

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**FABÍOLA GRASIELE ZAPPIELO**

**DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LETRAS PORTUGUÊS:  
UMA REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DAS  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ**

**FABÍOLA GRASIELE ZAPPIELO**

**PARANAVAÍ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LETRAS PORTUGUÊS:  
UMA REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DAS  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ**

**FABÍOLA GRASIELE ZAPPIELO**

**PARANAVÁÍ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LETRAS PORTUGUÊS: UMA  
REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DAS INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada por FABÍOLA GRASIELE ZAPPIELO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr.: CLAUDINEI MAGNO MAGRE MENDES

PARANAÍ  
2019

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí  
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

Z35d Zappielo, Fabíola Grasielle  
Disciplina de Libras nos cursos de Letras Português: uma reflexão sobre a proposta curricular das instituições de ensino superior no estado do Paraná / Fabíola Grasielle Zappielo.– Paranavaí: Unespar, 2019.  
xvi, 126 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes;  
Banca examinadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki, Prof. Dr. Adão Aparecido Molina, Prof. Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori, Profa. Dra. Conceição Solange Bution Perin.

#### Bibliografia

1. Educação. 2. História. 3. Surdo. 4. Inclusão. 5. Libras. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 371.912

FABÍOLA GRASIELE ZAPPIELO

**DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LETRAS PORTUGUÊS: UMA  
REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DAS INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes (Orientador) –  
UNESPAR

Prof. Dr. Elsa Midori Shimazaki – UEM – Maringá

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR

Prof. Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Suplente) – UEM – Maringá

Prof. Dr. Conceição Solange Bution Perin (Suplente) –  
UNESPAR

Data de Aprovação:

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Com todo amor do mundo, a Deus.

E aos que sempre estiveram ao meu lado durante minha caminhada nesse mestrado, meu esposo Rogério, amor da minha vida, minhas Marias e meu João, minhas três heranças do Senhor! Razão da minha existência, meu tudo!

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus. O Senhor da minha vida e da minha casa. Tudo é para sua honra e glória, meu Senhor!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes, Deus não poderia ter escolhido melhor pessoa para me orientar. Eu, com minha hiperatividade, e o senhor, com sua paciência, carinho e dedicação compartilhando seu conhecimento comigo. Levarei seus ensinamentos para a vida. Obrigada, professor!

Aos professores da banca, Prof. Dr. Adão Aparecido Molina e a Prof<sup>a</sup> Dra Elsa Midori Shimazaki por aceitarem o convite para participarem da banca examinadora, suas contribuições enriqueceram muito este trabalho.

Ao meu esposo Rogério, por ter acreditado em mim, por me amar e por compreender minha ausência nos dias e noites de estudo. Eu te amo mais do que ontem.

À minha filha Maria Eduarda, minha primogênita, por me ensinar a ser mãe. Por ser verdadeira comigo compartilhando suas emoções, descobertas e conhecimentos. Obrigada, filha, você alegra meus dias com sua cantoria e conversas infundáveis. Mamãe te ama mais do que você imagina.

À minha filha Maria Vitória, minha loira incansável. Obrigada por estar sempre me rodeando, me beijando e dizendo que me ama, isso me fortalece, me dá razão para continuar. Obrigada pela sua hiperatividade que fez com que eu compreendesse a minha hiperatividade. Eu te amo ao infinito e além.

Ao meu filho João Gabriel, meu caçula, por me ensinar o verdadeiro significado da palavra amor. Com você eu aprendi que sangue não significa nada, aprendi que uma gestação não precisa ser no ventre, ela pode ser no coração, aprendi a olhar para você e te amar com o amor mais puro, incondicional e sem limites que uma

mãe possa ter. Meu filho, você não nasceu de mim, mas nasceu para mim. Eu te amo daqui até além do céu.

Ao papai, que está lá do céu me abençoando. Papai, estou vivendo o sonho que você sonhou pra mim um dia! Eu te amo e estou com uma saudade que não consigo explicar e que não para nunca de doer. Um dia vamos nos reencontrar e abraçar o abraço mais apertado de todos!

À mulher mais linda da minha vida, a mais forte que eu já conheci, minha santa e amada mamãe, que enquanto eu estava na estrada viajando a estudo ou trabalho, enquanto eu estava nas noites infindáveis estudando, ela estava em casa, de joelhos, rezando por mim. Mamãe, te amo e obrigada por ser o exemplo mais doce de mãe, esposa e mulher que eu possa ter.

Às minhas irmãs Nana e Paula, que sempre torceram por mim, me deram força e me socorreram nos momentos que eu precisava. Amo vocês irmãs, vocês são mulheres incríveis, mas quando estou com vocês me torno criança e as vejo crianças e que isso nunca acabe! Que nós sejamos assim, para sempre, as três irmãs inseparáveis!

Aos colegas da quinta turma do mestrado, vivemos momentos enriquecedores juntos. Em especial à Roseli Belém Machado, amiga de estrada, de hotel, de aulas, de conversas, agora amiga pra toda vida!

Aos meus amigos surdos, obrigada por me ensinarem dia após dia a riqueza da Libras e por compartilharem comigo o quanto a sua cultura é valorosa. Este trabalho foi escrito com a crença de que dias melhores virão para a educação do povo surdo.

*A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas.  
Olho do mesmo modo como que poderia escutar.  
Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo  
modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são  
bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração  
não é surdo a nada neste duplo mundo.*

*Emmanuelle Laborit*

ZAPPIELO, Fabíola Grasiela. **DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LETRAS PORTUGUÊS: UMA REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Claudinei Magno Magre Mendes. Paranavaí, 2019.

## RESUMO

A Libras é disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, a partir da promulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Esta obrigatoriedade fez com que surgisse uma inquietação acerca de como a disciplina vem sendo ofertada nos cursos de licenciatura em Letras Português, dada a importância que os professores de Língua Portuguesa exercem sobre o ensino desta língua na modalidade escrita para o surdo. Com efeito, o objetivo geral da referida pesquisa é analisar os planos de ensino da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em Letras Português, com o propósito de verificar as concepções dadas a essa disciplina. Como aporte teórico, numa perspectiva socioantropológica, fizemos uma visita à história do surdo, apresentando, desde a antiguidade até a contemporaneidade, os diversos momentos pelos quais os surdos vivenciaram, até chegar ao que hoje a legislação determina. Em seguida, apontamos a Libras como língua de modalidade gestual-visual, e que deve ser utilizada na educação do surdo como sua primeira língua. Justificamos o uso da Libras como língua materna do surdo destacando a visualidade do surdo no processo de apropriação do conhecimento escolar, por meio do letramento, tendo em vista uma educação bilíngue. Defendemos a formação do professor na disciplina de Libras ofertada pelas Instituições de Ensino Superior como essencial para que esta educação bilíngue seja efetiva. Por essa razão, optamos por fazer tal investigação. Para isso, selecionamos seis instituições de ensino superior do estado do Paraná e analisamos seus planos de ensino. Verificamos os seguintes itens dos planos de ensino: a ementa, objetivos geral e específicos, a carga horária, os conteúdos programáticos, a avaliação e as bibliografias básicas e complementares. Após as análises, concluímos que não há homogeneidade entre as instituições investigadas no que diz respeito ao objetivo da disciplina. Identificamos que há o cumprimento da legislação na oferta da disciplina. No entanto, este cumprimento com a Lei não está sendo satisfatório para uma qualidade na formação do professor que atuará na inclusão do aluno surdo nas salas de aula regulares de ensino.

**Palavras-chave:** História da educação do surdo; inclusão do surdo; educação bilíngue; formação de professores; disciplina de Libras.

ZAPPIELO, Fabíola Grasiela. **DISCIPLINE OF LIBRAS IN PORTUGUESE LANGUAGE COURSES: A REFLECTION ABOUT THE CURRICULAR PROPOSAL OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE STATE OF PARANÁ.** 126 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Claudinei Magno Magre Mendes. Paranavaí, 2019.

## ABSTRACT

Brazilian Sign Language is a required curricular discipline in teacher education and speech therapy courses, as of the proclamation of Law 10.436 of April 24th, 2002. This obligation caused a concern to arise about how this subject is being offered in undergraduate courses in Portuguese Language Course, given the importance that the teachers of Portuguese Language Course practice on the teaching of this language in the written mode for the deaf people. In fact, the general objective of this research is to analyze the teaching plans of the discipline of Brazilian Sign Language in the courses of certificate in Portuguese Literature, with the purpose of verifying the conceptions given to this discipline. As a theoretic contribution, from a socio-anthropological perspective, we made a visitation in the history of the deaf people, presenting, since the old till the new times, the various moments that the deaf people experienced, until they got their rights as humans. Next, we point to Brazilian Sign Language as the language of gestual-visual modality, and that it should be used in the education of the deaf people as their first language. We justify the use of the Brazilian Sign Language as the original language of the deaf people highlighting the visibility of them in the process of appropriation of school knowledge, through literacy, in view of a bilingual education. We insist that the teacher formation consists of discipline of Brazilian Sign Language offered by the Institutions of Higher Education as essential for this bilingual teaching experience to be successful. For this reason, we chose to do this research. For this, we picked six higher education institutions in the state of Paraná and analyzed their teaching plans. We have checked the education plan, the specific objectives, the timetable, the syllabus, the evaluation and the basic and complementary bibliographies. After the analysis, we decided that there is no unity among the investigated institutions to respect the objective of the discipline. We identify that there is willingness with the legislation in the offer of the discipline. However, this willingness with the law isn't being satisfying for a quality in the teacher training that will perform in the inclusion of the deaf students in the regular teaching classrooms.

**Key words:** Deaf education history; inclusion of the deaf; bilingual education; teacher training; discipline of Libras.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Tabela 1:</b> sinal ÁGUA .....	55
<b>Tabela 2:</b> sinal SAPO .....	55
<b>Tabela 3:</b> sinal RÃ .....	55
<b>Tabela 4:</b> sinal PROFESSOR .....	56

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Elementos do plano de ensino da disciplina de Libras das IES analisadas .....	92
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Comparação do programa de estudos do Instituto de Surdos-mudos de Paris e do Instituto de Surdos-mudos do Rio de Janeiro: .....	37
<b>Quadro 2:</b> Quadro explicativo das propriedades das línguas naturais .....	53
<b>Quadro 3:</b> Quadro de implicações do processo de alfabetização para alunos surdos .....	71
<b>Quadro 4:</b> Cursos de Libras ofertados pela FENEIS .....	82
<b>Quadro 5:</b> Editais de concursos públicos/ processos seletivos .....	85
<b>Quadro 6:</b> Nome atribuído à disciplina em cada IES investigada .....	94
<b>Quadro 7:</b> Ementas da disciplina de Libras das IES investigadas.....	95
<b>Quadro 8:</b> Objetivo geral apresentado pela IES 5 .....	101
<b>Quadro 9:</b> Objetivos específicos.....	101
<b>Quadro 10:</b> Carga horária.....	104
<b>Quadro 11:</b> Conteúdos programáticos .....	105
<b>Quadro 12:</b> Avaliação .....	109
<b>Quadro 13:</b> Bibliografias .....	110

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Elementos do plano de ensino da disciplina de Libras das IES investigadas .....	92
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAS</b>	Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FENEIS</b>	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>L1</b>	Primeira Língua
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PCD</b>	Pessoas com Deficiência
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso
<b>PROLIBRAS</b>	Proficiência da Língua Brasileira de Sinais
<b>TANU</b>	Triagem Auditiva Neonatal Universal
<b>UERGS</b>	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNESPAR</b>	Universidade Estadual do Paraná
<b>UTFPR</b>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	18
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO .....	22
2.1 CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDO-MUDEZ .....	39
<b>2.1.1 A metodologia oralista.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1.2 Deliberações e votações.....</b>	<b>42</b>
<b>2.1.3 Consequências do Congresso Internacional de Surdo-Mudez.....</b>	<b>47</b>
3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	50
3.1 O JEITO DE ENSINAR O SURDO .....	69
3.2 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	74
4 A LIBRAS COMO DISCIPLINA .....	79
4.1 QUEM É O PROFESSOR DE LIBRAS? .....	83
4.2 SITUANDO O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS NA PESQUISA .....	87
4.3 IES PESQUISADAS.....	91
<b>4.3.1 Ementas .....</b>	<b>95</b>
<b>4.3.2 Objetivos .....</b>	<b>100</b>
<b>4.3.3 Carga Horária.....</b>	<b>103</b>
<b>4.3.4 Conteúdos programáticos.....</b>	<b>105</b>
<b>4.3.5 Avaliação.....</b>	<b>109</b>
<b>4.3.6 Bibliografias.....</b>	<b>110</b>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	116
REFERÊNCIAS.....	120

## 1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) utilizada pela comunidade surda brasileira como um sistema linguístico legítimo se deu, pela primeira vez, com a promulgação da Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Até então, durante toda a história brasileira, não houve documento que legitimasse a Libras como meio de comunicação e expressão do surdo. No entanto, se essa lei possibilitou um reconhecimento aos surdos, ela não lhes garantiu uma condição de igualdade com os demais membros da sociedade. Além do fato desse reconhecimento tardio, acresce que grande parte da população desconhece a Libras como língua, acreditando erroneamente que essa forma de comunicação utilizada pelo surdo possui gestos restritos, tornando-o incapaz de dialogar sobre assuntos complexos. Em consequência, cria-se um estereótipo que o surdo não se desenvolve cognitivamente e, por conseguinte, estaria fadado ao fracasso escolar.

Esse entendimento acerca da língua do surdo faz com que sua inclusão não ocorra como deveria. Em contrapartida, recentemente a educação de pessoas surdas foi um assunto que repercutiu na sociedade brasileira de maneira positiva, isso se deu pelo fato de o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2017 propor como tema da redação *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*. Isso fez com que muitos brasileiros pudessem refletir sobre o assunto. Vivemos em uma sociedade que se diz e se pretende inclusiva, ao abordar este assunto no Enem 2017 foi conferida uma grande visibilidade aos surdos, pois milhares de brasileiros iniciaram, naquele momento, uma discussão sobre sua cultura, sua língua, sua educação, bem como sobre suas diferenças.

Esta visibilidade é de tamanha importância tendo em vista o preconceito que grande parte dos ouvintes apresenta ao se deparar com o surdo. Em depoimentos de experiências vivenciadas pela autora surda Strobel (2018, p. 28), vemos claramente este preconceito quando ela cita uma conversa com uma assistente social de uma universidade. Ela, na época doutoranda, juntamente com um grupo de alunos surdos do curso de Letras Libras, tinham que preencher um cadastro e foram questionados pela assistente social se sabiam ler. A autora relata: “Abismada, expliquei de novo que sou doutoranda e que eles têm graduação; ela repetiu a pergunta... Irritei-me: pensa que somos analfabetos?” (STROBEL, 2018, p. 29).

Outro depoimento da autora é sobre um médico que em atendimento a um surdo o questiona sobre sua instrução. O surdo responde que é mestrando. O médico, não acreditando no que seu paciente respondeu, pergunta surpreso: “Você? Mestrado?” a autora conclui questionando “Que tipo de representação social o médico tem de sujeitos surdos? Seres que não são capazes de estudar e fazer mestrado?” (STROBEL, 2018, p. 29). Identificamos nesses depoimentos o preconceito existente sobre o surdo, na crença de sua incapacidade de se desenvolver cognitivamente. Acreditamos que o tema do Enem 2017 possibilitou algumas discussões sobre a surdez, e ajudou a difundir a cultura surda na sociedade brasileira, contribuindo para que situações como as citadas não sejam tão comuns de nos depararmos.

Verificamos na literatura o reconhecimento de duas perspectivas que abordam a temática da surdez, a clínico-terapêutica que compreende a surdez como: deficiência, patologia, falta de audição; e a socioantropológica, que concebe a surdez como uma diferença cultural (BISOL; SPERB, 2010, p. 7). Assumimos, para esta pesquisa, a perspectiva socioantropológica da surdez, pois concebemos o surdo como um sujeito produtor de sua própria cultura, corroborando com os Estudos Surdos, que na década de 1970 surgiram como forma de “[...] se dedicar a pensar os conceitos de identidade, cultura, poder e linguagem” (BISOL; SPERB, 2010, p. 8).

Com esta perspectiva, contribuimos para a valorização do surdo no que diz respeito à sua cultura, apresentando, nesta pesquisa, possibilidades de inclusão do surdo nas escolas regulares numa perspectiva bilíngue, em que sua cultura é valorizada e sua língua é usada como meio de comunicação e acesso ao conhecimento escolar. Para que isso aconteça, é necessário que a comunidade escolar conheça e reconheça a Libras como língua materna do surdo.

O texto da lei é claro quanto ao uso e difusão da Libras:

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. (BRASIL, 2002, Art. 2º)

Inspiradas na lei e motivadas pela luta para inclusão do surdo, diversas pesquisas (GIANOTTO, 2016; SANTOS, 2017; ALBRES, 2014; RABELO, 2018) sobre a surdez e sua cultura têm sido produzidas, contribuindo, assim, para o reconhecimento efetivo da língua de sinais. Aos poucos, a população brasileira está

tomando conhecimento dessa questão, mas, se isso é um alento, ainda é insuficiente para os objetivos da inclusão do surdo. Acreditamos que uma das formas para esse reconhecimento é a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, bem como nos cursos de fonoaudiologia. Isso não apenas estenderia a questão para um maior número de pessoas como forneceria instrumentos para os professores atuarem com alunos surdos em sua sala de aula, sendo este o foco da nossa pesquisa.

Com efeito, a Libras é uma língua de modalidade espacial-visual (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47), portanto, ao atuar na perspectiva da inclusão nas salas de aula regulares, o professor precisa ter ciência da singularidade linguística do aluno surdo, usuário dessa língua. Desse modo, por meio da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura o professor encontrará subsídios para atuar na perspectiva da inclusão.

Optamos, nessa pesquisa, por fazer uma investigação de como a disciplina de Libras está sendo ofertada nos cursos de Letras Português, pois, de acordo com a Lei federal supracitada, o surdo deverá receber os conteúdos científicos por meio da sua língua materna, sua primeira língua (doravante L1), a língua de sinais brasileira. No entanto, também deverá se apropriar da língua portuguesa, como segunda língua (doravante L2), na modalidade escrita. Para isso, é necessário aos graduandos dos cursos de Letras Português conhecerem a singularidade da língua de sinais, bem como a forma tal qual se verifica a apropriação da segunda língua pelo surdo, para que eles, quando professores, possam intervir ao longo do processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdas. Por essa razão, temos como objetivo principal analisar os planos de ensino da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em Letras Português, com o propósito de verificar as concepções dadas a essa disciplina.

Para realizarmos a investigação foi preciso, primeiramente, fazer uma visitação na história do surdo, desde a antiguidade até a contemporaneidade, tendo em vista que essa história é parte da cultura surda, indissociável, portanto, a sua língua. Dessa maneira, a primeira seção é dedicada às lutas e conquistas em prol dos surdos ao longo da história.

A segunda seção dedica-se a uma análise da inclusão do surdo e à educação bilíngue como forma de contribuir para o conhecimento da maneira que o surdo

apreende o que está a sua volta bem como os conteúdos escolares. Do mesmo modo, algumas sugestões para a prática do professor também são propostas.

A terceira seção tem como objetivo apresentar a Libras como disciplina curricular nos cursos de Letras Português. A partir da seleção de 6 Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Paraná foram analisados os elementos que compõem o plano de ensino da disciplina de Libras, sendo a ementa, objetivo geral e específicos, carga horária, conteúdos programáticos, avaliação e bibliografias com o intuito de verificar se há uma concordância entre as Instituições sobre o objetivo da disciplina de Libras nos cursos de Letras Português. É importante destacar que não há documento que oriente acerca do objetivo que pretendemos verificar. O documento que temos disponível é a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos cursos já citados antes, bem como o Decreto 5.626/05 que regulamenta esta Lei.

Após análise dos elementos supracitados, verificamos que não há consonância entre os planos, em especial suas ementas. Identificamos a disciplina de Libras nas IES como uma resposta à legislação, como forma de cumprir com a obrigatoriedade. Não observamos a preocupação na formação do professor para atender o aluno surdo incluso nas salas de aula regulares de ensino. Contudo, notamos uma preocupação em ensinar os sinais da língua em si, e não fundamentos teóricos e metodológicos sobre o surdo que dessem suporte ao futuro professor.

Com isso, podemos afirmar que a legislação vigente não é suficiente para que o surdo tenha qualidade de ensino. Ela é cumprida e obriga as instituições, públicas e privadas, a incluírem na matriz curricular dos cursos já citados a disciplina de Libras, porém não contempla as aspirações da inclusão do surdo ao redigirem suas ementas sob a perspectiva de ensino da língua em si e conteúdos gerais sobre a área da surdez. A carga horária é restrita, pois conta com uma média de 60 horas, tempo insuficiente para tratar de todos os assuntos expressos nas ementas.

Assim, esperamos, por meio desta pesquisa, contribuir para uma reflexão sobre a formação dos professores que atuam com os alunos surdos inclusos nas salas de aula regulares de ensino. Com isso, ansiamos por provocar uma inquietação entre os profissionais inseridos nas IES que atuam na disciplina de Libras, para que se mobilizem por uma educação de qualidade em suas salas de aula, para que, como consequência, esta qualidade também chegue até os alunos surdos.

## 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO

Como forma de compreender melhor o povo surdo é essencial revisitar sua história, observando as lutas e conquistas apresentadas no decorrer dos séculos. Nesta revisitação será necessário percorrer, também, a história da pessoa com deficiência<sup>1</sup>, física, intelectual ou sensorial, pois durante nossa pesquisa bibliográfica e documental encontramos alguns documentos citando a deficiência de modo geral.

É importante destacar, desde o início, que o termo povo surdo será utilizado nesse trabalho como forma de diferenciar de comunidade surda. Pois, de acordo com Strobel (2018, p. 38), povo surdo se refere aos

“[...] sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”.

Portanto, povo surdo é o termo utilizado para dizer daquele sujeito que se constrói e se reconstrói em todo seu processo histórico. A autora afirma que mesmo os surdos que vivem isolados, que moram no interior são considerados povo surdo devido à característica comum entre os surdos ao utilizarem de suas experiências visuais no processo de formação e construção de mundo.

Então, o povo surdo poderia ser os surdos das zonas rurais, os surdos das zonas urbanas, os surdos índios, as mulheres surdas, os surdos sinalizados, os surdos oralizados, os surdos com implante coclear, os surdos gays e outros. Esses surdos também se identificam com o povo surdo, apesar de não pertencerem às mesmas comunidades surdas (STROBEL, 2018, p. 39).

Em relação à comunidade surda, podemos afirmar que não se trata apenas dos surdos, mas também de todos os sujeitos, surdos ou ouvintes, “[...] que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização” (STROBEL, 2018, p. 38). Os envolvidos podem ser a família e amigos dos surdos,

---

<sup>1</sup> De acordo com a Organização das Nações Unidas, por meio do Decreto nº186 de 09 de julho de 2008, o termo pessoa com deficiência foi aprovado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

intérpretes da língua de sinais, professores que participam de lugares como associação de surdos, escolas, igrejas e ainda outros.

Dadas as explicações, ao longo do texto abordaremos o termo povo surdo quando formos nos referir apenas ao surdo, e utilizaremos comunidade surda ao nos remetermos a todos os envolvidos com a temática da surdez.

No decorrer da história, de um modo geral, predominou-se a exclusão de pessoas com deficiência. Paradoxalmente, a posição das diferentes sociedades oscilou de um extremo ao outro. Com efeito, em dados momentos elas foram amaldiçoadas; em outros, foram consideradas seres divinos. Em se tratando do surdo, a situação não foi diferente. Todavia, há que se destacar, na maior parte do tempo, não se considerou que o surdo detinha as mesmas capacidades intelectuais que o ouvinte possui, excluindo-os, por isso, do convívio social.

O primeiro registro sobre o surdo data de 1500 a.C. na Palestina. Na Lei aos Hebreus, nos Mandamentos de Moisés, no livro de Levítico, 19:14, encontramos o seguinte registro sobre o surdo: “Não amaldiçoarás um surdo; não porás algo como tropeço diante de um cego [...]” (BÍBLIA, 1997, p. 163). Albrecht, Seelman e Bury (2000, p. 14) citam Daniels (1997) ao afirmar que

[...] este mandamento Hebraico em Levítico é a primeira tentativa de qualquer nação de legislar para a proteção dos surdos. Daniels afirma ainda que as pessoas surdas e mudas eram vistas como crianças para a Lei hebraica e tinham a mesma proteção que as crianças. (tradução nossa)<sup>2</sup>

Diante dessa afirmação, verificamos que o mandamento impõe que a pessoa com deficiência não seja excluída. Inferimos disso, portanto, que a exclusão social era uma prática dessa civilização. Ainda assim, apesar da referida proteção, não se diz respeito à inclusão educacional do surdo.

Ao mesmo tempo em que a legislação garantia a proteção às pessoas com deficiência, acreditava-se também que a causa para se ter uma deficiência seria a maldição recebida de Deus por desobediência as suas Leis. Ainda sobre o Antigo Testamento, Albrecht; Seelman; Bruy (2000, p. 14) fazem referência ao livro de Deuteronômio 28:15, 28-29,

---

<sup>2</sup> Texto original: “[...] this Hebraic command in Leviticus is the first attempt by any nation to legislate for the protection of the deaf. Daniels further asserts that deaf persons without speech were viewed as children under Hebrew law and provided with the same protections as children.” (ALBRECHT, SEELMAN, BURY, 2000, p. 14)

Se não seguirem cuidadosamente os Seus mandamentos e decretos... todas essas maldições virão sobre ti e te alcançarão. O Senhor te afligirá com loucura, cegueira e confusão mental. Ao meio dia tatearás como um cego na escuridão. (Tradução nossa)<sup>3</sup>

Em relação ao povo romano, ainda na época antiga ou na Antiguidade, o povo surdo não teve a mesma sorte conforme está expressa na civilização hebraica. Skliar, (1997b) afirma que Rômulo, fundador de Roma, em 753 a.C., decretou “[...] que todos os recém-nascidos – até a idade de três anos – que constituíam um peso potencial para o Estado podiam ser sacrificados”. O sacrifício citado no excerto do decreto de Rômulo representa o desconhecimento dos povos da época sobre a humanidade das pessoas com deficiência, bem como sobre sua capacidade de serem incluídas e servirem à sociedade, mesmo que dentro de suas limitações.

Ainda em Roma, nos anos 451-450 a.C. o Direito Romano foi consolidado por meio da escrita de um texto conhecido como a Lei das XII Tábuas. De acordo com Junior e Bianchi (s/d, p. 3), esta lei era aplicada somente “[...] aos cidadãos romanos e que, mesmo após quase mil anos, nunca o Direito romano considerou, por respeito à tradição, o seu texto revogado”. A tábua IV, que se refere ao pátrio poder e casamento, apresentava um artigo relacionado às pessoas com deficiência, em seu Art. 1 “É permitido ao pai matar o filho que nasce disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos”. (MEIRA, s/d, p. 169). A história nos apresenta o registro da eliminação de pessoas que nascessem com algum tipo de deficiência ou ainda os recém-nascidos frágeis.

Quando mencionado em dados históricos o sacrifício de pessoas com deficiência no ato do nascimento, podemos inferir que isso não era possível ocorrer a todos os surdos, tendo em vista que, por ser uma deficiência sensorial, ao nascer a surdez é imperceptível. Assim, somente depois de certo tempo é que se notava isso. No passado, com a identificação tardia da surdez, se não houvesse o sacrifício do sujeito, eles eram rejeitados ou abandonados, vivendo na miséria ou como escravos.

