



**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE
QUALIDADE NO CENÁRIO BRASILEIRO
BRAZILIAN SIGN LANGUAGE AND THE CHALLENGES FOR QUALITY
EDUCATION IN THE BRAZILIAN SCENARIO**BUENO, Fernanda Bachim¹**RESUMO**

O presente trabalho discute a importância da educação dos surdos, bem como os métodos usados para ensiná-los e o papel da escola, dos professores e intérpretes na formação dos mesmos. A pesquisa teve como objetivo principal examinar na literatura o processo histórico do ensino da Língua Brasileira de Sinais e os limites e possibilidades da relação do aluno surdo com o professor e o intérprete na perspectiva da construção do conhecimento sistematizado. De modo mais específico a pesquisa buscou: a) Explicar como a história educacional do surdo foi construída; b) Compreender a importância do professor e do intérprete na sala de aula junto ao aluno surdo; c) Entender como se dá o processo de aquisição da primeira e segunda língua dos alunos surdos. Para tanto elaboramos o seguinte problema de pesquisa: Que dificuldades as escolas enfrentam em receber alunos surdos? E os professores, estão preparados para ensinar seus alunos com necessidades educacionais especiais? Na perspectiva de facilitar a solução do problema levantado formulamos a hipótese inicial de trabalho, segundo a qual as escolas e professores enfrentam nos dias atuais desafios constantes pela falta de formação e incentivo dos órgãos responsáveis. Quanto aos procedimentos metodológicos, delimitamos a investigação do problema para o âmbito da pesquisa bibliográfica, a qual permitiu concluir que a escola que se quer para surdos e ouvintes deve ser uma escola que pense nas particularidades e nas especificidades da forma de ensinar e aprender de seus alunos.

Palavras-chaves: Educação inclusiva. Surdez. Professor. Intérprete. Métodos.

ABSTRACT

The present work of conclusion of course discusses the importance of the education of the deaf, as well as the methods used to teach them and the role of the school, of the teachers and interpreters in the formation of the same ones. The main objective of the research was to examine in the literature the historical process of teaching the Brazilian Language of Signals and the limits and possibilities of the relation of the deaf student with the teacher and the interpreter in the perspective of the construction of

¹Graduada em Educação Física e pós-graduada em Psicomotricidade e desenvolvimento humano; Professora de Educação Física na rede municipal de SBC; febachim@gmail.com

systematized knowledge. More specifically the research sought: a) To explain how the educational history of the deaf was built; B) Understand the importance of the teacher and the interpreter in the classroom with the deaf student; C) To understand how the process of acquisition of the first and second language of the deaf students takes place. For this, we elaborate the following research problem: What difficulties do schools face in receiving deaf students? And are teachers prepared to teach their students with special educational needs? With a view to facilitating the solution of the problem raised, we formulated the initial hypothesis of work, according to which schools and teachers today face constant challenges due to the lack of training and encouragement of the responsible bodies. As for methodological procedures, we delimit the investigation of the problem into the scope of bibliographical research by allowed us to conclude that the school we want for the deaf and hearing should be a school that I think The particularities and the specificities of the way of teaching and learning of its students.

Keywords: Inclusive education. Deafness. Teacher. Interpreter. Methods.

1 INTRODUÇÃO

A educação para todos é uma premissa constitucional e tem ganhado espaços significativos nos contextos, especialmente, educacional. Falar de inclusão é (re)afirmar direitos e, ao mesmo tempo, discutir, em outros termos, sobre: democracia, cidadania, e direitos humanos. Desta forma, tais qualidades dessa discussão perpassam por recortes sociais que são, conseqüentemente, históricos. Nota-se que a discussão sobre a inclusão de surdos no ensino regular é recente, no tocante ao seu direito fundamental, a educação. Pois, a discussão da pessoa surda era, historicamente, propriedade da área da saúde.

Considerando os avanços da legislação que garante às pessoas em situação de inclusão exercer, em diferentes espaços, seu direito como cidadão, neste contexto, a escola assume novos desafios para garantir o direito de: acesso, permanência e aprendizagem das crianças surdas no ensino regular. Tal cenário temático, (re)coloca à escola (novos) desafios, perspectivas e possibilidades e, ao mesmo tempo, novos horizontes formativos. Pois, a inclusão – neste estudo, escolar – anuncia outros, múltiplos, sentidos para o sentido inclusão, para além das barreiras arquitetônicas –

sem deixar de reconhecer sua importância nessa esteira das conquistas inclusivas, mas é relevante alargar os olhares para além das ações visíveis da inclusão.

