz um módulo só. Então eu fiz..., eu acho que eu teria que continuar, porque um módulo só, não dá para você ter todo..., não dá para pegar, só quem tem muita facilidade. Então um módulo só, é pouco para estar lidando com aluno surdo em sala de aula. [...]** foi muito bom, inclusive, o curso foi dado por uma pessoa especial. **Eram duas, uma é normal, assim... ouvinte e a outra não. A outra era já, com problema de surdez, e ela deu o curso. Foi excelente! Excelente o curso!Foi bom mesmo!**
P 9	**O processo de aprendizagem da Libras é contínuo. É necessário que seja visto sempre como prática, porque ele como nossa Língua Portuguesa, ele muda.** Ele recebe abreviações. É uma língua que tem também suas influencias de outras línguas de sinais. De outras regiões, de até de regionalismo mesmo. Então essa língua tem que estar sempre em constante...
P 10	**Eu aprendi Libras, aqui no curso que a diretoria de ensino abriu que foi o módulo I.** Tive duas professoras, uma era da escola, agora ela não está mais. E uma outra, é deficiente auditiva e que organizou todo o trabalho. **Foi muito prazeroso, foi muito gostoso... foi muito lúdico.... foi muito bem organizado e que valeu a pena!** O pouco que eu aprendi, eu gostei muito! E, como eu falei também, me motivou até a entrar em sites na internet, para procurar um aprendizado maior.
P 11	**Foi rápido, certo! Foi bom... eu gostei! Muito bom!** Só que eu acho que não deveria parar, porque no meu caso, eu aprendi o básico. Aprendi mais com os alunos, bom... eu não tenho mais alunos, então eu não uso? Então de certa forma eu vou esquecendo. [...] **não pode, não poderia ter parado!** Todo ano tem que ter entendeu?! **Ser um negócio contínuo, uma aprendizagem que não pode parar.**

Quanto ao processo de aprendizagem os professores enfatizaram a qualidade do ensino oferecido pela equipe que ministrou o curso. Os respondentes (P (3), P (4), P (6), P (8) e P (10)) ressaltaram a importância da participação da professora surda no ensino da Libras, pois, de acordo com os relatos, puderam perceber o esforço e conhecer a história de vida da mesma. Houve uma relação próxima entre alunos ouvintes e professora surda. Esses momentos de interlocução pareceram essenciais para a mudança de concepção sobre o indivíduo surdo.

Acreditamos que a figura do profissional surdo tenha possibilitado desconstruir a idéia de incapacidade que envolve o surdo no desenvolvimento de uma função, nesse caso a de professora.

Muitas vezes, a esse respeito, o mercado de trabalho supõe, incorretamente, que a profissão ideal para o surdo não exige escolaridade e tão pouco contato com o público, diferente, portanto, da função de professor (KLEIN, 2001).

Esses discursos de incapacidade são reproduzidos no cotidiano da sociedade e quando se tem a oportunidade de observar o surdo exercendo funções que exigem nível intelectual e inversão de papéis, na perspectiva do professor, há um certo impacto, como aconteceu no curso de Libras estudado.

Cabe-nos salientar que ainda existem nas falas indícios da concepção clínica - terapêutica em relação à professora surda, como, por exemplo, quando P (8) diz: “Eram duas,

uma é **normal**, assim... ouvinte e a **outra não**. A outra era já, com **problema de surdez**, e ela deu o curso" e também, P (10) "Tive duas professoras, uma era da escola, agora ela não está mais. E uma outra, **é deficiente auditiva".**

Para P (1) o início de sua aprendizagem de Libras foi em uma condição informal, no diálogo com os alunos surdos, no contato diário com os mesmos. A oportunidade de formalizar a capacitação por meio do curso oferecido pela diretoria motivou-a a frequentar outros cursos para aprimorar o seu trabalho com os alunos surdos. Esse dado parece revelar conhecimento sobre o surdo e sua condição linguística.

Diferentemente, nos relatos de P (5) e P (7), o aprendizado foi visto como complexo, ou seja, requerendo muita informação para ser assimilada. A principal diferença entre essas duas entrevistadas foi: P (5), apesar de todas as dificuldades apresentadas no decorrer do curso, achou prazeroso aprender uma nova língua. As muitas informações iniciais e o fato de não utilizar a língua diariamente não lhe resultou em maiores problemas para aprender. No caso de P (7), no entanto, transparece que a mesma não conseguiu aprender a Libras, quando relata ter achado difícil o processo de aprendizagem. A dificuldade apresentada pela mesma está em sua condição motora, ou seja, se vê sem habilidades de utilizar as mãos para aprender a língua. Esse fato pode impedir a professora de buscar novas oportunidades para atuar em contexto inclusivo para o aluno surdo, porque não aprendeu e se diz inapta a aprender. O seu principal problema é justamente a falta de coordenação motora, e por isso, não pode assumir a responsabilidade de buscar uma interlocução com esses alunos.

Essa dificuldade relatada pela professora, segundo Tartuci (2001): "envolve fatores que ultrapassam questões pedagógicas e escolares e abrange questões mais amplas de políticas públicas da educação e das políticas sociais" (p.131). Diante disso, não é possível responsabilizar a professora pela dificuldade em aprender ou mesmo em criar contextos inclusivos para os alunos surdos, isto está além do desenvolvimento de práticas adequadas, é uma questão política.

Essa questão política está ligada, ao respeito e ao reconhecimento do surdo, como diferente, ou seja, um grupo que compartilha interesses comuns e que luta por seus direitos sociais, judiciais e pela sua cidadania (STROBEL, 2008).

Sem esse respeito e reconhecimento as práticas pedagógicas talvez se tornem apenas realizações mecânicas sem nenhum significado prático ao aluno surdo.

É entendido no discurso de P (9) que a aprendizagem da Libras se dá continuamente, da mesma forma, quando se aprende outra língua. Aparentemente a entrevistada considera

que a Libras é uma língua "viva" e está em constante transformação pelo grupo que a usa. A esse respeito Oliveira (2005) expõe que:

> A Língua de Sinais Brasileira assim como a línguas orais possibilita a geração de novas palavras. Essa afirmação contraria um dos mitos a respeito da Língua de Sinais – ela era considerada pobre, por se acreditar que tinha um número restrito de sinais. Ocorre que, em alguns setores ou situações específicas, ainda se observa a inexistência de sinais para designar certas expressões. No entanto, isso não significa que exista um impedimento de criá-los e utilizá-los, visto que a língua de sinais está, como toda língua, propensa a modificações, bem como atualizações. (p. 59).

Portanto, a língua de sinais está sujeita a se transformar e, se atualizar constantemente, e essa característica das línguas é mencionada pela professora, mostrando que ela compreendeu: "ele, como nossa Língua Portuguesa, ele muda" P (9).

E, por fim, P (11) esclarece que seu processo de aprendizagem foi muito bom, não sentiu dificuldades para aprender a língua de sinais.

As respostas dos entrevistados, em um contexto geral, revelam que a professora surda e a professora fluente em Libras organizaram adequadamente o curso de Libras no sentido de possibilitar o aprendizado dos professores/alunos pertencentes à Diretoria Regional de Ensino que o promoveu, mesmo quando, como já descrito anteriormente, esse curso não permitiu a superação da perspectiva clínica - terapêutica do surdo e da surdez.

Quadro 21: Atendimento às expectativas dos professores da rede sobre o curso de Libras

Professores (alunos)	Respostas
P 1	**Atendeu em parte. Porque a gente sempre tem vontade de aprender mais. O curso que eu fiz de Libras mesmo, foram de 30 horas, eu acho que tem necessidade de mais.** E esses em São Paulo também foram por três vezes. Então, eu acho que a gente tem a necessidade de uma aprendizagem mais longa. [...] então, eu acho que o governo devia se preocupar mais em dar formação.
P 2	**Sim, ele atendeu viu! Na época sim. Foi mesmo para entender um pouquinho a pessoa, assim o surdo, a Libras em si. É valido.** [...] passei a olhar de uma forma diferente, quando você entra aqui, no caso, nós temos a sala de DA, eu tive a oportunidade algumas vezes de substituir, algumas aulas, então como devem ser ministradas as aulas, me ajudou bastante.
P 3	**Atendeu, toda necessidade, tudo que eu.... (pausa) previa aprender, [...] toda necessidade que eu tinha de aprender Libras para eu poder ter contato com essa aluna que eu tenho foi superado.** [...] foi perfeito, dúvidas?... Nenhuma. foi excelente! [...] a duração desse curso poderia ter sido muito maior. **Foram apenas dez dias duração, de três horas por dia. Trinta horas, poderia ter sido muito maior porque, são vários sinais, cada palavra tem seu sinal, cada coisa fica um sinal.** Tem diferença de região, tem... muita coisa para você gravar em pouco tempo. Então, eu acho que o curso deveria ser igual do tipo de uma faculdade assim...
P 4	**Com certeza, o curso atendeu todas as minhas expectativas!** Somente na... num ponto

	lá que eu não achei tão interessante para mim, que eles bateram em cima disso. Aí, eu acho até que eles deram essa matéria que eu vou falar agora, porque a professora no dia faltou. Foi num dia que eles começaram a explicar sobre anatomia, auditiva, isso aí, para mim, acho que não interessa tanto. Anatomia do sistema auditivo, falou do osso, o martelo, não sei o que... , para mim não interessou tanto. Isso aí, eu não gostei tanto do curso. [...] até fui conversar, ela falou que isso aí era incluso. **Mas, só esse ponto mesmo, eu acho que deveria ter mais aulas prática, que não teve tanto.** Teve, mais não teve tanto, inclusive esse dia poderia ter uma aula prática.
P 5	**Inicial, sim para conhecimento. Agora eu quero mais, mas as expectativas iniciais sim.** [...] agora, quero aprimorar os conhecimentos em toda área da surdez... da parte pedagógicas... de conhecimento e também estudar, praticar a língua, para que eu possa usá-la diariamente.
P 6	**Atendeu, eu gostei! Eu achei que foi bom.** E também me proporcionou assim, estar em contato com pessoas novas, fazer novas amizades para poder por em prática o que eu estava aprendendo ali. [...] **acho que o tempo é pouco, porque eu fiz o básico I, de trinta horas. Eu acho que o tempo é pouco, era uma vez só na semana. Trinta horas!** Então, até dar na outra semana para rever! Então acho, que o inicial tem que ser passado muita coisa. **E, eu acho que a maioria dos cursos que eu vejo, hoje são de trinta horas, para mim é pouco. [...] porque eu acho que tem que passar mais teoria, não só sinais.** Você tem que entender o porquê daquilo. Eu acho, aí que falta o tempo, porque as pessoas querem praticar mais, mas e a teoria?
P 7	**Eu achei super legal, sabe?! E tenho amigas que fizeram e aprenderam, eu acho que o meu problema foi coordenação. Eu não consegui!**
P 8	**Sim! Assim... o módulo I! [...] teria que continuar para estar adquirindo maiores conhecimentos**. Exercitar mais também, com pessoas especiais, lá na sala de aula. Para a gente estar melhorando essa aquisição. **Mas, para iníci,,,,o, foi excelente, para começar um trabalho com surdo-mudo foi ótimo!.** [...] o meu primeiro contato foi o curso de Libras, e aí facilitou. Já tinha contato com os alunos, e não tinha como me comunicar com eles. Hoje eu consigo me comunicar.
P 9	**O curso atendeu minhas expectativas. Foi um curso rico em termos de conhecimento.** Tanto conhecimento próprio, como conhecimento, de colegas buscando esse conhecimento. Foi interessante!
P 10	**Naquele momento sim...., hoje eu já acho que não!** Porque eu queria ter progredido mais!... **Eu queria ter desenvolvido mais e eu não consegui. [...] nós ficamos..., a minha turma, no módulo I, e não progrediu.** Então, eu acho que muita coisa eu até esqueci, perdi embora a gente procure.... como eu falei melhorar.
P 11	No começo, eu fiquei assim, será que só com isso eu vou conseguir?! **De certa forma o curso em si não!** Estava com outras expectativas, estava a fim de conhecer..., pensado que eu já ia sair interagindo assim... cem por cento. Mas, não foi não! **Mais o básico mesmo, esperava mais!**

Pelo discurso dos professores que participaram da formação em Libras, de um modo geral, o curso atendeu às expectativas iniciais dos professores/alunos, mas, como o mesmo gerou vontade de aprender mais, a duração programada foi insuficiente. Os alunos ficaram motivados a continuar o processo de aprendizagem. O resultado final, portanto, foi um misto de satisfação (o curso valeu a pena), e insatisfação, os alunos querem aprender mais, querem continuar o estudo e o tempo foi insuficiente.