---

<sup>3</sup> Texto original: “If you do not carefully follow His commands and decrees... all these curses will come upon you and overtake you: the Lord will afflict you with madness, blindness and confusion of mind. At midday, you will grope around like a blind man in the dark.” (Deuteronomy 28:15, 28-29 *apud* Albrecht, Seelman e Bury, 2000, p. 14)

No Brasil essa situação somente se modificou muito recentemente. Até o ano de 2009 o diagnóstico da surdez era feito tardiamente, provocando o atraso no desenvolvimento da linguagem desse sujeito. Hoje é garantido pela Lei Federal nº 12.303 de 2 de agosto de 2010 o exame TANU – Triagem Auditiva Neonatal Universal, conhecido como Teste da Orelhinha, que possibilita ao recém-nascido a identificação de uma suposta surdez. Este exame é realizado pelo profissional fonoaudiólogo ou médico. A Lei prevê em seu Art. 1º “É obrigatória a realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências” (BRASIL, 2010). Com a confirmação do diagnóstico da surdez, o encaminhamento para o serviço de Saúde Auditiva deve ser imediato, possibilitando maior desenvolvimento da criança.

Alguns povos tinham para com o surdo uma atitude positiva, chegando mesmo a venerá-los. É o caso do povo egípcio que, na Antiguidade, de acordo com Berthier (1827, apud CARVALHO, 2012), adorava os surdos por acreditarem que, no silêncio, recebiam mensagens dos deuses para o faraó; este, por sua vez, as transmitia ao povo. Com isso, os surdos usufruíam de certo prestígio social, pois, nessas condições, o povo os respeitava e os protegia. No entanto, ainda que fossem destinados à adoração, não recebiam educação e não tinham convivência social.

Em contrapartida, ainda na Idade Antiga, em muitas civilizações, o povo surdo era sacrificado, queimado em fogueiras, atirado de montes elevados, devido à ausência sensorial. Strobel (2009) afirma que Aristóteles (384-322 AC) supunha que a linguagem era a responsável pelo uso da razão, sendo aquela a dar condição de humano ao indivíduo. Por se acreditar que o surdo era também mudo, conseqüentemente, desprovido da linguagem oral, concluía-se que não poderia desenvolver o pensamento e, por conseqüência, não tinha a condição de humano. Igualmente Werner, (1949, p. 2), ao se referir ao pensamento aristotélico, afirma que

[...] era de opinião que todos os conteúdos da consciência deviam ser recolhidos primeiro por um órgão sensorial e considerava o ouvido como o órgão mais importante para a educação.

Com isso, chegou a conclusão de que os surdos eram mais difíceis de educar que os cegos. No decorrer do tempo, isso teria sido interpretado como se Aristóteles tivesse negado ao surdo qualquer possibilidade de instrução. Restava, então, elucidar a causa por que os surdos são mudos e, portanto, inaptos para a instrução.

Carvalho (2007, p. 25) pontua que, em virtude da autoridade que Aristóteles exercia sobre a ciência, não houve, durante séculos, quem questionasse sua afirmação de que o surdo era um ser impossível de ser educado. A discussão existente dizia respeito à relação entre surdez e mudez, pois o que se acreditava era que o surdo era incapaz de falar. Ao se referir à fala, o autor faz uma reflexão sobre a situação linguística das pessoas surdas dessa época: se estão em uma família de ouvintes, sem contato com outros surdos, a forma que usavam para se comunicar era por meio de gestos naturais ou mímicas que, aos poucos, era organizada pela família como uma necessidade de exprimir desejos e necessidades cotidianas. Diz-se desses surdos que não eram mortos pelo desprezo e pela rejeição, próprios da época. Pode-se inferir, então, que uma das causas do pensamento sobre a incapacidade cognitiva e social dos surdos seja essa privação linguística na qual eles viviam.

Na Idade Média, período compreendido entre os séculos V e XV, de acordo com Saint-Loup (1993, p. 380), os surdos foram negligenciados e raramente aparecem nas fontes históricas. O autor afirma que “Nessas fontes os surdos são retratados como os que viviam à margem da sociedade. Eles pertenciam a um grupo de excluídos do convívio social: mendigos, ladrões, inválidos e desempregados[...]”<sup>4</sup> (Tradução nossa)

Duarte (2013, p. 1718) pontua que

A Idade Média foi marcada pela supremacia da Igreja, pela economia rural, pela sociedade estática e hierarquizada, pela ausência de condições de higiene e a presença de doenças epidêmicas. Foi em meio a esse cenário que surgiu a necessidade de instituições precursoras dos modernos hospitais.

Nesse contexto, algumas ações foram organizadas por órgãos do direito e saúde. Podemos destacar, no século VI, de acordo com a autora, o Código Justiniano (529-534), que classifica a surdez em: surdo-mudez total, surdo-mudez adquirida, surdez natural, surdez adquirida e mudez natural ou adquirida. Vieira, (2000, *apud* GUARINELLO, 2007, p. 20) acrescenta que

---

<sup>4</sup> Texto original: In those sources, Deaf persons are portrayed in two ways as living on the fringe of society. They belong to an informal group of recognized outcasts: beggars, wanderers, invalids, thieves and unemployed mercenaries [...] (Saint-Loup, 1993. p. 380)

Esse código fazia distinção entre a surdez e a mudez e ordenava que as pessoas que nascessem surdas e mudas não poderiam fazer testamento nem receber herança. Mas, se a pessoa nascesse ouvindo e, por doença ou acidente, perdesse a voz ou a audição, e já tivesse recebido uma educação, tinha a permissão de realizar tudo que era proibido ao surdo-mudo de nascença.

Da mesma forma, a Igreja católica, por influência de Aristóteles, privava os surdos de receberem comunhão e de se confessarem. Assim, acreditava-se que sua alma não era imortal, portanto, não iria para o céu. Strobel (2009) pontua que para que o surdo pudesse exercer seus direitos sociais teria que aprender a falar; caso contrário, viveria à margem da sociedade ou seria sacrificado. Além disso, a Igreja não realizava casamentos de surdos com outros surdos, tendo em vista que a surdez era relacionada à visão clínica, para tanto, acreditava-se que os filhos desses casamentos nasceriam, certamente, surdos.

A razão para a discriminação que os surdos sofriam pela Igreja deve-se, certamente, à interpretação que se fazia da Sagrada Escritura. Na Carta de São Paulo aos Romanos, capítulo 10, versículo 10, a boca é apresentada como meio para a confissão e, conseqüentemente, para a salvação: “Porque com o coração se crê para alcançar a justiça, mas com a boca se faz a confissão para alcançar a salvação”. (BÍBLIA, 1997, p. 1.459) Em seguida, ainda no capítulo 10, agora no versículo 17 a mesma carta aponta a audição como o caminho para a fé: “A fé vem pelo ouvir”. (BÍBLIA, 1997, p. 1.459). Diante disso, reafirma-se a exclusão do surdo no acesso à religião. Ainda que o surdo se fizesse entender por gestos, sua confissão não seria aceita por estar fora dos preceitos religiosos da ordem da Sagrada Escritura. No entanto, é importante lembrar que, se o surdo recebesse educação, aprendesse a falar, ele poderia confessar, comungar, se casar com seus pares e, ainda, seguir a vida religiosa, tornando-se padre, desde que fosse autorizado pelo Papa.

Em um documento de grande importância à Igreja Católica, as *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, 1853, pode-se verificar que as interpretações estabelecidas na Idade Média perduraram por algum tempo. O documento é dividido em cinco livros, e cada livro é dividido em títulos, o primeiro livro apresenta as Leis relacionadas aos sete sacramentos da Igreja Católica, que de acordo com as Constituições, foram instituídos por Cristo e que seriam os meios para a salvação. Neste Livro Primeiro, o título dezoito refere-se aos padrinhos do batismo, no que

tange à quantidade e quem deve ou não executar a função. Optamos por apresentar a citação tal e qual é apresentada no documento, com a linguagem da época, 1853, para garantir a veracidade do fato: “[...] E não poderão ser padrinhos o pai, ou mãe do baptizado, nem também os infieis, hereges, ou publicos excomungados, os interdictos, os surdos, ou mudos, e o que ignorão os principios de nossa Santa Fé [...]” (sic) (VIDE, 1853, p. 64). O mesmo documento, ainda no Livro Primeiro, também se refere aos padrinhos de Crisma, no título 22

Não sejam admittidos por padrinhos da Chrisma os que forão no Baptismo, nem pai, ou mãe dos chrismados, nem o marido da mulher, ou a mulher do marido, nem Frade, ou Freira, nem qualquer outro Religioso professo de Religião approvada, (excepto os Cavalleiros, e Freires das Ordens Militares), nem os excommungados, interdictos, ou ligados com delictos mais graves, nem os mudos, surdos, e desassisados. (sic) (VIDE, 1853, p. 79)

Diante do exposto, verifica-se a influência que a Igreja exerceu por muito tempo na exclusão do surdo, bem como sobre o entendimento de a surdez ser conceituada como um castigo divino. Identificamos, também, que a Igreja influenciava a compreensão de que a surdez estava relacionada ao desenvolvimento da razão e da linguagem, o que ocasionaria a falta de compreensão de humanidade por parte do surdo. Isso o afastaria de todo e qualquer envolvimento com a religião. Cabe ressaltar que compreender a surdez nessa perspectiva não fazia dos religiosos, filósofos ou estudiosos da época pessoas preconceituosas. Inferimos que os meios para se compreender o surdo em sua totalidade ainda não eram acessíveis, assim como o surdo, que por viver à margem da sociedade, ou com seus trabalhos manuais (SAINT-LOUP, 1993, p, 381), não tinha percepção de sua capacidade de se unir a sua comunidade e lutar por seus direitos, como acontece atualmente.

Ainda tratando-se da Idade Média, Santo Agostinho (354-430 d.C.)<sup>5</sup> dizia que os pais que tinham filhos surdos o tinham por estarem pagando pelos seus pecados. Ele também afirmava que os surdos poderiam se comunicar por meio dos gestos e esta comunicação poderia ser válida para a salvação de sua alma, devendo ser aceita pela Igreja católica.

---

<sup>5</sup> Apesar de ter vivido nos últimos anos da Idade Antiga, encerrada com a queda do Império Romano, em 476, Santo Agostinho (354-430) foi o mais influente pensador ocidental dos primeiros séculos da Idade Média (476-1453).

Carvalho (2012, p. 2) aponta que foi “[...] na Idade Média (em 700 a.C.) que surgiu a primeira tentativa de ensinar um surdo a falar. Este episódio passou-se com o Arcebispo de York, John Beverey que ensinou um surdo a falar contrariando os postulados de Aristóteles.” Esta afirmação apresenta mais uma vez a Igreja católica como instituição que aponta meios para fazer com que todos alcancem a salvação.

O Renascimento assinala o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna. Consolidado no século XVI representou um período de grandes avanços em diversas áreas, confrontando conceitos estabelecidos na Idade Média. Na temática da surdez, foi na Idade Moderna, nesse momento de mudanças no pensamento, que pesquisas em diversas áreas foram se intensificando. Começaram, então, a surgir outras abordagens sobre esse tema. Profissionais interessados na temática passaram a investigar a surdez com outros olhos, compreendendo-a como uma influência do meio e não como um castigo divino, admitindo-se a possibilidade de educar o surdo. Desde então, educadores de surdos com visões distintas começaram a surgir, interessados na educação desse povo. Alguns, poucos, educadores se dedicaram a ensiná-los por meio do Método de Sinais, enquanto a maioria acreditava que o Método Oral era o meio mais eficaz para o aprendizado dos surdos.

Apesar das discussões que surgiam sobre a temática da surdez em diversas áreas, foi no seio da Igreja católica que surgiu o primeiro educador de surdos, na Espanha. De acordo com Honora (2015, p. 50), isso se deu pelo fato de ser a Igreja católica a instituição responsável por encontrar uma maneira de fazer com que a forma de comunicação tida pelos surdos fosse compreensível pelos ouvintes, visto que a falta de exercer um dos sacramentos da Igreja, a confissão, trazia incômodo aos seus representantes. Era costume das famílias que tinham poder aquisitivo internarem seus filhos, que não se encaixavam nos padrões da normalidade da época, em conventos e mosteiros. Foi o caso da família Velasco, aristocratas espanhóis, que tiveram dois filhos surdos. De acordo com a influência que Santo Agostinho exercia sobre a Igreja, portanto, os dois filhos foram castigados pelos pecados de seus pais. Os irmãos Velasco, Fernando e Pedro, foram internados no convento beneditino de São Salvador de Oña na província de Burgos, situado ao norte-central da Espanha. Os monges beneditinos, segundo Honora (2015, p. 50),

[...] viviam em clausuras, e por terem feito o voto do silêncio, eram obrigados a permanecerem em silêncio para não passar os segredos das Escrituras Sagradas. Os monges, então, tinham criado uma linguagem gestual rudimentar para poderem se comunicar. A Igreja católica resolveu convidar alguns monges para serem preceptores dos surdos, filhos dos senhores feudais, em troca de grandes fortunas.

Pedro Ponce de León (1510-1584) foi o monge beneditino responsável pela educação dos irmãos Velasco. Devido ao voto de silêncio, o monge Ponce de León se comunicava por gestos com os irmãos surdos, da mesma forma os irmãos se comunicavam por uma linguagem gestual que haviam criado pela necessidade que se fazia em se comunicarem no dia a dia. No entanto, Plann (1997, p. 212) afirma que os gestos criados pelos monges eram baseados em sua língua materna, a língua espanhola, e limitados às necessidades religiosas, enquanto que os gestos utilizados pelos Velasco não tinham relação com essa língua, já que ambos não a conheciam. Dessa forma, Ponce de León não só ensinou os surdos a leitura e aritmética, mas também aprendeu com eles uma nova forma de comunicação. Sua metodologia era baseada na datilologia (alfabeto manual), escrita e oralização. Daniels, (1997 apud ALBRECHT; SEELMAN; BRUY, 2000, p. 28) afirma que ao monge beneditino Pedro Ponce de León foi

[...] creditado o título de primeiro professor de surdos no mundo ocidental. A data exata em que ele começou seu trabalho não é conhecida, mas pelo meio do século dezesseis ele havia iniciado uma escola dentro do mosteiro para seus alunos muitos dos quais eram filhos de famílias abastadas espanholas. Ele aparentemente usou um alfabeto manual e assinatura convencional e instruiu cerca de 20 alunos (tradução nossa)<sup>6</sup>.

O mosteiro de Oña foi visitado por profissionais da saúde e educação bem como por nobres que se interessaram pela forma como León educava os surdos. Strobel (2009) pontua que Girolamo Cardano (1501-1576), um médico italiano, acreditava que o surdo poderia ser instruído utilizando a língua de sinais e a escrita. Cardano, pai de uma criança surda, observou os métodos de León e afirmou que

---

<sup>6</sup> Texto original: "is credited with being the first teacher of the deaf in the Western world. The exact date he began his work is not known, but by the mid-sixteenth century, he had initiated a school within the monastery for his students, many of whom were the children of wealthy Spanish families. He apparently used a manual alphabet and conventional signing and instructed about 20 students" (Daniels 1997 *apud* Albrecht, Seelman e Bruy, 2000, p. 28)

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...] pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. [...] Caracteres escritos e ideias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros. (SACKS, 1989, p. 16)

Algum tempo após a morte de Pedro Ponce de León, em 1584, o educador aragonês Juan Pablo Bonet (1579-1629) deu sequência ao seu trabalho, ensinando outro surdo da mesma família espanhola, Luis Velasco. Bonet utilizava como metodologia a datilografia e os sinais. No entanto, também se valia do treinamento da fala. O aragonês publicou o primeiro livro sobre a educação do surdo intitulado *Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, a obra trazia, entre outros assuntos a descrição do alfabeto manual. Com isso, novamente o mosteiro de Oña foi alvo de curiosidade por parte de pesquisadores de toda a Europa e muito rapidamente seu método, considerado inovador, se expandiu pela Europa. Pedro Ponce de León e Juan Pablo Bonet foram educadores que contribuíram com a educação do surdo, valorizando a datilografia como metodologia. Todavia, acreditavam que a fala era primordial na educação desses sujeitos devido à inquietação da Igreja em relação à importância de se ensinar o surdo a falar para que alcançasse a salvação e fosse compreendido pelos ouvintes. Plann (1997, p. 55) afirma que Bonet rapidamente se desinteressou pela educação dos surdos e se dedicou à política.

Devido à grande incidência de filhos surdos nas famílias aristocratas espanholas, houve a necessidade de desenvolver estudos sobre a educação na área da surdez, portanto, foram anos em que a Espanha foi campo da ação de educadores e intelectuais que se dispuseram a aprofundar o conhecimento sobre a temática. Em seguida, foi a vez da França se destacar. Sacks aponta 1750 como o ano de mudanças para o surdo, porque até então as pessoas com surdez pré-linguística viviam em estado de calamidade, conforme o autor os surdos eram

[...] incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que

imbecis — a sorte dos surdos era evidentemente medonha (SACKS, 1989, p. 15)

Dessa forma, a educação desse povo possibilitaria tirá-los da situação de exclusão em que viviam.

A surdez pré-linguística citada pelo autor, diz respeito à surdez congênita, ou adquirida antes de se apropriar de uma forma de linguagem. Há também a surdez pós-linguística, adquirida quando o indivíduo já desenvolveu a linguagem (SACKS, 1989; KARNOPP, 1999).

Jacob Rodrigues Pereira nasceu em Berlanga, cidade de Estremadura, na Espanha, em 11 de abril de 1715. Por motivos políticos, de acordo com La Rochelle (1882, p. 4), ele e sua família se mudaram para Portugal e, em seguida, para a França. O autor pontua que Pereira demonstrava notável inteligência e, aos dezenove anos de idade, em 1734, escreveu uma carta endereçada ao seu correspondente Barbot, em Bordeaux, ao sudoeste da França, em que pedia informações sobre os surdos-mudos de nascença. Esse interesse, ainda de acordo com o autor, dava-se ao fato de Pereira ter uma irmã surda, sendo ele seu primeiro professor. Pereira impressionou os intelectuais da época ao apresentar o seu método de oralização, em que ensinava o surdo a falar. Com isso, instituiu uma escola para surdos e tornou-se referência em relação ao método oral.

O educador de surdos que defendia o método de sinais como a melhor forma de se educar um surdo foi o Abade francês Charles Michel de L'Épée, natural de Versailles, na França, nascido aos 25 de novembro de 1712. Considerado um ícone na história da educação do surdo, L'Épée defendeu a língua de sinais como língua natural e materna do surdo. Educou, de acordo com Carvalho (2012), duas irmãs gêmeas surdas em Paris por meio da língua gestual francesa. Verificando que essa metodologia havia dado bom resultado, passou a recolher em sua própria casa, utilizando recursos financeiros próprios, outras crianças surdas, muitas carentes ou ainda moradoras de rua, favorecendo os surdos pobres, pois, até então, apenas os surdos de famílias abastadas tinham acesso à educação. Estabeleceu, dessa forma, uma escola para surdos, sendo mais tarde expandida e, em 1771, fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos<sup>7</sup>. O abade trouxe grandes contribuições para a educação dos surdos. Dentre as suas obras, destaca-se *A verdadeira maneira de se instruir os*

---

<sup>7</sup> O termo surdo-mudo não é mais utilizado nos dias de hoje, pois sabe-se que a surdez e a mudez não estão relacionadas.

*surdos-mudos*, onde apresenta as regras sintáticas da língua gestual francesa bem como o alfabeto manual. Strobel (2009, p. 19) aponta que, na ocasião de sua morte, em 1789, “[...] já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa”. Além de se dedicar à educação dos surdos, o Abade também lutou pela garantia do exercício da cidadania desses sujeitos, como o de se casar e de se comunicar por meio de sua língua natural e, o mais importante, comprovando que os surdos são capazes de receberem educação.

Fica evidente que este foi um período de grandes conquistas para a comunidade surda, considerando a valorização da língua de sinais como metodologia principal na educação do surdo. Sobre esse fato, Sacks (1989, p. 37) afirma que:

[...] agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos, testemunhou a rápida criação de escolas para surdos em todo o mundo civilizado; a saída dos surdos da negligência e da obscuridade; sua emancipação e cidadania; a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, antes inconciliáveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Diante dessa afirmação é possível constatar que os profissionais envolvidos na educação do surdo que defendiam o método de sinais estavam satisfeitos com os resultados. No entanto, esses educadores eram minoria; o método oral era o que prevalecia.

Samuel Heinicke (1729-1790) era considerado, de acordo com Strobel (2009), o “Pai do Método Alemão”, o oralismo puro. Heinicke foi o pioneiro nos estudos sobre método oral, valorizando somente o ensino da fala ao surdo. Diante de seus esforços sobre essa metodologia de ensino, publicou o livro *Observações sobre os Mudos e sobre as Palavras*. Veloso e Filho (2009, p. 26) pontuam que

Em 1778, Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Lípsia, uma cidade independente do estado da Saxônia, na Alemanha. Inicialmente a sua escola tinha 9 alunos surdos. Em carta, Heinicke narra: “Meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e distintas entonações para a habitações e compreensão.”

Heinicke defendia o método oral e influenciou muitos educadores para que compreendessem que esse seria o método ideal para o desenvolvimento integral do surdo.

Assim, verificamos que a Idade Moderna foi um período de grandes discussões sobre a educação do surdo. Algumas conquistas a favor desse povo foram adquiridas. No entanto, isso não prosseguiu no início da época denominada de Idade Contemporânea, analisando os fatos que seguem, não identificamos momentos que representassem glória para o povo surdo. A começar por um educador de notável presença, Jean-Marc Itard, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, por volta do ano de 1814. De acordo com Honora (2015, p. 54), “[...] era um médico-cirurgião francês que, em conjunto com Philippe Pinel, o pai da Psiquiatria, lutavam para a erradicação da surdez, acreditando que, assim, o surdo teria acesso ao conhecimento.” Um fato conhecido em todo o mundo sobre Itard foi a história do menino Victor, encontrado por ele mesmo nas redondezas do Instituto, mais precisamente no bosque de Aveyron, no ano de 1800. Honora (2015, p. 54) afirma que o menino andava de quatro e não se comunicava na oralidade, fazendo com que Itard acreditasse que Victor fosse surdo, porém não era. Apesar de todos os esforços para que o menino aprendesse a falar, ele nunca conseguiu esse feito.

Com os alunos do Instituto, Itard desenvolveu todo tipo de experiência para provar que a surdez poderia ser extinta por meio de tratamentos médicos. Para isso, procurava saber a sua causa. Honora (2015, p. 55) cita algumas das ações praticadas por Itard, tais como “Fazia dissecação dos cadáveres dos surdos, perfurava a membrana timpânica de seus alunos, usava sanguessugas, provocava fraturas cranianas e sabe-se que um de seus alunos foi levado à morte devido às suas intervenções.” Além disso, o diretor do Instituto era absolutamente contra a comunicação ser realizada por meio da língua de sinais. Apenas 16 anos após cometer essas barbáries com seus alunos foi que Itard aceitou o uso da língua materna dos surdos.

Nos Estados Unidos, por um acaso, a história foi diferente da citada anteriormente. O reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) observou que, em meio a uma brincadeira de crianças, havia uma que não interagia. Mais tarde descobriu que ela era surda. Em conversa com o pai da criança, foi dito que era impossível ela aprender a ler e escrever, mas Gallaudet se propôs a ensiná-la. No entanto, não obteve resultado positivo. Então, viajou para a Europa em busca de

algum método para a educação de surdos. Veloso e Filho (2009, p. 33) afirmam que o reverendo foi em primeiro lugar para a Inglaterra ao encontro de Braidwood, na escola Watson's Asylum. Todavia, essa escola guardava secretamente seu método de ensino, que se baseava no oralismo, não o compartilhando com Gallaudet. Em seguida, o reverendo seguiu para a França, onde permaneceu por algum tempo conhecendo o método de sinais utilizado pelo Abade Sicard, sucessor do trabalho de Charles Michel de L'Épée. Retornou para os Estados Unidos em companhia do melhor aluno do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, Laurent Clerc, com a intenção de abrir uma escola para surdos. Durante toda a viagem de volta, que durou cerca de dois meses, um ensinou ao outro a sua língua materna, fazendo com que Gallaudet se encantasse ainda mais pela língua de sinais.

Thomas e Laurent Clerc fundaram no dia 15 de abril a primeira escola permanente para surdos dos Estados Unidos, em Hartford (Connecticut), para educação e ensino de pessoas surdas. O sucesso imediato da escola levou à abertura de outras escolas de surdos nos Estados Unidos. Quase todos os professores ouvintes e surdos já eram usuários fluentes em língua de sinais. (Veloso e Maia Filho, 2009, p. 33)

Se na Europa e nos Estados Unidos encontramos pessoas interessadas na questão dos surdos, no Brasil encontramos poucos registros sobre a educação do surdo. Na verdade, encontramos apenas um documento que se refere à história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse documento apresenta Ernest Huet, um francês surdo, que, em 1855, chegou ao Rio de Janeiro com a intenção de fundar uma escola residencial para surdos. Entendia essa iniciativa como solidariedade aos surdos brasileiros que, até então, não tinham acesso à educação escolar. Ribeiro (1942, p. 4) afirma que “O Sr. E. Huet trouxe uma carta do ministro da Instrução Pública da França, Sr. Droyn de Lhys, ao cavalheiro de Saint George, ministro desse país junto ao Governo do Brasil.” Com esta carta, a intenção de Huet em fundar uma escola residencial para surdos chegou ao Imperador D. Pedro II. Este, por sua vez, mostrou-se disposto a ajudar Huet, pedindo, para isso, que “o Marquês de Abrantes incumbisse ao Dr. Manoel Pacheco da Silva, então Reitor do Imperial Colégio de Pedro II, facilitar a Huet os meios de abrir a sua escola.” (RIBEIRO, 1942, p. 5).

Ribeiro (1942, p. 5) pontua que apesar dos esforços do Marquês de Abrantes e do Dr. Pacheco em conseguir alunos para a escola de Huet, apenas dois alunos

foram matriculados. Isso se deu pelo fato de não haver no Brasil, até aquele momento, credibilidade na capacidade de se educar um surdo. Também, os pais dos surdos não tinham confiança em “deixar” seus filhos nas mãos de, nas palavras do autor, “um estrangeiro desconhecido”. No entanto, esta confiança foi sendo adquirida com o passar do tempo.

Assim, no dia 26 de setembro de 1857, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Honora (2015, p. 58) aponta um fato muito importante que se relaciona à Libras:

Com a vinda de um primeiro professor francês que fazia uso do alfabeto manual e a Língua de Sinais Francesa, em contato com os surdos brasileiros, deu-se início à criação da Língua Brasileira de Sinais, o que possibilita afirmarmos que a Língua Brasileira de Sinais tem origem na Língua Francesa de Sinais.

Concebemos esta afirmação como sendo de extrema importância para a compreensão sobre a origem da Libras, podendo confirmar que sua origem não se relaciona à língua oral do Brasil, a Língua Portuguesa. Mais à frente, nesta pesquisa, poderemos comprovar esta afirmação.

O programa de ensino adotado por Huet compreendia: “Língua portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada e Leitura sobre os lábios (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã.” (RIBEIRO, 1942, p. 5). Vemos que a preocupação em ensinar conteúdos prevalecia. A princípio, em carta enviada ao Imperador D. Pedro II, uma das disciplinas seria agricultura, justificada por Huet neste documento como sendo a que mais combinava com o surdo por possibilitar uma atividade física a eles, favorecendo sua saúde (HUET, 1955). Huet foi o primeiro gestor e o primeiro professor de surdos no Brasil, estando à frente do Instituto desde sua abertura, 1856, até o ano de 1861, agora com dezessete alunos. Durante a sua gestão, Huet teve como modelo o Instituto Nacional de Surdos-mudos, de Paris, onde foi aluno. No Instituto de Paris, como já dito anteriormente, o Abade L’Epée valorizava a língua de sinais e sua metodologia baseava-se na datilologia e ensino da língua de sinais, dessa forma. Huet seguia com a mesma metodologia.

Em 1869, o diretor do Instituto, Dr. Tobias Rabelo Leite, escreve um Relatório em que relata as atividades do Instituto. Neste relatório, ele enfatiza o objetivo dos institutos de surdos-mudos em geral, dizendo que o principal objetivo não era o de formar homens letrados, mas sim

[...] o fim único destes estabelecimentos é arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociais; é enfim converter em cidadãos uteis á sociedade individuos que lhe pesão, e a damnificação involuntariamente (sic) (LEITE, 1869, p. 4).