Nessa moldura contextual, o presente artigo objetiva contribuir, a partir do estudo bibliográfico, com as pesquisas que versam sobre a educação de surdos, e os diferentes agentes envolvidos nesse processo, e seus desafios.

Dados os múltiplos horizontes temáticos possibilitados pelo tema, este trabalho ocupar-se-á em responder questões intrínsecas à educação do surdo no Brasil, mostrando o percurso histórico dentro de uma dimensão teórica. Nesta linha diretiva, torna-se urgente algumas questões, a saber: como os alunos surdos interagem com os ouvintes? De que modo esta inclusão beneficia o aluno surdo? Quais os métodos que professores e intérpretes utilizam no processo de ensino? Com base nestas questões formulamos o seguinte problema de pesquisa: Que dificuldades as escolas enfrentam em receber alunos surdos? E os professores, estão preparados para ensinar seus alunos com necessidades educacionais especiais?

Em busca de respostas concretas sobre as questões apresentadas, formulou-se a seguinte hipótese: as escolas e professores enfrentam atualmente desafios constantes, muitos deles pela falta de formação e incentivo dos órgãos responsáveis. Não se pode negar que houve conquistas dos surdos no Brasil, no entanto, eles ainda não garantiram um espaço que contemplem todas as suas necessidades, entre elas, a de aprender sua segunda língua, a língua portuguesa, pois toda língua precisa-se de uma tradução escrita. Nesse caso, a inclusão torna-se um conceito e não uma práxis. É, nesse sentido, buscar caminhos para materializar ações concretas da efetiva inclusão de surdos no ensino regular.

No que tange ao tipo de pesquisa, tendo em vista a natureza da presente investigação a pesquisa bibliográfica apresenta-se como caminho para a compreensão dos objetivos e problemática cercadas nesse estudo, buscando, pois, através dessa metodologia, coletar os fatos históricos, além das peculiaridades que envolvem o ensino da Língua Brasileira de Sinais.

2.SURDEZ

Para nos comunicar, necessariamente, precisamos de uma língua, de signos que simbolizem o que queremos dizer, precisamos que o outro também compreenda e interaja para que a comunicação ocorra em trocas recíprocas de aprendizagem e significados. A história do surdo começa como qualquer outra, com lutas, fragmentações e retrocessos, entretanto, se configura através de movimentos e reivindicações que ocasionaram muitas conquistas, entre elas o direito de usar a Língua Brasileira de Sinais.

De acordo com Pereira et al. (2010, p.7 apud Erikson 1988, p.42) “existem três fases da história de educação dos surdos”. A primeira vai até 1760 onde as crianças eram ensinadas por tutores, médicos ou pessoas ligadas a religião. Destacase nesse período um dos principais e influentes tutores, Pedro Ponce Leon que ensinava crianças surdas filhos da nobreza, o objetivo desse ensino era para que essas crianças, ao crescerem pudessem ter direitos a herança familiar. Esse ensino era baseado no alfabeto manual, no qual havia aprendido com monges beneditinos, onde usava as duas mãos para gesticular.

Não podemos negar a influência e importância do considerado até então, o primeiro professor de surdos no mundo. No entanto somente após 1760 os estudos e interferência de L’Epée começou-se a cogitar a possibilidade de se ter uma língua dos surdos. O estudioso foi o primeiro a fundar escola pública para os surdos, um Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em Paris, onde a educação individualmente oferecida passou a ser coletiva e objetiva.

Em 1760 o abade Charles M. De L’Epée reconheceu que a Língua de Sinais servia a eles como base comunicativa. Por isso, foi considerado por muitos como o “*inventor da língua de sinais*”, já que ele iniciou uma abordagem gestualista na educação dos surdos. Dava o nome de “língua dos surdos” aos sinais usados de forma espontânea e afirmava que todo surdo possuía linguagem, sendo capaz de compreender os outros e de expressar suas necessidades. Além disso, estudou as características linguísticas da língua de sinais (VALIANTE, 2009, p. 10 apud MOURA, 1996).