Para (P (1), P (2), P (5), P (8) e P (10)), o curso atendeu as expectativas iniciais dos alunos, ou seja, num primeiro momento, quando se iniciou o contato professor ouvinte e aluno surdo a formação satisfez aos alunos. Entretanto, esses profissionais argumentaram que

é necessária a continuidade no curso para que possam conhecer mais sobre a língua de sinais e consequentemente, melhorarem sua interação com os alunos surdos. Ainda segundo essas profissionais, elas precisam progredir e buscar mais conhecimento para se adequarem às necessidades didáticas, pedagógicas, comunicativas e até mesmo para não esquecerem o que aprenderam.

Na concepção de P (3) e P (4) o curso atendeu a todas as expectativas, mas há questionamentos quanto à duração do mesmo e também em relação ao tempo destinado as aulas práticas. P (3) questiona que “foram apenas dez dias duração, de três horas por dia. Trinta horas, poderia ter sido muito maior [...]”. Quanto à parte prática P (4) expõe que “[...] acho que deveria ter mais aulas práticas, que não teve tanto”. O que esses professores deixam transparecer é que aprender uma nova língua é um processo complexo e exige um período de preparo maior.

Para P (6), o curso atendeu a suas expectativas, foi bom, pois conseguiu por em prática aquilo que aprendeu. Chama a atenção para a duração do curso. Segundo ela, é necessário um período maior de formação teórica para que o profissional saiba o porquê de aprender Libras. Diz ainda que isso fica difícil quando se trata de um curso de 30 horas. É interessante notar que essa professora mostra a necessidade de se apropriar da parte teórica, possivelmente a procura de mais conhecimento sobre a língua de sinais e sobre a história da educação do surdo.

No caso de P (9), houve satisfação com o andamento do curso, pois a sua expectativa foi atendida e a capacitação “muito rica”. Não menciona a duração do módulo, para ela parece suficiente.

Dentre todos os entrevistados, apenas P (7) e P (11) não viram suas expectativas atendidas no decorrer da capacitação. Para explicarem a insatisfação usam argumentos diferentes. P (7) achou o curso importante, mas não conseguiu aprender. Todavia, pela sua fala, não conseguiu aprender por sua culpa, pois as suas amigas tiveram sucesso no aprendizado da Libras. Para ela, o seu insucesso foi devido à sua coordenação motora e não a falhas da equipe que ministrou o curso.

Ao contrário, P (11) diz que esperava mais do curso, pois queria sair falando fluentemente a Libras. E isso, de fato, não aconteceu e nem poderia acontecer, o que frustrou suas expectativas. É provável que esse profissional não tenha entendido que o curso visava apenas uma formação básica em Libras. Mesmo com essa frustração, relata que aprendeu o básico, quando diz “mais o básico mesmo, esperava mais”! P (11).

Diante do discurso desses professores é possível percebermos três situações: os que tiveram suas expectativas atendidas parcialmente porque viram como problema a duração do curso; os que não viram suas necessidades atendidas e os que viram atendidas todas as suas expectativas. Diante desses dados verbais, não podemos deixar de compreender que esse curso foi organizado em apenas 30 horas porque é um módulo inicial, mas deveria ter continuidade.

Contudo, é preciso salientar que o mesmo permitiu motivar os professores a solicitarem a sua continuidade, posto que 30 horas, realmente não possibilita um preparo adequado.

A carga horária de 30 horas em curso básico de Libras já vem sendo superada em cursos oferecidos pela Feneis e também por instituições como Senac, Fiocruz/direh, Feneis-SP entre outros. Esses cursos têm sido organizados com uma duração de 120 horas, carga horária que favorece uma formação mais adequada. (FIOCRUZ/DIREH, 2008; FENEIS-SP, 2006; SENAC, 2006; SECAD, 2005).

Em uma outra diretoria do interior do estado de São Paulo, o curso de Libras também foi organizado em 30 horas (SÃO PAULO/CEI, 2007). Essa duração, portanto, pode estar sendo proposta pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), responsáveis pela autorização dos cursos nas Diretorias Regionais de Ensino. Se isto for um processo em curso, é importante ampliar a carga horária, organizando outros módulos subsequentes.

Diante do interesse dos professores pela continuidade da capacitação, é possível concluirmos que um curso básico de 30 horas é importante porque permite uma introdução à Libras e a compreensão da necessidade de aprender mais sobre essa língua e sobre os alunos surdos. Contudo, não permite dominar a Libras, sendo necessária uma carga horária bem maior e a convivência com a comunidade para que esse objetivo seja alcançado.

Quadro 22: Surdo como aluno

Professores (alunos)	Respostas
P 1	**Primeiro que ele é igual a todos. Porque todos têm a sua diferença. Uns são gordos** outro é magro, um ouve bem outro ouve mal, um fala alto outro fala baixo. Então é igual a todos e a gente aprende que, surdo é só aquele que é surdo profundo. Outros têm alguma deficiência auditiva. Então, eu acho que a sociedade por muito tempo fechou as deficiências, deixou as deficiências muito fechadas. Tinha vergonha por isso que muitos é... aprenderam a ler e a escrever muito mais tarde. **E,... eu acho que a partir do momento que a gente abre, enxerga como outro qualquer, que tem uma necessidade diferente, é... a gente aprende outras coisas. Porque se formos ver todo mundo tem uma necessidade diferente e especial. Ele é igual a todos na minha visão.**
P 2	**Uma pessoa normal que deveria ter o direito de comunicar do jeito que ele sabe. [...] não ele ter que aprender o método que nós temos para se comunicar. Nós é que deveríamos, no caso o professor ir atrás aprender a Libras, para poder comunicar com ele, que é o método que ele tem.**
P 3	[...] o aluno em si... ele se sente meio que... excluído praticamente. Porque, tanto os colegas quanto às vezes os professores, ele fica sempre quietinho na dele. Se ele está numa sala que só tem surdo é diferente! Agora quando ele está numa sala que está vendo gente normal, que não tem nenhuma deficiência, ele praticamente é excluído. **[...] eu achava que todo aluno que é surdo tinha que ter a sala especifica dele. Todos com a mesma deficiência se a deficiência que ele tem é surdo uma sala só para surdo. Aí... depois que eu tive que [...] fui fazer o curso, falei assim, não! Ele não é diferente dos outros. [...] o surdo também.... assim, não é porque ele têm essa deficiência que ele vai deixar de participar de debates de discussões de trabalho.**
P 4	Eu acho que tem que ter essa interação. Minha visão é que eles são muito assim..., como que fala? **Ele tem uma percepção muito grande, eles são muito atentos. Eu acho que eles são é..., aluno diferente. Para mim é um aluno diferente e muito atento.**
P 5	**Que ele tem o mesmo direito que o outro aluno de aprender em sala de aula. Ele... ele é igual, apesar de exigir que você tenha, uma língua especifica para ele. Mas ele tem direito de aprender igual ao outro aluno.** Eu acho que é obrigação do professor arrumar meios para que esse aluno aprenda. O professor em si, e fora toda estrutura política, sócio-educativa da escola, para dar base para esse aluno. [...] eu não vi nada! nada sendo feito dentro da escola. Agora através do curso eu conheci escola que tem e que o projeto, a idéia funciona entendeu?! É atende aluno surdo e tem tido sucesso entendeu? Tem aplicado. Então é assim... é pouco, é muito pouco em relação ao que deve ser feito, mas que eu já vi alguma coisa que está começando a engatinhar. Mas, tem!
P 6	Lá no (nome da escola 1), a minha visão é completamente diferente do que eu trabalho aqui (nome da outra escola 2). Porque lá eu acho que eles assim..., não tem tanta atenção como deveria ter. Então, eu acho que, lá no (nome da escola 1)... o aluno surdo está sendo prejudicado. Tinha que ter mais...., o estado deveria fornecer mais condições para o surdo. [...] então o estado deveria praticar mais as leis que estão surgindo, entã...o seria necessário intérprete. Não tem para todas as salas, é obvio que nunca vai ter, mas, é assim, ter um na escola disponível, porque como lá (nome da escola 1) é um pólo de surdos! Deveria ter pelo menos um para estar rodando nas salas, conforme eles precisam**. E, lá assim... os professores vêem eles como, ah! É escrita de surdo, ele é surdo, aceita isso, ele é surdo, aceita aquilo..., então não avalia realmente. Trata ele como um deficiente e não procura saber o que ele sabe, o que ele não sabe.[...] ele precisa de alguns recursos, como intérprete, esse atendimento em horário contrário para dar um reforço, para esclarecer melhor.[...] então ele precisa desse outro atendimento para esclarecer na língua dele o que foi falado dentro da sala . Ele tem... eu acho que ele consegue igual aos ouvintes, mas precisa desse atendimento.** Eu acho que se não tiver esse atendimento, ele nunca vai se igualar. Por isso precisa dessa atenção a mais. E lá não tem!
P 7	**Normal, como qualquer outro. Eu tenho aluno aí que tem..., que é surdo e, é muito melhor que outros que não tem nada sabe... não tem deficiência nenhuma, os ditos "normais".** E você vê que ele..., eu acho que é um adolescente, uma criança normal. Que vai atrás, tem uns que vão atrás, tem uns que não estão nem aí! **Então, igual, normal é**

	qualquer outro adolescente, criança. Pelo menos os alunos que eu já tive, foram assim.
P 8	**A minha visão, eu tenho assim... um pouco de pena, porque é complicado sala de aula lotada, mais de 35 alunos e uma criança com deficiência no meio. Então é complicado, é difícil para eles.** Eles sentem essa dificuldade... a atenção que você pode dar não é a que eles teriam necessidade, pela sala lotada, muita gente! **Então eu vejo ele como um aluno que merece uma atenção especial do professor. Mas, é complicado para gente fazer isso. A gente faz o que pode!** **[...] eles têm muita dificuldade, mas eu tive um aluno que terminou já o terceiro colegial, foi uma surpresa para a escola inteira**. O menino conseguia adquirir, ele era surdo mesmo! surdo total, [...] até inglês ele conseguiu aprender. Então eu acho que depende não só do professor como também do aluno, a força de vontade da criança é muito importante. E, ele tendo recurso necessário de ajuda... eu acredito que ele é uma pessoa normal. Que ele pode conseguir sim! **Um aluno como outro qualquer, com uma pequena dificuldade, de genética no caso. Mas ele pode superar isso, depende muito dele, não só do professor, eu acredito!. A força de vontade da pessoa é tudo.** Um dia eu ouvi na televisão uma pessoa que se formou na faculdade, ela é advogada e ela tem deficiência auditiva, foi até o finzinho! Já está advogando inclusive com o pai. Então é possível!
P 9	**O surdo para mim é um aluno comum. É um aluno como qualquer outro.** Que necessita ser desenvolvida habilidades, ser desenvolvidas competências para que ele consiga exercer sua cidadania.
P 10	**Olha, o surdo como aluno é muito difícil! A gente muitas vezes, vê que eles estão querendo aprender, por causa da diferença, da estrutura mental, da diferença de entendimento que eles têm. Então a vontade é muita. Mas, muitas vezes, esbarra no nosso erro ou na nossa deficiência. De não conhecer um pouco mais a linguagem, e nos fazer entender com eles.** Eu tive um aluno...dois alunos aqui surdos que eram fantásticos. Temos um que está fazendo Ciências da Computação, no (nome da faculdade), mas, ele tinha um grande apoio familiar, grande apoio dos colegas na escola! Grande apoio dos professores, porque ele buscava. Ele queria aprender, ele perguntava, ele vinha fora e isso estimulou muito a gente. Talvez é o que me tenha despertado em fazer Libras
P 11	**Eu pensava que não tinha diferença entre aluno surdo e aluno normal. Em termos de capacidade. Eu já tive alunos surdos maravilhosos! Mas no caso a deficiência, para poder passar para eles! Acho que ele poderia render mais, do que ele rende na sala de aula. Porque ele é um aluno capaz igual ao outro. Só que a falta de interação, a comunicação, acho que acaba inibindo um pouco a capacidade dele.**

Nas respostas emitidas pelos professores P (1), P (5) e P (6), o aluno surdo é visto dentro em uma condição de igualdade, mas que requer distinção para a apropriação da aprendizagem. A diferença está na forma de se passar o conteúdo que deve ser apropriado ao uso da primeira língua dos surdos, ou seja, a língua de sinais. Esses professores reconhecem a necessidade do uso da Libras para que o conhecimento sistematizado chegue até os alunos surdos.

A esse respeito, Dias (2004) considera que: “o surdo não pode aprender o português e nem ser avaliado da mesma maneira que os alunos ouvintes” (p. 40).

A posição de garantir a interlocução em Libras para assegurar o acesso do aluno surdo aos conteúdos curriculares mostra respeito à sua diferença linguística e essa diferença

deve ser levada em conta durante a aprendizagem e avaliação desse aluno. O surdo não pode ser ensinado e avaliado em Português oral, como o aluno ouvinte.

Ao mesmo tempo, a percepção de que o aluno surdo está em condição de igualdade com o aluno ouvinte, também assumida por esses profissionais, merece reflexão, pois pode subentender a necessidade de um contexto padronizado para a aprendizagem do indivíduo surdo.