Leite (1869, p. 5) ainda pontua no relatório que este objetivo maior só se consegue ensinando ao surdo a língua oral do país. No entanto, afirma que os surdos congênitos aprendem a língua escrita com mais facilidade e os surdos adquiridos, ou seja, os que depois do nascimento adquiriram a surdez aprendem, além da escrita, a língua oral por meio dos exercícios de articulação e leitura labial, chegando à oralização.

Não encontramos muitas fontes históricas que relatam como se deu o ensino de surdos no Brasil. As únicas encontradas por nós, o que não significa que não possa haver mais, são os registros que nos indicam apenas o Imperial Instituto dos Surdos-mudos do Rio de Janeiro. Os relatos que temos afirmam que a metodologia utilizada, bem como o programa de ensino, era sempre baseada e comparada ao Instituto de Paris. Leite (1869, p. 5) estabelece uma comparação entre o programa de estudos do Instituto de Paris e do Rio de Janeiro, que foi organizada em um quadro para melhor visualização:

**Quadro 1:** Comparação do programa de estudos do Instituto de Surdos-mudos de Paris e do Instituto de Surdos-mudos do Rio de Janeiro:

	<b>INSTITUTO DE PARIS</b>	<b>INSTITUTO DO RIO DE JANEIRO</b>
<b>1º ANO</b>	Linguagem escrita, linguagem falada.	Articulação artificial, leitura sobre os lábios, leitura, escrita, as quatro espécies e doutrina cristã.
<b>2º ANO</b>	Linguagem escrita, linguagem falada, somar e diminuir.	Leitura, escrita, aritmética, gramática portuguesa e história sagrada.

<b>3º ANO</b>	Linguagem escrita, linguagem falada, história sagrada, multiplicar e repartir.	Português, aritmética, pesos e medidas, geometria elementar e desenho linear.
<b>4º ANO</b>	Linguagem escrita, linguagem falada, história sagrada, frações.	Aritmética, elementos de história, geografia, português e francês.
<b>5º ANO</b>	Linguagem escrita, linguagem falada, história e geografia, decimais.	Continuação de história e geografia, português, francês e desenho.
<b>6º ANO</b>	Linguagem escrita, linguagem falada, história e geografia, proporções.	
<b>7º ANO</b>	Linguagem escrita, linguagem falada, história e geografia, complexos.	
<b>CURSO SUPERIOR</b>	Gramática francesa, história, geografia, aritmética, álgebra, geometria e direito comum.	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leite (1869, p. 5).

Com este quadro comparativo foi possível verificar que no Instituto de Paris era dada uma atenção especial em todos os anos, com exceção do curso superior, à linguagem escrita e falada. Leite (1869, p. 6) pontua que para que o objetivo do ensino das linguagens, escrita e falada, prevalecesse, seria necessário que este programa apresentado passasse por uma reforma no Rio de Janeiro. Afirma ainda que, em Paris, nos anos em que a história sagrada é ensinada, não é com o objetivo de aprender o conteúdo a que se refere, mas sim, uma forma de se exercitar a linguagem.

Em virtude da fundação do Instituto ter-se dado no dia 26 de setembro, atualmente, por meio da promulgação da Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008, em seu Art. 1º “ficou instituído o dia 26 de setembro de cada ano como o Dia Nacional dos Surdos”. Trata-se de um dia bastante significativo para toda a comunidade surda brasileira, que relembra sua história e continua a lutar pela

igualdade de direitos e reconhecimento de sua cultura como forma de manifestação de seu povo.

Apesar desses e outros avanços para a língua de sinais, os anos iniciais da contemporaneidade foram marcados de forma negativa em relação ao povo surdo e o reconhecimento de sua língua materna. Para melhor compreensão, abre-se espaço para o exame de um momento significativo na história do surdo, o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, que apresenta deliberações acerca do método que deveria ser utilizado na educação do surdo. Esse congresso é marcante, pois teve repercussões no Brasil. As deliberações dele foram utilizadas no Brasil, no Instituto do Rio de Janeiro.

## 2.1 CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDO-MUDEZ

Considerado para a comunidade surda como um marco negativo na história da educação do surdo, o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, que aconteceu entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880, em Milão, e teve como objetivo, de acordo com Quadros (2006, p. 26)

[...] discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual.

Entretanto, é possível afirmar que, ao observar a história da educação do surdo, não se encontra outro fato que causou tanto impacto negativo na vida e na educação desse povo.

[...] essa data ainda é lembrada como a mais sinistra de sua história: como se fosse mesmo o '11 de setembro' deles quando desabaram as torres gêmeas da cultura e da língua de sinais, a do método misto e a do método manualista para educação dos surdos. Ali começou uma longa e amarga batalha para defender o direito de vida de língua de sinais (RÉE, 2005, p. 2).

O Congresso Internacional de Surdo-Mudez, conhecido também como Congresso de Milão, reuniu, de acordo com Strobel (2008), 164 educadores de surdos da Alemanha, Bélgica, França, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados

Unidos e Canadá. Eles deveriam decidir qual método educacional era mais eficaz para o surdo. Dos 164 educadores, apenas quatro votaram contra o método oral; esses quatro, a favor da língua de sinais, eram provenientes da Grã Bretanha e dos Estados Unidos.

[...] ficou decidido no Congresso Internacional de Professores surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que ‘todos sabem que as crianças são preguiçosas’, e por isso, sempre que possível, elas mudariam do difícil oral para a língua de sinais (WIDELL, 1992, p. 26).

A organização do Congresso ficou totalmente a cargo dos especialistas ouvintistas<sup>8</sup>, organizando-o, divulgando-o e presidindo-o. Em suma, exerceram um verdadeiro monopólio sobre ele. Alexander Graham Bell, professor universitário e inventor do telefone, exerceu grande influência neste congresso. Ele acreditava que a melhor maneira de se educar um surdo era por meio do ensino da fala. Os educadores surdos que participaram do Congresso não puderam opinar ou votar, não participaram das discussões, visto que não havia intérpretes para que pudessem ter acesso ao que era transmitido pelos ouvintes<sup>9</sup>. Desse modo, o direito do surdo opinar foi totalmente ignorado durante todo o congresso.

O método oral, defendido neste Congresso, apresentava como maior objetivo o de ensinar o surdo a se comunicar pela fala. Após essa decisão, os surdos estavam proibidos de utilizar sua língua materna, a língua de sinais, e deveriam aprender a língua oral.

A maioria das instituições de ensino para o surdo criadas antes do Congresso deveriam servir, a partir de então, como espaço para tratamento, fazendo experimentos nos surdos e educando sua voz.

### **2.1.1 A metodologia oralista**

---

<sup>8</sup> O termo ouvintista é conceituado por Skliar (1998, p.7) como “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc. em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores.

<sup>9</sup> Refere-se à pessoa que ouve. Este termo é usado pela comunidade surda para se referir à pessoa que não é surda.

Com a proibição da língua de sinais, o povo surdo inicia uma longa trajetória em defesa de seus direitos linguísticos, políticos e culturais. Durante todo esse período que, de acordo com Strobel (2008), durou cerca de um século, os surdos não puderam se expressar ou ser educados nas instituições de ensino por meio da língua de sinais.

Os defensores do método oralista propagavam a ideia de que somente por meio deste método o surdo poderia se desenvolver em sua totalidade. Segundo seu modo de ver, a oralização era única possibilidade da comunicação e, também, o que desenvolveria os processos mentais superiores, enquanto a língua de sinais fazia com que o surdo não desenvolvesse seu cognitivo, tornando-o preguiçoso.

Goldfeld (2002) apresenta o oralismo como um modelo clínico em que o surdo estaria apto a participar mais ativamente da comunidade ouvinte, podendo, dessa forma, chegar à normalidade que a sociedade impusera. Ela ainda acrescenta que

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Na ocasião em que o oralismo foi instituído como metodologia educacional do surdo, além da proibição da língua de sinais, Schelp (2008) aponta que os surdos eram obrigados a se sentarem tendo as mãos presas sob suas pernas para que, num momento de impulso, não as utilizassem para se comunicar. Além disso, o autor afirma que, nas instituições de ensino para surdos, os educadores surdos foram dispensados de seus serviços e substituídos por ouvintes.

Os métodos utilizados nessa concepção de ensino eram, de acordo com Perlin e Strobel (2008, p. 3), os que de uma forma ou outra faziam com que o surdo falasse e ouvisse. As autoras afirmam que o governo brasileiro dispunha de verbas para a aquisição de equipamentos que contribuíssem para a estimulação dos resíduos auditivos e também oportunizassem a formação de professores que, devido às circunstâncias e exigências, precisavam atuar como fonoaudiólogos nesse processo, “ficando assim a proposta educacional direcionada somente para a reabilitação da fala aos sujeitos surdos”.

Dorziat (2006, p. 2) apresenta as três técnicas mais utilizadas no modelo oral: o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial.

O treinamento auditivo: estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala;  
O desenvolvimento da fala: exercícios para a modalidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação (lábios, mandíbula, língua etc), e exercícios de respiração e relaxamento (chamado também de mecânica da fala);  
A leitura labial: treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor.

A autora complementa que o aparelho auditivo era indicado, não importando o grau de surdez. Ainda nos casos de surdez profunda, esse era o meio utilizado para que houvesse o treinamento auditivo, aproveitando ao máximo a audição. Dessa forma, compreendemos que era admitida a presença um resíduo auditivo em todos os surdos. A autora afirma que “esse método procura assim, reeducar auditivamente a criança surda, através da amplificação dos sons juntamente com técnicas específicas de oralidade” (DORZIAT, 2006, p. 2).

Era de entendimento comum entre os adeptos da corrente oralista que, se o surdo fosse oralizado, ele estaria dessa forma incluído entre os ouvintes. Seria um sujeito bem sucedido a caminho de se tornar um ouvinte, possibilitando, assim, a visão da surdez como um problema que poderia ser resolvido por meio da aprendizagem da fala.

### **2.1.2 Deliberações e votações**

Durante o Congresso Internacional de Surdo-Mudez foram abordadas questões relacionadas à educação do surdo na perspectiva do método oral. Apesar de colocar em pauta o método de sinais, era o método oral que prevalecia nas discussões, sempre destacando o desenvolvimento mental que esse método proporcionava ao aluno, bem como a sua importância no meio social.

Em relação a essas discussões foram adotadas oito resoluções ocasionadoras de uma mudança radical na história da educação do surdo. Estas resoluções estão expressas no relatório das leituras apresentadas durante o congresso, disponíveis do site do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos e serão apresentadas nesse trabalho na íntegra:

## I

O Congresso:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento,

Declara:

Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo.

Esta foi a deliberação que colocou o Método Oral acima de tudo na educação do surdo e, como citado anteriormente, dos 164 educadores aptos à votação, 160 votaram a favor e 4 contra.

Os adeptos da corrente oralista acreditavam que a língua de sinais era subordinada à língua oral e que essa forma de comunicação impedia o surdo de inserir-se na sociedade de maneira efetiva. Samuel Heinicke (1727-1790) é considerado o “pai do método oral”, o método alemão. Ele iniciou a corrente oralista fundando a primeira escola pública para pessoas surdas, tendo como foco esta metodologia educacional.

## II

O Congresso:

Considerando que o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais oferece prejuízo à fala, à leitura labial e à precisão de ideias,

Declara:

Que se deve dar preferência ao Método Oral Puro.

Adotando-se o método oral puro, a língua de sinais foi totalmente banida das instituições de ensino e, conseqüentemente, os surdos precisaram abandonar, nesses espaços, a sua cultura e identidade.

O Presidente do Congresso, Sr. Sac. Giulio Tarra, Diretor do Instituto para Surdo e Mudo Carente da Província de Milão, pontuou, de acordo com Kinsey (1880, p. 24), que “[...] é na sala de aula que começa a redenção do surdo-mudo, que espera que seu professor o torne um ser humano, permitindo que o aluno aprenda a mover, durante a fala, seus lábios, e não suas mãos, por meio de sinais [...]”. Ele examina o sistema misto, em que se utilizaria o método oral ao mesmo tempo que o de sinais como um sistema ilógico e também impossível, pois, ao ser ensinada a falar e utilizar ao mesmo tempo as mãos para se comunicar, a criança poderia se distrair facilmente com o movimento das mãos.

Para esta deliberação, foram 150 votos contra 16.

### III

O Congresso:

Considerando que um grande número de surdos e mudos não está recebendo o benefício da educação e que este fato se deve à falta de participação (impotenza) das famílias e das instituições,

Recomenda:

Que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos possam receber educação.

Considerando que o Congresso de Milão ocorreu no ano de 1880, e que suas deliberações repercutiram também no Brasil, cabe uma breve análise da nossa primeira constituição, a Constituição Política do Império do Brasil, vigente entre os anos de 1824 e 1891, portanto, na época do Congresso. Esta Constituição, em seu Art. 179, parágrafo XXXII, apresenta a educação como “Instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos”, lê-se todos os cidadãos. Subentende-se, dessa forma, que alunos com algum tipo de deficiência poderiam ter acesso à educação. Dessa maneira, o surdo estaria incluído nas escolas. No entanto, a educação não era obrigatória e, pela falta de conhecimento de seus familiares, que acreditavam que os surdos não eram capazes de receber educação, esses sujeitos não tinham acesso às instituições de ensino.

Para esta deliberação, a de número III, a votação foi unânime a favor.

### IV

O Congresso:

Considerando que o ensino de surdos, que utilizam o Método Oral Puro, deve assemelhar-se, o máximo possível, ao ensino daqueles que ouvem e falam,

Declara:

1. Que o meio mais natural e efetivo, pelo qual os surdos que falam possam adquirir o conhecimento da linguagem, é através do método “intuitivo”, que consiste em expor primeiro pela fala e, posteriormente, pela escrita os objetos e os fatos que ocorrem diante dos olhos dos alunos.

2. Que durante o período inicial ou maternal o surdo-mudo deve ser conduzido à observação das formas gramaticais por meio de exemplos e de exercícios práticos e que, na etapa seguinte, ele deve ser auxiliado a deduzir as regras gramaticais, expressas com a máxima simplicidade e clareza, a partir desses exemplos.

3. Que os livros, escritos com palavras e numa linguagem conhecida pelo aluno, possam ser por ele manuseados a qualquer momento.

O relatório do Congresso não apresentou para esta deliberação o número de votos, apenas pontua que a maioria apoiou a deliberação.

Outra deliberação do Congresso foi sobre a produção de livros que pudessem dar assistência à educação dos surdos.

V

O Congresso:

Considerando que a carência de livros mais elementares que auxiliem o surdo-mudo no desenvolvimento gradual e progressivo da língua,

Recomenda:

Que os professores, que utilizam o sistema oral, devam dedicar-se à publicação de obras especiais sobre o assunto.

Verificamos que a recomendação para esta deliberação foi a publicação de obras que propiciassem o auxílio à utilização do método oral. No entanto, não encontramos obras relacionadas a essa temática a partir do ano do Congresso nem, sequer, menção à sua existência. Mas, antes do Congresso, em 1878, foi publicada, em Paris, de autoria de Valade-Gabel, a obra intitulada *A Palavra Ensinando o Surdo-Mudo Curso de Fonomimia*. Trata-se de um método de como ensinar o surdo a falar de forma efetiva, apresentando os passos que o professor deveria seguir.

Sobre a deliberação acerca da publicação de obras, o Relatório não apresenta número de votações, apenas indica que foi aprovada.

O Método Oral Puro era reconhecido, entre seus defensores, como o melhor meio para se apropriar do conhecimento. Sendo assim, apresentaram a seguinte deliberação:

VI

O Congresso:

Considerando os resultados obtidos através de diversas pesquisas sobre surdos-mudos, que tinham há muito tempo desistido de frequentar a escola, de todas as idades e condições, e que quando questionados sobre vários assuntos, respondiam corretamente, articulando com bastante clareza e conseguindo ler os lábios de seus interlocutores com grande facilidade,

Declara:

1. Que os surdos-mudos, que aprenderam pelo Método Oral Puro, não esquecem os conhecimentos adquiridos, mesmo após ter deixado a escola, continuando a progredirem ainda mais pela conversação e pela leitura facilitadas.
2. Que, na conversa com pessoas ouvintes, os surdos-mudos utilizam exclusivamente a fala.

3. Que a fala e a leitura labial são desenvolvidas através da prática, sendo um conhecimento que não se perde.

Os adeptos da corrente oralista acreditavam que somente por meio da fala o surdo se inseriria na sociedade, sendo considerada fundamental para que o surdo pudesse se comunicar e também se desenvolver em sua totalidade. Dessa forma, somente após aprender a falar, ele estaria de acordo com a normalidade que a sociedade estabelecia, podendo exercer seus direitos de cidadão.

Durante as discussões sobre esta deliberação, o documento apresenta o relato do Secretário Honorário da sociedade de formação de professores para surdos e difusão do Sistema Alemão no Reino Unido, Sr. John Ackers, que faz referência a uma experiência pessoal sobre alunos que receberam educação pelo Método Oral Puro, sendo estes “[...] mais capacitados após o término da escola do que os alunos que estudaram com base em outros sistemas”. (CONGRESSO, 2013). Ele ressalta a dificuldade que os alunos encontravam no decorrer de sua vida se fossem submetidos a uma educação baseada no Método de Sinais.

Mais uma vez não foi apresentado o número de votos, apenas a afirmação de que a deliberação foi aprovada e decretada.

Em relação às deliberações VII e VIII, o documento também não faz referência ao número de votos, somente a afirmação de que foram decretadas.

#### VII

O Congresso:

Considerando que a educação dos surdos-mudos por meio da fala requer exigências peculiares e considerando também que a experiência de professores para surdos-mudos é quase unânime,

Declara:

1. Que a idade mais favorável para o ingresso de uma criança surda na escola é entre oito e dez anos.
2. Que o período escolar se deve estender, no mínimo, por sete anos. Entretanto recomendam-se oito anos.
3. Que nenhum professor consegue efetivamente transmitir ensinamentos pelo Método Oral Puro a uma classe com mais de dez alunos.

#### VIII

O Congresso:

Considerando que a aplicação do Método Oral Puro em instituições, nas quais ainda não está completamente implantado, deva ser prudente, gradual e progressiva, caso contrário estará fadada ao fracasso,

Recomenda:

1. Que os alunos que ingressaram mais recentemente na escola devam formar uma classe à parte, na qual o ensino deva ser efetuado por meio da fala.
2. Que esses alunos iniciantes devam ficar completamente separados, até o término da escola, daqueles alunos adiantados, educados por meio da língua de sinais, sendo tardio o ensino pela fala.
3. Que a cada ano seja formada uma nova classe oralizada até que todos os alunos antigos, que aprendem por meio de sinais, tenham concluído a educação escolar.

Ao fim da apresentação das deliberações, que foram expostas e votadas, no dia 11 de setembro de 1880, o Congresso foi encerrado e a maioria dos educadores presentes acreditava que todos retornariam às suas casas, de acordo com o Presidente do Congresso, “profundamente convictos da superioridade do Sistema Oral Puro, desejando ardentemente a sua adoção universal”. Em sua conclusão, anunciou a todos que poderiam anunciar às crianças uma boa nova: “Vocês devem falar”.

### **2.1.3 Consequências do Congresso Internacional de Surdo-Mudez**

As decisões tomadas durante o Congresso de Milão, como já apresentado anteriormente, duraram cerca de um século, trazendo graves consequências para os surdos, pois eles não receberam uma educação eficiente e a maioria não aprendeu a falar, exceto algumas palavras que foram memorizadas e repetidas de forma mecânica. Além disso, é possível afirmar que os anos vividos nesses momentos infelizes para o surdo foram de violência contra sua identidade. Skliar aponta que,

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada - não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares.[...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos - o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos - a importância da confissão oral, e os políticos - a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (SKLIAR, 2010, p. 16-17).

Vemos incorporado à proibição do uso da língua de sinais nos meios escolares o caráter de controle por parte da educação, ao dizer que apenas por meio da oralidade é possível se apropriar do conhecimento científico e desenvolver o cognitivo; também por parte da religião, ao impor a oralidade como meio de alcançar a salvação; igualmente por parte da política, que parece ter o objetivo de unificar a língua para que fosse mais fácil controlar a população.

Tendo em vista essas observações, que nos apontam, cada vez mais, ao fracasso da educação dos surdos, foi permitida a utilização de outras formas de comunicação.

A situação dos surdos começou a mudar quando, no ano de 1955, William Stokoe (1919 - 2000), deu início às suas atividades docentes na Universidade Gallaudet e desenvolveu estudos sobre a linguística da língua de sinais americana. Stokoe (1960) chegou à conclusão que a língua de sinais apresentava todos os critérios que as línguas devem ter para adquirir o status de língua. Mais à frente, abriremos uma discussão sobre este status, justificando o reconhecimento da língua de sinais como língua.

Em 1960, Stokoe publicou a obra *Sign Language Structure*, abrindo espaço para a compreensão de outros intelectuais sobre o status linguístico da língua de sinais. Tendo em vista o desenvolvimento de estudos desse porte, os surdos puderam se comunicar por meio da oralização junto com a língua de sinais, o que anteriormente foi chamado de Método Misto, agora chamado de Comunicação Total ou Bimodalismo. Strobel (2009) aponta que essa metodologia foi liberada na década de 1960. No entanto, por se tratar de duas línguas com estruturas linguísticas diferentes, não surtiu efeito, ocasionando o surgimento do português sinalizado que, segundo Segala (2010, p. 22), “[...] prevê a tradução de cada palavra em um sinal, seguindo as ordens frasais da língua portuguesa e não da Libras”.

Além disso, por se tratar de duas línguas diferentes, é de difícil compreensão para o surdo, pois, segundo Dorziat (2006), ao sinalizar, o ouvinte prende sua atenção mais na fala do que nos sinais, descuidando da parte sinalizada.

Devido aos resultados obtidos com a utilização dessa metodologia, que não foram satisfatórios em relação ao aprendizado da língua oral ou da escrita dessa língua, uma nova abordagem educacional surgiu, o bilinguismo, sendo esta a

perspectiva educacional que os profissionais, e as políticas públicas apresentam como a ideal a ser utilizada na educação do surdo hoje. Por se tratar de um método, que julgamos mais adequado à educação do surdo, o examinaremos na próxima seção, refletindo sobre a educação que o surdo anseia e a educação que a sociedade ouvinte faz acontecer.

### 3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Trabalhar na perspectiva do bilinguismo significa lidar com duas línguas no contexto escolar. Em relação ao surdo, a proposta bilíngue traz para o espaço escolar a língua de sinais como língua natural e materna do surdo, L1, e a língua oral do país, na modalidade escrita, como a segunda língua do surdo, a L2.

Este conceito sobre o bilinguismo é o mais utilizado e conhecido. No entanto, Skliar (2013, p. 7) vai além quando discute a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o significado da educação nessa perspectiva.

A proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença.

Diante do contexto histórico da educação do surdo apresentado anteriormente, foi possível compreender que o objetivo, na maior parte do tempo, foi fazer com que o surdo, ao se apropriar da linguagem oral ou sinalizada, se igualasse ao ouvinte, podendo se comunicar com ele. Diante disso, Skliar (2013, p. 7) afirma ser o bilinguismo uma forma de o surdo ser reconhecido em sua diferença linguística e não mais uma metodologia educacional em que se dominam duas línguas no contexto escolar.

Ao afirmar sobre o “reconhecimento político da surdez como diferença”, o autor cita Davies (1996), fazendo referência ao duplo valor que se atribui a essa dimensão política:

O “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional. Existem, neste último sentido, um conjunto de políticas para a surdez, políticas de representações dominantes da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente sobre o corpo dos surdos. (SKLIAR, 2013, p. 7)

A perspectiva da educação bilíngue, neste último sentido, faz com que a pessoa surda seja vista como inferior à pessoa ouvinte, em que tudo o que envolve o surdo não há reconhecimento ou valorização. Além disso, o surdo vive em uma

sociedade de maioria ouvinte, com a língua majoritária na modalidade oral. Isso faz com que as representações do “ser surdo” não sejam reconhecidas pela maioria da população brasileira. Uma visão política da surdez, como a expressa no primeiro sentido, depende de inúmeros fatores, como políticas públicas que favoreçam a educação do surdo em sua totalidade, dando espaço para sua manifestação cultural; a formação dos professores para atenderem o aluno surdo nas escolas bilíngues, bem como incluso nas escolas regulares de ensino; organização do espaço escolar no que se refere à construção do Projeto Político Pedagógico, currículo, planejamento das aulas; formação dos professores surdos para atuarem nas escolas bilíngues e/ou nas escolas regulares de ensino; enfim, uma educação que o valorize de acordo com sua diferença linguística e que não o veja como um indivíduo que necessite alcançar a normalidade para ser incluso na sociedade em geral.

Os fatores supracitados para que a surdez seja vista numa perspectiva cultural, social e linguística são os que fariam com que esse povo exercesse a cidadania com autonomia e segurança, tendo em vista que, a partir de seu reconhecimento, a surdez não seria um fator de exclusão, mas sim de expressão de uma cultura diferente.

Ao fazer referência à cultura surda, diz-se, de acordo com Strobel e Perlin (2008, p. 14), de tudo o que faz parte da vida desse povo, sendo estas as adaptações que se fazem necessárias por viverem em um mundo em que a população majoritária é ouvinte, como, por exemplo, campanhas luminosas, babá eletrônica luminosa e vibratória, meios eletrônicos, enfim, os artefatos culturais existentes em nosso entorno, mas, adaptados para a utilização dos surdos; bem como de suas produções próprias, como a literatura surda, sua história, legislação, identidades surdas e, por fim, sua língua. O uso da língua de sinais pelos surdos é um fator de empoderamento, é o que faz com que relações de poder sejam estabelecidas. No momento em que há o encontro entre surdos e, nesse encontro, a cultura se sobressai, na utilização da língua de sinais, as identidades surdas vão se constituindo.

Perlin (2013, p. 54) apresenta o depoimento de uma surda sobre seu primeiro encontro com surdos “[...] aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual.” Estes encontros são de extrema importância para o entendimento sobre o “ser surdo”.

Sobre identidade surda, Perlin (2013, p. 53) pontua que a vivência num espaço maior de cultura ouvinte, em que acontece naturalmente a pressão sobre a busca pela normalidade, o surdo tem a liberdade de buscar sua própria identidade, construindo-a na convivência com o outro surdo, na utilização de sua língua que lhe dá o poder sobre sua história. Importante destacar que a identidade surda não é única, da mesma forma que existem milhões de surdos<sup>10</sup>, as identidades também são plurais e ainda conforme Skliar (2013, p. 11)

[...] elas mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural. O sujeito contemporâneo não possui uma identidade fixa, estática, centrada, essencial ou permanente. A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais.

Nesse sentido, identidade surda está relacionada, ainda de acordo com o autor, às relações de poder que se constroem nos grupos sociais, colocando o surdo como inferior, fora da normalidade. Por isso, destaca-se a importância da convivência entre surdos, do encontro entre os surdos, para que nesses momentos suas identidades sejam construídas e eles sintam-se parte de uma comunidade ou ainda, parte de um povo que tem uma cultura e uma língua.

Reafirma-se, dessa forma, a língua de sinais como um meio de empoderamento do surdo, tendo em vista que será por meio de seu uso e difusão que o surdo constituirá sua identidade. Logo, é possível identificar diante dessa afirmação a língua de um povo como um instrumento de força e poder. Hoje, a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 oficializou a Libras como língua no Brasil. Em seu Art. 1º a reconhece como “[...] meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. No entanto, mesmo que legalmente haja esse reconhecimento, existe um preconceito sobre as línguas de sinais em geral. Por esse motivo, é substancial que sejam desenvolvidas pesquisas que apresentem as línguas de sinais, primeiramente, como uma língua natural. As línguas naturais podem ser classificadas como orais-auditivas ou ainda visuais-espaciais. Na segunda

---

<sup>10</sup> De acordo com o Censo de 2010, realizado pelo IBGE, 9,7 milhões de pessoas no Brasil têm surdez ou algum tipo de deficiência auditiva.

modalidade encaixam-se as línguas de sinais. Para essa classificação é preciso que essas línguas tenham, entre elas, algo em comum, de acordo com Lyons (1987, p. 17), para que assim não pertençam a “[...] outros sistemas de comunicação, humano ou não, de tal forma que seja correto aplicar a cada uma delas a palavra ‘língua’, negando-se a aplicação deste termo a outros sistemas de comunicação.”