Nos séculos XVI e XVII a educação das crianças surdas eram planejadas por suas famílias. Conforme Pereira et al. (2010, p.17) “os métodos utilizados no ensino das crianças surdas eram muito semelhantes: os tutores usavam a fala, a escrita, o alfabeto manual e os sinais”. Esse período é pouco mencionado nos textos que falam sobre surdez, pois os métodos utilizados na época eram mantidos em segredo pelos professores.

A segunda fase compreendida entre 1765 a 1880 e, escolas para surdos começaram a ser introduzidas em diferentes países europeus. As crianças surdas ao invés de aprenderem coletivamente, passaram a aprender individualmente (PEREIRA et al, 2010). Dessa maneira houve um retrocesso. Para tanto, os surdos escolarizados e percussores das metodologias e ensinamentos de L'Épée começaram a formar escolas, inclusive no Brasil. Após serem educados, os surdos atingiram cargos que, antes, só eram ocupados por ouvintes. Enquanto isso,

As escolas fundadas por Thomas Braidwood, na Inglaterra, e Samuel Heinicke, na Alemanha, privilegiavam a língua majoritária na modalidade oral. Braidwood usava a escrita e o alfabeto digital; ensinava seus alunos primeiro por meio da escrita, depois articulando as letras do alfabeto e passava, posteriormente, para a pronúncia de palavras inteiras (PEREIRA et al, 2010, p.8).

Nesse momento nasce uma escola alemã onde se acreditava que a única forma de ensinar os surdos era através da palavra falada. Em 1880 foi realizado um congresso muito importante para problematizar e discutir a educação dos surdos, nele “o objetivo central era o de reafirmar a superioridade da língua oral nacional, tentando abolir a língua de sinais. Para isso, muitos surdos oralizados foram apresentados” (VALIANTE, 2009, p. 14). O grande problema dessa nova forma de ensinar o surdo foi à discriminação dos demais que não conseguiam se oralizar, esses foram taxados como incapazes e seus professores demitidos. Os surdos que não conseguiram demonstrar a aprendizagem através da oralidade eram separados e considerados doentes mentais.

Como podemos perceber o método visual foi abolido até então, e o método oral ganhou força e a língua de sinais não era mais usada. Os surdos que foram

afastados da escola ficaram ociosos e deprimidos. Quando a terceira fase, pós 1880, mais precisamente em 1960 o método oral ganhou o mundo (PEREIRA et al, 2010).

Mesmo sendo proibida, a língua de sinais ainda era usada por surdos mais velhos, que criaram associações de surdos com o intuito de se relacionar e disseminar as ideias que tinham acerca da língua de sinais. Muitas inovações foram surgindo, como, a tecnologia eletroacústica trazendo aparelhos de amplificação sonora, o surgimento de um novo método, o *bimodalismo*. Assim, os surdos passaram a exigir seus direitos, dentre os quais, a língua de sinais era o principal deles. Passaram assumir sua função de cidadãos ao exigirem respeito a sua condição.

A luta constante da comunidade surda em ter sua cultura, identidade e língua reconhecidas forçou a uma proposta de educação bilíngue, na qual a Língua de Sinais passaria a ser a língua de aquisição (L1) e a modalidade escrita da língua oficial do país seria a segunda língua (L2), garantindo então o pleno desenvolvimento da linguagem e a inserção na comunidade dos ouvintes (VALIANTE, 2009, p. 16).

A principal proposta do bilinguismo era oferecer um ensino apropriado, onde as crianças surdas pudessem aprender em um ambiente natural, tendo sua própria língua, a de sinais e a segunda pautada na língua da comunidade ouvinte. Valente (2009, p. 17 apud Bertholo, 1998, p. 56) ainda reforça que “o bilinguismo proporciona aos surdos desenvolverem, desde pequenos, a consciência de que fazem parte de uma comunidade linguisticamente diferente, inseridos dentro de outra comunidade majoritária (ouvintes)”.

A Declaração de Salamanca (1994) ajudou a entender as necessidades dos alunos surdos e a importância deles terem acesso a uma língua em que permite a educação integral das crianças portadoras de surdez. Revelou ainda que a valorização das diferenças precisa fazer parte da escola e a mesma deve adaptar-se as necessidades dos educandos.