Para Candau (2002):

> O que estamos querendo [...], é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os "mesmos". Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (p. 128-129).

Ao Consideramos essa visão de Candau (2002), um contexto de igualdade não pode ser compreendido como um contexto de homogeneização, de mesmice. A busca é pela igualdade social que deve ser considerada como um alicerce para o reconhecimento político das diferenças.

Um outro grupo de professores, P (2), P (7) e P (9), usa a terminologia normal e comum, ao relatar a sua concepção de aluno surdo. Esses profissionais nos dão a entender que não há diferença entre surdo e ouvinte. Há bons e maus alunos, aqueles que procuram aprender e desenvolver suas habilidades, outros que não estão preocupados com sua vida escolar, como qualquer outro adolescente ouvinte.

Esse argumento dos professores leva-nos a admitir que a imagem negativa e de anormalidade do surdo depende de sua falta de empenho em seguir as regras da escola (BECKER, 1977). O problema pode desaparecer quando o surdo tem vontade de aprender e de socializar-se com os normais, ou seja, segue o que é imposto pela escola. A idealização do surdo como normal mostra uma banalização de sua especificidade linguística, como ser visual e ainda representa uma forte influência da concepção clínica-terapêutica, ou seja, a que olha para a perda auditiva a surdez, e para a pessoa surda, sem considerar as condições em que se desenvolve. Essa postura tenta tornar o surdo um ouvinte, dar o mesmo estilo de vida ouvinte a esse grupo minoritário e diferente (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

Corre-se o risco dessa normalização ser vista pela sociedade e pelos pais como uma possibilidade do aluno surdo vir a falar (LOPES, 2001). E, se essa realidade não se concretiza, o surdo torna-se: o incorrigível, o incapaz de participar da sociedade, e, portanto, o inabilitado em ter uma vida grupal, pois apresenta características diferenciadas que o torna anormal

(SKLIAR, 2003). Ao normalizar o surdo, promove-se o esquecimento de suas características linguísticas e culturais fortalecendo, com isso, a idéia de contexto padronizado de aprendizagem.

Segundo P (3), os alunos surdos deveriam ter uma sala especializada para o seu atendimento educacional, pois só assim estariam em um ambiente apropriado à sua deficiência. Argumenta, ainda, que de outra forma estariam excluídos da convivência dos outros alunos e também dos professores.

Esse pensamento pode representar uma reprodução do paradigma da exclusão (ARANHA, 2000), que não oportuniza outra opção de escolha, o que revela imposição social na continuidade do processo educacional desses alunos somente através dos serviços especiais (DIAS, 2004).

Entretanto, essa visão de P (3) se modifica após participar do curso de Libras. Esse espaço de aperfeiçoamento possibilitou uma nova relação com o aluno surdo e seu contexto social, na qual os alunos devem poder optar ou não pela sala regular. A escola comum deve dar conta de ensinar com qualidade todos os seus alunos, independente de suas diferenças lingüísticas e culturais.

De acordo com (PEDROSO 2001), isso não está acontecendo. Em relação ao aluno surdo, Pedroso acredita que na escola comum:

> um ponto importante a ser destacado diz respeito ao despreparo do professor para atuar com alunos surdos. Normalmente, nas escolas regulares, os profissionais desconhecem questões fundamentais relativas à surdez e ao aluno surdo como, por exemplo, as características do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da linguagem que a surdez acaba por determinar, a relação específica que o aluno surdo estabelece com a Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita e a condição bilíngue que ele pode conquistar (p. 11).

Esse despreparo do professor ouvinte interfere muito no crescimento educacional do aluno surdo, pois, não tem sido garantido a aprendizagem pela falta de interlocução específica que deve ser por meio da Libras e do português, na modalidade escrita. Apesar do aperfeiçoamento em um curso de Libras, P (3), em alguns momentos, ainda, considera a surdez como deficiência.

No entender de P (4), o aluno surdo é diferente, e essa diferença está relacionada à sua percepção e ao fato do surdo ser muito atento. Essas diferenças na percepção e na atenção do surdo podem reinscrever a deficiência do outro lado, ou seja, qualificar o ouvinte como inferior no aspecto da percepção e da atenção (LULKIN, 2001).

Além disso, essa idéia do surdo ser muito atento pode ser devido ao fato desse aluno buscar acompanhar o ritual desenvolvido em sala de aula, por meio do qual tenta fazer parte do grupo. Em seu trabalho, Tartuci (2005) salienta que:

> Os alunos surdos acompanham o ritual, abrem as pastas, abrem os livros e cadernos, "lêem" e copiam, fecham livros e cadernos, guardam cadernos e livros por fim respondem ao sinal, para iniciar tudo outra vez com outro professor e, finalmente, ir para casa, aguardando um novo dia de aula (p. 34).

A expectativa do professor sobre o rendimento do aluno surdo pode dar um significado de invisibilidade e isolamento criado pelo grupo ouvinte (TARTUCI, 2005; SKLIAR, 1999b).

Essa expectativa de "rendimento" que é esperado pelo professor talvez mascare a presença do aluno surdo em sala de aula, onde o educador não se preocupa em mudar sua estratégia e nem considera a especificidade linguística do mesmo.

Diante dessa realidade, o aluno surdo é levado a fazer parte do grupo dominante e com isso sua invisibilidade e isolamento é apenas disfarçada pela roupagem da inserção física (TARTUCI, 2005).

Para P (8), o aluno surdo pode estar sujeito a um sentimento de piedade devido ao fato de não receber atenção do professor porque há um elevado número de alunos em sala de aula. Essa condição de ensino pode limitar o tempo para a interação e envolvimento com esse aluno, principalmente quando a professora acredita que o aluno surdo precisa de uma atenção especial que não ocorre no cotidiano escolar, apesar das iniciativas para um atendimento adequado. Pelo sentimento de piedade, pode ocorrer a chamada tolerância que naturaliza a indiferença, promove o eufemismo e suprime o diálogo (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001).

Esse mesmo professor argumenta que o surdo mostra dificuldade no processo de escolarização. Quando esse aluno termina uma etapa desse processo, a comunidade escolar se surpreende. Chama a atenção para a necessidade de o aluno mostrar força de vontade, não ficar na dependência exclusiva do professor. O surdo precisa aprimorar o seu conhecimento, se quiser superar os obstáculos do seu cotidiano escolar. Nesse caso, o esforço depende do aluno e não das condições escolares, como reconhecido no movimento de inclusão. Para esse professor, o aluno é visto como responsável pelo seu desempenho escolar.

No relato de P (10), a principal dificuldade do aluno surdo corre por conta de uma diferença de estrutura mental entre surdo e ouvinte o que dificulta a compreensão desse aluno no processo de aprendizagem. A afirmação dessa diferença na estrutura mental do surdo pode ser entendida como um preconceito, pois esse, desde o nascimento, tem condições de aprender, entretanto sob condições diferentes das existentes no contexto ouvinte.

Sobre essa suposta diferença na estrutura mental, Vigotski (1994) salienta que: “tem se admitido que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual” (p.32) Portanto, considerar que o aluno surdo tenha estrutura mental diferente é um equívoco, pois tanto surdo como ouvinte terão as mesmas possibilidades intelectuais sob condições adequadas para o desenvolvimento. Segundo Sacks (1998): “[...] a criança em desenvolvimento torna-se aberta à língua, [...]. Ela demonstra uma habilidade espetacular, uma genialidade para a língua entre as idades de 21 e 36 meses (esse período é igual em todos os seres humanos neurologicamente normais, surdos ou ouvintes [...]” (p.94). O mesmo autor ainda afirma que: "num nível neurológico [...] a língua de sinais é uma língua tratada como tal pelo cérebro, apesar de ser visual em vez de auditiva e espacial em vez de sequencialmente organizada.” (p.106),

Esse professor fala, também, sobre a “deficiência do professor” em não dominar a língua de sinais, o que sugere compreender a necessidade de mudanças no sistema escolar para criar contextos inclusivos aos alunos surdos.

De um modo geral, os relatos dos professores ainda evidenciam um discurso de supremacia ouvinte, para a qual o surdo é visto como inferior. Porém, reconhecem a dificuldade do professor trabalhar com os alunos surdos pela falta da interlocução. Essa dificuldade tem sido motivo de questionamento de uma das professoras que, segundo a sua fala, o estímulo para fazer o curso foi a falta de comunicação entre ela e o aluno surdo.

Embora os professores apresentem uma visão clínica da surdez após frequentarem o curso de Libras, é importante observar que esse curso ajudou na comunicação e o prosseguimento do mesmo poderá possibilitar a superação da surdez como deficiência.

Quadro 23: Relacionamento com a equipe que ministrou o curso de Libras

Professores (alunos)	Respostas
P 1	[...] **então assim, a gente aprendeu muito com ela. A história de vida dela comove para que a gente aprenda e incentive que outros estudem!** Porque ela sente muita é... vontade, fome de aprender, porque ela não teve oportunidade, a família fechou. Quando o mundo se abriu para ela, achou aquilo o máximo. Porque ela entendeu que a Libras é mais importante, então isso acrescenta muito para gente. **Demonstra a importância de ter uma língua própria dela.**
P 2	**Foi legal! Deu para... na época que eu fiz o curso, a equipe, nós tínhamos muitas aulas assim... tinha apresentação de teatro, nós fizemos apresentação de textos tudo em Libras, foi então muito legal! Eu gostei muito do curso que eu fiz!**
P 3	**Muito bom! Tinha a professora, e a tradutora, muito, muito boas as duas!** Eu acho na minha parte....., particularmente que um curso, ele teria assim, que ter o professor tradutor junto, mas que na maioria das vezes tinha que ser só com o professor surdo, mesmo. Porque aí você se esforça mais para aprender.

P 4	**Muito boa! Um relacionamento muito bom**. É..., teve aulas assim... de prática que a gente montava grupos, fazia grupos de conversação e eu percebia que a professora mais..., interagia mais com nosso grupo. **Foi muito legal a, interação com eles.** Inclusive ela dava aulas aqui em (nome da cidade) na faculdade (nome da instituição).
P 5	**Muito bom!** É..., **houve interação, aplicação prática, que eu acho que foi importante. Teve conhecimento também teórico, bastante abrangente foi menor que a prática. E, eu acho que isso valeu muito, porque a gente foi com sede de prática de Libras. E nós conseguimos isso, trabalhar bastante**. Pena que é só seis meses tinha que ser um pouco mais. E acho que a pretensão deles é fazer uma segunda turma, continuar!
P 6	**Foi muito bom. Tanto é que depois a gente fez amizade, fora do curso a gente passeia , viajamos juntas,** eu a (nome da Interprete) e a (nome da professora surda). **O meu relacionamento foi muito bom com elas!**
P 7	**Foi bom. Era uma professora que trabalhava aqui na escola sabe?! Foi ela e uma outra, foram duas pessoas que deram o curso. Muito...**, achei ela, assim, a didática que elas usaram era legal. **A equipe era muito boa!**
P 8	**Ótimo, excelente! Tive um relacionamento excelente com as duas. Tudo o que a gente sentia necessidade e dificuldade ela procurava estar trabalhando mais com a gente**. **Aulas bem..., bastante interatividade entre elas duas e a gente.** Então, deu para sair com uma bagagenzinha, boa desse curso. Que dá para estar trabalhando. [...] eu já ouvi falar de cursos que os professores não gostaram que sentiram, que não acrescentou nada. No meu caso, isso não aconteceu!
P 9	**A equipe do curso foi agradável, foi interessante! Foi motivadora, foi um curso ministrado com fluência! Foi agradável!**
P 10	**Foi muito boa. A equipe era muito boa, atenta. Eles procuravam explicar e ensinar mais, até além daquilo que eles tinham programado para as aulas.** Então, eles sempre procuravam e procuravam nos ensinar coisas do dia-a-dia, do cotidiano da sala de aula. **Foi proveitoso.** Apesar de como eu falei de terem parado no módulo I. Um curso delicioso, muito proveitoso!
P 11	**Os professores, o pessoal da coordenação do curso, atendiam todas as dúvidas da gente. Então, foi firme. Competente!**

Os depoimentos, apresentados no quadro acima, sobre o relacionamento equipe de professores e professores/alunos apontam para um bom entrosamento entre a equipe que ministrou o curso e os professores alunos da capacitação.

No relato de P (1) há demonstração de que a professora surda lhe surpreende com sua história de vida e sua luta para a aceitação da surdez e consequentemente da Libras. Essa professora demonstra compreender que a surdez não é sinônimo de incapacidade e sim de adequação ao canal de interlocução, quando diz que a professora surda "demonstra a importância de ter uma língua própria dela" P (1).