Com isso, Quadros e Karnopp (2004, p.25) citam os autores Hockett (1992, p. 11-20), Lyons (1981, p. 30-5) e Lobato (1986, p. 41-7), dizendo que eles “[...] enumeram uma lista de traços atribuídos às línguas em geral, abordando a diferença entre língua e sistemas de comunicação animal”. Os traços discutidos pelos autores foram organizados sistematicamente a seguir, relacionando o que os linguistas apresentaram com o que é também atribuído às línguas de sinais, podendo, dessa forma, comprovar que a língua de sinais é uma língua natural. Primeiramente será apresentado um quadro com essas informações para uma melhor compreensão e, em seguida, serão explicados individualmente.

**Quadro 2:** Quadro explicativo das propriedades das línguas naturais

<b>PROPRIEDADES DAS LÍNGUAS NATURAIS</b>	<b>LÍNGUAS ORAIS</b>	<b>LÍNGUAS DE SINAIS</b>
FLEXIBILIDADE E VERSATILIDADE	É possível se expressar, sobre todo e qualquer assunto por meio da língua.	Com a língua de sinais não seria diferente, por meio de sinais, obedecendo à estrutura linguística, é também possível se expressar.
ARBITRARIEDADE	Não há relação entre significante e significado na composição do signo linguístico (SAUSSURE, 2006)	Da mesma forma, não há relação entre significante e significado. Apesar de alguns sinais serem icônicos (fazerem relação com seu referente), a maioria dos sinais são arbitrários.
DESCONTINUIDADE	Mesmo havendo troca de fonemas, o significado se difere completamente.	Observando os parâmetros das línguas de sinais, em um par de sinais pode haver os mesmos parâmetros, sendo apenas um diferente, no entanto, seu significado será diferente.

PRODUTIVIDADE	Sentenças infinitas podem ser produzidas.	Da mesma forma, sentenças infinitas podem ser produzidas utilizando-se de sinais dentro de uma estrutura linguística.
DUPLA ARTICULAÇÃO	Fonemas isolados não produzem significado, fonemas combinados entre si passam a ganhar significado, podendo ser combinados de diversas formas.	Parâmetros linguísticos isolados não possuem significado, no entanto, esses parâmetros combinados entre si, de várias formas, apresentam significado.

Elaborado pela autora com base em Saussure (2006); Quadros e Karnopp (2004); Lyons (2011); Stokoe (1960).

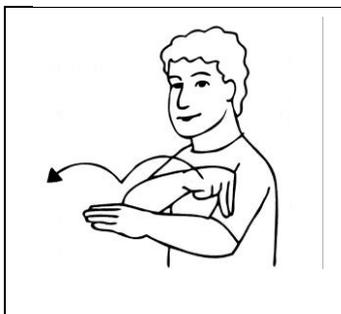
A “flexibilidade e versatilidade” são o primeiro traço apresentado. Dessa forma, é possível afirmar que, por meio do uso da língua, é possível, de acordo com Lyons (1987, p. 9), opinar, questionar, persuadir, fazer referência ao tempo verbal, verbalizar o pensamento sobre assuntos reais ou imaginários. Do mesmo modo, Stokoe (1960), ao comprovar que as línguas de sinais compactuam com as línguas orais em relação aos critérios linguísticos, também afirma que é possível se expressar por meio de sinais com infinitos objetivos.

O segundo traço é a “arbitrariedade”. Esta propriedade diz respeito à relação entre forma e significado. Há arbitrariedade na língua, pois, ao nos referirmos a uma palavra, por exemplo, ÁGUA, não existe relação com a forma ou ainda com seu significado. Uma das causas por não haver reconhecimento linguístico das línguas de sinais é acreditar que todos os sinais produzidos pelo sinalizante seriam tal e qual a cópia da imagem a que ele se refere, conceituando-a, então, como uma língua composta apenas de elementos icônicos. Em contrapartida, Quadros e Karnopp, (2004, p. 30) afirmam que “Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior”. Portanto, além dos sinais ditos icônicos, há a existência de inúmeros sinais arbitrários. Da mesma forma que foi observada no exemplo acima, a palavra ÁGUA pode ser observada com o sinal dessa mesma palavra.

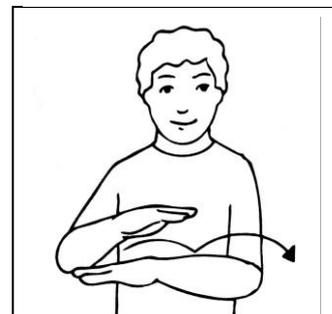
**Tabela 1: sinal ÁGUA**

Fonte da imagem: Honora; Frizanco (2009, p. 161)

Quanto à “descontinuidade”, o terceiro traço apresentado pelas autoras, podemos exemplificar com duas palavras da língua portuguesa, BOLA e BOTA, em sua forma há uma diferença mínima, as letras L e T, ao passo que seu significado se difere por completo. Igualmente nas línguas de sinais, essa propriedade está presente. Stokoe (1960) reconheceu a organização interna das línguas de sinais ao comprovar a existência de parâmetros linguísticos que representam a fonologia das línguas sinalizadas. Os parâmetros apresentados pelo autor são as configurações de mãos (CM), a locação (L) e o movimento (M). Em complemento a esse estudo, Battison (1974), Bellugi; Klima; Siple (1975) acrescentaram o parâmetro orientação da palma da mão (O), e ainda Ferreira-Brito e Langevin (1995) identificaram as expressões não-manuais como mais um parâmetro<sup>11</sup>. Com isso, afirma-se o caráter descontínuo das línguas de sinais na realização de um sinal observando-se seus aspectos fonológicos, conforme exemplos que seguem, em que há a mesma L, mesmo M, no entanto a CM se difere

**Tabela 3: sinal RÃ**

Fonte da imagem:  
Honora; Frizanco (2009, p. 198)

**Tabela 2: sinal SAPO**

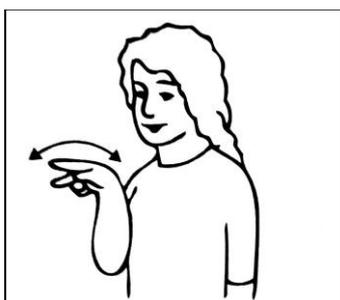
Fonte da imagem:  
Honora; Frizanco (2009, p. 199)

<sup>11</sup> Para melhor compreensão sobre a fonologia das línguas de sinais, sugerimos a leitura da obra de Quadros e Karnopp, 2004 *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Este assunto não será aprofundado nesta pesquisa, pois não se enquadra em seu foco.

A quarta propriedade se refere à “produtividade”: o falante de uma língua pode criar muitas sentenças em diversas situações e ainda reproduzir informações recebidas anteriormente. No entanto, para isso é necessário que sejam seguidas e respeitadas às regras que essa língua dispõe. Da mesma forma, os falantes das línguas de sinais podem, desde que respeitada sua estrutura linguística, produzir muitos enunciados de assuntos diversos.

A “dupla articulação”, quinto traço, nos remete, mais uma vez, à fonologia. As línguas orais possuem unidades mínimas, os fonemas, que isolados não produzem significado. Quadros e Karnopp (2004, p. 27) exemplificam “[...] sons tais como *f*, *g*, *d*, *o*, *a* nada significam separadamente. Eles adquirem significado apenas quando combinados de várias formas, como em *fogo*, *dado*, *gado*, *fado*.” As autoras acrescentam que “[...] essa organização da língua em duas camadas – a camada dos sons que se combinam em uma segunda camada de unidades maiores – é conhecida como dualidade ou dupla articulação”. Para as línguas de sinais, podemos recorrer aos seus parâmetros linguísticos, que isolados não representam significado, mas, ao organizá-los em combinações, os sinais são produzidos com significados. Podemos exemplificar com o sinal de PROFESSOR, observando-se os parâmetros:

**Tabela 4:** sinal PROFESSOR



Fonte da imagem: Honora; Frizanco (2009, p. 183)

Diante disso fica evidente a classificação das línguas de sinais como línguas naturais ou, de acordo com a Lei nº 10.436/2002, como um “[...] sistema linguístico legítimo”. A apresentação das propriedades das línguas naturais neste trabalho justifica-se pelo fato de ainda não ser conhecida pela maioria da população brasileira, pois a Libras é concebida por muitos como um sistema de gestos, mímica ou pantomima que os surdos utilizam para se expressar. Apesar disso, é importante destacar que a partir dos estudos de Wilian Stokoe na década de 1960 foi crescente

o número de pesquisadores que desenvolveram várias pesquisas com o tema. Como resultado, as contribuições para a comunidade surda são nítidas. Podemos destacar, dentre tantas, a criação do curso de graduação em Letras Libras, em licenciatura, na modalidade à distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo este o primeiro do Brasil, no ano de 2006. Em seguida, em 2008, teve início o mesmo curso em bacharelado; anos mais tarde foi ofertado o curso presencial. Desde então, a UFSC vem sendo um centro de referência de âmbito nacional para as pesquisas na área da Libras. O curso de Letras Libras surgiu por exigência do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/02. O decreto diz em seu Art. 11 que fica a cargo do Ministério da Educação a criação de cursos de graduação, “II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos” (BRASIL, 2005). Por essa razão, além da pioneira UFSC, outras instituições de ensino superior (doravante IES) de todo o território nacional também ofereceram o referido curso de graduação.

Com isso, são inúmeros profissionais, surdos e ouvintes, recém-formados, para atuarem na educação do surdo, sendo este um ponto positivo para a comunidade surda tendo em vista a urgência na qualidade da educação desse sujeito. Quando se fala em qualidade da educação do surdo, fala-se, mais uma vez, do respeito à sua língua por meio de uma educação voltada para o bilinguismo.

O relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, de 2013, define o bilinguismo como:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2013).

Desde muito pequena, uma criança ouvinte entra em contato com a língua oral por meio de seu canal auditivo, o que lhe proporciona um desenvolvimento linguístico. Então, ela chegará à escola com um vocabulário satisfatório para dar sequência ao aprendizado. Da mesma forma, a criança surda, o quanto antes entrar

em contato com sua língua, a língua de sinais, o seu desenvolvimento linguístico também acontecerá naturalmente, por meio da interação com outro sinalizante.

Ao fazer referência à apropriação da língua pela criança surda, nos amparamos em Chomsky (1971), com sua teoria, hoje conhecida, de acordo com Viotti (2007, p. 1), como Gramática Gerativa. Görski e Coelho (2009, p. 83) afirmam que para a Gramática Gerativa

[...] os seres humanos são dotados de uma faculdade da linguagem (no seu estado inicial). E esse estado inicial é o mesmo para todas as crianças, independentemente de região ou classe social. Assim que a criança vai crescendo desenvolve o conhecimento das regras da língua a que ela está exposta (por exemplo, o português). A criança adquire sua língua materna naturalmente, como desenvolve a dentição ou como aprende a falar. Esse conhecimento permite a ela produzir frases bem formadas e reconhecer enunciados como pertencentes à sua língua materna.

O estado inicial citado pelas autoras é, de acordo com Chomsky (1971), a faculdade da linguagem, chamada de gramática universal. Ele se modifica a medida que a criança entra em contato com falantes de sua língua. Da mesma forma a criança surda, certamente seu desenvolvimento linguístico, assim como o cognitivo, será satisfatório, caso ela esteja inserida em um ambiente linguístico em que ela possa compreender a língua utilizada. Se a criança surda estiver em contato com ouvintes que desconhecem a língua de sinais, não haverá desenvolvimento da linguagem por parte dessa criança. Por essa razão, reafirmamos a importância de a criança estar em contato com a língua de sinais desde que seus responsáveis tenham conhecimento sobre sua surdez.

Havendo este contato, a aprendizagem da língua de sinais acontecerá de maneira natural, enquanto que a apropriação de uma segunda língua, aqui no caso a língua portuguesa, vai acontecer de forma artificial e de maneira sistemática. Por essa razão é de responsabilidade dos pais ou responsáveis pela criança levá-la a participar de ambientes em que sinalizantes fluentes frequentem, para que aos poucos sua identidade seja construída.

Difícilmente as escolas proporcionam esse convívio, visto que a maioria dos alunos são ouvintes. Por conseguinte, se os pais não o fizerem, o encontro será tardio e a criança já terá perdido a oportunidade de um desenvolvimento linguístico pleno. Uma forma de manter contato entre surdos desde o início da escolarização é

fazer com que frequentem escolas bilíngues. O Decreto nº 5.626/05 em seu Art. 22 pontua que

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.

§ 1 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. (BRASIL, 2005)

No entanto, as escolas bilíngues, apesar de serem amparadas pela legislação, não são encontradas em todos os municípios. Ademais, essas escolas não são reconhecidas por boa parte da população como o melhor espaço para o surdo frequentar, tendo em vista que estarão convivendo diariamente com seus pares, não havendo, assim, socialização ou interação com os ouvintes. Uma visão errônea, pois o maior objetivo da escola, seja ela bilíngüe ou regular inclusiva, é oferecer condições para o surdo apropriar-se do conhecimento científico, a interação com os demais colegas é algo que acontece naturalmente, mas, na perspectiva da maioria, entende-se que o mais importante é a socialização, o aprendizado fica em segundo plano.

Como citado anteriormente, escolas bilíngues não são disponibilizadas em todos os municípios. Então, a educação bilíngüe deve acontecer nas escolas regulares em que o surdo se fizer presente. Para isso, decisões político-pedagógicas devem ser tomadas, visto que na posição de educação bilíngüe, duas línguas passam a fazer parte do convívio escolar. Além da presença do intérprete em sala de aula, é inevitável que professores, gestores e demais funcionários bem como os alunos saibam se comunicar com o aluno surdo por meio de sua língua.

É importante, portanto, que nas escolas inclusivas aconteça também a educação bilíngüe, em que durante todo o processo educacional a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita sejam as línguas que irão fazer a mediação do

conhecimento científico para a apropriação por parte do aluno surdo. O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” diz que a

[...] educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de **direitos humanos**, que conjuga **igualdade** e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de **equidade** formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1 grifo nosso)

Ao falarmos de direitos humanos, nos remetemos à Declaração Universal dos Direitos Humanos que, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, no Art. 1 reconheceu que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em igualdade e em direitos. Dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” (BRASIL, 1948). A Declaração apresenta o termo “todos os seres humanos”, então, as pessoas com necessidades especiais estão incluídas como detentoras desses mesmos direitos citados, conforme Aranha (2004, p. 15) “[...] direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.” Com isso, é assegurado o direito à educação em condição de igualdade, e dizendo de igualdade, voltamos à Política Nacional de Educação Especial supracitada em que destacamos os termos “igualdade” e “equidade”, é preciso ter o cuidado de não as concebermos como sinônimos, pois não são. O Dicionário Houaiss (2001, p. 835) define igualdade como “princípio segundo o qual todos os homens são submetidos à lei e gozam dos mesmos direitos e obrigações”. Enquanto que, o mesmo dicionário apresenta como definição de equidade “[...] o respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções” (HOUAISS, 2001, p. 835). Diante dessas afirmações, é preciso conceber a educação inclusiva como meio de se trazer a equidade para dentro da escola, de uma forma justa repensando todo o contexto histórico, já apresentado neste trabalho, que a pessoa com necessidades especiais viveu. Com isso, dentro das escolas será trabalhado o reconhecimento e o respeito a diversidade.

Assim, ao se respeitar o surdo em sua totalidade, observando sua condição de pessoa surda bem como sua língua como forma de expressão, não se estará desconsiderando a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. Pelo

contrário, esta aprendizagem se faz necessária, pois sabemos que é a língua majoritária do país e será por meio dela que o surdo se tornará letrado e alfabetizado, se apropriando do conhecimento formal que as instituições escolares proporcionam.

De acordo com Skliar (1997, p. 144)

[...] o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta forma que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Dessa forma, é por meio do bilinguismo que o surdo poderá se integrar ao meio em que vive, possibilitando interagir de maneira natural com a comunidade surda e com a ouvinte. Para que isso aconteça de maneira efetiva é substancial que a comunidade escolar a que pertence o surdo entenda que uma educação bilíngue requer que todos os pares envolvidos na educação do surdo o compreendam como um sujeito com uma singularidade linguística, com uma cultura própria e, acima de tudo, o compreenda como um sujeito com direitos linguísticos, políticos e culturais garantidos e por essa razão deve ser respeitado.

A educação do surdo, na maioria das escolas, é voltada à inclusão desse sujeito nas escolas regulares. A própria Constituição Federal de 1988 se refere a esse atendimento educacional especializado no Art. 208 como dever do Estado, em seu inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob forma da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, compactua com o que diz nossa Lei magna. Utilizar o termo “preferencialmente” em nossa Lei magna dá-nos a compreensão de que esta é a intenção do governo, portanto, as políticas públicas que seguem, defendem a inclusão em sala de aula regular. É praticamente nula a existência de uma legislação que esteja a favor da existência de uma escola especial ou ainda de classes especiais para alunos com necessidades especiais.

No ano de 1994, no município de Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial. Deste acontecimento culminou o documento intitulado “Declaração de Salamanca”, que trata de “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (BRASIL, 1994). Como

forma de “reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais dentro do sistema regular de ensino” (BRASIL, 1994). O documento apresenta dentre as Linhas de Ação em Nível Nacional,

Políticas educacionais **deveriam** levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, **deveria** ser reconhecida e provisão **deveria** ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles **pode** ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994, p. 7 grifo nosso)

Na redação observa-se em destaque que o verbo empregado está no futuro do pretérito. Inferimos que o exposto seja apenas uma hipótese do que “deveria” acontecer sobre as diferenças linguísticas do surdo, o uso da língua de sinais como meio de comunicação e acesso à educação. O verbo que se apresenta como uma afirmação é o que relaciona a educação do surdo ou surdocego em escolas especializadas, as escolas bilíngues.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 4º delega ao Estado o dever para com a educação pública e no inciso III concorda com a nossa constituição sobre a preferência do atendimento educacional especializado acontecer na rede regular de ensino, “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

A inclusão é amparada e reafirmada pela legislação vigente. No entanto, o direito do surdo receber a educação por meio de sua língua materna deve ser respeitado. Para alcançar isso, o Projeto de Lei nº 2.040, de 2011, sendo autor o Senado Federal, com a pretensão de acrescentar à LDB o Art. 26-B, que diz respeito à Libras como um componente curricular em todas as modalidades de ensino:

Art. 26-B. Será garantida às pessoas surdas, em todos os níveis e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, de acordo com normas dos respectivos sistemas, a oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como:

I – conteúdo curricular;

II – recurso para o acesso aos conteúdos curriculares por meio de intérprete. (BRASIL, 2017)

Apesar de ser um grande avanço para a comunidade surda, até o momento desta pesquisa, o Art.26-B não havia sido incorporado à LDB vigente. Com o deferimento deste Projeto de Lei, haverá o reconhecimento da Libras como língua natural do surdo por uma grande parcela da população, havendo dessa forma, paulatinamente, a inclusão efetiva do surdo no meio escolar e social.

Ao tratar do assunto “inclusão” é importante observar o que é garantido pela legislação e o que está acontecendo na maioria das escolas brasileiras. É necessário verificar como os alunos com necessidades especiais estão sendo incluídos, se esta inclusão é efetiva ou acontece de forma mascarada. Para que a inclusão aconteça verdadeiramente há que se ofertar aos profissionais da educação uma formação especializada para atender esses alunos, para que os professores compreendam que não se deve ensinar a todos os alunos de maneira igual, sem fazer adaptações em seu planejamento.

Assim, no caso do surdo matriculado em escolas regulares, é imprescindível verificar se há intérprete da língua de sinais em todas as escolas, para que, assim, o surdo não precise se adaptar para poder acompanhar às aulas, se esforçando para fazer a leitura labial, ou seja, o que o receptor possa observar de mensagem por meio da articulação do emissor; ou ainda, se o professor não se encontra capacitado para compreender a singularidade linguística do surdo.

Nesse sentido, Franco (2013, p. 216) afirma que

A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas *normais* seria assim, vista como elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a *convivência* com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua, aí sim, possibilidade de inserção social.

A inclusão da forma apresentada contribui para o acesso, mas não para a permanência e apropriação do conhecimento por parte do aluno surdo. Estarem

juntos na mesma sala de aula, surdos e ouvintes, não significa que haverá condições de acesso ao conhecimento em igualdade.

Shimazaki, (s/d, p. 6) aponta que “a inclusão determina que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, embora adaptadas para atender as diferenças individuais”. Em relação ao surdo, a diferença individual é a sua língua, parte de sua cultura. Por ser uma língua de modalidade visual-espacial, uma das adaptações pode ser sobre os materiais utilizados nas aulas. Por conseguinte, cabe ao professor fazer as adaptações necessárias para que sua aula tenha recursos visuais de modo que o surdo, além da presença do intérprete, tenha também à sua frente meios de acesso para compreender o conteúdo escolar.

É importante observar o que a legislação e as políticas públicas apontam acerca de como deve ser organizado o ensino das crianças com necessidades especiais e o que a realidade apresenta, verificando se as escolas estão preparadas, fazendo acontecer a inclusão e não a exclusão, em que se busca, de uma maneira ou outra, mesmo que de forma subjetiva, normalizar os alunos. Campos (2014, p. 41) faz uma crítica à normalização do surdo como uma imposição e a cita como uma “violência contra a cultura surda”, apontando “como formas de agressão: a eliminação da diferença; a ridicularização da língua de sinais; a imposição da língua oral; a inclusão do surdo entre deficientes; e a inclusão do surdo entre ouvintes.” A autora, surda, deixa claro em sua pesquisa o sentimento de insatisfação pela forma como o surdo é tratado na sociedade que se diz inclusiva, e continua dizendo que

Hoje, o surdo encontra-se em conflito dada a política de inclusão no ensino regular, pois este não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte. O discurso de inclusão que perpassa os programas do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural, mas, sim, como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade para definir a inclusão. (CAMPOS, 2014, p. 41).

Como forma de confirmar a afirmação da autora, nos embasamos na LDB, em seu Art. 4º, ao tratar do dever do Estado, dizendo no inciso III, sobre o atendimento educacional especializado, como já dito nesta pesquisa, a legislação utiliza o termo

educandos com deficiência para se referir a todas as deficiências. Outro documento é a Lei da Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que ao longo de seu texto não utiliza o termo “surdo”, e o inclui como deficiente:

Art. 2 considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Ainda sobre a Lei da Inclusão, o Art. 3º, inciso V, dispõe sobre a comunicação como uma forma de interação entre as pessoas, e apresenta a Libras como uma das formas utilizadas nessa comunicação. No Art. 147-A, que altera a Lei nº 9.503 de 23 de setembro de 1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, apresenta o candidato surdo à habilitação, como deficiente auditivo, no entanto, preserva o seu direito à acessibilidade de comunicação por meio da Libras, assegurando que, com pedido antecipado, terá o direito ao intérprete durante as aulas práticas e teóricas (BRASIL, 2015).

Entretanto, apesar da afirmação de Campos, fica visível que a legislação está a favor do surdo quando se trata de incluí-lo por meio da utilização de sua língua de sinais. O Art. 2º da LDB, supracitado, afirma que a deficiência sensorial, incluímos aqui a surdez, limita algumas atividades sociais da pessoa surda, isto é fato. Reafirmamos que a sociedade, em sua maioria, utiliza a língua portuguesa na modalidade oral. Por esse motivo acontecem as limitações do surdo em seus processos de interação, como o simples fato de ir ao mercado e perguntar onde fica a sessão de limpeza, ao banco para abrir uma conta, à loja e pedir para provar uma blusa de manga curta na cor azul, propositalmente colocamos aqui informações detalhadas para exemplificar situações pelas quais o surdo vivencia em seu dia a dia e, na maioria das vezes, não consegue um atendimento eficaz e se frustra por ser minoria linguística. Campos, como surda, nos induz a crer que a mudança da forma como a surdez é colocada nas políticas surdas, como deficiente, seria uma maneira de apresentar o surdo como um povo com suas diferenças no âmbito cultural e linguístico e que este reconhecimento minimizaria os efeitos que a tentativa de normalidade gera no cotidiano do surdo em suas relações com os ouvintes.

Todas estas situações são refletidas nas escolas, tendo em vista a forma como a inclusão é tratada nos processos formativos dos professores. O Ministério da Educação (MEC) apresenta o Documento subsidiário à política de inclusão que tem como objetivo “subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno” (BRASIL, 2005, p. 5). Este documento chama a atenção para a integração que se contrapõe à inclusão,

Na visão da integração, diferentemente da proposta da inclusão, muitos alunos com deficiência mental são encaminhados pela escola especial para a escola regular comum e “enturmados” em classes especiais, mostrando uma lógica discriminatória e “não inclusiva”. Em ambos os espaços, os alunos são mantidos sob a dicotomia “normalidade/ deficiência”, comprovando a necessidade de problematizar a instituição da exclusão nas várias práticas e concepções educacionais que a reforçam. (BRASIL, 2005, p. 33)

Trazendo o conceito apresentado pelo MEC para área da surdez, podemos imaginar um aluno surdo em uma sala de aula regular sem a presença de um intérprete, sem poder “ser” surdo, fazendo uso de sua língua, pois nesta perspectiva subentende-se que ninguém saberá se comunicar com ele, pois “O surdo encapsulado na regra da ‘normalidade’ não consegue ter uma vida pessoal própria. Então, a vida entre culturas diferentes gera um conflito que se reflete no que se refere à questão de ser” (CAMPOS, 2014, p. 41).

Diante disso, a organização dos profissionais da educação para mudar o quadro apresentado, reconhecendo o aluno surdo em sua diferença cultural e linguística contribui para a apropriação do conhecimento.

Uma forma de mudança e que é de extrema importância para a inclusão do surdo nas salas de aula regulares é repensar o currículo. Uma forma equivocada de organização curricular para o surdo vem trazendo um currículo fragmentado, reduzido com a hipótese de que o surdo é deficiente e não tem capacidade de apreender os conteúdos ou as informações da mesma forma que os ouvintes.

Currículo para a educação do surdo precisa ser diferente, no entanto, deve contemplar também os conteúdos sistematizados, presentes no currículo das escolas regulares. Franco (2013, p. 217) contribui ao afirmar que

Sabemos hoje que o *currículo* não é um programa neutro de transmissão desinteressada do conhecimento e sim que inculca visões particulares de mundo e produz identidades individuais e sociais específicas. É nesse sentido que não podemos mais falar em currículo fora dos processos históricos e sociais. Não é mais possível atribuir qualquer neutralidade na organização do conhecimento curricular que é transmitido nas instituições escolares. Evidenciam-se, cada vez mais, as questões de poder relacionadas com a seleção do conhecimento escolar. Hoje temos claro que esta seleção se constitui num aparato homogeneizador de comportamentos, valores e habilidades, ainda que entendamos que os processos escolares de reprodução cultural e social não se efetuam sem resistências.

A autora aponta ainda que na construção do currículo para o surdo deve ser levada em consideração que, no decorrer da história, os ouvintes estiveram à frente da organização da educação do surdo e, em boa parte dessa história, a intenção do ouvinte era sempre a de restaurar o “problema” auditivo do surdo.

“A situação agrava-se pois o modelo curricular atual, o mesmo da escola regular, parece exercer sobre os aprendizes surdos um efeito controlador através da incorporação do *fracasso, da incapacidade*, legitimando, assim, a superioridade do mundo ouvinte dominante” (FRANCO, 2013, p. 217).

É nítido na fala de Franco, nessa perspectiva, uma falsa concepção da inferioridade do surdo, do fracasso escolar que carrega consigo, assim como de sua subordinação. No entanto, é preciso organizar um currículo que se atente para a diferença linguística e cultural do surdo, diferença construída durante toda sua história. De acordo com Lunardi (2013, p. 162),

Nos encontramos frente a uma possibilidade de construir um currículo que “celebre a diferença”, uma educação que contemple as diversidades culturais e, portanto, da possibilidade de construir uma educação que permita aos surdos serem agentes de sua própria educação, ou seja, estamos falando de uma educação multicultural.