Com o passar dos tempos às concepções de surdez foram mudando. A primeira foi a clínico-patológica onde a surdez é interpretada como uma patologia e os surdos são percebidos como meros deficientes.

Nessa concepção de surdez, a linguagem oral é vista como imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo-emocional e linguístico do surdo. A educação converte-se em terapêutica (reparadora e corretiva), e o objetivo do currículo escolar é ser dar ao sujeito o que lhe falta – a audição – e sua consequência mais visível – a fala (PEREIRA et al, 2010, p. 21).

Cabe salientar que essa concepção gera um ciclo vicioso em que educadores restringem a aprendizagem dos alunos a planejamentos que incluem atividades direcionadas a “deficientes” e não a alunos de potencial, quem podem aprender e desenvolver-se. Nela, o fracasso por não aprender é colocado sobre o surdo. Assim, “o aluno elabora uma identidade deficitária em relação aos ouvintes, o que contribui para os baixos resultados de seu desenvolvimento global” (PEREIRA et al, 2010, p. 21).

Já a segunda concepção mais discutida é a socioantropológica que relata a surdez não como uma deficiência que restringe o aluno de tudo, “mas como uma diferença na forma como o indivíduo terá acesso às informações do mundo” (PEREIRA et al, 2010, p. 21). Dessa maneira, essa concepção considera a capacidade do surdo em constituir comunidades, o que possibilita a aprendizagem e o compartilhamento das normas da sua língua. Para tanto, o surdo assume o papel de membro de uma comunidade linguística pequena, diferente e normal.

A terceira concepção mais recente é da prática de surdez e prática docente. “Essa nova concepção interfere diretamente na prática dos docentes e, embora ainda tímido, esse movimento já resultou em algumas conquistas significativas para a educação” (PEREIRA et al, 2010, p. 22). Considera-se, pois, que pensar a educação para o surdo é uma das possibilidades de melhorar o ensino e a didática que usamos no nosso país para a aprendizagem de sujeitos que não podem ouvir o som, mas podem se comunicar, desenvolver-se e realizar atividades tão específicas quanto o ouvinte.

2.1 EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

No Brasil, a primeira escola criada para surdos foi inaugurada em 1857 no Rio de Janeiro, o precursor dessa modalidade de ensino no país foi D. Pedro II que trouxe um professor francês Huet que usava a língua de sinais em suas aulas.

O instituto recebeu primeiro o nome de “Imperial Instituto de Surdos Mudos”. Huet é considerado o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil, que se mesclou com os gestos utilizados pelos surdos brasileiros. Embora não haja documentação que comprove este fato, a autora concluiu que ele utilizava os sinais e a escrita, pois Huet havia estudado com Clerc, no Instituto Francês. O currículo era composto por disciplinas como português, aritmética, história e geografia. A *linguagem articulada* e a *leitura sobre os lábios* eram destinadas apenas aos alunos que tivessem aptidão (VALIANTE, 2009, p.20 apud Moura, 1996, p.19).

Já em São Paulo a Escola Santa Terezinha foi a primeira a receber surdos. Posterior a ela, outras escolas foram construídas. As mesmas adotaram o sistema bilíngue onde a primeira língua era a de sinais e a segunda o português (VALIANTE, 2009). Atualmente, muitas há discussões sobre a aprendizagem das crianças surdas, principalmente quando filhas de pais surdos e ouvintes, a grande preocupação está na elaboração de um método ou práticas educativas que possam abarcar todas as necessidades dessas crianças para que não sofram prejuízos no ensino. Contudo, reiteramos que a língua de sinais é um fator tão relevante para o desenvolvimento, interação e aprendizagem das crianças surdas quanto à língua portuguesa é para os ouvintes.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras — como toda língua de sinais, foi criada em comunidades surdas que se contataram entre si e a passavam ao longo de gerações. É uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão para captar movimentos, principalmente das mãos, a fim de transmitir uma mensagem, diferenciando-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos (ROSA, 2015, p.19).