É perceptível que, para P (1) a professora surda foi a que mais lhe chamou a atenção, pois a concepção de inferioridade intelectual do surdo ainda é transmitida pelo discurso da normalização ouvinte e quando essa suposta limitação é rompida abre a possibilidade de uma nova visão de participação do surdo na vida social. Segundo Pedroso (2001): "é nesse contexto que o surdo encontra terreno fértil para, mais uma vez, semear a importância da

língua de sinais na sua vida, almejando seu reconhecimento, sua aceitação e sua incorporação nos processos escolares" (p.4).

É notável que a presença do professor surdo seja incorporada no contexto escolar, pois como vimos nos relatos, é um novo agente educacional necessário para propor um ensino com qualidade ao aluno surdo e um exemplo a seguir.

Os relatos de P (2) e P (10) indicam um bom relacionamento com a equipe, mas se detiveram em descrever mais a parte didática e pedagógica do que propriamente o relacionamento e a interação com as professoras, como nas falas apresentadas a seguir:

> "Tinha apresentação de teatro, nós fizemos apresentação de textos, tudo em Libras, foi então muito legal". P (2).

> "Foi muito boa. A equipe era muito boa, atenta. Eles procuravam explicar e ensinar mais, até além daquilo que eles tinham programado para as aulas. Foi proveitoso". P (10).

Nesses depoimentos, apesar de não explícitos, os termos "legal e proveitoso" podem ser indícios de referência a uma boa relação com a equipe do curso.

Também observamos no discurso de P (5) considerações sobre a didática, mencionando a interação com a equipe.

> "Muito bom! É..., houve interação, aplicação prática, que eu acho que foi importante. Teve conhecimento também teórico, bastante abrangente foi menor que a prática. E, eu acho que isso valeu muito, porque a gente foi com sede de prática de Libras. E nós conseguimos isso, trabalhar bastante." P (5).

Aqui, a professora revela uma relação importante entre ela e a equipe do curso.

Nas informações obtidas por P (3), P (4), P (6), P (7), P (8), P (9) e P (11) há referências diretas à equipe:

> "Tinha a **professora e a tradutora".** P (3);

> "Foi muito legal a, interação **com eles".** P (4);

> "O meu relacionamento foi muito bom **com elas"**! P (6);

> **"A equipe** era muito boa". P (7);

> "Tive um relacionamento excelente **com as duas".** P (8);

> **"A equipe** do curso foi agradável, foi interessante [...]". P (9);

> **"Os professores, o pessoal da coordenação** do curso, atendiam todas as dúvidas da gente". P (11).

Nesses discursos, os professores consideram a importância da equipe para o bom andamento do curso. Não há indicação de surpresa por terem uma professora surda, e a ação conjunta da professora surda com a professora fluente em Libras foi fundamental para o estabelecimento do processo de aprendizagem.

A composição da equipe, professora surda atuando com a mediação da professora fluente em Libras, segundo os professores, viabilizam o ensino dessa língua. Sem essa parceria o curso pode não atingir o resultado esperado, como no relato de P (8) "[...] eu já ouvi falar de cursos que os professores não gostaram, que sentiram que não acrescentou nada. No meu caso, isso não aconteceu!".

A valorização do curso pelos professores sugere que as ministrantes souberam respeitar a condição de cada um no aprendizado de Libras.

Acreditamos que esses depoimentos confirmam o sucesso da equipe no processo de ensino-aprendizagem e a relevância do conhecimento da Libras na vida escolar do professor ouvinte para que se destruam os paradigmas da deficiência e se descubra e valorize as diferenças.

Quadro 24: A participação do professor/aluno no curso pode influenciar outros professores da rede

Professores (alunos)	Respostas
P 1	**Se depender de mim, muita gente vai fazer**. **Porque como é uma realidade da nossa escola em (nome da cidade), atender o aluno surdo**. **[...] então é uma necessidade, acho que própria de cada educador aprender.** [...] os nossos alunos, eles tem vontade de aprender. E se você não conseguir passar aquilo que você quer trocar a idéia com eles, você não está dando aula. **Você não está mediando os conhecimentos, não está trocando.**
P 2	**Eu creio que sim, até mesmo porque ah!...., os professores já teriam que ter essa visão da Libras.** Deveriam buscar mesmo entrar nessas escolas que tem alunos surdos. Eles deveriam se interessar buscar o aprendizado de Libras para poder estar comunicando. **Sempre que perguntaram, eu sempre apoiei assim..., quem perguntou: ah! Eu deveria fazer? Sim você deve fazer é legal!** É legal você aprender é mais uma maneira de... é mais uma língua para você aprender uma língua de comunicação.
P 3	**Eu acho que sim! Acredito porque pelo menos da minha parte esse..., praticamente foi a dificuldade que eu tive com a aluna. Eu repassei para eles que eu não sabia como trabalhar. Fiz o curso, muito bom o curso, passei para eles, os professores que eu tenho contato! Falei que o curso é muito bom.** Às vezes, a gente pensa que o aluno está ali na dele que a gente não precisa dar muita bola para ele, mas não!... É ele que a gente tem que dar mais atenção! A gente tem que fazer com que os outros alunos também, não que ele seja um aluno especial, mas que ele precise de uma atenção maior do que os outros. Tanto dos professores, quanto dos alunos, dos amigos de classe.
P 4	**Com certeza! Porque, até mesmo quando a gente chegava aqui na escola, a gente comentava com outros professores.** Outros professores, que não teve essa oportunidade, porque às vezes dava aula a noite, não teve como ter esse curso lá. E, eles ficaram motivados! **Eles queriam saber como que era o curso como foi. Isso aí, acho que motiva sim! Motivou sim! Muito.**

P 5	**Sim. Eu vi vários que tiveram interesse depois... que eu já fiz. Queria saber se tinha vagas, querem saber como foi! Até mesmo, de... é explicar que algumas coisas que a gente, tem um conhecimento errado de que é todo surdo é mudo, que o mudo é surdo entendeu?** Então assim, uns conhecimentos muito errôneos, a gente..., eu percebi dentro da escola que houve pessoas para ouvirem, perguntarem depois que eu cheguei do curso. Ah! Como que foi isso no curso? Eles falam isso? Ai! eu quero fazer também! **[...] eu acho que o ano que vem nós vamos ter um pouco mais, assim... interesse, através de conversa, de outros professores.**
P 6	**Lá motivou bastante! Porque eu comecei fazendo o curso lá e aí , como eu fiquei muito amiga da (nome da professora surda) e da (nome da interprete) fui aprendendo, fui fazendo outros cursos. Aí eu prestei o concurso da prefeitura e quando elas ficaram sabendo que eu tinha passado para professora interprete de Libras e eu passei em primeiro lugar! Aí elas todas ficaram motivadas a fazer o curso. Porque no curso elas iam aprender bastante.** Aí eu falava para elas que não era só fazer o curso e deixar, que tinha que praticar, que tinha que aprender.
P 7	**A minha!? Eu fiz propaganda do curso. Eu gostei achei que as meninas que davam o curso as professoras muito boas.** O jeito a paciência de ensinar, porque você tem que ter uma paciência porque uma coisa é você ensinar crianças e adolescentes, outra coisa é você ensinar adulto**.**
P 8	**Eu acredito que sim! Quando eles percebem que a gente está conseguindo se comunicar com a criança, o outro professor com certeza, vai ter vontade de ter essa facilidade também.** Se ele é realmente engajado com a educação, ele vai buscar recursos para melhorar esse atendimento, aos seus alunos que está cada vez aumentando mais. Então, eu acredito que você passando essa experiência que você teve com certeza você vai motivar o outro.
P 9	**A participação no curso acredito, que facilitou, com que eu possa, estar dividindo com outros colegas esse conhecimento. E motivando outros a conhecer o curso ou a participar do curso que é extremamente interessante**. É outra língua, é bom aprender sempre![...] ele é mais uma ferramenta que possibilita com que o professor, com que o aluno, busque alternativas para adquirir conhecimento.
P 10	**Acredito sim! Porque a gente no dia seguinte vinha fazendo sinal e brincando, partindo para o lúdico ensinando um colega. E isso deve ter motivado gente! Os demais colegas...a participarem desse curso.** Como o ano passado, vários colegas participaram e também outras escolas, que a gente dava aula, a gente falava, "olha tem o curso lá". E como eu falei, eu fazia um outro curso em uma outra entidade e eu falava na classe "mas a minha escola tem esse curso"! A minha escola tem! Procurem, vão lá fazer! E a gente motivava assim!
P 11	**Nossa! Com certeza! Depois que a gente terminou o curso, muitos professores que não fizeram viu a resposta, o retorno do curso e quis fazer. E estão esperando até hoje.**

Os professores em seus relatos foram unânimes em afirmar que sua participação no curso contribuiu para que os demais colegas de profissão sentissem o desejo e a necessidade de participarem desse curso de formação.

Para P (1) além de sua participação no curso outro fator deve ser considerado: a função de sua escola, posto que, esta é uma escola pólo. Portanto, a mediação deve ser estabelecida em Libras e isso, por si só, justifica a importância na participação do curso. P (2) também partilha desse pensamento ao dizer que "os professores já teriam que ter essa visão da Libras". Visão essa que provavelmente tem sido despertada pela participação de alguns profissionais que estão comprometidos com sua função de educador. Esse fator de inter-

relação entre os professores pode ser capaz de despertar e motivar novos caminhos e novas conquistas no cotidiano escolar.

De acordo com P (3) quando os colegas viram que as dificuldades enfrentadas por ela foram minimizadas, demonstram maior interesse em conhecer o curso. Nesse mesmo raciocínio, P (8) declara que quando os outros professores percebem a interação dele com os alunos surdos, exprimem a vontade de estabelecer essa mesma relação. Com essa vontade de interagir, os professores não capacitados percebem que a melhor opção é frequentar o curso, pois, dessa forma, poderão habilitar-se como os demais colegas.

P (11) também reforça essa visão de relação que os outros profissionais percebem após a participação do curso. Isso é evidenciado quando diz "[...] muitos professores que não fizeram viu a resposta, o retorno do curso e quis fazer" P (11). É provável que esse retorno declarado possa ser uma melhor atuação na sala e no contexto escolar.

P (4) e P (5) acreditam que, quando chegavam à escola, e, comentavam com os outros professores, como era o curso e o que se aprendia, foi fator de motivação, pois estes queriam saber a respeito da estrutura da capacitação, como estava sendo o aprendizado e até mesmo o interesse em conhecer a explicação de alguns conceitos inadequados.

Para P (6) o curso ajudou em sua aprovação no concurso de intérprete de Libras e essa relação de aproveitamento chamou a atenção das demais profissionais da escola quanto à importância da interação com aluno e também a perspectiva de melhora profissional.

Na fala de P (7) não há uma clara afirmação de que sua participação tenha contribuído para convencer outros professores, entretanto, afirma ter feito propaganda e isso pode ser um fator de motivação, pois demonstra a abertura de uma nova proposta em relação ao aluno surdo.

P (9) e P (10) reforçam a idéia de que através de suas participações no curso começaram a dividir e passar conhecimentos aos colegas, e isso pode contribuir para que eles tenham conhecimento do curso e aprendam a Libras.

Diante desses discursos concluímos que a participação de um professor na capacitação pode ser fator de disseminação entre os demais profissionais e acreditamos que tal fato possa a vir melhorar a atuação profissional e uma instituição escolar mais acolhedora, na qual as diferença são respeitadas e dignificadas.

A partir desses relatos extraídos da coordenadora do curso, das professoras: surda, fluente em Libras e dos professores que participaram da capacitação encontramos pontos

comuns e divergentes quanto ao processo de implementação do curso de Libras nessa diretoria em questão.

Quanto ao requisito a coordenadora argumenta ser indispensável a presença do aluno surdo em sala de aula, para que o professor possa participar da capacitação, posto que o professor necessita estabelecer interlocução e uma relação com esse aluno. E isso é apontado por PS e PF quando dizem “Ela pensa que é muito importante dar um curso de Libras para os professores, para os professores aprenderem a se comunicar” (PS). “[...] uma maneira, da gente sensibilizar o professor para que ele tenha um novo olhar com relação à educação dos surdos” (PF).

Nessa linha de pensamento os professores disseram ter participado do curso por ter aluno surdo em sala de aula e, por isso, precisavam se qualificar para estabelecerem esse contato com o aluno surdo e ter mais segurança em suas práticas pedagógicas.

Essa limitação no ingresso do curso, neste momento, corre por conta do reduzido número de vagas disponíveis na diretoria que o promove, mas é necessário ir além dessa proposta e garantir a interlocução do aluno surdo na escola, não somente na sala de aula que frequenta. O professor que não tem aluno surdo ainda não pode aprender Libras, portanto não poderá se comunicar com o aluno surdo na escola. Além disso, os funcionários e os colegas ouvintes também não integram a iniciativa da diretoria, como sugere o estudo de Nicolucci (2006).