Em uma educação multicultural as diferenças estão presentes em um mesmo contexto, então, surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar, com suas diferenças culturais e linguísticas sendo respeitadas. Nesse sentido, McLaren (1997, p. 123) defende o multiculturalismo crítico. Em suas palavras, “a perspectiva que chamo de multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo

textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”. Em relação à educação do surdo, reafirma-se que é preciso proporcionar a construção do currículo de forma que alcance o surdo em sua totalidade, em respeito à história cultural e linguística de seu povo. Nessa perspectiva, além de haver o reconhecimento da pessoa surda pertencente a um grupo com direitos como todo cidadão, haverá também a garantia do uso da língua de sinais dentro do contexto escolar como forma de acesso ao conhecimento científico, bem como o ensino da língua majoritária, na modalidade escrita, concretizando, dessa forma, a educação na perspectiva do bilinguismo, acontecendo tanto nas escolas bilíngues quanto nas escolas inclusivas.

Por meio da educação bilíngue, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita acontecerá de maneira natural e consciente. Quadros e Schmiedt (2006, p. 32) ressaltam que, dessa forma, a criança passa a ter poder sobre a escrita, participando de todo o processo com criticidade.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014, p. 13) afirma que

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola.

Além disso, o Relatório acima citado também diz que todos os ouvintes envolvidos no processo educacional do surdo, ou seja, que atuam na escola em que aconteça a educação bilíngue devem ter consciência de que são parte desse processo, portanto, precisam incorporar essa cultura. Nesse contexto, em que a identidade surda se constrói, o Relatório afirma que o “[...] jeito de ensinar o surdo, parte de experiências sensoriais visuais, da língua de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos” (BRASIL, 2014, p. 13). O termo “estudos surdos”, citado no presente Relatório, é utilizado para designar toda pesquisa desenvolvida sobre o surdo e tudo o que o envolve.

Qual seria então o “jeito de ensinar o surdo”? Esta é uma pergunta que está sempre nos questionamentos dos professores em processo de formação, bem como dos professores que já estão atuando nas redes regulares de ensino. Na sequência,

apresentaremos alguns pontos que mostram quais aspectos o professor precisa saber para atender o aluno surdo incluso em sala de aula regular. Registramos que o que será apresentado aqui não se trata de um manual imutável sobre como atender o aluno surdo, mas sim de contribuições para a prática do professor que, bem sabemos, anseia por orientações sobre esse aluno e suas especificidades.

### 3.1 O JEITO DE ENSINAR O SURDO

Reafirmamos que o surdo é visual. A maioria dos professores conhece essa afirmação. Quadros e Sutton-Spence (2006, p. 117) confirmam a importância da experiência visual do surdo ao analisar os poemas em língua de sinais, dizendo da irrelevância do som e do discurso, ratificando a posição da visão “[...] para o primeiro plano, reafirmando o lado positivo da experiência surda da vida e da existência visual das pessoas surdas”.

Com isso, fica clara a necessidade de trazer também para a sala de aula uma diversidade de recursos visuais, por exemplo, cartazes, imagens, uso de projetores, materiais concretos, dentre outros, para que, assim, o surdo se aproprie do conhecimento com naturalidade e de maneira efetiva. Uma das estratégias que deve ser utilizada pelo professor é o uso das tecnologias de comunicação e informação, conforme garante o Decreto nº 5.626/2005 em seu Art. 14, § 1, inciso 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”. (BRASIL, 2005)

O uso das novas tecnologias de informação e comunicação deve ser explorado pelo professor em suas aulas, pois é preciso considerar o aspecto visual desse recurso. Stumpf (2010, p. 2) acresce que

Do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente. Se, para os ouvintes, elas abriram perspectivas que levaram a modificações profundas nos usos e costumes de toda a sociedade, para os surdos, essas mudanças podem ser ainda mais significativas.

Desse modo, deve-se utilizar na sala de aula algo que já é habitual para o surdo, que faz parte do cotidiano dele, como ferramentas pedagógicas. Isso auxiliará

o professor em seu processo de ensino, tendo em vista que esses recursos podem ser considerados facilitadores visuais, bem como uma forma de interação social.

Ao afirmar no início desta subseção que o surdo é visual, concordamos que ele se comunica por meio do canal visual, portanto, por uma língua de modalidade gestual-visual, diferente da língua portuguesa que se apresenta na modalidade oral-auditiva. Para Quadros e Karnopp (2004, p. 47), “As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. Tendo em vista essa afirmação, é imprescindível que o professor reconheça a língua de sinais como o meio de comunicação visual de seu aluno surdo. Para isso, o professor deverá adquirir conhecimentos básicos sobre essa língua, compreendendo que está diante de outra língua e essa singularidade linguística deve ser respeitada. Em relação à formação do professor, a Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 apresentam como obrigatoriedade a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores,

Art. 3 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.

Por conseguinte, esses profissionais, que a partir da promulgação do Decreto fizeram sua graduação, receberam instruções de como trabalhar com o aluno surdo. No entanto, os profissionais que já estavam em exercício precisam buscar uma formação continuada para se adequar à Lei. Estando em formação inicial ou continuada, o professor tem a responsabilidade de buscar conhecimento sobre a língua de sinais, desde sua organização linguística até o reconhecimento, em todos os aspectos, de quem a usa no dia a dia, pois o professor é responsável por todos os seus alunos, com ou sem deficiência. Ao assumir sua profissão docente, o professor assume, ao mesmo tempo, a responsabilidade de buscar formação para atender cada aluno em sua especificidade, inclusive a linguística.

Além de vários pontos tratados até aqui, é de extrema importância saber que o aluno surdo não se apropria da língua portuguesa da mesma forma que o aluno ouvinte. Este último, no início de sua escolarização, se utiliza de seu canal auditivo

para o reconhecimento dos sons que as letras produzem aos serem pronunciadas, ou seja, dos fonemas, portanto, ao ser alfabetizado o aluno ouvinte, por meio de sua consciência fonológica<sup>12</sup>, vai reconhecendo as relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas, ou seja, entre a oralidade e a escrita. Essa prática é comum entre professores alfabetizadores, explorar o som relacionando-o à letra, o que favorece o aprendizado das crianças ouvintes (FREITAS, 2004; MORAIS; LEITE, 2005). Em contrapartida, as crianças surdas não são favorecidas, tendo em vista que sua aprendizagem não apresenta significado se for embasada na relação entre o som e as letras. Fernandes (2006, p. 7) aponta que, nesse caso, o aluno surdo apenas aprenderá a copiar uma sequência de letras sem sentido e com a ausência de uma formação adequada que lhe oriente a como agir em situações como esta, o professor, de acordo com a autora, irá se acomodar com o resultado que o aluno surdo lhe apresenta, não havendo assim uma aprendizagem condizente com a do aluno ouvinte.

A autora apresenta um quadro de implicações quando se trabalha o processo de apropriação da leitura e escrita com o surdo da mesma forma que se trabalha com o ouvinte.

**Quadro 3:** Quadro de implicações do processo de alfabetização para alunos surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do <b>conhecimento prévio</b> da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a <b>oralidade</b> : narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O <b>alfabeto</b> é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. <b>A</b> da abelha, <b>B</b> da bola, <b>O</b> do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As <b>sílabas iniciais</b> ou <b> finais</b> das palavras	A percepção de sílabas não ocorre já que a

<sup>12</sup> Godoy, (2008, p. 111) diz que a consciência fonológica foi definida por Gombert, 1992 “como o conhecimento explícito da estrutura fonológica interna das palavras e pelas habilidades de manipular intencionalmente as unidades sublexicais que as constituem”.

são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A <b>leitura</b> se processa de forma <b>linear</b> e <b>sintética</b> (da <b>parte</b> para o <b>todo</b> ); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes (2006, p. 7)

Diante do exposto, compreendemos a impossibilidade do aprendizado da língua portuguesa pelo aluno surdo ser eficaz por meio do método fônico na alfabetização. Dessa forma, a autora propõe que, em meio aos textos que estão nas escolas cada vez com mais frequência, seja trabalhado com a criança surda o letramento, justificado pelo fato de que não será por meio da oralidade que a aprendizagem da escrita acontecerá.

Letramento é conceituado por Signorini (2001, p. 8-9) como um “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas, como também social e político-ideológica”. A autora evidencia o fato de o letramento fazer uso de materiais escritos, ou seja, da língua na modalidade escrita para que aconteça a comunicação, com isso podemos fazer uma ligação com o que Fernandes (2006, p. 8) apresenta como uma sugestão de pontos importantes que auxiliam em uma prática metodológica para o trabalho com o aluno surdo em sala de aula:

- letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);
- o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;
- há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural.

Com essa afirmação, a autora coloca a prática da leitura como substancial ao letramento, afirmando, ainda, em seu texto que “sem leitura não há escrita significativa e, portanto, inexistente o letramento” (FERNANDES, 2006, p. 9).

Há que se destacar também que a autora cita a existência de diferentes tipos e níveis de letramento. Na surdez é o letramento visual que acontece. Santaella (2012, p. 13) faz referência ao *visual literacy* (letramento ou alfabetização visual):

[...] significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, [...]. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade.

Dessa forma, explorar a visualidade do surdo nas diversas atividades de leitura e escrita em sala de aula é de extrema importância para que o aprendizado aconteça. Para o surdo, a palavra escrita será vista como um desenho, como uma imagem. O processo de leitura não acontecerá como o do ouvinte, como dito anteriormente, que relaciona fonema e grafema, mas sim, ele irá se recordar de uma sequência de letras, ou seja, da imagem que a palavra escrita representa para ele. Portanto, relacionar essa palavra escrita com o sinal que ela representa, é substancial para que o surdo apreenda a língua portuguesa na modalidade escrita.

Laborit (2000, p. 116), autora surda francesa, em sua obra autobiográfica, expõe justamente essa questão do aprender a ler por meio da oralidade e por meio da sua língua de sinais. Ela assinala que a leitura ganhou significado quando começou a fazer relação com os sinais utilizados por ela.

Consideravam-na uma deficiente, uma doente. A filha deles nunca será "normal", a não ser que consiga esconder a surdez e é por isso que a obrigam a falar. Pensam, como muita gente, que se a criança se habitua a falar por gestos nunca virá a falar. Ora isso não tem nada a ver. Aos sete anos eu falava, mas dizia uma coisa qualquer. Com os gestos, comecei a falar muito melhor. O francês oral já não era uma obrigação; por isso, psicologicamente tornava-se mais fácil de aceitar. Em seguida tive acesso a informações importantes: os conceitos, a reflexão. A escrita tornou-se mais simples e a leitura também. Fiz tais progressos que considero uma injustiça privar uma criança de ter essa oportunidade.

Não se deve pensar que é forçoso uma criança falar para saber ler e escrever. Eu, quando estou a ler um romance, associo instintivamente o gesto à palavra que estou a ler. E seguidamente leio com mais facilidade nos lábios de quem a pronuncia.

A minha memória visual associa mesmo na perfeição a ortografia francesa. Uma palavra é uma imagem, um símbolo. Quando me

ensinaram "ontem," e "amanhã", em língua gestual, quando apreendi o sentido, passei a verbalizar com muito mais facilidade, a escrever com muito mais facilidade!

Uma palavra escrita tem cara de palavra, como um palhaço tem cara de palhaço, como a minha mãe tem a cara da minha mãe, a minha irmã a cara da minha irmã! Posso reconhecer a cara de uma palavra! E desenhá-la no espaço! E escrevê-la!

Assim, diante do relato de uma surda, fica mais clara ainda a importância de se trabalhar com o aluno surdo na perspectiva do letramento. O surdo, devido à ausência sensorial auditiva, não tem consciência fonológica para apreender uma palavra; ele memoriza a sequência das letras, associa ao sinal correspondente e as coloca em uso no meio social. Reafirmamos a percepção visual pela qual o surdo vê e sente o mundo que o cerca, utilizando-se dessa característica para seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Importante destacar que alunos com surdez parcial, que apresentam resíduos auditivos, são submetidos a práticas de treinamento auditivo com profissionais fonoaudiólogos, prática esta garantida pelo Decreto 5.626/2005 em seu 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 (BRASIL, 2005).

Desse modo, não estamos excluindo a possibilidade de haver a alfabetização do aluno surdo que tenha resíduo auditivo por meio da consciência fonológica. No entanto, o destaque para esta subseção é trabalhar a percepção visual do surdo por meio do letramento que garante seu desenvolvimento linguístico priorizando o bilinguismo como meio para se chegar a uma aprendizagem efetiva.

### 3.2 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apesar de se propagar a prática do letramento como forma de explorar a visualidade do surdo, o ensino da língua portuguesa apresenta-se, na maior parte

das escolas, separada do uso e do convívio social. Este ensino acontece de forma mecânica, por meio de memorização de regras gramaticais e repetição de exercícios que pouco, ou nada, contribuem para a formação de alunos com capacidade de leitura e produção de textos, sejam eles surdos ou ouvintes.

Para que esse quadro se reverta é essencial ao professor uma construção de sua prática pedagógica em torno de atividades que envolvam a percepção visual que o aluno surdo dispõe. Como já dito, a aquisição da língua portuguesa como L2 por parte do aluno surdo deve acontecer num ambiente em que o professor se atente para o reconhecimento do surdo em relação às questões culturais e linguísticas.

Diante disso, Quadros (2004, p. 9) faz algumas reflexões sobre a educação do surdo acontecer em escolas regulares de ensino em salas inclusivas. A autora lança questionamentos sobre a aquisição de a linguagem acontecer em um ambiente em que a língua majoritária é na modalidade oral-auditiva e como consequência o aluno não terá seus pares para interagir por meio de sua língua materna. Além disso, não haverá garantia da apropriação do conhecimento científico se a educação acontecer por meio da língua portuguesa. Dessa forma, a autora elenca cinco objetivos e também algumas sugestões de práticas pedagógicas visuais, com o intuito de contribuir com a aprendizagem do surdo, que serão apresentados e comentados a seguir.

O primeiro objetivo que a autora propõe é “Oportunizar a internalização das culturas e identidades surdas através do domínio da língua de sinais brasileira” (QUADROS, 2004, p. 9). Para este objetivo, foram elencadas as seguintes sugestões:

- atividades de rotina em sinais
- brincadeiras e jogos em sinais
- realização de experiências em sinais
- hora do conto em sinais
- passeios
- atividades diversas com as comunidades surdas locais
- mini-palestras dadas por outras pessoas surdas das comunidades locais ou de outras comunidades nacionais e internacionais. (QUADROS, 2004, p. 10)

Estas atividades são de extrema importância para o desenvolvimento de sua língua materna, a L1, visto que o surdo, tendo a oportunidade de contato com outros

surdos, poderá utilizar a língua de sinais no contexto educacional, estabelecendo relações de poder sobre sua cultura e identidades surdas.

No próximo objetivo, a autora dá destaque para a língua de sinais em seus aspectos linguísticos e gramaticais, “Propiciar o desenvolvimento da estrutura gramatical da língua de sinais brasileira” (QUADROS, 2004, p. 10). Para que este objetivo seja alcançado, as atividades sugeridas são relacionadas aos aspectos formais da sua L1, de acordo com a autora, por meio de atividades lúdicas. Como base para o professor desenvolver essas atividades, sugerimos, mais uma vez, a leitura da obra de Quadros e Karnopp, *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Esta obra apresenta a estrutura linguística da língua de sinais, sendo um material riquíssimo para profissionais da área da língua de sinais, bem como para professores da rede regular de ensino que necessitam compreender a singularidade linguística de seu aluno surdo.

Dando sequência à apresentação dos objetivos que a autora propõe, temos o “Propiciar o acesso às diferentes funções e usos da língua de sinais brasileira: informal, formal, poético e diferentes tipos de narrativas surdas” (QUADROS, 2004, p. 10). Sabemos que aprender uma língua requer, também, saber fazer uso dessa língua de diversas maneiras e em diversos contextos. Dessa forma, compreender que o que é aprendido nas aulas de gramática e linguística tem como objetivo o seu uso nas mais diversas formas faz com que a aprendizagem seja significativa.<sup>13</sup> São sugestões que contemplam este objetivo:

- Conversação com diferentes pessoas da comunidade com níveis diferenciados de formação
- Exploração de jogos dramáticos
- Acesso à mini-palestras, à aulas em vídeo, à jornais televisionados, etc.
- Exploração de relato de estórias
- Hora do conto
- Poesias
- Momentos de conversa sobre fatos históricos da comunidade surda e da sociedade brasileira (QUADROS, 2004, p. 11)

Realizando atividades desse gênero, será oportunizada aos alunos surdos a interação com pessoas surdas e ouvintes por meio de atividades lúdicas, bem como

---

<sup>13</sup> Aprendizagem significativa é o termo utilizado por David Ausubel (1982), para fazer referência aos novos conhecimentos que se relacionam, ou interagem, com um conhecimento que já faz parte da estrutura cognitiva do indivíduo.

o contato com a literatura, seja esta surda ou ouvinte. É natural que nas escolas inclusivas a literatura ouvinte faça parte do dia a dia. No entanto, com a inclusão do aluno surdo, a proposta é trazer para a escola artefatos da cultura surda, para que o aluno sintá-se parte deste ambiente também. Para isso, a literatura surda é um recurso que pode ser utilizado em consonância com as práticas do professor, pois, além de planejar suas aulas com o objetivo de também efetivar a aprendizagem do surdo, é necessário que o professor valorize suas contribuições. Uma dessas contribuições que o surdo tem à disposição é a literatura surda,

A Literatura Surda traz histórias de comunidades surdas. Essas histórias não interessam só para elas, mas também para as comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos. Os sujeitos surdos transmitem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos, com artistas plásticos ou outros artistas. Nas comunidades surdas existem piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas passados através da família, até adaptações de vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que constituem um conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas. (MOURÃO, 2012, p. 3)

Existem materiais muito ricos na literatura surda que precisam ser explorados no espaço escolar. Ao serem explorados pelos professores, não só os alunos surdos, mas também os ouvintes irão se interessar pelos mais variados gêneros que a envolve. Obras como *Cinderela Surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003) e *Rapunzel Surda*, dos mesmos autores, são atrativas e geram curiosidade na maioria das pessoas, surdas ou ouvintes.

O quarto objetivo apresentado por Quadros (2004, p.10) é “Descobrir a textualidade nas produções em sinais” e o quinto “Desvendar a textualidade das produções escritas em Português”. Para os dois últimos objetivos, o autor elenca um único grupo de atividades que ela intitula como uma exploração à arte da língua de sinais:

- Produzir estórias usando o alfabeto manual
- Produzir estórias usando os números
- Produzir estórias usando configurações de mãos específicas
- Produzir estórias sobre pessoas surdas
- Produzir estórias sobre pessoas ouvintes
- Produzir estórias com pessoas surdas no mundo dos ouvintes
- Produzir estórias com pessoas ouvintes no mundo dos surdos

- Relatar estórias, contos e fábulas explorando os jogos de posições do corpo e direção dos olhos para estabelecimento de personagens (QUADROS, 2004, p. 12)

A produção de textos para o aluno surdo é sempre um desafio para o professor da sala de aula regular, tendo em vista que o surdo escreve em uma língua, a língua portuguesa, e pensa em outra, sua língua materna, a língua de sinais. Escrever em uma língua e pensar em outra significa que o surdo está lidando com duas estruturas linguísticas. Além disso, há que se considerar a diferença entre as modalidades dessas línguas. Autores como Laborit (2000), Dalcin (2006) e Sacks (1989) citam a inquietação do surdo por se sentir como um estrangeiro numa terra estranha, em especial a autora surda Laborit (2000) que, ao longo de sua autobiografia, cita diversas vezes o estranhamento sentido nas mais variadas fases de sua vida, mesmo em ambientes familiares. Isso acontece pelo uso de sua língua, pois, considerando uma família em que os pais são ouvintes e o filho é surdo, o uso da oralidade é recorrente. Os pais não aprendem a língua de sinais (na maior parte dessas famílias) e, como consequência, acontece o atraso linguístico do surdo, refletindo em dificuldades na apropriação de sua L2, bem como em suas produções escritas.

Após todas as discussões aqui postas, não há como negar que a formação do professor é um dos fatores que influenciam para que as práticas pedagógicas com o aluno surdo incluso em sala de aula regular sejam efetivas e alcancem os objetivos propostos. Na próxima seção discutimos os aspectos relacionados à formação do professor para atender o surdo, tendo como embasamento o que diz a legislação. Para isso, faremos uma análise dos planos de ensino de 6 IES do Paraná. Nestes planos serão apresentados a ementa, os objetivos, os conteúdos programáticos e carga horária da disciplina de Libras, bem como a bibliografia utilizada para o exercício da disciplina.

#### 4 A LIBRAS COMO DISCIPLINA

Para chegarmos à discussão sobre a disciplina de Libras, objeto desta pesquisa, foi preciso fazer uma revisitação da história do surdo, tendo em vista que ela faz parte da cultura desse povo. Com isso, foi possível compreender como se deu o processo da educação do surdo, bem como refletir sobre o preconceito linguístico que ele sofre ainda hoje.

Na terceira seção, pudemos refletir sobre a educação bilíngue, mesmo em escolas inclusivas, como principal meio do surdo se apropriar da língua portuguesa na modalidade escrita, como sua L2. Nesse meio, constatamos que a língua de sinais é uma língua natural e percebemos a importância dela fazer parte de todo o processo educacional do surdo.

Nesta seção, será abordada a disciplina de Libras, dentre outros aspectos, como formação para os professores atuarem na inclusão do aluno surdo. Para isso, estaremos fundamentados na Lei Federal nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que, como já visto anteriormente, institui, dentre outras disposições, a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e também nos cursos de fonoaudiologia. O referido Decreto especifica o que se entende por curso de formação de professores, no Art. 3, parágrafo 1

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 (BRASIL, 2005).

Dessa forma, o curso de Letras Português, que faz parte desta pesquisa, está inserido nos cursos de licenciatura citados pela legislação vigente. O Decreto também menciona, no mesmo Artigo, parágrafo 2, a Libras como disciplina optativa “[...] nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto” (BRASIL, 2005).

Com isso, as IES precisaram se mobilizar para incluir a Libras nas matrizes curriculares dos cursos, assim como incluir o profissional da área no seu quadro de funcionários. Para que as IES se organizassem, o Decreto estipulou um prazo:

Art. 9 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 (BRASIL, 2005)

O Decreto apresenta uma sequência de exigências para a inserção da disciplina de Libras nas IES, pedindo que sejam progressivamente inseridas. De início, que sejam instituídas nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras. Inferimos desta prioridade o reconhecimento da importância dada à apropriação da língua portuguesa pelo surdo. O Decreto é datado do ano de 2005, portanto, as IES tiveram até o ano de 2015 para que todos os cursos citados na legislação tivessem a inclusão desta disciplina.

Após a publicação deste Decreto, um número significativo de pesquisas tem surgido como forma de discutir a Libras como disciplina nestes cursos (PERSE, 2011; SANTOS; KLEIN, 2015; COSTA, 2015; PEREIRA, 2008; VALIANTE, 2009), dentre outros. Estas pesquisas se ocupam em abordar este assunto e, ao mesmo tempo, levam o leitor a refletir sobre o surdo em seus diversos aspectos culturais, como sua língua, sua história e a legislação que o ampara. No entanto, a maioria das pesquisas voltadas ao tema defende a disciplina de Libras como espaço de ensinar a própria língua de sinais nestes cursos e não como uma oportunidade de preparar o futuro profissional para atender o surdo nos espaços que se referem a sua formação educacional para os cursos de formação de professores, e social e educacional para os cursos de fonoaudiologia.

Na presente pesquisa defendemos que não há possibilidade de aprender uma língua em tão pouco tempo como num curso de graduação. Gesser (2012, P. 37) afirma que

Aprender uma nova língua envolve tempo, dedicação e esforço. Trata-se de uma tarefa altamente complexa, pois muitos fatores estão em jogo: interesse, aptidão, aspectos sociopsicológicos tais como motivação, personalidade, crenças, estilos cognitivos e estratégicos. Esse repertório de elementos é de suma importância

para que se compreenda se ocorre e *como* ocorre a aprendizagem. Embora todo ato de ensinar tenha como meta a promoção do aprendizado, este não é garantia e nem consequência do primeiro. Seria reconfortante para todos assumir que ensino pressupõe aprendizagem, numa relação direta e linear, mas o fato é que o processo é bem mais complexo e anfigúrico. (grifo da autora)

Antes, neste trabalho, comprovamos, tendo como base alguns referenciais teóricos, que a Libras é uma língua natural, com isso, concordamos com o que Gesser (2012) afirma. Além de todos os fatores apresentados pela autora para que seja possível a aprendizagem de uma língua, é preciso destacar, mais uma vez, que a língua de sinais é uma língua de modalidade gestual-visual, portanto, é preciso que o aprendiz tenha também uma facilidade de movimentos motores, visto que, ao sinalizar nesta língua, são utilizados movimentos de mãos, corpo, cabeça, expressões, conforme os parâmetros linguísticos já apresentados na seção anterior.

Tendo em vista estas afirmações, concebemos que a disciplina de Libras não pode ser configurada como um curso de Libras. Os cursos de Libras são ofertados por diversas instituições, no entanto, vamos apresentar aqui apenas o curso disponibilizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) do Paraná. A FENEIS é uma entidade filantrópica fundada em 16 de maio de 1987. Seu objetivo é “[...] a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos” (FENEIS, 2018). No Paraná, a FENEIS oferta mensalmente cursos de Libras em três níveis: básico, intermediário e avançado. O objetivo desses cursos é “[...] a preparação e formação continuada de pessoas que atuem diretamente com a comunidade surda, facilitando assim, a comunicação entre estas duas forças de trabalho” (FENEIS, 2018). Com isso, vemos este curso com foco na comunicação entre surdos e ouvintes, podendo ainda haver a formação do profissional intérprete de Libras, quando ao final do curso, o aluno tem a possibilidade de realizar a banca de avaliação também ofertada pela FENEIS. A FENEIS aponta como público alvo para a realização do curso os vendedores, servidores públicos, profissionais liberais, professores, estudantes e comunidade em geral. Os três níveis do curso, de acordo com o site da FENEIS, estão assim distribuídos:

**Quadro 4:** Cursos de Libras ofertados pela FENEIS

	<b>BÁSICO</b>	<b>INTERMEDIÁRIO</b>	<b>AVANÇADO</b>
<b>CARGA HORÁRIA</b>	120 h	80 h	60 h
<b>EIXO TECNOLÓGICO</b>	Desenvolvimento educacional e social	Desenvolvimento educacional e social	Desenvolvimento educacional e social
<b>ÁREA</b>	Idioma	Idioma	Idioma
<b>TIPO DE CURSO</b>	Extensão	Aperfeiçoamento	Aperfeiçoamento
<b>PRÉ-REQUISITOS</b>	Idade mínima de 16 anos e ter concluído o ensino fundamental.	Ter concluído Libras básico.	Ter concluído Libras básico e intermediário.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações contidas no site da FENEIS (2019).

Nos três níveis dos cursos de Libras, a formação, como citado anteriormente, é voltada para a comunicação entre surdos e ouvintes, portanto, além de conhecimentos gerais sobre a cultura surda, os alunos matriculados nesses cursos aprendem os sinais da língua e sua estrutura linguística, assim como há o aperfeiçoamento nas técnicas de tradução e interpretação.

Com isso, é possível compreender que o objetivo do curso de Libras se difere da disciplina de Libras no curso de Letras Português. Concebemos a Libras como disciplina, como a que tem por objetivo formar o graduando para atuar com o surdo nas salas de aula regulares. Para isso, é essencial que o aluno do curso de Letras Português se aproprie de conhecimentos sobre a cultura surda e que, impreterivelmente, conheça o surdo e sua singularidade linguística, para que possa ensinar a esse aluno a língua portuguesa na modalidade escrita, respeitando-o em seus aspectos linguísticos.

A aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita pelo aluno surdo é de tamanha importância que, além da obrigatoriedade da disciplina de Libras, o Decreto 5.626/05 também faz referência à outra disciplina que deve ser ofertada nos cursos de Letras Português, a saber:

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 (BRASIL, 2005)

A inclusão de uma disciplina que oriente os professores em processo formativo a ensinar os alunos surdos a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, comprova o que defendemos nesta pesquisa. No entanto, na escrita desta pesquisa, não foi possível encontrar, no Paraná, uma IES pública que ofereça tal disciplina nos referidos cursos. Com isso, é possível observar a falta de uma correta interpretação do Decreto ou ainda a falta de interesse, por parte das IES, em inserir mais uma disciplina em suas matrizes curriculares. A formação dos professores do curso de Letras Português para o atendimento do aluno surdo teria muito mais qualidade se houvesse a oferta desta disciplina, pois o foco seria apenas este. Na disciplina de Libras, por seu turno, os conteúdos abrangem o surdo de forma geral. Ademais, é disponibilizado pouco tempo para a discussão sobre o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, conforme será apresentado mais à frente nesta pesquisa.

Além de apresentar a disciplina de Libras, é importante refletir também sobre quem é o profissional que atua como professor de Libras nas IES.

#### 4.1 QUEM É O PROFESSOR DE LIBRAS?

Para atuar como professor de Libras não basta apenas ser fluente em Libras. Também não é preciso ser surdo. Há pesquisas que discutem este aspecto dizendo da preferência pelo surdo nesta atuação (REBOUÇAS, 2009; SANTOS; TSUKAMOTO; FILIETAZ, 2011; VITALIANO; MACHADO, 2013). Mais uma vez, observamos uma interpretação equivocada sobre o que o Decreto 5.626/05 dispõe

Art. 7 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.

§ 1 Nos casos previstos nos **incisos I e II**, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras (BRASIL, 2005; grifo nosso).

Vemos que o artigo 7 do referido Decreto diz respeito ao professor de Libras para atender à Lei vigente. Observamos claramente, nas partes assinaladas, que a preferência para este profissional, em primeira instância, não é especificado como surdo. O documento utiliza a palavra “docente”, não menciona surdo ou ouvinte, cita o docente com formação em nível de pós-graduação (não especificando também se esta pós-graduação é a nível de especialização, mestrado ou doutorado) ou graduação em Libras, no caso a licenciatura em Letras Libras. Em seguida, no parágrafo primeiro, assinala a prioridade do profissional surdo nesta atuação para o caso de não haver um profissional com as formações citadas anteriormente.

O que o Decreto assinala como preferência para o surdo é nos cursos de formação, ou seja, cursos de Letras Libras ou Pedagogia Bilíngüe, por exemplo, em que nos editais de algumas instituições é reservada a maioria das vagas para o surdo.

Art. 4 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. 5 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.

§ 1 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.

§ 2 As pessoas surdas terão **prioridade nos cursos de formação** previstos no caput (BRASIL, 2005; grifo nosso).

Os trechos em negrito, após uma interpretação mais atenta da legislação, nos ajudam a reafirmar o que defendemos aqui: a prioridade em ser o surdo é referida aos cursos de formação, portanto, é cabível às instituições que ofertam esses cursos reservar a maioria das vagas para o surdo. É importante destacar que esta reserva de vagas não se enquadra na de cotas para pessoas com deficiência (PCD) designada na Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990, em que consta que devem ser destinadas às PCD até 20% das vagas ofertadas.

Portanto, fica claramente justificada a contratação do profissional surdo ou ouvinte, desde que tenha a titulação exigida.

Sobre a titulação exigida nos editais de concurso público ou processo seletivo nas IES, é possível verificar uma discrepância. Algumas instituições pedem qualquer graduação, desde que a especialização seja na área de Libras; outras pedem qualquer graduação, desde que tenha a proficiência na língua. Infelizmente, não há um padrão nesses editais. Também não é possível observar a valorização desse profissional tendo em vista que dificilmente há pedido de titulação de mestrado ou doutorado. Na escrita desta pesquisa não encontramos em aberto um edital para a contratação de professor de Libras. Dessa forma, para ilustrar as afirmações postas neste parágrafo, preferimos por apresentar os editais de três de concursos, em forma de quadro, que ocorreram durante os anos em que a pesquisa foi desenvolvida. Não houve necessidade de omitir os nomes das universidades, tendo em vista que os editais dos concursos encontram-se em sites de domínio público:

**Quadro 5:** Editais de concursos públicos/ processos seletivos

UNIVERSIDADE	TITULAÇÃO EXIGIDA
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	1. Licenciatura em qualquer área do conhecimento e PROLIBRAS (Certificação de proficiência para ensino de Libras); ou 2. Licenciatura em Letras/Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus: Campo Mourão, Curitiba, Paranavaí, União da Vitória	Graduação em qualquer área, proficiência em Libras – certificação PROLIBRAS e/ou FENEIS e/ou CAS.
Universidade Tecnológica Federal do	Licenciatura em Letras Libras ou graduação

Paraná (UTFPR) campus Apucarana	com PROLIBRAS (proficiência para o ensino de Libras), todos com Pós-Graduação na área.
---------------------------------	--

Quadro elaborado pela autora com base nos editais:

UERGS: [https://arquivo.pciconcursos.com.br/uergs-contrata-professor-de-libras-por-meio-de-processo-seletivo/1396220/b241308cc1/edital\\_de\\_abertura\\_n\\_02\\_2017.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/uergs-contrata-professor-de-libras-por-meio-de-processo-seletivo/1396220/b241308cc1/edital_de_abertura_n_02_2017.pdf)

Unespar: <http://progesp.unespar.edu.br/menu-principal/concursos-publicos/concurso-publico/edital-n-032-2018-cpps/edital-n-032-2018-cpps-edital-de-abertura>

UTFPR: [http://portal.utfpr.edu.br/concursos/substitutos/apucarana/edital-no-002-2018-ps-ap-professor-do-magisterio-federal-substituto/edital-de-abertura-processo-seletivo-002\\_2018-ps-ap\\_sei.pdf](http://portal.utfpr.edu.br/concursos/substitutos/apucarana/edital-no-002-2018-ps-ap-professor-do-magisterio-federal-substituto/edital-de-abertura-processo-seletivo-002_2018-ps-ap_sei.pdf)

Acesso em dez/2018.

Observando as informações contidas neste quadro, vemos que a certificação exigida não condiz com o que o Decreto regulamenta. Reafirmamos, por isso, a desvalorização dos profissionais da área de Libras. Ao colocar estas titulações como exigência para a investidura do cargo, inferimos que os professores de Libras contratados podem não estar capacitados para o exercício na docência superior, pois, quando se requer graduação em qualquer área pode-se aceitar tanto uma licenciatura como um bacharelado, com a devida proficiência na língua.

O PROLIBRAS pedido nos editais consiste em um Programa Nacional para a Certificação de Proficiência da Língua Brasileira de Sinais, instituído pelo MEC, podendo ser certificado para a interpretação e tradução da Libras/Língua portuguesa ou para o uso e ensino da Libras, as duas certificações podem ser feitas em nível médio e superior. De acordo com o MEC, no período de 2006 a 2010, houve a certificação de 6.101 profissionais. Este exame não é mais realizado, pois conforme o Decreto, a exigência maior para o ensino da Libras é a licenciatura em Letras Libras. Dessa forma, a certificação para a interpretação e tradução é para o profissional intérprete; e a certificação para o uso e ensino é para o professor. Portanto, os editais que pedem o PROLIBRAS deveriam também especificar qual PROLIBRAS estão exigindo. O CAS a que se refere um dos editais é o Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos. Ele tem como objetivo a formação continuada para os profissionais que atuam na inclusão escolar e social do surdo, oferecendo regularmente bancas de avaliação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

Após apresentarmos a disciplina de Libras e o profissional que atua como professor de Libras iremos examinar o curso a que se refere esta pesquisa, o curso de Letras Português.

## 4.2 SITUANDO O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS NA PESQUISA

A grande preocupação desta pesquisa é sobre quais conteúdos estão sendo ensinados nos cursos de Letras Português das diferentes IES, bem como qual objetivo está sendo atribuído para essa disciplina. Acreditamos que em um curso superior não é possível aprender uma língua, tornando-se fluente nela. Para isso, é necessário um tempo de dedicação considerável, bem como o contato constante com falantes dessa língua. Portanto, será verificado também, qual é a carga horária dedicada a essa disciplina nas IES investigadas. Para que sejam respondidas essas questões, serão investigadas as ementas e planos de ensino da disciplina de Libras nos cursos de Letras Português de algumas IES selecionadas no estado do Paraná.

A Libras, a partir da promulgação da Lei federal 10.436/02, é disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura. No entanto, escolhemos por investigar apenas o curso de Letras Português, dada a importância da apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita pelos alunos surdos, como segunda língua, bem como a preocupação em formar professores capacitados para atuarem na inclusão desses alunos.

O curso de Letras Português como licenciatura configura-se como um processo formativo para o profissional atuar na formação de pessoas que sejam capazes de compreender a língua portuguesa, bem como seu uso nas diversas situações do dia a dia. Da mesma forma, o próprio aluno deve, no decorrer do curso, de acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, objeto do Parecer CNE/CES 492/2001, desenvolver competências e habilidades que favoreçam, além do domínio da língua, também a reflexão e visão crítica sobre tudo o que se refere à língua estudada (BRASIL, 2001, p. 30).

Dessa forma, o profissional licenciado em Letras irá se deparar em seu exercício profissional com alunos que contemplam a diversidade e, para isso, deverá se apropriar de conhecimentos que o capacite para tanto. Nas salas de aula regulares, o aluno surdo precisa ter, mesmo com a presença de um intérprete de Libras, um atendimento diferenciado. É preciso que o professor, quer seja de Língua Portuguesa ou outra disciplina, compreenda que as aulas devem ser planejadas tendo em vista a inclusão desse aluno, como já citado na seção anterior, levando em

consideração os aspectos visuais da cultura surda. No entanto, se o professor não estiver preparado para isso, acarretará um mau rendimento escolar do aluno surdo.

Analisando as aulas de Língua Portuguesa em que há aluno surdo incluso, é possível observar a falta de preparo de alguns professores por meio de pesquisas realizadas (KARNOPP, 2015; GÓES; TARTUCI, 2002; LIMA, 2015). Estas pesquisas apresentam a postura de professores durante as aulas na presença de alunos surdos, sua forma de agir, sua metodologia, suas adaptações ou falta delas. Na pesquisa de Karnopp (2015, p. 153), as produções escritas dos alunos surdos são colocadas em evidência. Ela aponta as dificuldades enfrentadas por esses alunos em suas produções, “[...] em lidar com aspectos relacionados à estrutura e funcionamento da língua portuguesa, conseqüentemente a leitura, a análise e a produção textual se apresentam como tarefas árduas ao surdo em sua vida acadêmica e profissional.” A autora ainda cita que os surdos queixam-se da falta de aceitação ou consideração sobre a língua de sinais “[...] no processo de leitura, de tradução, de construção de sentidos dos textos.” Com isso, o professor de Língua Portuguesa não possibilita ao aluno uma leitura mais ampla do texto, tendo em vista que, fazendo a mediação da Língua Portuguesa por meio da Libras, o aluno compreende e interpreta com mais clareza, pois se utiliza de sua língua materna nesse processo. A autora descreve em seu texto o depoimento de uma universitária surda que, enquanto cursava o ensino médio, não teve a oportunidade de ler textos que a desafiassem. Eram oferecidos apenas textos mais fáceis e curtos como de jornais e revistas. Ela cita que, juntamente com outros surdos, ao questionar o professor sobre a falta de leitura de livros no ensino médio, foi respondido que livros são muito difíceis para surdos. Prossegue informando que

[...] precisavam estudar primeiro o vocabulário, a gramática e a estruturação de frases em pequenos textos para depois realizarem a leitura de livros. Contrariados com a resposta do professor, foram em horário extraclasse até a biblioteca para escolher alguns livros. Lá chegando, o bibliotecário lhes ofereceu somente livros fininhos, infantilizados, recomendando que aqueles eram mais fáceis para eles. Os livros então indicados não foram lidos, pois o tema não era de interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, eles não queriam sair da biblioteca com um livro indicado para uma faixa etária diferente daquela em que se encontravam. Temiam que alguém questionasse a utilização de um livro infantil para um público adulto, jovem como eles. Retornaram e seguiram para as aulas do ensino médio sem a leitura de um único livro (KARNOPP, 2015, 155).

Observamos claramente neste relato os surdos sendo subestimados por conta da surdez, por serem usuários de outra língua, uma minoria linguística e que, apesar de cursarem o ensino médio, não são vistos como capazes de fazerem a leitura de uma obra um pouco mais complexa, longa ou abstrata como uma obra literária própria para a turma que se encontravam. Esta visão não partiu apenas do professor, mas também do bibliotecário, portanto, vemos a concepção sobre a surdez apresentada neste relato como excludente, em que surdos são aqueles que só sabem ler imagens ou livros infantis.

As autoras Góes e Tartuci (2001, p.110) apresentam relatos de observações feitas em aulas de língua portuguesa com a inclusão de alunos surdos. Em seus relatos foi observado que

Com uma classe numerosa para cuidar, a professora tenta, quando possível, dar atenção individual ao aluno surdo. Coloca-o sentado perto de sua mesa. Busca dar-lhe orientação para determinadas tarefas, e, ao se dirigir a ele, produz uma fala mais pausada. Interage com o aluno mas, pela ausência de uma língua comum, quase não consegue estabelecer diálogos efetivos, e os problemas de comunicação se fazem recorrentes. Procura lidar com as constantes dificuldades dessa criança para acompanhar os acontecimentos da aula, mas tem que privilegiar a atenção à classe como um todo. Ademais, existem outros alunos também “difíceis” ali. (GÓES; TARTUCI, 2001, p. 112)

Além disso, as autoras citam que a professora disponibiliza para o aluno surdo um tempo maior para a realização das atividades, ou ainda uma atividade mais fácil, em algumas vezes, cópias. Enquanto isso, o restante da turma realiza outras atividades. Compreendemos neste relato que a professora se esforçou para dar atendimento para o aluno surdo em sua aula, mas também compreendemos que isso não foi o suficiente para o seu aprendizado, pois não houve comunicação, não vimos em seu relato a presença do profissional intérprete de Libras, pois, conforme Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, Art. 8, inciso IV, há a necessidade de “atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis” (BRASIL, 2001), não vimos a professora se utilizando de recursos visuais que oportunizassem a aprendizagem do aluno surdo de maneira dinâmica. Temos consciência que, em uma sala de aula numerosa, a professora precisa, também, dar atenção aos alunos ouvintes.

Em outro relato, Góes e Tartuci (2001, p. 113) citam que com as observações feitas com um grupo de alunos surdos em turmas diferentes tiveram as mesmas percepções:

Os professores agem durante suas aulas como se não existisse um surdo na sala: passam atividades no quadro vão falando e explicando, de costas para a turma; não se dirigem ao surdo ou buscam verificar se este os está entendendo. Enfim, nesse aspecto, não existe alteração da aula que é realizada para o ouvinte. Ao dar instruções, explicar e esclarecer, o professor trata a todos 'igualmente'.

Com estas afirmações, vemos que a surdez não existe na sala. O surdo é tratado como ouvinte. As autoras dão sequência às observações apontando que o surdo, neste aspecto, se torna um copista: apenas copia as respostas dos exercícios propostos do quadro, dos amigos, ou ainda procuram as respostas no livro didático. Uma observação importante verificada pelas autoras se refere à forma como a professora agiu com um dos alunos surdos ao ser questionada sobre uma das atividades

O aluno surdo, que parece ter dúvidas com o exercício, procura a professora em sua mesa. Mostra a ela a pergunta que não consegue responder. Ela pega o livro, folheia-o e marca alguns parágrafos. Não busca explicar, apenas devolve o livro. E o aluno volta à sua carteira, para copiar os trechos apontados (GÓES; TARTUCI, 2001, p. 114).

As autoras afirmam que esta é uma estratégia de sobrevivência do surdo. Verificamos nestes relatos a forma excludente como o surdo é tratado nestas escolas, por não terem o intérprete em sala de aula e por não terem um professor com formação inclusiva para atendê-lo nas salas de aula regulares.

Por fim, Lima (2015, p. 319) apresenta um fato ocorrido em uma aula de Língua Portuguesa, em que a professora trabalhava o conteúdo *adjetivo*, em forma de revisão. Nesta sala de aula havia 20 alunos, sendo apenas 1 surdo, sem a presença de intérprete.

A professora solicitou que os alunos copiassem a atividade, na qual iriam completar as frases com adjetivos. Em seguida, dirigiu-se ao aluno surdo para ler pausadamente o enunciado da questão, dizendo para o mesmo que ele sabia responder a atividade, pois havia feito, anteriormente, uma parecida. No decorrer da atividade, o aluno surdo

solicitou a ajuda do colega ouvinte que se sentava à sua frente, com o intuito de saber uma qualidade/característica para o “giz”. O colega, então, fez o sinal da palavra branco para o surdo escrever. Nesse instante, a professora percebeu que os dois estavam conversando e pediu para que o colega não falasse a resposta da atividade, porque era para ele (o surdo) responder sozinho.

Mais uma vez, é possível verificar a falta de preparo da professora. Lima (2015, p. 320) nos chama atenção para o fato de a professora chegar próxima ao aluno e falar devagar, o que nos remete à prática da oralização. Corroboramos com a autora ao afirmar que esta professora não reconhece seu aluno surdo em sua diferença linguística. Ainda que ela não saiba se comunicar pela Libras, poderia ter recorrido à estratégias que valorizassem a visualidade do surdo, ou ainda permitir que seu colega, que conhece a Libras, o ajudasse na compreensão do conteúdo trabalhado.

Com isso, reafirmamos a importância da formação do professor para atuar frente à inclusão do surdo. Uma das maneiras dessa formação é por meio da disciplina de Libras no curso de graduação, não como espaço para aprender a Libras enquanto língua, mas, essencialmente, para compreender o surdo, em seus aspectos gerais, para estar capacitado ao recebê-lo em sua sala de aula regular.

#### 4.3 IES PESQUISADAS

Para que o objetivo da presente pesquisa fosse alcançado, foi necessário verificar os planos de ensino desta disciplina em universidades públicas paranaenses. Restringimos esta pesquisa às universidades públicas do estado do Paraná, eliminando as universidades que não disponibilizaram seus planos de ensino ou, ao menos, as ementas em seus respectivos sites de domínio público. Por essa razão, serão apresentados os dados de apenas 6 universidades paranaenses que serão apresentadas como IES 1a, IES 1b, IES 2, IES 3, IES 4, IES 5, IES 6a e IES 6b. Apresentamos as IES 1 e 6 como a e b, pois encontramos a disciplina de Libras, nestas instituições, divididas em duas disciplinas semestrais em documentos separados. Não foi necessária a utilização de termo de consentimento, visto que os planos de ensino estão disponíveis em sites de domínio público. Nessas universidades, optamos, como já citado anteriormente, por investigar apenas o curso de Letras Português, devido à necessidade de apropriação da Língua Portuguesa na

modalidade escrita pelo surdo, pois sabemos que será o profissional licenciado em Letras que irá ensiná-la ao surdo.

O plano de ensino configura-se como uma organização do trabalho pedagógico do professor, sendo um documento de extrema importância para a IES. Nele, de forma geral, estão dispostos os objetivos, geral e específicos, a ementa, a carga horária, os conteúdos programáticos, a avaliação e a bibliografia. Portanto, esta pesquisa é de caráter documental. Dos planos de ensino analisados nem todos continham todos esses elementos citados. Segue uma tabela para melhor visualizar o que cada universidade apresenta em seus documentos dispostos em seus respectivos sites.

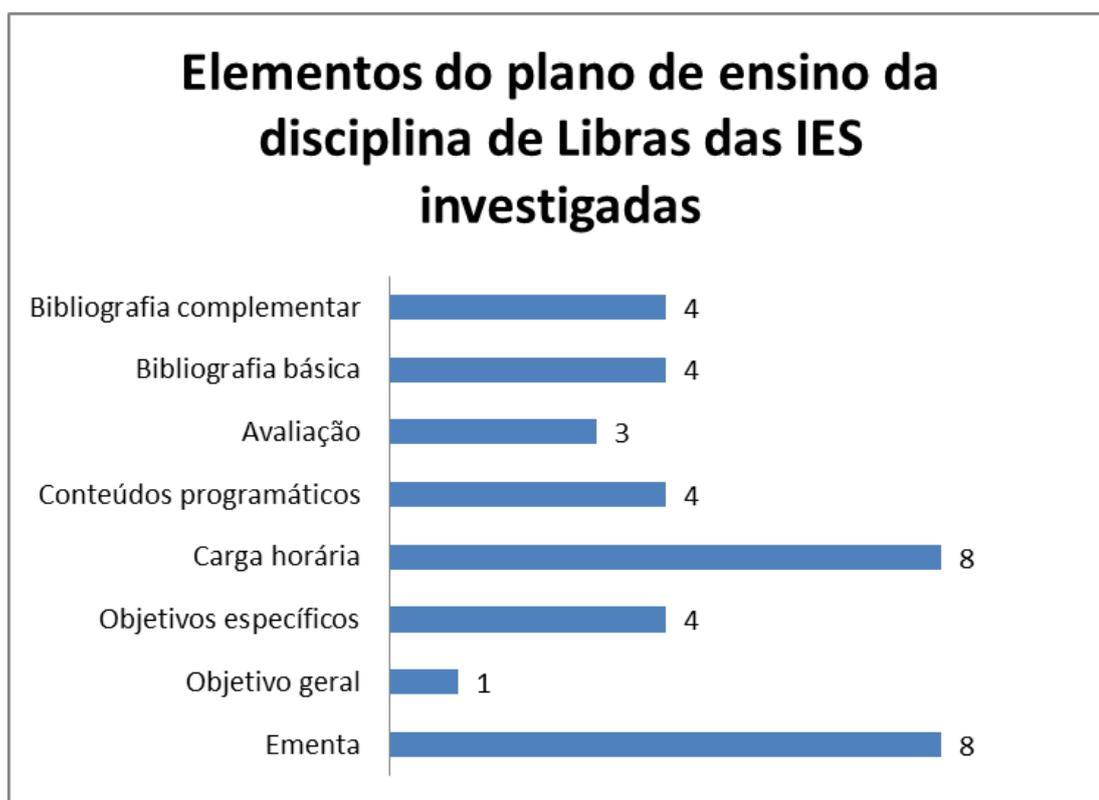
**Tabela 5:** Elementos do plano de ensino da disciplina de Libras das IES analisadas

ELEMENTOS DO PLANO DE ENSINO	IES 1a	IES 1b	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6a	IES 6b
Ementa	X	X	X	X	X	X	X	X
Objetivo geral	...	...	...	...	...	X	...	...
Objetivos específicos	...	...	X	...	...	X	X	X
Carga horária	X	X	X	X	X	X	X	X
Conteúdos programáticos	...	...	X	...	...	X	X	X
Avaliação	...	...	...	...	...	X	X	X
Bibliografia básica	...	...	...	...	X	X	X	X
Bibliografia complementar	...	...	...	...	X	X	X	X

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nos planos de ensino e PPCs das IES investigadas.

Com isso, é possível observar que a maioria dos planos de ensino não está disponível de forma completa impedindo que o aluno, matriculado nesta disciplina, tenha acesso a todos os elementos que o compõe. O gráfico a seguir mostra com clareza a distribuição dos dados pesquisados:

**Gráfico 1:** Elementos do plano de ensino da disciplina de Libras das IES investigadas



Fonte: Gráfico organizado pela autora com base nas informações obtidas pelos planos de ensino e PPCs das IES investigadas.

O plano de ensino da IES 1 não foi encontrado por completo. Os dados apresentados na tabela estão disponíveis no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). No site da referida instituição não foi possível encontrar o plano de ensino de Libras por completo. Dentro do PPC, encontramos apenas a ementa e a carga horária da disciplina da IES 1. Além disso, a disciplina de Libras é dividida em Libras I e Libras II, cada uma com sua ementa apresentada separadamente dentro do PPC.

Pudemos encontrar os planos de ensino das IES 2, 5, 6a e 6b disponíveis em documento separado do PPC, possibilitando uma investigação mais detalhada sobre a disciplina. No entanto, apenas a IES 5 disponibiliza em seu site o plano de ensino, que julgamos completo.

Ao procurarmos o plano de ensino da IES 3 não o encontramos, mas, em documento separado ao PPC, encontramos todas as ementas do curso investigado, e selecionamos a ementa que nos interessa nesta pesquisa.

No que tange à IES 4, chama-nos a atenção o fato de o curso não apresentar o nome de Letras, mas sim Linguagem e Comunicação. No entanto, em seu PPC é especificado que o curso

[...] contempla as competências e habilidades e os conteúdos curriculares mínimos exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Letras, Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002; pelo Parecer CNE/CES nº 83/2007, aprovado em 29 de março de 2007 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2014)

Assim, a licenciatura em Linguagem e Comunicação se encaixa nesta pesquisa, pois, além disso, o PPC salienta que esta “[...] licenciatura propõe a discussão das questões de linguagem, língua, literatura, comunicação e educação voltada para a formação inicial de professores de anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2014). O curso então, habilita para o ensino de português e suas respectivas licenciaturas, assim como o curso de Letras Português, por isso, optamos por manter esta instituição em nossa pesquisa.

Julgamos necessário apresentar o nome atribuído à disciplina de Libras em cada uma das IES investigadas no quadro a seguir:

**Quadro 6:** Nome atribuído à disciplina em cada IES investigada

IES	NOME DA DISCIPLINA
IES 1a	Língua Brasileira de Sinais – Libras I
IES 1b	Língua Brasileira de Sinais – Libras II
IES 2	Introdução à Libras – Língua Brasileira de Sinais
IES 3	Língua Brasileira de Sinais (Libras)
IES 4	Introdução ao Estudo da Língua Brasileira de Sinais – Libras
IES 5	Língua Brasileira de Sinais – Libras
IES 6a	Libras 1
IES 6b	Libras 2

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos planos de ensino e PPCs das IES investigadas.

As informações sobre as IES selecionadas apresentadas até aqui dão início às nossas análises sobre a disciplina de Libras nos cursos de Letras Português. A seguir, analisamos cada um dos itens que julgamos importantes estarem contidos no plano de ensino.

### 4.3.1 Ementas

A ementa de uma disciplina é um documento de extrema importância para o curso a que se destina e, de acordo com Perse (2011, p. 123)

[...] tem por finalidade apresentar uma síntese do conteúdo e aplicações práticas de uma disciplina ou curso. Trata-se de um documento vinculado a uma estrutura e sistema curricular e não apresenta marcas de pessoas, uma vez que representa uma voz institucional, aproximando-se de textos jurídicos.

Para serem reconhecidas como ementas, faz-se necessária a presença de vozes de autoridades nesse documento que garanta tal validade.

A autora pontua a escassez de pesquisas que especifiquem a ementa, apresentando suas características, função e critérios que devem compô-la. Em sua pesquisa, a autora apresenta a ementa como um documento oficial que “Dialoga com a legislação educacional vigente no país, com exigências de órgãos regulamentadores, internos à instituição em que é produzido, e externos, como o MEC, por exemplo, e outras instituições universitárias” (PERSE, 2011, p. 121).

Com isso, compreendemos a ementa como parte essencial do plano de ensino, que direciona o andamento da disciplina em sua instituição. Em relação à ementa da disciplina de Libras, espera-se que apresente conteúdos que se relacionem ao objetivo desta disciplina no curso a que se destina.