Muitos estudiosos vêm dando atenção à língua de sinais nos últimos anos, pois afirmam que a mesma tem o mesmo grau de complexidade que a língua portuguesa. Além do que, a mesma “(...) expressa ideias sutis, complexas e abstratas. Essa língua é viva, tem sentimentos e desenvolve a imaginação. Nenhuma outra língua é mais apropriada para expressar grandes e fortes emoções” (ROSA, 2015, p.20 apud DESLOGES, 1984, p.34).

Mesmo sabendo que a Libras é uma ferramenta de comunicação intrínseca a história do surdo e a sua vida prática, ainda produz estranhamento em muitas pessoas, algumas vezes por não conhecerem, outras, por puro preconceito. Iteramos que a valorização da comunicação dos mesmos deve ser uma prática presente, pois é necessária.

A língua de sinais contém todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, fonologia, semântica, morfologia, sintaxe preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumento linguístico de poder e força. Além de possuir todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua, a libras demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua (ROSA, 2015, p.53).

Dessa forma, é preciso formação e dedicação para aprender a língua de sinais. O contato com o surdo é uma das ações mais relevantes para interiorizar e memorizar os sinais. Eles costumam apoiar e ajudar os ouvintes no momento de aprendizagem fazem correções na postura, sugerem as melhores expressões para fornecer mais autenticidade e veracidade durante as sinalizações. Cabe pontuar que a LIBRAS possui características diferentes em cada país. Portanto,

A LIBRAS é dotada de uma gramática composta por itens lexicais, que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos, os quais, embora apresentem especificidade, seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando um número infinito de construções, a partir de um número finito de regras (ROSA, 2015, p. 23).

Dessa forma, os surdos fazem parte de um grupo linguístico e falam uma língua que abrange a dimensão espaço-visual. “A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária

diferente e não um desvio da normalidade. Com a língua de sinais o surdo toma a palavra” (ROSA, 2015, p. 55 apud SKLIAR, 1999, p. 142).

As experiências e vivências das crianças surdas com os ouvintes influenciam toda sua trajetória formativa e pessoal. Desde muito pequenas, elas começam a se comunicar com os adultos, sejam pais, amigos da comunidade e outros. Mas, é na escola que ela é capaz de se relacionar todos os dias com o maior número de pessoas possíveis, sujeitos que trazem à sua vida, múltiplas possibilidades de aprendizagens.

2.2 GARANTIA DOS DIREITOS

Após inúmeras reivindicações, os surdos do nosso país conseguiram conquistas significativas, a maior delas é o direito de uso da língua de sinais. Em dezembro de 2000 foi aprovada a Lei Federal n. 10.098 que instaura normas básicas para o direito de acessibilidade das pessoas portadoras de alguma deficiência. Esse documento em seu capítulo 18 orienta que a educação de alunos seja conduzida por interpretes de língua de sinais – língua portuguesa com o intuito de facilitar o acesso dos alunos surdos as informações necessárias.

Outra Lei de grande relevância para o acesso integral do surdo à escola foi a Lei 10.436 que foi aprovada em 24 de abril de 2002. De acordo com Pereira et al (2010, p. 96) “essa lei é conhecida como a Lei de Libras, e é um marco histórico na trajetória de construção da identidade surda e luta pelos direitos humanos dos surdos no Brasil”. No entanto, em seu Art. 1º a Lei se orienta em constatações oriundas de práticas científicas para caracterizar a Libras como uma língua.

Essa Lei traz mudanças significativas para a educação dos surdos no país, pois a Libras passa a ser a língua oficial dos surdos, o que levou a discussão sobre uma educação bilíngue, pois era o que poderia aproximar e estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes. A lei também garante em seu Art. 3º e 4º que:

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

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Destaca-se, pois, que neste o documento o uso da nomenclatura “deficiente auditivo” foi substituído por “surdo”. Lembrando que antigamente existiam outras nomenclaturas errôneas e discriminatórias como “surdo-mudo” e “retardados”. Agora, “a pessoa surda é definida como aquela que, por ter perda auditiva, compreende o mundo e interage com ele por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras” (PEREIRA et al, 2010, p. 97).

O Artigo 3º. do capítulo 2, do Decreto 5.626/2005, inclui a LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas de diversas áreas do conhecimento e em seu parágrafo 1º do artigo 7º do cap. III estabelece que pessoas surdas terão prioridade em ministrar a disciplina de Libras. No entanto, a pergunta que fica é: Como os surdos ministrarão disciplinas na educação básica e superior se não são todas elas que estão preparadas para recebê-los?