Também é perceptível que esse curso oferece uma comunicação simples, ou melhor, uma base, para que o professor comece a interagir com seu aluno. Essa situação de comunicação básica é retratada nas falas dos entrevistados: “[...] desde o início a gente dá toda uma base”. “[...] que é um aluno surdo [...]” (PC); “[...] é um processo que cabe uma comunicação simples, que falta muita coisa ainda. Mas que pelo menos, agora o professor já tem uma outra visão” (PS); “Aquele professor está fazendo o curso de Libras. Já consegue falar um pouco [...]” (PF).

Outro fator relevante é concepção dos professores sobre a Libras como a língua dos surdos e a sua regulamentação. Os sujeitos da pesquisa argumentam sobre a necessidade de uma parte teórica e prática para que a língua de sinais seja compreendida, analisada e descrita como uma Língua e não apenas como uma linguagem.

A coordenadora do curso não manifesta sua opinião a respeito da oficialização e da concepção da Libras como Língua.

É bastante evidente que, nos depoimentos dos professores, ainda não há uma argumentação consistente a esse respeito, mas, pelo menos inicia-se uma reflexão a respeito do assunto. Na questão da formação profissional da equipe que ministrou o curso transparece uma satisfação geral, tanto da coordenação quanto dos professores que o frequentaram, embora as professoras demonstrem buscar mais conhecimentos para ministrar cada curso, evidenciando que compreendem o atual momento da conquista da língua de sinais e da nova política educacional. A política está sendo implementada a partir de 2007 e a língua de sinais do Brasil foi reconhecida em 2002, tudo é muito novo e necessita aperfeiçoamento.

A qualificação dessas profissionais é medida pela coordenadora quando diz que "[...] eu busquei elas, porque eu sei que o currículo das duas são muito bons [...]" (PC), e também por vários professores da rede como por exemplo, "[...]achei ela, assim, a didática que elas usaram era legal. A equipe era muito boa".

Esse, entre outros relatos, nos permite avaliar que a equipe do curso além de competente e com um currículo que cumpre as exigências legais, conseguiu ter um bom relacionamento com os professores da rede e isso pode ter contribuído para que os mesmos reivindiquem a continuidade do curso em outros módulos.

É possível constatar que a presença do intérprete, ou no caso, uma professora fluente em Libras é de grande valia no processo ensino-aprendizagem dos professores que iniciam o aprendizado da Língua de sinais, do contrário, esse processo poderia ficar comprometido.

O professor fluente em Libras também é responsável pela parte teórica do curso, pois antes de se iniciar o estudo prático da língua de sinais, é fundamental que os professores da rede tenham o conhecimento histórico de luta, travado por esse grupo linguístico ao longo dos séculos. E esse primeiro contato só pode ser estabelecido pela língua oral, posto que os professores, ainda não dominam a língua de sinais.

PF trabalha também com a questão da Legislação, ou seja, são passados aos professores da rede, conhecimentos sobre a Lei de Libras e sobre o decreto que a regulamenta, na organização do curso. Portanto, as 30 horas destinadas ao curso se dividem em parte teórica e prática.

Em um contexto geral, acreditamos que, todos os professores da rede que participaram da capacitação julgam ser necessário a continuidade do curso, ou seja, a complementação com outros módulos para que os mesmos se sintam mais qualificados para lidar com essa diferença linguística. Entretanto, a coordenadora do curso não deixa essa

intenção explicita, mas ressalta que “essa necessidade de formar o professor, a gente está vendo que..., que está precisando mesmo [...]” (PC).

Então, consideramos que essa formação, precisa ser continuada para que o professor possa oferecer um contexto escolar mais inclusivo, isto é, com interlocução com o aluno surdo na escola.

Também encontramos, entre os professores, divergências de opiniões. Para muitos o curso atendeu às expectativas, para outros ainda falta alguma coisa, ou seja, não atendeu às expectativas. A esse respeito não houve nenhum esclarecimento da coordenadora quanto ao sistema de avaliação do curso e nem se haverá continuidade do mesmo. Não sabemos se há uma avaliação dos professores da rede, ou mesmo da coordenação do curso, para posteriores providências.

Essa insatisfação por parte de alguns professores pode ser pela necessidade de aprender mais e, como já dissemos anteriormente, dar continuidade a esse processo de ensino aos professores da rede.

Outro ponto favorável é que a participação no curso pelos professores da rede tem contribuído para que outros professores tenham vontade de participar da capacitação, por isso, existe o critério para a seleção dos professores que irão participar.

O que podemos concluir é que esse programa de capacitação possui algumas limitações, ou seja, é apenas inicial, básico, entretanto, já permite constatar um ganho para as escolas e para os alunos surdos.

Os Professores da rede falaram em aumentar o tempo do curso, para poderem se apropriar melhor da língua de sinais e, com isso, terem melhor interação com o aluno surdo, ou seja, querem ter maior conhecimento sobre Libras.

Para melhor se apropriarem da Libras, esses professores acreditam que, a continuidade do curso seja fundamental, pois querem ir além de um conhecimento básico, esperam ter um domínio maior da língua de sinais e não apenas a noção básica de alguns sinais.

Os professores que ministraram o curso (PS e PF) e a coordenadora não perceberam essa necessidade, pelo menos, não há indícios no relato das mesmas, sobre essa questão.

Embora esses segmentos não tenham percebido a necessidade de expansão no tempo do curso, os dados mostraram que o curso ainda não permitiu modificar adequadamente a visão dos professores da rede sobre os surdos e a surdez.

Mesmo diante da necessidade do adequamento e da continuidade do curso, todos os envolvidos, isto é, coordenadora e professores da rede acreditam que a equipe está adequada e cumpre os objetivos do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa mostram que a Diretoria Regional de Ensino procura oferecer um curso de Libras para que os professores da rede recebam suporte, ou seja, que tenham uma base para se comunicar com o aluno surdo. O curso possibilitou certa segurança para os professores ouvintes que precisavam estabelecer imediatamente um canal de interlocução com esse grupo de alunos, isto é, são professores de surdos.

Os dados também indicam que o corpo docente, (PS e PF) responsáveis por ministrar o curso, é capacitado e possui todos os requisitos para a realização dessa capacitação.

PS começou a ensinar Libras através de trabalho voluntário com as famílias das pessoas surdas. E ao longo do caminho se qualificou para trabalhar com professores. PF apresentou experiências anteriores, cujo trabalho foi em salas especiais. Posteriormente, concluiu sua formação como intérprete. Diante dessa qualificação foi convidada, juntamente com a professora surda, para o desenvolvimento desse curso.

Através desses cursos, acreditamos que se começa a estabelecer os primeiros passos para uma comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte, e também, para uma reflexão acerca do que está sendo oferecido ao aluno surdo nos contextos escolares.

Vimos por meio dos relatos de PS e PF que a participação do professor surdo na escola regular é fundamental para o desenvolvimento de uma imagem positiva do surdo e um contanto mais próximo surdo-surdo. Esse agente pode possibilitar a construção da identidade e da história do surdo e essa situação de construção da identidade oferece uma nova maneira do surdo se enxergar no mundo ouvinte.

Apesar de todo esse esforço por parte da equipe que ministrou o curso e dos próprios professores da rede, a interlocução no contexto escolar ainda é precária, pois, foi possibilitada apenas uma comunicação simples, mas, que mesmo assim, tem apontado para uma nova relação entre professor ouvinte-aluno surdo.

A respeito da oficialização da Libras, percebemos que essa situação trouxe o caráter de legalidade e isso representa muito para os surdos e também para todos os grupos sociais que trabalham em prol do reconhecimento desse grupo.No entanto, para que o surdo tenha seus direitos linguísticos reconhecidos é preciso mais do que à oficialização, é necessário que o currículo esteja voltado para o atendimento a sua peculiaridade linguística e conte com a

presença de novos agentes educacionais como: intérpretes, professores surdos, professores fluentes em Libras, entre outros.

O que se almeja é uma educação de qualidade que possa ser oferecida. Essa atuação conjunta é necessária para que o aluno surdo atinja os objetivos educacionais através do reconhecimento das diferenças.

Em relação aos professores da rede que participaram do curso encontramos áreas curriculares variadas e tempos distintos de atuação no magistério.

Foi possível encontrar professores de Letras, Matemática, Geografia, História, Física e Pedagogia. O tempo de serviço esteve entre dois e trinta e cinco anos. Essa situação demonstrou que a busca para o atendimento ao aluno surdo não está ligada somente à área de línguas, isto é, todos os componentes curriculares são responsáveis pelo aprendizado desse aluno, posto que o mesmo tem direito de se apropriar de todos os conhecimentos que a escola possa lhe oferecer.

No aspecto relacionado ao conceito de surdez, os professores tentaram demonstrar em alguns momentos uma visão sob o aspecto da diferença, entretanto, a maioria das falas deixa claro que o enfoque clínico, ainda permanece no discurso dos mesmos.

Com relação à experiência com inclusão, os professores disseram que suas escolas atendem a algumas necessidades especificas, entretanto, a exclusão dentro da inclusão prevalece, pois muitos educadores não possuem qualificação e a escola não se estrutura para o atendimento diferenciado. Observamos também que muitos professores desconhecem os recursos que sua escola tem para um atendimento diferenciado.

Ainda, a respeito da participação dos professores da rede no curso, percebemos que a presença desses se deve ao fato de precisarem se comunicar e se fazer entender com o aluno surdo.

Acreditamos que a participação desses professores no curso tenha como principal intenção a comunicação imediata com o aluno surdo.

Para os professores da rede, conceituar a Libras, ou seja, dar sua visão a respeito dessa língua foi uma tarefa complexa, porque em alguns momentos, confundem o conceito de língua com a de linguagem. Demonstram não ter um entendimento claro acerca da Libras e que esta tem toda uma estrutura gramatical própria, sendo capaz de construir história, cultura e identidade desse grupo minoritário.

Parece que para a maioria dos professores, a Libras acaba sendo apenas um recurso didático que se reduz a um conjunto de práticas que irá auxiliá-lo no trato com o aluno surdo e, esse reducionismo desqualifica a Libras como a primeira Língua dos surdos.

Entretanto, alguns poucos professores parecem começar a entender o real significado dessa Língua.

Ficou evidente que a maior parte dos professores da rede que realizaram o curso utilizam-se da Libras somente no espaço escolar, alguns por não terem contato com a comunidade surda, e outros, por não terem adquirido condições de se expressar em língua de sinais. Por meio das falas dos professores notamos que o processo de aprendizagem apresentou graus variados de dificuldade. Muitos professores tiveram facilidade no processo de aprendizagem da Libras, outros concluíram o curso, mas apresentam muita dificuldade em se expressarem em Libras, e outros ainda, relatam que nem aprenderam.

Apesar desses diferentes graus de dificuldade durante o processo de ensino-aprendizagem no curso de Libras, todos os envolvidos relatam que tiveram um relacionamento muito bom com PS e PF ao longo do curso. Todos disseram estar satisfeitos com a proposta das professoras do curso.

O que nos chamou a atenção foi o fato de alguns professores se referirem à professora surda como deficiente o que revela, ainda, uma visão clínica-terapêutica da surdez.

Entretanto, com a participação da professora surda no decorrer do curso, segundo relatos, puderam refletir sobre a potencialidade do indivíduo surdo que quando está na função de professor, pode gerar espanto e atrair atenções.

Foi isso que ocorreu na época do curso. Os professores ouvintes se sentiram fascinados pela historia de PS.

A história de vida da professora surda trouxe muita emoção aos professores ouvintes, pois, puderam perceber a luta para essa surda se tornar professora e capaz de ensinar sua língua natural.

Outro fator importante foi a presença da professora fluente em Libras, uma vez que, pela sua mediação é que se tornaram possíveis o aprendizado teórico e as primeiras interações entre professora surda e professores ouvintes, segundo os relatos. Para um grupo que inicia o aprendizado em Libras, o professor fluente tem um papel importante de mediar os diálogos, posto que surda e ouvintes ainda são incapazes de estabelecer interlocução fluente.

Esse papel do professor fluente, entretanto, não deve ultrapassar essas atribuições, pois, como já foi expresso anteriormente, a função de PF é mediar e não substituir a

professora surda (PS) no ensino da Libras. Acreditamos que a figura mais importante em um curso de Libras seja a professora surda, porque somente ela será capaz de passar a sua identidade, a sua cultura e a sua história de vida.

A duração do curso de Libras foi questionada por alguns professores que acham o tempo do curso deveria ser maior. O curso deveria ter continuidade e outros módulos deveriam ser ministrados. Diante desse questionamento, contudo, muitos professores relataram que o curso atendeu todas as expectativas quanto ao processo de aprendizagem da Libras.

O que percebemos é que cada professor tem o seu tempo particular de aprendizagem: alguns apresentaram mais facilidade, outros puderam aprender apenas o básico e uma professora disse não ter aprendido nada. Essas diferenças parecem justificar as visões diferentes dos professores sobre a necessidade de aumentar a carga horária de um curso como esse.