Em nossa pesquisa, todas as IES apresentaram a ementa, quer seja em seu plano de ensino, ou incorporado ao PPC, conforme segue no quadro a seguir:

**Quadro 7:** Ementas da disciplina de Libras das IES investigadas

IES	EMENTA
IES 1a	O sujeito surdo. As tendências educacionais. Noções linguísticas de Libras e noções básicas contextualizadas de língua de sinais.
IES 1b	Noções básicas contextualizadas de língua de sinais. Análise do processo de tradução e interpretação: Libras-Português, Português-Libras. O papel do intérprete. A leitura e a escrita dos surdos. Avaliação da produção dos alunos surdos em suas mais diversas manifestações.
IES 2	Noções básicas de Libras com vistas a uma comunicação funcional entre

	ouvintes e surdos no âmbito escolar no ensino de língua e literaturas da língua portuguesa.
IES 3	Introdução aos estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Aspecto clínico terapêutico e sócio-antropológico da surdez. Noções básicas de Libras com vistas a uma comunicação entre ouvintes e surdos no âmbito escolar. Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação brasileira. Introdução das variações da língua de sinais.
IES 4	Debate em torno de estudos na perspectiva cultural dos surdos. Aspectos gramaticais da língua de sinais. Constituição do sujeito surdo. Noções básicas da língua de sinais brasileira: teoria e prática. Escrita de sinais. Atividades de base para a aprendizagem da língua de sinais para uso no cotidiano ou relacionadas ao trabalho docente, à sala de aula.
IES 5	Conceitos, cultura e relação histórica da surdez com a língua de sinais. Políticas públicas e legislação. Aspectos linguísticos da Libras: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe espacial. Gramática e noções básicas da Libras. Leitura e escrita dos surdos. Educação bilíngue e educação inclusiva. Recursos didáticos e metodológicos para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Inclusão do surdo na rede regular de ensino. Papel do intérprete educacional.
IES 6a	Línguas de sinais e minoria linguística; as diferentes línguas de sinais; status da língua de sinais no Brasil; cultura surda; organização linguística da Libras para usos informais e cotidianos: vocabulário; morfologia; sintaxe e semântica; a expressão corporal como elemento linguístico.
IES 6b	A educação de surdos no Brasil; cultura surda e a produção literária; emprego da Libras em situações discursivas formais: vocabulário; morfologia; sintaxe e semântica; prática do uso da Libras em situações discursivas mais formais.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos planos de ensino e PPCs das IES investigadas.

Como vimos antes, a ementa deverá descrever um parâmetro para que o professor organize quais conteúdos serão trabalhados durante o ano em uma determinada disciplina. No entanto, por apresentar esses conteúdos de forma sintetizada, é possível que aconteçam interpretações distintas por cada professor. Ao iniciar o trabalho em uma IES, o professor recebe, na maioria das vezes, a ementa pronta. A partir desta ementa o professor elabora seu plano de ensino. Faz a interpretação da ementa e elenca os conteúdos que deverão ser trabalhados durante o ano. Em seguida, apresenta este plano ao coordenador do curso; este, por sua vez, o apresenta ao colegiado para que seja deliberado o plano. Entretanto, em

relação à área de Libras, na maioria das IES, o único profissional é o professor que irá ministrar esta disciplina. Portanto, não há outro profissional que possa questionar, criticar ou opinar sobre os conteúdos extraídos da ementa. Dessa forma, caso aconteça uma interpretação equivocada desta ementa, ela permanecerá conforme o professor da disciplina a organizou.

Após a análise das ementas contidas no quadro 8, verificamos que em todas as IES investigadas há a proposta do ensino de noções básicas da Libras. Apenas a IES 6 utiliza o termo vocabulário, que entendemos como o ensino de sinais da Libras, visto que cita *usos formais e cotidianos, emprego da Libras em situações discursivas formais*. A IES 2 é a única instituição que se dedica, de acordo com a ementa apresentada, apenas ao ensino da Libras como forma de comunicação. Não vemos no texto da ementa uma proposta de ensino de teoria. Vimos no capítulo 2 desta pesquisa que a Libras é uma língua na modalidade visual-espacial, portanto, vemos a necessidade de, nas aulas de Libras presente nos cursos de graduação, o ensino de sinais básicos da língua para que o aluno possa compreender como se dá a construção dos sinais, em que se encontram os parâmetros da língua na produção dos sinais, bem como, como seu futuro aluno surdo, irá se comunicar em sala de aula. Mais à frente, veremos a carga horária dispensada para a Libras em cada uma das IES. Com isso poderemos refletir se o tempo reservado é suficiente para o aprendizado de uma língua, com a finalidade de se tornar fluente nela.

Com exceção da IES 2, todas as outras se preocupam com o ensino sobre os aspectos teóricos da disciplina. As IES 4, 5 e 6 propõem a abordagem da cultura surda e bem sabemos que ao discutir cultura surda, estamos abrindo espaço para discussões sobre a história, leis, literatura, artefatos culturais, e por fim, a sua língua. Provocar nos alunos da graduação uma reflexão sobre a cultura surda é fazê-los compreender que o surdo é um sujeito que tem um jeito próprio de viver, de sentir e de ver o mundo, portanto, é extremamente importante que este tema seja trabalhado nas salas de graduação.

Por se tratar de uma língua, é necessário que um dos temas trabalhados seja a linguística, para que se compreenda como ela é organizada. No capítulo anterior, discutimos esse aspecto, comprovando que a Libras é uma língua com linguística própria e independente da Língua Portuguesa. Nas aulas de Libras, no curso de Letras Português, é imprescindível que este assunto seja apresentado para que o aluno compreenda a especificidade dessa língua de modalidade visual-espacial. As

IES que contemplam este aspecto em suas ementas são 1a, 3, 4, 5 e 6a. Apesar de não apresentar em sua ementa de forma explícita os estudos linguísticos da língua de sinais, a IES 4 tem como um dos tópicos *Noções básicas da língua de sinais brasileira: teoria e prática*. Ao utilizar o termo teoria, pressupomos que se refere ao estudo de sua linguística juntamente com a prática dessa língua, ou seja, a aprendizagem dos sinais.

A leitura e escrita dos surdos é um tema de extrema importância que deve ser trabalhado com os alunos dos cursos de Letras Português, visto que serão estes os futuros professores de Língua Portuguesa dos alunos surdos. Ao compreender como se dá o processo de leitura e escrita do surdo, tema este discutido no capítulo anterior, compreende-se também a singularidade de sua escrita. Com este aporte teórico, o futuro professor terá mais facilidade em ensinar a Língua Portuguesa como L2 para seu aluno surdo. No entanto, apenas duas IES pontuam este tópico em suas ementas, a IES 1b e 5. Este fato é preocupante, pois acreditamos que este seja um assunto que deva ser levado para as salas de graduação até mesmo como forma de exemplificar como a linguística da Libras é organizada. Apesar disso, é importante destacar que esta pesquisa objetiva apresentar a disciplina de Libras com foco na formação do professor para atuar com a inclusão do aluno surdo em sala de aula regular. Entretanto, não sabemos se este é o mesmo objetivo em todas as IES pesquisadas. Por esse motivo, inferimos que o tema *leitura e escrita de surdos* não seja relevante em algumas IES. Acrescentamos ainda que a IES 1b apresenta em sua ementa, dando continuidade ao tema sobre leitura e escrita, a *avaliação da produção dos alunos surdos em suas mais diversas manifestações*. Este tópico é totalmente relevante, pois, nos cursos de formação de professores, a avaliação é colocada em evidência, mas falar de avaliação de forma geral não contempla a produção escrita do surdo que, como já vimos antes, se difere da produção escrita do ouvinte.

Alguns tópicos são vistos apenas na IES 5, *educação bilíngue e educação inclusiva; recursos didáticos e metodológicos para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos; inclusão do surdo na rede regular de ensino*, já discutidos anteriormente nesta pesquisa. Estes três tópicos são importantes para o curso de Letras Português, assim como para todos os cursos de formação de professores, pois abrem a discussão em sala de aula

sobre a inclusão do surdo, apresentando na teoria e na prática estratégias para que a inclusão desse aluno seja efetiva nas salas de aula regulares de ensino.

Falar sobre o intérprete educacional nas aulas de Libras dos cursos de Letras Português é tão importante quanto qualquer outro assunto abordado. Não se trata de apresentar ou analisar a tradução e interpretação da Libras para o Português ou vice-versa, como sugere a ementa da IES 1b, pois o objetivo da disciplina de Libras não é formar tradutores e intérpretes da Libras. Trata-se de apresentar o profissional que estará atuando ao lado do professor de Língua Portuguesa durante todas as aulas em que o surdo se fizer presente. Por isso, compreender a função desse profissional em sala de aula é de extrema importância para o andamento e produtividade das aulas. O Decreto 5.626/05 no Art. 21, parágrafo 1º, inciso II, dispõe sobre a atuação do intérprete “nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas” (BRASIL, 2005). Vemos claramente que sua função se restringe a interpretação como forma de acessibilidade, portanto, ao intérprete não cabe à função de ensinar o conteúdo. Esta é função do professor. É importante que o futuro professor veja o aluno surdo como sua responsabilidade, assim como os alunos ouvintes o são. Transferir essa responsabilidade ao intérprete é um erro. As IES que apresentam esse tema em um dos seus tópicos são 1b e 5. Mais uma vez, vemos uma minoria incluir em sua ementa um tema tão importante para a discussão da inclusão educacional do surdo.

Dedicamos o primeiro capítulo desta pesquisa a uma revisitação na história do surdo, pois sabemos a importância que a história exerce sobre a construção da identidade de um povo, perpassamos pelas lutas e conquistas do povo surdo ao longo de sua trajetória histórica. Como forma de compreender o surdo em diversos aspectos, é necessário, também, que o aluno do curso de Letras Português conheça a história do povo surdo. A maioria das IES investigadas pontuam em sua ementa esse tópico, 1a, 3, 4, 5 e 6b. A IES 1a têm o tópico *tendências educacionais*, para falar sobre as tendências é necessário que se percorra a história do surdo, portanto, incluímos essa IES na categoria.

É extremamente importante que o futuro professor do aluno surdo conheça e reconheça os direitos que seu aluno tem. Para isso, a legislação que dispõe sobre o surdo é um tema que deve ser levado em consideração nas aulas de Libras. As IES que contemplam esse aspecto são a 3 e 5. No entanto, é possível que as IES que

não pontuam especificamente sobre a legislação em sua ementa, possam acrescentar o assunto nas aulas que tratam sobre a história do surdo. Isso não pode ser afirmado com certeza, pois não tivemos acesso aos conteúdos programáticos de todas as IES investigadas.

Com essa análise, vimos que as ementas se diferem umas das outras e o que prevalece na maioria delas é o ensino da língua de sinais para que aconteça uma comunicação entre professor e aluno surdo. Isso nos faz refletir sobre qual objetivo é dispensado à disciplina de Libras, se ela está direcionada à formação do professor para atuar frente à inclusão do aluno surdo, ou se o objetivo é voltado para a aprendizagem da língua de sinais em vistas à comunicação efetiva entre aluno e professor. Na próxima subseção faremos a análise dos objetivos, gerais e específicos, disponibilizados pelas IES em seus endereços eletrônicos, para que possamos esclarecer esse embate.

#### **4.3.2 Objetivos**

Em um plano de ensino, os objetivos mostram quais metas se quer alcançar com os conteúdos que serão trabalhados. Para isso, é importante que haja clareza e objetividade na linguagem utilizada para expressá-lo. Para escrevê-los, iniciamos com o verbo no infinitivo, de acordo com Silva (2011, p.15), “[...] representando a ação que se quer atingir e concluir”. Para melhor organização e expressão do que se quer alcançar, os objetivos são classificados em geral e específicos. O objetivo geral é o que se espera do aluno, em relação à disciplina, de forma mais ampla, é apresentado apenas um objetivo geral no plano de ensino. Os objetivos específicos são mais detalhados e se referem a cada conteúdo que será trabalhado durante o ano.

Infelizmente, não foram todas as IES investigadas que disponibilizaram seus objetivos, conforme vimos na tabela 1. A IES 5 foi a única que apresentou o objetivo geral:

**Quadro 8:** Objetivo geral apresentado pela IES 5

Objetivo Geral IES 5	Reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua natural do surdo, discutindo aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais da área da surdez.
----------------------	--

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos planos de ensino e PPCs das IES investigadas.

O objetivo geral analisado nos mostra de forma abrangente o que se espera da disciplina ao longo do ano, abordando todos os aspectos vistos anteriormente na ementa desta IES. No entanto, não coloca em evidência que o maior propósito da disciplina de Libras é a formação do professor para seu exercício a favor da inclusão do surdo nas aulas de Língua Portuguesa.

Os objetivos específicos constam nos planos de ensino e PPCs das IES 2, 5, 6a e 6b. Nas IES 2, 6a e 6b o termo objetivo específico não é citado, mas sim é colocado como título apenas objetivo. Para esta análise os classificamos na categoria “específicos” partindo da premissa descrita anteriormente sobre objetivo geral, concebendo-o como único elemento que apresenta qual a meta que se quer alcançar ao longo do ano. Os objetivos específicos coletados foram organizados em um quadro para melhor visualização.

**Quadro 9:** Objetivos específicos

IES 2	Instrumentalizar os alunos para o estabelecimento de uma comunicação funcional com pessoas surdas; Favorecer a inclusão da pessoa surda no contexto escolar; Expandir o uso da Libras legitimando-a como a segunda língua oficial do Brasil.
IES 5	Conhecer a história da pessoa com deficiência em especial do surdo, no Brasil e no mundo; Apresentar o bilinguismo como abordagem educacional para o ensino do surdo; Identificar os parâmetros da Língua Brasileira de Sinais – Libras; Compreender a língua de sinais como forma de comunicação e interação com a comunidade surda; Compreender e realizar pequenos diálogos na língua de sinais; Reconhecer o papel e a importância do intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.
IES 6a	Instrumentalizar os alunos para o estabelecimento de uma comunicação funcional com pessoas surdas. Favorecer a inclusão da pessoa surda no contexto escolar. Difusão e valorização da Libras na comunidade escolar e

	sociedade em geral. Reconhecer os diferentes profissionais que atuam na educação de surdos: Professor de Libras, Instrutor, Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa e Professor Bilíngue Libras/Língua Portuguesa.
IES 6b	Criar diálogo utilizando Advérbios de Tempo e Expressões relacionados ao ano sideral. Entender diálogos e pequenas narrativas. Utilizar os números cardinais em contextos diversos. Utilizar a negação incorporada e ações contínuas. Reconhecer os sinais referentes a profissões e cargos, identificando os ambientes de trabalho. Criar contextos utilizando sinais relacionados a profissão, trabalho e meios de comunicação. Fazer exercícios, entender diálogos e pequenas narrativas. Utilizar os números ordinais. Utilizar alguns pronomes interrogativos e os pronomes indefinidos.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos planos de ensino e PPCs das IES investigadas.

O primeiro objetivo apresentado pela IES 2 nos faz refletir sobre o verbo utilizado. Entendemos que *instrumentalizar os alunos* significa servir-se dele para que seja útil em determinada ação. No caso aqui para que a comunicação com as pessoas surdas seja funcional. Compreendemos, dessa forma, que este verbo foi utilizado de forma inadequada. Poderia ser substituído por *capacitar, formar*, dando o sentido de aprender a língua pra que a comunicação entre surdos e ouvintes aconteça. O segundo objetivo apresentado diz respeito à inclusão do surdo, tendo em vista que com o conhecimento apropriado na disciplina de Libras, os futuros professores estarão capacitados para incluir o aluno surdo em sala de aula. O terceiro objetivo vem ao encontro da Lei 10.436/02, que em seu Art. 1º, parágrafo único, pontua sobre o uso e difusão da Libras. No entanto, o objetivo afirma sobre a legitimação da Libras como a segunda língua oficial do Brasil, a Lei supracitada não a oficializa como língua, mas sim a reconhece: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” (BRASIL, 2002).

Em contrapartida, a IES 5 apresenta objetivos que abrangem temas que não se relacionam apenas com o ensino da língua. Vemos pontos sobre a história, o bilinguismo, os parâmetros, o intérprete, enfim, são elencados objetivos que buscam alcançar os diversos temas voltados para a área da surdez. No entanto, não identificamos nos objetivos específicos um que focasse na formação do professor de Língua Portuguesa, em relação às metodologias, escrita do surdo, avaliação, temas que pudessem abordar como o futuro professor poderia atender o aluno surdo incluso em sala de aula regular.

Analisando os conteúdos da IES 6a e 6b, foi possível identificar, estranhamente, no primeiro objetivo específico da IES 6 a, o mesmo objetivo da IES 2 e, mais uma vez, nos incomodamos com o verbo utilizado: *instrumentalizar*, e seguimos com a mesma reflexão anterior, sem a necessidade de repeti-la aqui. Um objetivo relevante apresentado por essa instituição diz respeito à apresentação dos diferentes profissionais da educação do surdo, são citados o *professor de Libras*, *instrutor*, *tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa* e *professor bilíngue Libras/Língua Portuguesa*. Todos esses profissionais são de extrema importância na educação do surdo e acreditamos ser necessário que os futuros professores tenham esse conhecimento, tendo em vista que, no exercício de sua função, deverá haver um trabalho colaborativo (PINTO; FANTACINI, 2018) entre o professor da sala de aula em que o aluno surdo se encontra incluso e os profissionais que estarão atuando diretamente ou indiretamente com o aluno surdo em outros momentos. Os objetivos específicos apresentados pela IES 6b se relacionam apenas à prática da Libras, abrangendo aspectos gramaticais da língua de sinais e o exercício da prática por meio de diálogos.

Após a análise de mais um elemento do plano de ensino, observamos que não há relação entre os objetivos apresentados das IES. O que comprova nossa afirmação de que não há um parâmetro para que a disciplina de Libras tenha ao menos o sentido do objetivo padronizado entre as IES.

#### **4.3.3 Carga Horária**

Para dar início a análise da carga horária atribuída à disciplina de Libras nas IES investigadas é necessário, primeiramente, definir o conceito de carga horária. De acordo com o Parecer nº CNE/CP 28/2001, documento do MEC que “estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.” (BRASIL, 2001), carga horária se refere ao

[...] número de horas de atividade científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum.

Portanto, a partir das determinações deste Parecer, todas as IES, sejam elas públicas ou privadas, devem se adequar para que o diploma expedido ao final do curso tenha valor junto ao MEC. Assim, o Parecer pontua que os PPCs das IES devem ser organizados para um total mínimo de 2.800 horas, com a seguinte distribuição:

- 1.800 horas: atividades de ensino/aprendizagem;
- 200 horas: execução de atividades científico-acadêmicas;
- 400 horas: prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- 400 horas: estágio curricular supervisionado.

Com essa organização em mãos, os colegiados dos cursos de formação de professores fazem a distribuição das disciplinas que compõem sua matriz curricular, incluindo a disciplina de Libras.

A carga horária dispensada para a disciplina de Libras das IES investigadas nesta pesquisa foi organizada no quadro a seguir:

**Quadro 10:** Carga horária

IES 1a	30
IES 1b	30
IES 2	68
IES 3	60
IES 4	60
IES 5	60
IES 6a	30
IES 6b	30

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos planos de ensino e PPCs das IES investigadas.

Observando o quadro, vemos que há uma concordância entre as cargas horárias das diferentes IES. Contudo, faremos uma reflexão sobre o que defendemos nesta pesquisa, sobre o objetivo da disciplina de Libras no curso de Letras Português, pois, conforme pontuamos antes, há uma confusão sobre isso ao acreditar que nas aulas de Libras no curso de graduação os alunos aprenderão uma

língua, a Libras. Sabemos que para aprender uma língua levam-se anos de dedicação, com a Libras não seria diferente. Portanto, por meio da apresentação da carga horária das IES, reafirmamos que não é possível que em 60 horas se aprenda a se comunicar, de maneira efetiva, se tornando fluente na Libras. Mas, é possível que em 60 horas o professor de Libras provoque uma reflexão no aluno sobre o surdo, sua cultura, sua língua, enfim, sobre tantos assuntos da área da surdez que já discutimos nesta pesquisa, a fim de formar o futuro professor de Língua Portuguesa para atender o aluno surdo em sala de aula.

#### 4.3.4 Conteúdos programáticos

Tendo como base a ementa, o professor organiza os conteúdos programáticos de sua disciplina, que deverá ser trabalhado durante o ano letivo. Os conteúdos encontrados para análise foram das IES 2, 5, 6a e 6b.

#### Quadro 11: Conteúdos programáticos

IES 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos gerais da libras.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Características gerais da libras.</li> <li>1.2. Paralelos entre línguas orais e gestuais.</li> <li>1.3. Unidades mínimas gestuais.</li> <li>1.4. Classificadores.</li> <li>1.5. Expressões faciais e corporais.</li> <li>1.6. Alfabeto digital.</li> <li>1.7. Identificação pessoal - pronomes pessoais.</li> </ol> </li> <li>2. Léxico de categorias semânticas.             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Etiqueta e boas maneiras — saudações cotidianas.</li> <li>2.2. Família.</li> <li>2.3. Lar — móveis e eletrodomésticos.</li> <li>2.4. Objetos.</li> <li>2.5. Vestimentas.</li> <li>2.6. Cores.</li> <li>2.7. Formas.</li> <li>2.8. Números e operações aritméticas.</li> <li>2.9. Lateralidade e posições.</li> <li>2.10. Tamanhos.</li> <li>2.11. Tempo.</li> <li>2.12. Estados do tempo — estações do ano.</li> <li>2.13. Localizações — pontos cardeais.</li> <li>2.14. Calendário.</li> <li>2.15. Datas comemorativas.</li> <li>2.16. Meios de transporte.</li> </ol> </li> </ol>
-------	---

	<p>2.17. Meios de comunicação.  2.18. Frutas.  2.19. Verduras - legumes.  2.20. Cereais.  2.21. Alimentos doces e salgados.  2.22. Bebidas.  2.23. Animais domésticos.  2.24. Animais selvagens.  2.25. Aves.  2.26. Insetos.  2.27. Escola.  2.28. Esportes.  2.29. Profissões.  2.30. Minerais.  2.31. Natureza.  2.32. Corpo humano.  2.33. Sexo.  2.34. Saúde e higiene.  2.35. Lugares e serviços públicos.  2.36. Cidades e estados brasileiros.  2.37. Política.  2.38. Economia.  2.39. Deficiências.  2.40. Atitudes/sentimentos/personalidade.  2.41. Religião e esoterismo.  3. Vocabulário específico da área de letras relacionados ao Ensino de língua e de literatura.  4. Verbos.  4.1. Principais verbos utilizados no cotidiano da escola.  4.2. Verbos pertinentes às categorias semânticas estudadas.  4.3. Verbos pertinentes aos conteúdos específicos estudados.  4.4. Marcação de tempos verbais.</p>
IES 5	<p>1. História da pessoa com deficiência no mundo.  2. História da educação do surdo no Brasil.  3. Congresso de Milão.  4. Língua de Sinais: mitos, variações linguísticas, sistemas de transição.  5. Parâmetros linguísticos da Libras.  6. Iconicidade e arbitrariedade.  7. Cultura e identidade surda.  8. Inclusão do surdo no contexto social e escolar.  9. O Tradutor Intérprete da Língua de Sinais – TILs  10. O processo de escrita do surdo.  11. Gênero e grau do substantivo em Libras.  12. Sinais apresentados na Língua de Sinais de acordo com os temas abaixo:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabeto manual (datilologia)</li> <li>- Nome</li> <li>- Identificação pessoal</li> <li>- Numerais cardinais e ordinais</li> <li>- Advérbios de tempo, dias da semana, meses do ano.</li> <li>- Família</li> <li>- Animais</li> <li>- Cores</li> <li>- Verbos</li> </ul> <p>13. Diálogo em Libras 14. Musicalidade em Libras 15. Literatura surda</p>
IES 6a	<p>1. As diferentes línguas de sinais. Status da língua de sinais no Brasil. Cultura surda.</p> <p>2. A língua brasileira de Sinais. Sistema de transcrição da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais. Variação linguística. Parâmetros da Língua de Sinais. Vocabulário: alfabeto manual ou datilológico; apresentação, saudação; nomes/sinais; gramática: pronomes pessoais, demonstrativos possessivos, interrogativos, adjetivos e advérbios; numerais; família, profissões animais, objetos, ambiente de trabalho e de escola, meios de comunicação, meios de transportes; dias da semana; meses do ano; horas; Tempo; verbos relacionados aos conteúdos trabalhados.</p> <p>3. Vocabulário. Morfologia. Sintaxe e semântica. A expressão corporal como elemento linguístico.</p>
IES 6b	<p>1. Cultura surda e a produção literária; emprego da Libras em situações discursivas formais.</p> <p>2. As diferentes expressões da cultura surda: Literatura visual;</p> <p>3. Estudo lexical, morfológico, sintático e semântico da Libras. Prática da Libras de diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para diferentes situações e ambientes.</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos planos de ensino e PPCs das IES investigadas.

Analisando os conteúdos programáticos da IES 2, identificamos uma dedicação maior à prática da língua de sinais, ou seja, a maioria dos conteúdos são relacionados ao léxico, ao vocabulário da língua. Em contrapartida, a IES 5 reduziu o conteúdo de vocabulário e se dedicou ao estudo sobre os diversos temas que abrangem o surdo. Vemos conteúdos sobre a história, cultura, a língua, a inclusão, literatura. Identificamos também, ainda na IES 5, o conteúdo *diálogos em Libras*, reafirmamos aqui a importância de trazer para a sala de aula a aprendizagem de sinais e diálogos em Libras, não defendemos a exclusão deste conteúdo das aulas de Libras, pois acreditamos que, com isso, o aluno compreenda a teoria apreendida sobre a estrutura linguística da Libras, a construção dos sinais, desde a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, assuntos já discutidos anteriormente nesta pesquisa.

O segundo conteúdo apresentado pela IES 6a, diz respeito ao sistema de transcrição da Língua Portuguesa para a língua de sinais. O sistema de transcrição é a escrita, com o sistema alfabético de escrita da Língua Portuguesa, na estrutura da língua de sinais. Num primeiro momento pensamos que seja apenas a maneira como o surdo escreve, mas não. De forma bastante objetiva, Quadros e Karnopp (2004, p. 38-45) apresentam o sistema de transcrição de sinais. Para isso, utilizaram fotos de uma surda sinalizando e abaixo de cada ilustração, a transcrição em sinais. Este é um sistema complexo, que não vemos a necessidade de colocar como um conteúdo em um curso de graduação em que se subentende que a maioria dos alunos não tem conhecimento básico da Libras. O sistema de transcrição exige conhecimento da estrutura linguística da Libras, uma vez que as palavras são escritas nesta estrutura. Em seguida deste conteúdo, a maioria deles são voltados para o aprendizado do vocabulário da Libras.

A IES 6b dá uma atenção especial à cultura surda enfatizando a literatura desse povo. O que acreditamos ser de extrema importância, com o propósito de difundir uma forma de literatura pouco conhecida pelos ouvintes. Dando continuidade aos conteúdos, há um estudo sobre a linguística da Libras para enriquecer o vocabulário e praticar o diálogo da Libras.

A maioria das IES apresentaram conteúdos voltados para o aprendizado da língua de sinais. Identificamos apenas na IES 5 conteúdos direcionados para a formação do professor numa perspectiva bilíngue, ao se apropriar de conhecimentos relacionados à escrita do surdo e inclusão educacional do surdo. Por outro lado,

nada podemos afirmar sobre os conteúdos das IES que não disponibilizaram seus conteúdos programáticos.

Na próxima subseção será analisado como é feita a avaliação na disciplina do curso de Letras Português nas IES investigadas.

#### 4.3.5 Avaliação

Em um plano de ensino, a avaliação é a etapa em que o professor verifica se os objetivos traçados foram alcançados. Isso se fará por meio do desempenho do aluno. A avaliação é um instrumento utilizado pelo professor e acontece durante todo o processo educativo, desde o momento do planejamento da aula até o final do processo, pois será nesta observação que o professor poderá realizar intervenções para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva.

As IES que disponibilizaram a avaliação a ser utilizada na disciplina de Libras foram as IES 5, 6a e 6b, conforme segue no quadro:

**Quadro 12:** Avaliação

IES 5	O conteúdo será avaliado por meio de provas escritas bimestrais, participação das discussões realizadas em sala de aula, seminários e elaboração de um plano de aula para uma sala de aula inclusiva.
IES 6a	Nota/Conceito e Frequência
IES 6b	Nota/Conceito e Frequência

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos planos de ensino e PPCs das IES investigadas.