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR E DO INTERPRETE NO ENSINO DE LIBRAS

No tocante a formação dos professores e interpretes para atuarem no ensino dos surdos o decreto 5626/2005 advoga que os docentes que ministrarão aulas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental sejam formados em Pedagogia ou normal superior, já nas séries finais do ensino fundamental e o médio deve ser ensinados por professores formados em Letras, LIBRAS, ou em LIBRAS/Língua Portuguesa.

Art. 4o A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
Art. 5o A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de

Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 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 bilíngue, referida no **caput**.

Podemos refletir a respeito da afirmação que as escolas “devem ter professores bilíngues” lembrando o art. 22 do Decreto 5626/2005 que estabelece que a educação dos surdos seja ministrada por professores surdos, mas como os professores surdos estarão aptos a ministrar aulas em universidades se esses espaços estiverem fechados para eles por terem uma estrutura curricular carente e ineficiente, o que é o caso de muitas instituições no país? observa-se pois, que a formação de professores bilíngues é um processo complexo que requer um preparo em duas línguas, não pode ser uma formação aligeirada.

Dessa forma, “a qualidade da formação em cursos superiores é que vai garantir a implantação de escolas bilíngues, de forma a atingir o que é determinado nos decretos e leis” (VALIANTE, 2009, p.48). Embora existam normas para uma comunicação e interação entre professor/interprete e alunos surdos, a relação de interpretação e tradução da língua é uma prática histórica, pois antes da língua ser reconhecida e institucionalizada era desenvolvida de diversas formas em diferentes regiões do país.

O intérprete deve ser um 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 (CORDE 1996, p. 8).

Alguns autores contemporâneos e estudiosos da área de inclusão de alunos surdos argumentam que a tradução/interpretação devem ser sinônimas uma da outra, pois

(...) a interpretação é um “[a]to comunicativo, linguístico e social e o papel do intérprete nesse processo está no engajar-se, inteiramente, no conhecimento e compreensão do todo dessa situação comunicativa, inclusive em relação à fluência nas línguas, competência e uso apropriado de cada língua e o

manejo do fluxo cultural que atravessa a fala.” (LEITE 2004, p. 52 apud ROY 2000, p.3).

Assim, o papel do intérprete é muito mais do que transferir ou interpretar dados e informações relativas aos conhecimentos transmitidos em sala de aula, o mesmo precisa ter domínio e entender como as palavras e seus significados podem ser relacionados no momento da interpretação. Leite (2004, p.61 apud ROY 2000) destaca que “a formação do intérprete deve ser um esforço interdisciplinar, centrado no domínio de conhecimentos e habilidades como a base para a comunicação”.

Cabe ao professor e ao intérprete cuidar para que as diferenças e atividades sejam trabalhadas da melhor forma possível, pois o aluno surdo pode aprender a língua portuguesa dentro da estrutura gramatical da LIBRAS. Se os profissionais em sala de aula não fizerem intervenção na forma de ensinar os alunos surdos serão prejudicados, já que uma das grandes problemáticas nos dias atuais é a falha no modo de interagir e colocar os conceitos de forma clara para todos os alunos. Outro fator que podemos salientar é que “geralmente o professor não fala a língua de sinais, tornando sua comunicação, com o aluno surdo, dependente do intérprete” (SILVA; COSTA, 2010, p.5).

O que podemos perceber, é que, enquanto alguns professores aceitam aprender e se relacionar diretamente com alunos surdos, outros se mantêm distantes e resistentes formando uma barreira interacional. Os surdos por sua vez, acabam por desconhecer a participação desses docentes na construção do seu conhecimento, pois tudo o que acontece em sala é interpretado e direcionado pelo intérprete, a relação que deveria ser de troca e substancialmente, de parceria, torna-se uma relação indireta.

2.4 OS MÉTODOS

O *oralismo* foi uma das principais metodologias usadas na educação dos surdos, para os que defendem esse método o fator mais importante para que o surdo possa aprender é a língua falada, enquadrando-se em uma concepção clínica de surdez.