Pelos relatos, contudo, supomos que mesmo os professores que adquiriram certa interlocução com os alunos surdos ainda apresentam dificuldades em uma comunicação mais fluente. Nesses casos, um curso com carga horária maior poderia aumentar a fluência dos professores/ alunos. Mas, como dito anteriormente, esse curso foi essencial para a abertura da presença da Libras na escola regular. Escola que precisa superar a visão do aluno surdo como um ser em falta e anormal.

Apesar da participação no curso, muitos professores ainda apresentam uma visão do surdo como deficiente e anormal, ou seja, uma imagem patológica da surdez. O aumento da parte teórica do curso poderia auxiliar a superar esse tipo de concepção tão arraigada no ambiente escolar.

Para superar essa imagem negativa, a formação continuada em Libras dos professores da rede precisa permanecer, principalmente para que novos professores sintam-se motivados ou curiosos para aprender a língua de sinais. Outros docentes passaram a perguntar sobre o curso, sobre o processo de aprendizagem e, até mesmo, manifestaram vontade de participar em novas turmas, talvez pela observação de uma nova relação entre os professores que fizeram o curso e os alunos surdos e/ou pelo entusiasmo demonstrado pelos educadores que participaram da capacitação.

Por esses dados, acreditamos que o curso tenha contribuído significativamente como primeiro contato professor ouvinte-aluno surdo, mas, sabemos também que é o início de um trabalho longo para conquistar o respeito pelas diferenças. Nessa direção, essa comunidade

linguística ainda tem muito a fazer, mesmo após o Decreto nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei de Libras.

Apesar da aprovação da Lei nº. 10.436/02 (BRASIL, 2002) que oficializa a Libras como a língua dos surdos, ainda são poucas as iniciativas para reorganizar o percurso pedagógico desse grupo linguístico. Ainda não evidenciamos a tão esperada escola bilíngue e multicultural. Mas, de uma outra perspectiva, a ação da Diretoria Regional de Ensino em oferecer formação continuada aos professores da rede visando uma verdadeira escola inclusiva, envolve uma nova visão sobre a surdez, mesmo quando, a visão clínica-terapêutica ainda está muito presente no ambiente escolar.

O conjunto de leis favorece a luta, mas sem o envolvimento dos grupos sociais, o processo de exclusão continuará. Então, é provável que a visão sócio-antropológica da surdez ainda esteja longe do processo de escolarização, porém, a iniciativa dessa diretoria já leva a uma reflexão acerca do aluno surdo e da sua comunidade, e, quem sabe, esse novo olhar possa algum dia se tornar uma presença em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. **educação especial:**temas atuais. Marília, SP: Unesp, 2000, p. 01-09.

BARDIN, L. **Analise de Conteúdo.** Trad. Luis Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977. 229p.

BECKER, M H.S. Marginais e desviantes. In: BECKER, H.S. **Uma teoria da ação coletiva.** Trad. Marica B.M.L. Nunes. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977, p. 53-67.

BÍBLIA SAGRADA. **Tradução Centro Bíblico católico**. 36ª ed. São Paulo: Ave Maria, 1982.1632p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da Republica Federativa do Brasil,** Brasília, 05 de out.1988.

_____ Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394/96). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

_____ **Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000**. Brasília Presidência da República Congresso Nacional, 2000.

_____**Lei Nº. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002.

_____ Decreto **Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

_____Ministério da Educação e Cultura – Secretaria da Educação Especial. Prolibras, UFSC. **Proficiência em Libras**: para professores e instrutores da Libras e para tradutores e intérpretes da Libras/Língua Portuguesa/Libras. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006a 16p. Disponível em: < http://www.ufpi.br/downloads/uploads/noticias/prolibras.doc>. Acesso em 18 de set. de 2008.

_____Ministério da Educação e Cultura - Secretaria da Educação Especial. **Sala de recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006b. 35p.

BRITO, L.F. **Por uma Gramática de Língua de Sinais.**Rio de janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. 879p.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994. p. 47-51.

BOTELHO, P. Surdos oralizados e identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística.2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.149-164. V 2.

CAMAROTTI, A.T. **Educação de surdos:** a escola pela perspectiva da família**.** Rib. Preto, SP; CUML, 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro Universitário Moura Lacerda.

CANDAU, V.M.F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, nº. 79, p. 125-161, ag. de 2002.

CLAUDIO, M.C. M; DIAS, T.R.S; PEDROSO, C.C.A. A produção escrita de surdos com mediação da Língua brasileira de sinais (Libras) em uma escola estadual. In: LIMA, R. de C. P. e GONCALVES, M. F. C (Org.). **Sujeito, escola, representações.** Florianópolis: Insular, 2006, p. 81-94.

CORDE. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – **CORDE,** 1996**.** Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/cor_surdo.asp>, acesso em 1 de maio de 2008.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia**: Ser, saber e fazer. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 1993. 320p.

CRUZ, J.I.G. **Consolidação de uma trajetória escolar**: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior. Rib. Preto, SP: CUML, 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro Universitário Moura Lacerda.

DAMÁSIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007. 52p.

DIAS, T.R.S. Educação de surdos, inclusão e bilingüismo. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M.A; WILLIANS. L.C.A. (Org.) **Temas em educação Especial**. São Carlos/SP: Edufscar, 2004. p. 37-42.

DIAS, T.R.S. Inclusão escolar e a educação do surdo: ambigüidades e dificuldades no processo. In: SICCA, N.A.L. (Org.). **Cultura e práticas escolares.** Florianópolis: Insular, 2006. p. 15-34.

DIAS, T.R. S; PEDROSO, C.C. A; ROCHA, P; ROCHA, J. Uma análise sobre o ensino de Libras a familiares ouvintes de alunos surdos. LIMA, R.de C.P. e GONCALVES, M.F.C (Org.). **Sujeito, escola, representações.** Florianópolis: Insular, 2006, p. 95-111.

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.27-40. V 1.

DSPCOM. **A História do Surdo**. 2000. Disponível em: <http://www.dspcom.fee.unicamp.br/>. Acesso em: 14 de jul.2008.

DUCHATZKY, S. E SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e práticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – **FENEIS-SP**, 2006. Disponível em: <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=77&canal=agenda>. Acesso em 14 de set. de 2008.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed. 2003. 155p.

FERREIRA, M.E.C. e GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003 p. 106-141 e 142-154.

FERREIRA, L. **Legislação e Língua Brasileira de Sinais.** São Paulo: ferreira & bergoncci consultoria e publicações, 2003. 101p.

FIOCRUZ/DIREH. Fundação Osvaldo Cruz/ Diretoria de Recursos Humanos – **FIOCRUZ/ DIREH**, 2008. Disponível em: <http://www.direh.fiocruz.br/?i=rh_na_fiocruz&p=noticias&inc=noticia&id=639>. Acesso em: 14 de set. de 2008.

FRANCO, M. Currículo & Emancipação. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.213-224. V 1.

GARCIA, B. G. de. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.149-162. V 1.

GESUELI, Z. M. **Língua(gem) e identidade:** a surdez em questão. Educação & Sociedade. Campinas: **CEDES**, vol. 27, nº 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>. Acesso em 27 de out. de 2008.

GÓES, M.C.R**. Linguagem, Surdez e Educação.** 3ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002. 88p. Coleção Educação Contemporânea.

GOLDFELD, M.. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997: 176p.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Cientifica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 80p.

HALL, S. **Identidade cultural na pós modernidade**. Trad. Thomaz T.da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 7-22.

HOFFMEISTER, R.J. Famílias, crianças surda, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos:** interfaces entre pedagogia e lingüística. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.113-130. V2.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 105-127. V 2.

KAUCHAKJE, S. Comunidade surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: GESUELI, Z. M.; SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S. (Org.). **Cidadania, Surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 57-76.

KLEIN. M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR. C. (Org.), **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 75-93.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.15-26. V 1.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, nº. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101326219980003000007&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 24 de dez. de 2008.

LACERDA, C.B.F. o Interprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes: Problematizando a Questão. In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R.(Org), **Surdez**: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 51-82.

LOPES, M.C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR. C. (Org.), **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 105-121.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR. C. (Org.), **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 33-49.

MARQUES, R.R. Educação de Jovens e adultos:um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In. QUADROS, R. M. e PERLIN, G. (Org), **Estudos surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 150-189. (série Pesquisas).

MCLAREM, P. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 2000, p.103-157.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: Palhares, M.S. **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002, p. 61-85.

MOURA, M. C. de. **O Surdo**: Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Revinter, Ltda, 2000. 151p.

MOURA, M. C. de. As Leis e a Realidade. In: MOURA, M. C. de; VERGAMINI, S. A. A; CAMPOS, S. R. L. de. (Org), **Educação para surdos**: práticas e Perspectivas. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008. p.189-197.

NICOLUCCI, D. **Educação de surdos**: uma proposta de intervenção para uma escola pública. Rib. Preto, SP: CUML, 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro Universitário Moura Lacerda.

OLIVEIRA, J. S. de. **A comunidade surda:** perfil, barreiras e caminhos promissores no processo ensino-aprendizagem em matemática. Rio de Janeiro; CEFET, 2005. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

PEDROSO, C.C.A. **Com a palavra o surdo**: aspectos do seu processo de escolarização. São Carlos, SP: UFSCAR, 2001.155f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos.

PEDROSO, C.C.A. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública:** O professor fluente em Libras atuando como intérprete. Araraquara, SP: Unesp, 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho.

PERLIN. G.T.T. **Historia de vida surda:** identidades em questão. Rio Grande do Sul: UFRS, 1998. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PERLIN. G.T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR. C. (Org.), **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73.

PERLIN, G.T. T, QUADROS, R. M.de. Ouvinte: o outro do ser surdo In: **Estudos Surdos I.**1ª Ed.Petrópolis: Arara Azul, 2006, v.1, p. 166-185. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/O%20outro%20do%20ser%20surdo.pdf>. Acesso em 27 de out. de 2008.

POSADA, M. L. O. Direitos Humanos por meio das Línguas de sinais. In: MOURA, M. C. de; VERGAMINI, S. A. A; CAMPOS, S. R. L. de. (Org), **Educação para surdos**: práticas e Perspectivas. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008. p.113-117.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.M. Desafio na Formação de Profissionais na área da Surdez. In: No IV Congresso Internacional e 10º INES "**Surdez e Universo Internacional**" -14 a 16 de setembro de 2005a, Rio de Janeiro. p. 1-4. Disponível em: http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/desafios-formacao.pdf. Acesso em 27 de dez. de 2008.

QUADROS, R. M. de. Políticas lingüísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil. II Congresso Nacional de Educação Especial – II Encontro da Associação de Pesquisadores da **Educação Especial** – 03 a 05 de novembro de 2005b. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Politicas.pdf>. Acesso em 27 de dez. de 2008.

ROSA, A. da S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: GESUELI, Z. M.; SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S. (Org.). **Cidadania, Surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 235-243.

SÁ, N.R.L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002. 388p.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 196p.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 134p. Vol.1.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria de Ensino do Interior – **CEI**, 2007. Disponível em: < http://cei.edunet.sp.gov.br/Noticias/2007/Junho/10.html>. Acesso em 14 de set. de 2008.

SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – **SECAD**, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=com_content&task=view&id=1652&interna=6>. Acesso em 14 de set. de 2008.

SENAC. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – **SENAC**, 2006. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer,selectCourse2&course=2246&template=395.dwt&unit=SAD&testeira=355> Acesso em 14 de set. de 2008

SKLIAR, C. A localização Política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999a. p.07-14. V 2.

SKLIAR, C.A. Invenção e a exclusão da alteridade deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**: das diferenças, 1999b, v. 24, nº. 2, p.15-32.

SKLIAR, C e LUNARDI, M.L. Estudos Surdos Culturais em Educação: Um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R. (Org), **Surdez**: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 11-22.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR. C. (Org.), **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001a. p. 07-32.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C (Org) **Educação & Exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação 2001b. p.107-154.

SKLIAR, C. Sobre a anormalidade e o anormal. Notas para um julgamento (voraz) da normalidade. In: **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 151-193.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.118p.

TARTUCI, D. **A experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular**: Condições de interação e construção de conhecimentos. Piracicaba/SP: UNIMEP, 2001.187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

TARTUCI, D. **Re-Significando o "Ser Professor"**: Discursos e práticas na educação de surdos. Piracicaba/SP: UNIMEP, 2005.180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR. C. (Org.), **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p.139-156.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos Psicológicos superiores. (Org.) COLE, M. et. al. Trad. Jose Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 190p.

APÊNDICE - A

Termo de Consentimento

Eu _____, concordo em participar da pesquisa: “Ensino de Libras na escola pública: Experiência de uma implementação”, de autoria do mestrando Marcelo Henrique Bastos sob orientação da Profª.Drª. Tárcia Regina da Silveira Dias, e declaro estar ciente dos objetivos da mesma, de minha participação como informante, da possibilidade de gravações, bem como dos cuidados de anonimato e sigilo garantidos em possíveis divulgações dos resultados em eventos científicos.