É importante que os critérios de avaliação sejam disponibilizados nos planos de ensino para que o aluno tenha acesso e conheça de que forma será avaliado. A IES 5 foi a única instituição que apresentou com maior clareza os critérios avaliativos. Ainda assim, não apresentou o peso das notas atribuídas. Um ponto que chama a atenção nesta IES é a *elaboração de um plano de aula para uma sala de aula inclusiva*, tendo em vista o objetivo desta pesquisa, concebemos este critério avaliativo pertinente, pois prepara o professor para o trabalho com o aluno surdo incluso em sua sala de aula.

A avaliação apresentada pela IES 6a e b, é objetiva e não estipula quais serão os instrumentos avaliativos, não acrescentando, dessa forma, informações relevantes para o aluno.

#### 4.3.6 Bibliografias

Na elaboração do plano de ensino de sua disciplina o professor deve selecionar algumas referências bibliográficas que irão compor suas aulas, sendo elas a básica e a complementar. A bibliografia básica é fundamental para que o aluno possa acompanhar as aulas durante toda a duração da disciplina no curso. Ela é obrigatória e deve conter no mínimo três referências no plano de ensino. A bibliografia complementar são também fontes de pesquisa e leitura indispensáveis ao plano de ensino. Esta bibliografia enriquece, ou como o próprio nome sugere, complementa a bibliografia básica. Tanto a bibliografia básica como a complementar deve compor o acervo da biblioteca da instituição de ensino e estarem sempre atualizadas.

As IES que apresentaram as bibliografias em seus PPCs ou planos de ensino foram 4, 5, 6a e 6b.

#### Quadro 13: Bibliografias

IES	BIBLIOGRAFIA BÁSICA	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
4	GESSER, Audrei. <i>LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2009. CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, Walkíria Duarte. <i>Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais</i> . São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. <i>Estudos de línguas de sinais: a língua de sinais brasileira</i> . Porto Alegre: Editora ArtMed: 2004	Felipe, T. A. (2001b). <i>LIBRAS em contexto: curso básico</i> . Manual do professor/instrutor. Brasília: MEC/SEESP. STROBEL, Karin. <i>As imagens do outro sobre a cultura surda</i> . Florianópolis: Editora UFSC, 2008.
5	FERNANDES, E. <i>Linguagem e Surdez</i> . Porto Alegre, ArtMed, 2003. GÓES, M.C.R. <i>Linguagem, Surdez e</i>	BRASIL. Constituição (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002,

	<p>Educação. Campinas, Autores Associados, 1996.</p> <p>MOURA, M.C. O Surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro, Revinter, 2000.</p> <p>QUADROS, R. Muller. de. Educação de surdo: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.</p> <p>SCLIAR, C. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.</p>	<p>Brasília, DF.</p> <p>_____. Constituição (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.</p> <p>Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF.</p> <p>BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de Língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento Linguística e Filosofia, 1995.</p> <p>COPOVILLA, F. C. &amp; RAPHAEL, V. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe de Língua de Sinais Brasileira. Vol. I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.</p> <p>COUTINHO, Denise. LIBRAS: língua brasileira de sinais e língua portuguesa (semelhanças e diferenças). 2. ed. Idéia, 1998.</p> <p>FENEIS. Apostilas dos Cursos de língua brasileira de Sinais. Porto Alegre: FENEIS.[s. d]</p> <p>FENEIS. LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais. Belo Horizonte: FENEIS, 1995b.</p> <p>PERLIN, G. T. Proposta para reestruturação curricular em educação dos Surdos – uma pedagogia da diferença. In: II Encontro Estadual da Política para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais com as CREs. Porto Alegre, 2001.</p> <p>PERLIN, G. T. O discurso da diferença no espaço social e na educação do surdo. In: Artigo elaborado para debate no grupo NUPES. Possível capítulo de tese. Porto Alegre, 2002.</p> <p>QUADROS, R.M. Educação e Surdez: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p> <p>QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. Língua de Sinais Brasileira – estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.</p> <p>QUADROS, R. Muller. de. Avaliação da Língua de Sinais em crianças surdas na escola. Pesquisa financiada pelo CNPQ, 1999-2000.</p> <p>SOUZA, A M. C. A Criança Especial: termos médicos, educativos e sociais. São Paulo, Roca, 2003.</p> <p>TAVARES, I. M.; CARVALHO, T. S. S. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) do texto oficial ao contexto. 2010. Disponível em: <a href="http://files.portaldossurdos.webnode.pt/200002512-60e6762d9c/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf">http://files.portaldossurdos.webnode.pt/200002512-60e6762d9c/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf</a></p> <p>Acesso em: 06 nov 2017</p>
6a	ANDREIS, Silvia. <b>Educação de</b>	SACKS, Oliver W. <b>Vendo vozes: uma viagem ao</b>

	<p><b>surdos e preconceito.</b> 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. 104 p. ISBN 9788580424140.</p> <p>QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. <b>Língua de sinais brasileira:</b> estudos lingüísticos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 221 p. (Biblioteca Artmed). ISBN 8536303086.</p> <p>ANDREIS, Silvia. <b>Educação de surdos pelos próprios surdos:</b> uma questão de direitos. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. 114 p. ISBN 9788580424614.</p>	<p>mundo dos surdos. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2010. 215 p. ISBN 9788535916089.</p> <p>CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. <b>Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira:</b> libras. São Paulo, SP: EDUSP, 2001. 2. v. ISBN 8531406005 (v. 1).</p> <p>GESSER, Audrei. <b>Libras?</b> que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2009. 87 p. (Série estratégias de ensino ; 14). ISBN 9788579340017.</p> <p>SKLIAR, Carlos. <b>A surdez:</b> um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 190 p. ISBN 9788587063175.</p> <p>SKLIAR, Carlos. <b>Atualidade da educação bilíngue para surdos:</b> interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999. 2v. ISBN 9788587063274.</p>
6b	<p>QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. <b>Língua de sinais brasileira:</b> estudos lingüísticos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 221 p. (Biblioteca Artmed). ISBN 8536303086.</p> <p>ANDREIS, Silvia. <b>Educação de surdos pelos próprios surdos:</b> uma questão de direitos. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. 114 p. ISBN 9788580424614.</p> <p>SKLIAR, Carlos. <b>Atualidade da educação bilíngue para surdos:</b> interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999. 2v. ISBN 9788587063274.</p>	<p>BOTELHO, P. <b>Linguagem e letramento na educação dos surdos:</b> ideologias e práticas pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.</p> <p>LODI, Ana Claudia Balieiro. <b>Letramento e minorias.</b> 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 160 p. ISBN 9788587063649.</p> <p>CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. <b>Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira:</b> libras. São Paulo, SP: EDUSP, 2001. 2. v. ISBN 8531406005 (v. 1).</p> <p>GÓES, Maria Cecília Rafael de. <b>Linguagem, surdez e educação.</b> 4 ed. rev. Piracicaba, SP: Autores Associados, 2012. 97 p. (Coleção educação contemporânea). ISBN 9788585701208.</p> <p>STROBEL, Karin. <b>As imagens do outro sobre a cultura surda.</b> 3. ed., rev. Florianópolis: UFSC, 2013. 146 p. ISBN 9788532805935.</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos planos de ensino e PPCs das IES investigadas.

Analisando o referencial bibliográfico das diferentes IES, observamos que as obras propostas se relacionam aos estudos sobre questões teóricas da área da surdez, assim como encontramos obras que se direcionam ao estudo da prática da língua de sinais, como os dicionários sugeridos.

A IES 4 apresentou um total de 5 obras, dentre elas 2 são relacionadas ao ensino da língua. Uma delas não foi possível identificar, acreditamos ser a obra

*Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos* (QUADROS, KARNOPP, 2004). Fizemos esta suposição devido aos dados presentes no plano, no entanto há uma palavra ilegível. Assim, não podemos afirmar com certeza de qual obra se trata. Comparando a ementa da disciplina com as bibliografias apresentadas, observamos que há complementação, a saber, as obras sugeridas contemplam os tópicos da ementa.

A IES 5 disponibiliza um total de 19 obras, dentre elas as básicas e complementares. Deste total, apenas 2 se referem ao estudo da língua, uma é um dicionário e outra uma apostila de um curso de Libras disponibilizado pela FENEIS. Há ainda 2 indicações de leitura que se referem à legislação vigente da Libras, ambas de extrema importância para a análise dos alunos do curso de Letras Português, por se tratar dos direitos adquiridos pelos surdos. O restante das obras indicadas é relacionado a diversos temas que embasam as aulas de Libras teoricamente. As obras que abordam assuntos sobre a aquisição da linguagem pelo surdo merecem nossa atenção, tendo em vista que estas bibliografias estão presentes no plano de ensino que compõe o curso de Letras Português, um curso que forma professores para atuarem nas salas de aula regulares de ensino. Observamos que as bibliografias apresentadas no plano de ensino fazem relação à ementa da disciplina, isto é, elas se complementam.

As IES 6a e b apresentam uma bibliografia semelhante, talvez por se tratar da mesma instituição que oferta a disciplina de Libras em dois semestres diferentes. O que nos chama a atenção é que na ementa da IES 6b ficou claro que o ensino do semestre seria mais direcionado à prática da língua, ou seja, o ensino de sinais. No entanto, a bibliografia desta IES não contempla uma obra voltada a esse conteúdo. Vemos apenas na IES 6a, na bibliografia complementar, um dicionário como sugestão de leitura.

Após analisar os planos de ensino e PPCs das IES, observamos que a disciplina de Libras nas diferentes IES abordam, em sua maioria, conteúdos teóricos e práticos. Apenas uma delas, em sua ementa, não apresentou conteúdos teóricos. As demais apresentaram em sua ementa temas sobre o surdo e sua cultura imprescindíveis para a formação do futuro professor de Língua Portuguesa. Apesar disso, a carga horária elencada para a disciplina de Libras nas IES investigadas não condiz com a quantidade de conteúdos expressos nos planos de ensino. O tempo é insuficiente, portanto, inferimos que os conteúdos sejam trabalhados de forma

superficial, não havendo a possibilidade de aprofundamento. Por conseguinte, não se forma um aluno fluente na língua e muito menos um professor capacitado para atender o surdo incluso em suas aulas.

Em nossa pesquisa documental não tivemos acesso aos conteúdos programáticos de todas as IES, mas pudemos ter uma noção do que é abordado na disciplina de Libras por meio das ementas analisadas. Contudo, não é possível afirmar com certeza, pois, como já dito antes, não se sabe qual a interpretação que o professor fez da ementa para fazer a distribuição dos conteúdos programáticos a serem tratados ao longo do ano.

Outro elemento do plano de ensino que não foi possível analisar em todas as IES refere-se à avaliação. Apenas uma IES apresentou a forma de avaliação por completo, ainda assim, em nossa concepção, o peso dado a cada atividade avaliativa deveria ser colocado à mostra.

As bibliografias analisadas nos planos de ensino estão em conformidade com as ementas apresentadas. Além disso, muitas delas se coincidem entre as IES.

Finalizadas as análises dos elementos dos planos de ensino, foi possível chegar à conclusão que a disciplina de Libras está presente nos cursos de Letras Português apenas para atender o que pede a legislação. Não foi possível identificar, em nenhuma IES, a articulação da disciplina de Libras com outras disciplinas do curso. Ela poderia estar articulada com o estágio, ou com a de inclusão, apesar de não serem todas as IES que contemplem em sua matriz curricular a disciplina de inclusão. Das IES investigadas, apenas a IES 2 contempla a disciplina *Educação Inclusiva*. A falta de articulação da disciplina de Libras com outras que compõem o curso, assim como a ausência da disciplina que trata da inclusão educacional de modo geral, são fatores que representam a não compreensão, por parte das universidades, sobre a importância da Libras na formação do futuro professor de Língua Portuguesa que irá atuar frente à inclusão, comprovando que a disciplina de Libras está presente na matriz curricular do curso apenas em cumprimento à legislação vigente.

Outro fator que reforça esta não compreensão, por parte das universidades, é a ausência da oferta da disciplina a que se refere o Decreto 5.626/05 em seu Artigo 13 “O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas”. (BRASIL, 2005). Se, além da disciplina de Libras, as universidades ofertassem esta disciplina supracitada, haveria tempo suficiente para

trabalhar com os futuros professores os conteúdos relacionados à área da surdez de forma geral. Assim, poderia abranger o surdo e sua cultura incluindo na cultura a sua língua, e também os fundamentos teóricos e metodológicos para o trabalho com o surdo em sala de aula, podendo aprofundar em sua singularidade linguística, sua forma de escrever, de se apropriar de uma segunda língua. Assim, haveria maior qualidade na formação do surdo nas salas de aula inclusiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira como a disciplina de Libras é ofertada nos cursos de Letras Português foi a inquietação que motivou esta pesquisa. A Libras é disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, a partir da promulgação da Lei nº 10.436/02. Com isso, deve ser ofertada em todas as instituições de ensino superior que têm os cursos citados na legislação. No entanto, verificamos que não há uma diretriz que oriente os professores de Libras sobre quais conteúdos devem ser tratados na disciplina. Por essa razão, nos preocupamos em analisar os planos de ensino para saber se há consonância entre diferentes IES acerca de quais conteúdos estão sendo ensinados e qual objetivo está sendo atribuído à disciplina de Libras.

Restringimos nossa pesquisa ao curso de Letras Português devido à formação que este curso oferece, professores habilitados para o ensino da Língua Portuguesa. Serão estes os profissionais que, na maior parte do tempo, ensinarão a Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo incluso em sala de aula regular.

Decidimos por analisar as IES do Paraná como forma de não ampliar a pesquisa e sair do foco pretendido. Na coleta dos dados, fomos eliminando, primeiramente, as IES que não tinham o curso de Letras Português; em seguida, eliminamos as IES que não disponibilizaram o plano de ensino ou, ao menos, a ementa da disciplina de Libras. Ao final da coleta, ficamos com 6 IES.

Para cumprir com o objetivo geral da pesquisa, que foi analisar os planos de ensino da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em Letras Português, com o propósito de verificar as concepções dadas a essa disciplina, precisamos, antes de mais nada, organizar um referencial teórico que desse embasamento para a discussão pretendida.

Para isso, fizemos um levantamento histórico sobre o surdo desde a antiguidade até a contemporaneidade. Vimos que durante a trajetória histórica, o povo surdo passou por situações em que algumas sociedades os abandonavam, os eliminavam, como também outras sociedades os exaltavam por motivos religiosos. Identificamos, em nossa pesquisa que na Idade Moderna as discussões sobre a surdez começaram a surgir com mais força. No entanto, havia uma divisão entre os estudiosos oralistas e os gestuais. Os oralistas defendiam o uso da fala, da

oralização para a aprendizagem do surdo, enquanto que os gestuais acreditavam que o uso da língua de sinais era o que possibilitava ao surdo um melhor desenvolvimento cognitivo. Ainda nesta época, revisitamos um evento que marcou a educação do surdo, de forma negativa, o *Congresso Internacional de Surdo Mudez*, que instituiu o oralismo como metodologia educacional para o surdo, em 1880. Apenas na década de 1960, a língua de sinais começa a voltar para as discussões para uma aprendizagem efetiva por parte do surdo. Vimos que, no Brasil, a Libras ganhou espaço na sociedade com a promulgação da Lei 10.436/02, lei esta que reconhece a Libras como língua para a comunidade surda brasileira e que é a razão para a existência desta pesquisa, tendo em vista que a lei supracitada traz a obrigatoriedade da Libras como disciplina nos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores, o que inclui o curso de Letras Português.

Fazer o levantamento histórico não foi tarefa fácil, pois não encontrávamos obras suficientes que nos dessem suporte para a pesquisa. Foi preciso muita pesquisa em meios eletrônicos, visitas às bibliotecas, aquisição de livros, para que a segunda seção pudesse ser concretizada.

Além disso, concebemos de grande importância apresentar a Libras como língua, dando suporte ao leitor para a compreensão da sua importância como disciplina no curso de Letras Português. Por essa razão, dedicamos a seção 3 desta pesquisa para abrir esta discussão. Em um primeiro momento apresentamos referenciais teóricos que prontamente justificaram a Libras como língua, dando o status de língua a partir de propriedades que linguistas definiram a todas as línguas naturais. Com essas informações, defendemos uma educação bilíngue para o surdo, ainda que em sala de aula inclusiva, uma educação bilíngue, em que a Libras seja língua de instrução, com a presença de um intérprete, professores e funcionários capacitados para o atendimento do aluno surdo, enfim, mesmo que tenha apenas um aluno surdo matriculado, é seu direito ter um atendimento educacional especializado, concordando com o que diz nossa Constituição Federal de 1988. Nesta perspectiva, de uma educação bilíngue, argumentamos que o letramento é a melhor forma de conduzir o ensino em sala de aula com aluno surdo incluso, para justificar a perspectiva defendida. Apontamos a cultura visual do surdo como um elemento de extrema importância que o professor precisa considerar. Conduzimos nossa pesquisa com algumas contribuições sobre o letramento ser utilizado na prática educativa com o aluno surdo nas aulas de Língua Portuguesa.

Apresentados os referenciais teóricos, iniciamos a análise dos dados coletados. Não pudemos ter acesso aos planos de ensino por completo de todas as IES pesquisadas. No entanto, as ementas já nos forneceram as informações complementares a esta pesquisa que puderam responder à nossa pergunta inicial: Como a disciplina de Libras está sendo ofertada nos cursos de Letras Português? Por meio da análise, chegamos à conclusão que, apesar de estarem em cumprimento à legislação vigente ao ofertar a disciplina em estudo, as IES não têm dado atenção devida à disciplina de Libras nos cursos de Letras Português. Podemos afirmar isso, pois verificamos um enfoque sobre o ensino da língua em si, e não da formação do professor para atender o aluno surdo incluso em sala de aula regular. Inclusive, os objetivos atribuídos à disciplina nos levam a crer que a comunicação entre professor e aluno surdo deva ser garantida. Podemos agora lançar mais uma questão, que poderia ser usada para uma futura pesquisa: Como o professor estará capacitado para ensinar a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 ao aluno surdo, aprendendo ao longo da disciplina de Libras apenas sinais isolados, pequenos diálogos, e poucos conteúdos teóricos? Esta é uma pergunta que ainda não poderá ser respondida, mas de uma coisa sabemos: este futuro professor não estará apto a organizar sua aula considerando a visualidade do surdo, não saberá avaliar a escrita do surdo, não terá conhecimento sobre sua singularidade linguística, talvez saberá que o surdo escreve diferente do ouvinte, mas não saberá o porquê, também não saberá que esta escrita, dita diferente, não é uma escrita errada.

Em síntese, os elementos dos planos de ensino analisados nos fizeram refletir sobre a carga horária dispensada à disciplina de Libras, pois são muitos conteúdos para pouco tempo, uma média de 60 horas anuais. São vários aspectos relacionados ao surdo e sua língua que precisam ser apresentados aos alunos dos cursos de Letras Português. Para que este aluno tenha uma formação eficaz, reafirmamos que há a necessidade, além da disciplina de Libras, da oferta de outra disciplina, que contemple o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2 para o surdo. Assim, a IES estará em cumprimento efetivo à legislação vigente, o Decreto 5.626/05. Com isso, o futuro professor estará capacitado a atender o aluno surdo em vários dos aspectos citados até aqui.

É imprescindível que as IES, não apenas as consideradas nesta pesquisa, se conscientizem que ofertar a disciplina de Libras em sua matriz curricular não é

apenas uma forma de cumprir a Lei, mas sim, formar o professor para que o surdo tenha qualidade em sua educação, não apenas os ouvintes. Para isso, é essencial que haja mobilização por parte das IES para que desde a contratação do professor até a organização da ementa e planos de ensino da disciplina de Libras, seja levado em consideração, acima de tudo, o aluno surdo que está incluso nas salas de aula regulares de ensino e que espera, ansiosamente, por uma educação que contemple sua cultura, sua língua, e que não seja contado apenas como mais um aluno de inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALBRECHT, Gary L.; SEELMAN Katherine D.; BURY, Michael. **Handbook of disability studies**. London: Sage Publications, Inc, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. (Org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2004.

BATTISON, Robbin. Phonological deletion in american sign language. **Sign Language Studies**, v. 5, p. 1-19, 1974.

BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução dos originais mediante a versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico Católico. Ed 109. São Paulo: Editora Ave Maria, 1997.

BRASIL, Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: RJ. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)> Acesso em mar/2018.

\_\_\_\_\_, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em jun/2018.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) > Acesso em jun/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CES. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em < portal mec gov br cne arquivos pdf ceb0201 pdf> Acesso em dez/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 12.303 de 2 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm) > Acesso em mai/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm) > Acesso em jun/2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 28/2001.** Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em dez/2018.

\_\_\_\_\_. Comissão de Educação. **Projeto de Lei nº 2.040, de 2011.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em < [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1569645&ilename=Parecer-CE-14-06-2017](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1569645&ilename=Parecer-CE-14-06-2017) > Acesso em jul/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Brasília: 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.503 de 23 de setembro de 1997.** Institui o Código de Trânsito Brasileiro: Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Parecer CES/CEE nº 23/11, de 07 de abril de 2011, que trata da **Oferta da Disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2011.

BELLUGI, Ursula; KLIMA, Edward S.; SIPLE, Patricia. Remembering in signs. **Cognition**, v. 3, p. 93-125, 1975.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes. In: ARAÚJO, A. (org). **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n 1, p. 7-13, jan-mar 2010.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **O Abade de L'Epée no século XXI**. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307> Acesso em mar/2018.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo. 2007.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Pensamento**. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.

**Congresso Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos [1880]**. Rio de Janeiro: INES, 2013.

DALCIN, Gladis. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: Ronice Müller Quadros (Org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. ONU, 1948. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> > Acesso em dez/2018.

DORZIAT, Ana. **Metodologias específicas ao ensino dos surdos: análise crítica**. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/24678356/Metodologias-especificas-ao-ensino-de-surdos> > Acesso em mar/2018.

DUARTE, Soraya Bianca Reis *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p. 1713 – 1734.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em < <https://pr.feneis.org.br/cursos/> > Acesso em dez/2018.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA BRITO, Lucinda; LANGEVIN, R. Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais. In: FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FRANCO, Monique. Currículo & Emancipação. In SKLIAR, Carlos. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdo**: Processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: um estudo longitudinal. 2004. 147 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GODOY, Dalva. Por que ensinar as relações grafema-fonema? **Revista Psicopedagogia**, p. 109-119, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; TARTUCI, Dulcéria. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; TESKE, Sandra Regina Leite de Campos Ottmar. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GÖSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. In.: **Work. pap. Linguíst.**, 10(1): 73-91, Florianópolis, jan.jun, 2009.

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

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2015.

HONORA, Márcia, FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUET, Ernest. **Rapport à L'Empéreur**. Rio de Janeiro, 1855.

JUNIOR, Jaime Meira do Nascimento; BIANCHI, Patrícia Nunes Lima. **Reflexão sobre o estudo do direito romano**. Disponível em < <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=281bc81fb21d55e2> > Acesso em mai/2018.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. 1999. 273 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.  
LABORIT, Emmanuelle. **O grito da gaivota**. Tradução por Angela Sarmento. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia.

**Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LA ROCHELLE, Ernest. **Jacob Rodrigues Pereire, premier instituteur des sourds-muets en France, s avie et ses travaux.** Paris: Société d'imprimerie Paul Dupont, 1882.

LEITE, Tobias Rabelo. **Relatorio do Director.** Rio de Janeiro: Instituto dos Surdos-mudos, 1869.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução.** Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MARTINS, V.R.de O. Intérprete de língua de sinais, Legislação e Educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre isso. **ETD (Educação Temática Digital): Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza.** Vol. 8, 2007. pp. 171-191.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Tradução: Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MEIRA, Sílvio A. B. **A Lei das XII Tábuas** Fonte do Direito Público e Privado. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes de et al. **Alfabetização: apropriação dos sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. **Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais.** In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto et al. **História dos surdos.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Texto Base do Curso de Bacharelado em Letras/LIBRAS na modalidade a distância: UFSC, 2008. Disponível em <  
[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXTO\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf) >  
 Acesso em jun/2018.

PLANN, Susan. **A silent minority: deaf education in Spain**. Los Angeles: University of California, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de, KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de, SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de, SUTTON-SPENCE, Rachel. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: Ronice Müller Quadros (Org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

RÉE, Jonathan, **Os deficientes auditivos são uma nação à parte?**, Inglaterra, 2005. Disponível em  
 <[http://www.socepel.com.br/arquivos/LIVRO\\_SOBRE\\_SURDOS/Os\\_deficientes\\_auditivos\\_sao\\_uma\\_nacao\\_a\\_parte.pdf](http://www.socepel.com.br/arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Os_deficientes_auditivos_sao_uma_nacao_a_parte.pdf)> Acesso em março/2018.

RIBEIRO, Adalberto. O Instituto Nacional dos Surdos Mudos. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, ano V, v. IV, n. 2, nov. 1942.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. Editora. Schwarcz Ltda. São Paulo, 1989.

SAINT-LOUP, Aude. Images of the Deaf in Medieval Western Europe. In: FISCHER, Renate; LANE, Harlan. (Eds.) **Looking back: a reader on the history of Deaf communities and their sign languages**. Hamburg: Signum, 1993. p. 379-402.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução Intermodal e intersemiótica/interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudo da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Fundamentos da Educação Especial**. Disponível em <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_elsa\\_midori\\_shimazaki.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elsa_midori_shimazaki.pdf)> Acesso em jul/2018.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Renata; KARKOTLI, Gilson. **Manual de Metodologia Científica**. São José: USJ, 2011.

SILVA, Vilmar. **Educação de Surdos**: Uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In QUADROS, Ronice Müller (org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças**: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Educação e exclusão**: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto alegre, Mediação, 1997a.

\_\_\_\_\_. Carlos. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica cognitiva y pedagógica. Mendonza: EDIUNC, 1997b.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação de Surdos no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

STROBEL, Karin. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis: UFSC, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto pedagógico do curso de Letras**. Londrina: UEL, 2017. Disponível em <[http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo\\_2018/cursos/letras\\_lingua\\_portuguesa.html](http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2018/cursos/letras_lingua_portuguesa.html)> Acesso em dez/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Letras**. Maringá: UEM, s/d. Disponível em <<http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegiados-aco/documentos/cursos-1/cursos/letras-matutino-noturno>> Acesso em dez/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Ementas das disciplinas do curso de graduação em Letras**. Cornélio Procópio: UENP, 2017. Disponível em <<https://uenp.edu.br/letras-ementas>> Acesso em dez/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto pedagógico curso de letras português**. Apucarana: UNESPAR, 2016. Disponível em: <[http://www.fecea.br/userfiles/PPC%20Letras%20Portugues%20\(2\)\(1\).pdf](http://www.fecea.br/userfiles/PPC%20Letras%20Portugues%20(2)(1).pdf)> Acesso em dez/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto pedagógico de curso licenciatura em linguagem e comunicação reforma curricular**. Matinhos: UFPR, 2014. Disponível em <[http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2014/12/PPC-LinCom-2015-Final-revisado-Jun\\_2016.pdf](http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2014/12/PPC-LinCom-2015-Final-revisado-Jun_2016.pdf)> Acesso em dez/2018.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Licenciatura em Letras Português**. Curitiba: UTFPR, 2018. Disponível em <<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/graduacao/licenciatura/licenciatura-em-letras-portugues>> Acesso em dez/2018.

VELOSO, Éden; FILHO, Valdeci Maia. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mãos Sinais, 2009.

VIDE, Dom Sebastião Monteiro da. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia**. (Impressas em Lisboa no ano de 1719, e em Coimbra em 1720) São Paulo: Tip. 2 de Dezembro, 1853.

VIOTTI, Evani. **Introdução aos estudos linguísticos**. Florianópolis: UFSC, 2007.

WERNER, Herzog. **A surdo-mudez**. Actas Ciba, ano XVI, n. 1, 1949.

WIDELL, Joanna. **As fases históricas da cultura surda**, Revista GELES – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez nº 6 – Ano 5 UFSC- Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.