A resistência dos surdos em continuar usando a língua de sinais resultou em um novo método, foi estipulado que os surdos poderiam aprender da forma que achassem melhor, então foi estabelecido o método da *Comunicação total*.

Esse novo método não se opõe ao anterior, mas funciona como complemento. Mesmo assim o resultado desse método não surtiu efeito, visto que utilizavam as duas Línguas (a fala e os sinais) e como a estrutura das duas se diferencia dificultada o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos.

Surge em linhas diferentes, o bilinguismo que também usa as duas línguas, mas dessa vez com uma pequena diferença, a Língua portuguesa (escrita) e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – contrapondo o método oralista e ao método de comunicação total.

Dessa forma, o método bilíngue surgiu a partir de reivindicações dos próprios surdos, pois queriam decidir democraticamente a melhor forma para aprenderem, e em grande maioria preferiam o bilinguismo. “(...) estudos tem apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária”, principalmente na forma escrita (GUARINELLO 2007, p. 45).

Cabe pontuar que nem sempre os surdos se envolveram em lutas para garantir empoderamento e disseminar as ideias de que os mesmos possuem uma cultura e precisa ser respeitada e conhecida, assim como a dos ouvintes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos no Brasil precisa ser debatida e respeitada por todos. Devemos entender que o surdo não tem um distúrbio que impossibilita ter uma formação intelectual, mas sim, possui atraso no seu desenvolvimento cognitivo por causa da barreira histórica imposta a eles para se ter uma comunicação afetiva e igual com os ouvintes.

A linguagem própria do surdo permite que o mesmo interaja, se expresse e possibilita o acesso dos mesmos a língua portuguesa com mais facilidade. No entanto,

isso só será possível se houver harmonia nas relações e a discriminação for sanada. A visão sobre eles precisa mudar urgentemente, pois aprender a respeitar as diferenças faz parte do código de ética e da valorização moral que devemos produzir nas relações sociais.

Os métodos usados para educar os surdos desde o início foram o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Todos tiveram sua importância para que hoje, possamos escolher a melhor forma de ensinar os alunos dentro da perspectiva de integração e construção de ideais da cultura surda. O bilinguismo sobrepõe aos dois primeiros, pois além de ser um método mais eficaz tem a aceitação dos surdos.

Reverberamos que não basta só uma mudança sistematizada, mas afetiva, em que agentes e instituições se movam, garantindo o aprendizado e troca de experiências entre os que fazem a escola. Os surdos precisam dos professores, e esses, devem compreender que são importantes no desenvolvimento de todos os seus alunos. Atentar para a educação inclusiva, apesar de muitas barreiras criadas pelo próprio sistema, é dar uma oportunidade de construção e crescimento a quem o próprio sistema, por muitos anos, manteve a margem da sociedade.

Destacamos, assim, que a pesquisa é de grande relevância, tanto para uma simples análise quanto para interpretações, além de fonte de informação, e contribuirá para o entendimento de estudos relativos à surdez, métodos, escola pública e a relação aluno/interprete/professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Helenir Maria Silva e. **Um olhar sobre a inclusão**: a afetividade como fator inclusivo. Revista Perquirere, 12(2): 72-85, Centro Universitário de Patos de Minas, dez. 2015.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva** : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Vol. 1-4, 2005.

BRASIL. **LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em 28 out. 2016.

BRASIL. **LEI N.º 10.098 de 23 de março de 1994.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em 28 out. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 28 Out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em 28 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Vol I e II Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo:** do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, nº1, 2000, p.99-116.

CICCONE, Marta. **Comunicação total:** introdução, estratégias a pessoa surda. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996. DORZIAT, Ana. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. Revista Integração, nº 18, 1997, p. 8-13.

GIL, Antônio Carlos Araújo. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2 ed. São Paulo: PLEXUS, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: PLEXUS, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva.** Editora Arara Azul, 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da C. CHOI, Daniel. VIEIRA, Maria Inês et al. **Libras: conhecendo além dos sinais.** Pearson – SP, 2010.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Maria Isabel da. **Estudo comparado da Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** SP – SEDPcD, 2015.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS;** ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

VALIANTE, Juliana Brazolin Gomes. **Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos.** Dissertação de mestrado. Campinas, SP : [s.n.], 2009.