_____, ___ de _____ de 200___.

_____

Assinatura

APÊNDICE - B

Entrevista com a coordenadora do curso de Libras.

1) Há quanto tempo está em vigor à capacitação oferecida a professores por essa Diretoria de Ensino?

2) Qual é o nº. de Profissionais capacitados?

3) Qual é o objetivo dessa Diretoria de Ensino em oferecer uma capacitação em Libras?

.

4) Como o professor pode participar da capacitação de Libras?

5) Quais são os principais aspectos do curso? Qual a sua duração?

6) Essa capacitação é também oferecida a gestores e funcionários? Por quê?

7) O nº. de vagas oferecidas é suficiente para atender a procura?

8) Existem muitas desistências ao longo da capacitação?

9)Quais são os profissionais que ministram o curso?

10) Como foram selecionados esses profissionais? O que lhe parece essa seleção?

APÊNDICE - C

Entrevista com a professora surda e a professora fluente em Libras.

1) Qual a sua formação profissional?

2) Atualmente como tem sido esse processo de formação profissional?

3) Como você veio ministrar um curso de Libras?

4) O que você pensa sobre as capacitações de professores ouvintes em Libras?

5) Você já ministrou capacitações oferecidas a outros professores ouvintes?

6) O que representa a participação do professor surdo na escola regular?

7) Você acha que capacitar o professor ouvinte em Libras pode refletir no processo educacional do aluno surdo?

8) O que é para você o reconhecimento da Libras como a língua dos surdos ?

9) Como tem sido o percurso de seu trabalho?

10) A legislação vigente se relaciona com seu trabalho?

11) O que você acha que deveria modificar no currículo para uma educação de qualidade ao aluno surdo?

12)Quais os benefícios que um professor fluente em Libras atuar junto com o educador surdo em um curso de Libras?

APÊNDICE - D

Entrevista com professores (alunos) que fizeram o curso de Libras

1) Há quanto tempo você atua no magistério? Qual a disciplina que leciona?

2) Como Você vê a surdez?

3) Em sua escola há experiência de inclusão de alunos surdos?

4) O que te motivou a participar de um curso de Libras?

5) Qual a sua visão sobre a Libras?

6) Você tem usado a Libras na sua escola?

7) Você acredita que a libras seja uma língua?

8) Como foi seu processo de aprendizagem da Libras?

9) O curso atendeu suas expectativas?

10) Qual a sua visão do surdo como aluno?

11) Como foi seu relacionamento com a equipe que ministrou o curso?

12) Você acredita que sua participação no curso possa motivar outros professores de sua escola?

ANEXO - A

Presidência da República
Secretária Especial dos Direitos Humanos
Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE

O Surdo e a Língua de Sinais

Período:

08 a 11 de agosto de 1996.

Local:

Petrópolis/RJ

Objetivos:

a) propor subsídios para a legalização da Língua de Sinais para a pessoa surda;

b) caracterizar a profissão de intérprete da Língua de Sinais.

APRESENTAÇÃO

Este documento registra os resultados alcançados pela Câmara Técnica sobre o surdo e a Língua de Sinais, realizada em Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, por solicitação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS e a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS, sob os auspícios da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e com o apoio da Universidade Católica de Petrópolis - UCP.

Nele estão consubstanciadas as propostas e sugestões de seus participantes, referendadas e aprovadas em sessão plenária do evento, a título de subsídios para a legalização da Língua de Sinais no País e a caracterização da profissão de intérprete.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

ENTENDIMENTO DO PROBLEMA

O Brasil dispõe hoje de pesquisas sobre a língua de sinais e massa crítica que permitem discutir o tema dentro de parâmetros científicos nacionais.

Considerando esta realidade e tendo em vista a solicitação da Federação Nacional para Educação e Integração de Surdos - FENEIS e da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Surdos - FENAPAS, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, órgão da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça propôs a realização de debates, com a participação de representantes das citadas federações, de órgãos públicos e com o apoio executivo da Universidade Católica de Petrópolis - UCP, com vista à produção de documento que subsidie a legalização da Língua de Sinais no País e a caracterização da profissão de intérprete.

CÂMARA TÉCNICA

A proposta concretizou-se numa Câmara Técnica que se caracterizou como um fórum democrático que, pela profundidade dos seus debates, propiciou a elaboração de SUBSÍDIOS para a legalização da LÍNGUA DE SINAIS no País.

LOCAL E DATA

A Câmara Técnica realizou-se no período de 8 a 11 de agosto de 1996, no RIVERSIDE PARK HOTEL, Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro.

OBJETIVOS:

a) propor subsídios para a legalização da Língua de Sinais para a pessoa surda;

b) caracterizar a profissão de intérprete da Língua de Sinais;

CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS:

A realização da Câmara Técnica objetivou a obtenção dos seguintes produtos:

a) Conceituais/operativos

- reflexão, pelos participantes, sobre os conhecimentos da utilização da Língua de Sinais, tanto em nível conceitual quanto na prática de atendimento a pessoas com deficiência auditiva;

subsídios para a legalização da Língua de Sinais no País;

assunção de papéis, funções e responsabilidades requeridos, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, para a atenção integral a portadores de deficiência auditiva no que se refere a linguagem de sinais utilizada;

redação de documento contendo as proposições pertinentes.

TEMÁTICAS A SEREM TRATADAS

A proposta básica visou a utilização de metodologia que privilegiasse o envolvimento e comprometimento dos órgãos governamentais e não-governamentais, participantes do processo, na discussão e tratamento das questões, centradas nas seguintes áreas de estudo:

o surdo e o processo de comunicação;

fatores intervenientes na aprendizagem;

capacitação dos pais;

recursos humanos (interprete e professor) perfil do profissional para atuar na área;

participação da comunidade no processo.

Os temas propostos foram discutidos com a utilização de técnicas num enfoque em que os próprios participantes constituiam uma agência de estudos de resolução de problemas, desempenhando os papéis principais de identificar a situação atual e a desejada, bem como a de formular e recomendar subsídios para a legalização da Língua de Sinais.

Assim, com a adoção de métodos e técnicas específicos de condução foram considerados, para a consecução dos objetivos do trabalho, os seguintes pontos:

geração de significativo volume de informações em nível de identificação e definição de propostas;

- envolvimento de representantes dos diversos segmentos influentes, propiciando condições básicas para o exercício de participações efetivas com responsabilidade e comprometimento;

- funcionamento no contexto de uma participação ativa, enfatizando os mecanismos de continuidade das ações.

OPERACIONALIZAÇÃO DA CÂMARA TÉCNICA

- Quanto à forma de desenvolvimento

O trabalho foi desenvolvido com a participação de todos, em fórum livre, aberto e democrático, onde os convidados tiveram a oportunidade de debater, discutir, posicionar-se e propor, de forma que, ao final da Câmara Técnica, foram alcançados, com eficiência e eficácia, os objetivos estabelecidos e definidos.

No decorrer do evento, os participantes foram orientados e ajudados, em todas as etapas do trabalho, pelo coordenador e facilitador, a procurar extrair as informações necessárias para atingir os produtos desejáveis.

As atividades de sistematização dos trabalhos foram desenvolvidas por um grupo de cinco integrantes, entre os participantes, tendo assumido um deles o papel de coordenador geral.

RESULTADO DA SISTEMATIZAÇÃO DOS TRABALHOS

1. O SURDO E O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

1.1 - SITUAÇÃO ATUAL

As comunidades surdas brasileiras, enquanto minoria lingüística, reivindicam o reconhecimento oficial da língua brasileira de sinais - LIBRAS como um direito de cidadania, considerando que:

- não há comunicação efetiva entre surdos e ouvintes: os ouvintes não dominam a língua de sinais e os surdos não dominam a língua portuguesa, quer na modalidade oral quer na escrita;
- falta conhecimento da língua de sinais por ouvintes que a consideram uma pantomima e lhe dão valor inferior como meio de comunicação;
- na sociedade discrimina-se a língua de sinais, com a consequente geração de conflito nas famílias e entre profissionais e surdos;
- a família e a escola precisam de considerar a importância da língua de sinais para o surdo como meio de acesso às informações existentes, permitindo-lhe interagir nas comunidades surdas e ouvintes;
- a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa permitem ao surdo se integrar, e participar, na sociedade como cidadão;
- há necessidade de se criarem mecanismos de divulgação, aquisição e aprendizagem da língua brasileira de sinais em todo o território nacional; esse processo foi iniciado e já oferece resultados significativos. A comunidade acadêmica começa a se interessar pela língua de sinais;
- o surdo tem uma língua e um país que não a reconhece; urge, por isso, sua legalização.

l.2 - CONCEITUAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

A língua brasileira de sinais é

- reconhecida cientificamente como um sistema lingüístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda das comunidades surdas do Brasil;
- uma língua natural formada por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas;
- uma língua completa, com estrutura independente da língua portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo, favorecendo seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes;
- uma língua prioritária das comunidades surdas e de todos que se interessam por ela e dela necessitam, e que deve ser incorporada ao acervo cultural do País.

1.3 - CARACTERIZAÇÃO DO USUÁRIO

São usuários da língua de sinais pessoas surdas, seus familiares, profissionais da área da surdez, intérpretes, enfim, toda e qualquer pessoa que conviva diretamente com a comunidade surda e todos que se interessam em aprender a língua brasileira de sinais.

2) RECURSOS HUMANOS - PERFIL DO PROFISSIONAL PARA ATUAR NA ÁREA

2.1) PERFIL DO INTÉRPRETE

O interprete é um profissional bilíngue, que efetua a comunicação entre:

- surdo x ouvinte;
- surdo x surdo;
- surdo x surdo-cego;
- surdo-cego x ouvinte.

REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

O intérprete deve ter:

- domínio da língua de sinais;
- conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo;
- conhecimento da comunidade surda e convivência com ela;
- formação acadêmica, em curso de interpretação, reconhecido por órgão competente;
- filiação a órgão de fiscalização do exercício dessa profissão;
- noções de linguística, de técnica de interpretação e bom nível de cultura.

Deve ser:

- profissional bilíngue;
- Reconhecido pelas associações e/ou órgãos responsáveis;
- Intérprete e não explicador;
- Habilitado na interpretação da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais e da língua de sinais para a língua oral.

FORMAÇÃO

- Preferencialmente 3º. grau.

2.2) PERFIL DO PROFESSOR

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA DE SINAIS

O professor de Língua de Sinais deve ser bilingue e desenvolver programa educacional da disciplina, dentro dos parâmetros educacionais exigidos no currículo.

REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

- para o exercício da função, o professor de Língua de Sinais deve ter formação profissional de graduação, com currículo obrigatório exigido do ensino da língua de sinais.

E deve ser:

- ouvinte bilíngue (língua portuguesa e língua de sinais);
- Surdo bilíngue (língua brasileira de sinais e língua portuguesa).

FORMAÇÃO

- Deve ter o 3º. grau, com habilitação específica: Professor de Língua de Sinais.

2.3) PERFIL DO INSTRUTOR

INSTRUTOR DE LÍNGUA DE SINAIS

O instrutor da Língua de Sinais deve ser profissional bilíngue, preparado em cursos de capacitação permanente, promovidos por órgãos competentes para o ensino da Língua de Sinais a:

- ouvintes que querem ser intérpretes da Língua de Sinais;
- crianças surdas;
- jovens e adultos surdos que não tiveram acesso à língua de sinais em tempo hábil;
- professores e profissionais das escolas;
- família de pessoas surdas;
- sociedade em geral.

REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

O instrutor de língua de sinais deve ter:

- domínio da língua brasileira de sinais;
- conhecimento da língua portuguesa;
- bom nível cultural;
- noções de metodologia de ensino de língua;
- reconhecimento por associações de surdos e/ou órgãos representativos.

Deve ser:

- O instrutor de LIBRAS deverá ser preferencialmente surdo, com bom nível cultural, ter o domínio da LIBRAS e conhecimento da língua portuguesa.

FORMAÇÃO

O instrutor de língua de sinais deve ter:

- preferencialmente o 2º. grau completo e
- curso de formação de instrutores de língua de sinais promovido por órgãos competentes.

3. CONSIDERAÇÕES NA COMUNICAÇÃO DO SURDO

3.1 A FAMÍLIA

- Resultados projetados de pesquisas internacionais informam que mais de 90% de pessoas surdas têm familiares ouvintes.

- Há diferentes grupos familiares:

Surdo de pais surdos;
Surdo de pais ouvintes;
Ouvinte de pais surdos.

- A comunicação é a base fundamental do desenvolvimento, iniciado na família e enriquecido na vida em sociedade.
- A maioria dos surdos tem problemas de comunicação com seus familiares ouvintes, escola e comunidade.

- A comunicação é necessária para o desenvolvimento emocional, psíquico e cognitivo do indivíduo surdo e a língua brasileira de sinais é fundamental para garantia de que isto ocorra naturalmente.

- O surdo tem o direito de ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível.

- Nas maternidades um trabalho efetivo de diagnóstico precoce da surdez propiciará, em tempo hábil, o encaminhamento do caso a especialistas na matéria e, desde cedo, a devida orientação da família.

- Deve ser estimulado o uso da língua de sinais pelas famílias o mais cedo possível, propiciando-lhes oportuna oferta de cursos da matéria, bem como o acesso a informações relevantes à surdez.

- Devem ser promovidos contatos interativos entre familiares ouvintes de filhos surdos e comunidades de surdos adultos, propiciando a menores surdos maior adequação em seu desenvolvimento e lhes garantindo a identidade própria, como requisito básico para o exercício de sua cidadania.

- Deve ser lançado programa de atendimento e orientação sistemática da família. Pais ouvintes repetem o modelo da sociedade: negação da diversidade. A participação da família na orientação, educação e política dos direitos dos surdos permite melhor representação psíquica da surdez.

3.2. Considerações sobre a Comunicação do Surdo na Sociedade:

Nesse contexto, essas considerações referem-se ao que se dá com grupos sociais de características não-comuns às de nossa sociedade, tomada como um todo, tendo em vista o fato da surdez. Esses grupos se fazem presentes na sociedade brasileira, entre outros, comunidades de surdos adultos, de surdos e ouvintes em espaço de trabalho comum, de surdos adultos com menores surdos, etc.

Nesse sentido:

- Enquanto a sociedade não se conscientizar de que é possível se comunicar com a pessoa surda, esta continuará sendo um estrangeiro em sua terra natal.

- A sociedade brasileira precisa conhecer o surdo, sua língua, suas necessidades e suas potencialidades.

- O mercado de trabalho tem estado fechado para o surdo, por desconhecimento de seu potencial e da legislação vigente.

- A sociedade ignora a existência de comunidades surdas que convivem numa situação bilíngüe.

- Parte desta sociedade tem curiosidade de saber quem é o surdo e, quando atendida, tem sido positiva e boa a aceitação da surdez.

- Às vezes há numa comunidade ecos de vozes familiares que refletem a realidade em que vivem. A sociedade de hoje tende a ser fruto da mídia: só ama, respeita e quer aquilo que os meios de comunicação divulgam, comentam e respeitam.

- É preciso promover campanhas de sensibilização e de esclarecimento da problemática da surdez, bem como despertar o respeito pela LIBRAS.

- Há necessidade de ampla divulgação e conscientização da importância da LIBRAS para o desenvolvimento da criança surda. Divulgação, pelos meios de comunicação, de questões relativas à surdez. É preciso despertar o interesse na busca de novas tecnologias que contemplem as potencialidades da pessoa surda

- Faz-se necessário que se promovam informações de qualidade sobre as implicações da surdez e sobre a língua brasileira de sinais, para desfazer preconceitos e garantir a livre expressão, o direito à informação e a conquista da cidadania do surdo.

- É preciso, por meio de campanhas educativas - pela mídia - buscar o esclarecimento contínuo sobre a LIBRAS, incluindo-a em encontros e eventos educacionais.

- É importante a presença de programas educativos, nos moldes dos já existentes, que se façam com a LIBRAS, como o que se dá com outras línguas para a sociedade em geral. O surdo, para viver na sociedade, precisa ter a sua língua divulgada, para todos.

- É importante também o uso da mídia de um modo formativo e informativo, com legendas e/ou intérpretes, em:
    - noticiários;
    - programas de informações científicas: prevenção; ensino da LIBRAS; modelos educacionais ; divulgação de profissionalização, e afins.
- É ainda importante que se façam intensivas campanhas nacionais para maiores esclarecimentos, inclusive sobre os direitos constitucionais de pessoas portadoras de deficiências. Governos, escolas especiais e associações de surdos devem reforçar a divulgação dos direitos dos surdos

- Urge que, nos termos da legislação vigente, se ofereçam iguais oportunidades de trabalho para surdos e para ouvintes, respeitadas suas formações profissionais;

- Instituições de ensino devem desenvolver recursos estratégicos para o ensino x aprendizagem da LIBRAS, incluindo a língua de sinais nos currículos de formação dos profissionais que atendem diretamente a pessoas surdas.

- Há necessidade de se oferecerem aos surdos todos os recursos comunitários possíveis, tendo em vista as especificidades da comunidade surda.

ANEXO 1
Proposta de Alteração do Projeto de Lei n. 131, de 1996, do Senado Federal SENADO FEDERAL
PROJETO DE LEI DO SENADO
N. 131, de 1996

"Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências"

Redação Alternativa

O Congresso nacional decreta:

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

Parágrafo único. Compreende-se como LIBRAS um sistema linguístico de natureza visual - motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. É a forma de expressão do surdo, sua língua natural.

Art. 2º. A LIBRAS deverá ser utilizada como meio de comunicação e de uso corrente das comunidades surdas na sociedade brasileira.

Art. 3º. A administração pública, direta e indireta, assegurará o atendimento ao surdo, em repartições públicas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal , bem como em serviços comunitários e eventos, mediante apoio de intérpretes da LIBRAS.

Art. 4º. A LIBRAS deverá ser incluída, como conteúdo obrigatório da disciplina Educação Especial, na área de surdez, nos cursos de formação inicial, formação continuada e de especialização de professores, de forma a lhes propiciar condições de interação com alunos surdos.

I - Entendem-se por cursos de formação inicial de professor cursos de Magistério, em nível de 2º. e 3º. graus e/ou licenciaturas.

II - Entendem-se por cursos de formação continuada na área de surdez: habilitação em Deficientes da Áudio-Comunicação, Estudos Adicionais, bem como cursos de treinamento, de atualização e de aperfeiçoamento para professores e demais especialistas da área de surdez.

III - Entendem-se por cursos de especialização em Educação Especial, na área de Surdez , cursos promovidos pelas instituições de ensino superior, em nível de pós-graduação.

IV - Será assegurada , preferencialmente por meio de instituições de ensino superior, a formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa.

Art. 5º. Recomenda-se a inclusão de temas sobre a LIBRAS nos conteúdos relativos à disciplina "Aspectos Éticos - Político - Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" nos cursos superiores de Fonoaudiologia, Letras e áreas afins.

Parágrafo único. Poderá ser incluída no Curso de Letras a habilitação em Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais.

Art. 6º. As instituições de ensino público deverão garantir, quando solicitadas, a presença e utilização da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de sistema educacional.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Art. 7º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º. Revogam-se as disposições em contrário.

JUSTIFICATIVA DAS ALTERAÇÕES PROPOSTAS

Em análise o Projeto de lei n. 131, de 1996, do Senado, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

O Projeto de Lei n. 131/96 concretiza uma antiga aspiração dos surdos brasileiros e se afina com os objetivos da Política Nacional da Educação Especial proposta pelo MEC.

Sugerimos, no entanto, as seguintes alterações:

- No parágrafo único do Art. 1º. Em lugar de "meio de comunicação" consideramos mais apropriada a expressão "sistema linguístico", pois meio de comunicação pode ser qualquer mecanismo não-linguístico como, por exemplo, os vários códigos e signos sociais.
- No Art. 2º, os termos "obrigatoriamente" e "objetiva"deverão ser suprimidos. O primeiro obrigaria todos os surdos brasileiros a usar a Língua Brasileira de Sinais, inclusive os surdos da comunidade indígena Urubu-Kaapor, não deixando opção para uma pessoa surda que não queira usar essa língua de sinais, isto é, que prefira aprender apenas a língua portuguesa, ou outra língua de sinais. Consideramos que, neste caso a lei deva beneficiá-los, e não os obrigar. Não se pode impor a alguém o uso ou não de determinada língua. O termo "objetiva", referente à comunicação, nos parece desnecessário.

- No Art. 3º, foi suprimida a primeira ocorrência da expressão "Língua Brasileira de Sinais" uma vez que ela se repete no final do parágrafo. Substituímos a expressão "pelos profissionais intérpretes da língua de sinais", pela expressão "mediante o apoio de intérpretes da LIBRAS", a fim de evitar ambiguidades. Foi incluída, também, a expressão "e do Distrito Federal" ao se referir às repartições públicas.

Sugerimos a reformulação do Art. 4º. e seus parágrafos, objetivando torná-los mais abrangentes e apropriados.

Para viabilizar a implantação da LIBRAS nas instituições de ensino, sugerimos a inclusão de mais dois artigos.

ALTERAÇÃO PROPOSTA PARA A JUSTIFICATIVA

Uma língua define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais, e constitui um dos veículos mais expressivos de comunicação e de interação entre pessoas e grupos, além de ser um instrumento intrínseco à transmissão e intercâmbio de idéias e de sentimentos. É considerada língua natural quando própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação, podendo ser naturalmente adquirida.

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais a comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Como todas as línguas utilizadas por comunidades ouvintes, não são universais, isto é, cada comunidade lingüística tem a sua própria língua.

No Brasil é possível constatar vários sistemas lingüísticos distintos, próprios e naturais das comunidades ouvintes deste País: línguas orais, como o português e várias línguas indígenas, por exemplo, a língua de sinais usada pelos surdos e a usada pela tribo Urubu-Kaapor.

CONCEITUAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais é

- reconhecida, cientificamente, como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria e oriunda das comunidades surdas do Brasil;
- uma língua natural formada por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas;
- uma língua completa, com estrutura independente da Língua Portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo favorecendo, seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes;
- uma língua prioritária das comunidades surdas e de todos que se interessam por ela e dela necessitam, devendo ser incorporada ao acervo cultural da nação.

As comunidades surdas do Brasil vêm lutando para serem respeitadas, enquanto minoria lingüística, já que possuem uma língua própria, a Língua Brasileira de Sinais.

SITUAÇÃO ATUAL

As comunidades surdas brasileiras, enquanto minoria lingüística, reivindicaram o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais como um direito de cidadania, considerando que:

- Não há comunicação efetiva entre surdos e ouvintes: os ouvintes não dominam a língua de sinais e os surdos não dominam a língua portuguesa quer na modalidade oral quer na escrita;
- Falta conhecimento da língua de sinais por ouvintes que a consideram uma pantomima e lhe dão um valor inferior como meio de comunicação;
- Na sociedade discrimina-se a língua de sinais, com a consequente geração de conflito nas famílias, entre profissionais e os surdos;
- A família e a escola precisam de considerar a importância da língua de sinais para o surdo como meio de acesso às informações existentes, permitindo-lhe interagir nas comunidades surdas e ouvintes;
- Há necessidade de se criar em mecanismos de divulgação, aquisição e aprendizagem da língua brasileira de sinais em todo o território nacional; esse processo já foi iniciado em algumas instituições de ensino. A comunidade acadêmica começa a se interessar pela língua de sinais;
- O surdo tem uma língua que não é reconhecida por seu país; urge, por isso a legalização da LIBRAS.

Quanto à justificação do projeto, temos, para a complementação de dados, as seguintes informações:

- A língua de sinais é reconhecida como LÍNGUA em vários países da Europa (Inglaterra, Dinamarca, Suécia, Itália, Espanha), da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e da América do Sul (Argentina, Uruguai, Venezuela) e vêm sendo utilizada em seus sistemas de ensino.

- No Brasil, muitas universidades, estabelecimentos de ensino e instituições já vêm desenvolvendo pesquisas e estudos sobre a LIBRAS, por exemplo:

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ
Universidade Estadual do Pernambuco - UEPE
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul - PUC/RS
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES/MEC/RJ
Federação Nacional para Educação e Integração do Surdo – FENEIS.

ANEXO – B

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.

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

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

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO II

DOS ELEMENTOS DA URBANIZAÇÃO

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO III

DO DESENHO E DA LOCALIZAÇÃO DO MOBILIÁRIO URBANO

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

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

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

CAPÍTULO IV

DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS PÚBLICOS OU DE USO COLETIVO

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

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

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;

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

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

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

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

CAPÍTULO V

DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS DE USO PRIVADO

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO VI

DA ACESSIBILIDADE NOS VEÍCULOS DE TRANSPORTE COLETIVO

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

CAPÍTULO VII

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

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

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

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

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES SOBRE AJUDAS TÉCNICAS

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

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

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

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

III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade.

CAPÍTULO IX

DAS MEDIDAS DE FOMENTO À ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

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

CAPÍTULO X

DISPOSIÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
José Gregori

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 20.12.2000.

ANEXO – C

LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas e ducacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

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

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

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

ANEXO – D

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

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

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

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

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

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

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

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

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

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

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

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

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

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

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

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

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

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

I - cursos de educação profissional;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO IV

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

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

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

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

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

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

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

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

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

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

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO VI

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

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

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

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

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

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

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

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

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

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

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

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

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

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

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

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

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

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

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO VIII

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

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

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

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

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

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

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo