

# Intérprete de Libras e alunos surdos: comunicação em sala de aula

Daniela Paladini Groppo

Docente do Centro Universitário Amparense - Amparo/SP

## RESUMO

O presente estudo pretendeu conhecer como a ação pedagógica é compreendida pelos intérpretes educacionais de Língua de Sinais em sua atuação profissional, desde a educação infantil até o ensino superior. Por se tratar de um assunto relativamente novo, a literatura disponível sobre o tema é escassa, porém, o estudo alcançou seu objetivo, onde foi possível identificar elementos que permitiram verificar se os intérpretes atuam em uma perspectiva pedagógica. As recomendações preconizadas na literatura acentuam que os intérpretes educacionais devem constantemente buscar alternativas, como oferecer exemplos para que os alunos compreendessem a proposta do professor regente, de forma a dar suporte ao pensar dos alunos surdos, demonstrando-nos, assim, que tanto atuavam quanto concebiam sua atuação na perspectiva da ação pedagógica.

**Palavras-Chave:** LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS, INTÉRPRETE EDUCACIONAL, AÇÃO PEDAGÓGICA

## INTRODUÇÃO

A preocupação e interesse em desenvolver esse estudo se originou da dificuldade de participação do aluno surdo nos conteúdos curriculares no ensino regular. Sendo assim, surgiu a necessidade em conhecer o processo de interlocução espontânea entre o intérprete de LIBRAS e o aluno surdo, e os diálogos propostos para o aprofundamento dos conteúdos curriculares ao interagirem pela Língua de Sinais (LIBRAS) no contexto escolar; visando contribuir na criação de contextos mais significativos para a aprendizagem dos alunos surdos inseridos no ensino regular.

Essa preocupação vincula-se ao aprendizado qualitativo desses alunos surdos no ensino regular. No decorrer dos primeiros anos da minha atuação profissional como intérprete de LIBRAS, deparei-me com uma realidade distante daquela descrita na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Essa lei exige a obrigatoriedade da oferta de LIBRAS no currículo oficial da rede de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação básica (PERLIN e STROBEL, 2006).

Até pouco tempo atrás, era possível perceber no ensino regular o espaço segregador em que as salas eram montadas e o horário contrário do recreio dos alunos surdos com o dos alunos ouvintes e principalmente o despreparo da gestão e dos docentes em atuar e trabalhar com esse alunado dentro da escola, gerando assim a exclusão.

Reconhecendo a importância dessa parceria e aprendizado de uma nova língua, a LIBRAS, acreditamos que esse estudo possa oferecer dados acerca da importância de um intérprete de LIBRAS em contato com o aluno surdo dentro da escola, permitindo o acesso à língua de sinais, cultura e identidade surda, na aquisição e ampliação de conhecimentos.

Partindo dessa preocupação, para melhor compreensão das representações da surdez e do contexto histórico e escolar, essa pesquisa conta com as seções apresentadas a seguir:

Na primeira seção, apresenta-se uma reflexão sobre os estudos surdos que valorizam as identidades, a língua, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e a cultura surda na visão sócio-antropológica e do seu reconhecimento político e social.

Com a segunda seção, demonstra-se a importância da presença do intérprete de LIBRAS dentro da escola mediando, por meio da língua de sinais, a comunicação e a interação com os conteúdos curriculares propostos.

## **1. OS ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO**

Para o pesquisador Skliar (1998, p. 5), os Estudos Surdos são compreendidos como um programa de pesquisa em educação que valoriza as identidades, a língua, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e a cultura surda, a partir de sua diferença, e não deficiência, e do seu reconhecimento político e social.

Sá (2002, p. 47) considera os estudos surdos, como “um movimento que visa reconstituir a experiência da surdez como um traço cultural, tendo a língua de sinais como elemento significativo para esta definição”.

Sendo assim, os Estudos Surdos, por estarem enraizados nos Estudos Culturais, buscam focalizar as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças, das lutas e do reconhecimento do povo surdo, como pertencente a uma mesma sociedade.

Diante dessas definições e do percurso histórico, sabe-se que a definição de surdez foi direcionada para uma visão médica-terapêutica, partindo do déficit auditivo e da classificação da surdez, mas que desconsiderou a experiência da surdez e dos contextos psicossociais e culturais nos quais o surdo está inserido e se desenvolve, passando a ser valorizado e considerado pelos Estudos Surdos.

Há décadas a discussão e as práticas educacionais vêm permitindo apontar os efeitos devastadores do fracasso escolar da grande maioria dos alunos surdos, resultante dessa ideologia clínica dominante.

Skliar (2001, p.1) relata que,

Foram mais de cem anos de práticas eneguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional, que negavam a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Estudos (SASSAKI, 1997; ARANHA, 2000; BRASIL, 2002; MANTOAN, 2003) mostram mudanças na escola em decorrência do emprego de novos paradigmas.

No caso dos alunos surdos, as transformações têm ocorrido sobre as concepções de sujeitos surdos, de surdez, da língua dessa comunidade, de políticas educacionais e de análise das relações de poderes e saberes entre os surdos e os ouvintes.

Referem-se, principalmente, a aplicações de modelos de educação bilíngüe<sup>1</sup> e bicultural<sup>2</sup> e ao estudo minucioso acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez (SKLIAR, 1997).

Ainda para Skliar (2001), as restrições na organização de projetos políticos de cidadania, dos direitos lingüísticos, e as dificuldades no processo de reorganização e de reconstruções pedagógicas resultam ainda na existência de conflitos.

Atualmente a necessidade está em focalizar as transformações no nível das representações que comparam os poderes e saberes clínicos<sup>3</sup> e terapêuticos.

O fato das discussões sobre a educação de surdos avançarem lentamente revela a presença de um sentido comum em relação aos significados obrigatórios, como classifica Skliar (2001, p. 8): “[...] surdos/deficientes auditivos/outros, deficientes/educação especial/reeducação/normalização/ integração”.

Essas denominações sugerem também um conjunto de contrastes binários, que é marcado por uma pedagogia para surdos onde se constrói a partir de oposições: “[...] normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade” (SKLIAR, 2001, p. 9).

Os surdos são identificados pela sociedade ouvinte a partir dessas oposições, que os colocam em lados opostos nas relações sociais, dispondo dos espaços reservados a eles, para serem apenas meros observadores, sem participação e muito menos serem considerados.

---

<sup>1</sup> Goldfeld (1997, p.44) conceitua a educação bilíngüe, como sendo “[...] a aquisição da língua materna pelo surdo, língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial escrita de seu país, no caso do Brasil a língua portuguesa.”

<sup>2</sup> Já a educação bicultural é entendida neste estudo como a prevalência de duas culturas em um mesmo contexto educacional, isto é: a cultura surda e a cultura ouvinte.

<sup>3</sup> Para Perlin e Strobel (2006, p. 7), na visão clínica a escola de surdos só se preocupa com as atividades da área de saúde, veem os sujeitos surdos como pacientes ou doentes nas orelhas que necessitam ser tratados a todo custo, por exemplo, os exercícios terapêuticos de treinamento auditivos e de preparação dos órgãos fonador fazem parte do trabalho do professor de surdos quando atua na abordagem oralista. Esses profissionais caracterizam os surdos pelo grau de surdez e não pela identidade cultural.

Diante dessas colocações, uma nova visão ou paradigma, não deveria satisfazer-se com dados quantitativos de fracasso escolar desses alunos surdos, e nem trabalhar com estratégias de remediar e naturalizar a surdez.

A Educação de Surdos<sup>4</sup>, hoje, se encontra dividida no que se refere à permanência dos paradigmas da Educação Especial, multiplicando o fracasso da ideologia hegemônica, ou o movimento de ruptura entre a educação especial e a educação de surdos.

Ainda, no entendimento de Skliar (1999), ambas as políticas educacionais, Educação Especial e Educação de Surdos, são diferentemente analisadas.

A primeira tem como característica principal a educação no discurso da deficiência, da incapacidade, voltada para a visão clínica-terapêutica e, a segunda, visualiza a educação com um perfil de práticas educacionais permeadas de significados ao dar prioridade ao percurso histórico e cultural, e valorizar e respeitar o surdo em sua identidade, cultura, língua e comunidade lingüística e social representadas.

Por outro prisma, ao aprofundar os estudos e as práticas em uma nova visão conceitual, será possível que os Estudos Surdos rompam a dependência representacional com a Educação Especial e estabeleçam relações com as linhas de pesquisa em educação.

Com esse rompimento, os Estudos Surdos poderão reescrever uma nova trajetória para a Educação de Surdos, preconizando a identidade, a cultura, a comunidade, a língua e o “sinal” da comunidade, visualizado e respeitado.

Na Educação Especial, esse novo caminho não é possível de ser visto ou trilhado, pois a sua concepção não permite ou oportuniza a sociedade majoritária visualizar o surdo, grupo minoritário, como sendo uma comunidade única em suas oportunidades, participações, percepções e saberes.

Esse horizonte pode ser visualizado quando consideramos o documento do Ministério da Educação e do Desporto, elaborado em parceria com a Secretaria de Educação Especial em 1995:

Reivindicam Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial, com o objetivo de atender aos princípios constitucionais e cumprir o compromisso assumido, no

---

<sup>4</sup> Segundo Strobel (2008, p.14), nas duas terminologias, a ‘escola para surdos’ e a ‘escola de surdos’, são diferentes os conceitos discutidos em GES/ Grupos Estudos Surdos de UFSC. As diferenças seriam assim: a primeira nega a identidade cultural dos surdos procurando fazer com que os alunos surdos procurem imitar os sujeitos ouvintes e na segunda se identificam com identidade lingüística e valorizam a cultura de surdos.

Plano Decenal de Educação para Todos (1993), de “universalizar, o acesso à educação e promover a equidade; e concentrar a atenção na aprendizagem” (PEDROSO, 2001, p. 14).

Esse documento contempla o atendimento ao surdo, estabelece a definição de classe especial contida na Portaria Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), e esclarece quanto a organização e funcionamento desse espaço ao dar prioridade aos aspectos físicos e pedagógicos, determina que o objetivo seja trabalhar para o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos surdos e procura buscar sua efetiva integração na classe regular, após a aprendizagem da escrita (PEDROSO, 2001).

Percebe-se que o descrito nesse documento não condiz com a realidade encontrada nas escolas regulares, onde os espaços físicos reservados a essas salas encontram-se, em sua maioria, nos fundos da escola ou em lugares distantes dos demais, propiciando a exclusão.

Toda a organização e funcionamento desse espaço, a valorização e aplicabilidade dos recursos pedagógicos, físicos e tecnológicos não garantem o “[...] pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos surdos” (BRASIL, 1995, p. 65).

O agente multiplicador e aplicador desses recursos, o professor especializado ouvinte, não compreende e não estabelece significados ao aprendizado desse alunado, levando dificuldades na inclusão desses alunos surdos, em virtude de muitos professores, que atuam nessa área, ainda não apresentarem fluência em Libras.

Sendo assim, os alunos surdos permanecem por mais de dois anos na mesma classe, com poucos avanços em seu processo de escolarização.

Em função desses argumentos, Pedroso (2001, p. 22), parafraseando Skliar (1998) concorda que:

Os métodos de ensino só poderão ser adequados às necessidades especiais dos alunos surdos se forem capazes de incorporar o modo de viver dos surdos, portanto deverão ser organizados com a participação do surdo adulto ou professor surdo, na educação, e com a presença de profissionais capacitados em Libras.

Pedroso (2001, p. 23) discorre ainda que:

O mau funcionamento atribuído a essas classes nas últimas décadas e o insucesso dos seus usuários parecem não estar diretamente relacionados às características do aluno surdo, mas à concepção de surdez prevalente nos ambientes escolares, à falta de políticas que viabilizem modelos de ensino mais adequados a essa população e à má formação do professor para promover a aprendizagem.

As citações acima evidenciam que “o mau funcionamento e os seus resultados”, indicam que a Educação Especial não tem contribuído para o sucesso e avanço da escolarização do aluno surdo.

Por outro lado, a permanência desse aluno surdo em uma escola inclusiva, em sala regular em um período e na sala de recursos em outro, viabiliza o contato com outra cultura e valores e a aprendizagem de uma outra forma de comunicação, o português escrito, sendo respeitado em sua diferença por ser entendido e se fazendo entender.

Skliar (2001, p. 11), em suas análises, reafirma e define a Educação Especial como “[...] um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos e teóricos, são de natureza discriminatória, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão”.

Nessa leitura, a Educação Especial é o espaço habitual onde se reproduzem estratégias de naturalização das “dificuldades educacionais” dos surdos e onde a surdez é mascarada.

Esse fracasso da Educação Especial pode ser compreendido ao se considerar que a mesma está fundamentada na visão clínica e médica da deficiência, que busca a cura e a reabilitação do surdo e não oferece perspectivas para as pessoas na condição de deficientes e de incapazes, consideradas como incuráveis e intratáveis.

Essa visão de política educacional para o surdo estimula a concepção de que o surdo deve aprender e se socializar, em seu espaço, sem contato e/ou trocas com outros alunos ouvintes, por serem deficientes e não diferentes, devendo aprender, como primeira língua, a língua majoritária oral e priorizar a padronização decorrente de uma sociedade hegemônica e segregadora.

Após o Congresso de Milão<sup>5</sup>, em 1880, até os dias atuais, a filosofia oralista ainda é aceitável e praticada por muitos na Educação Especial, trilhando caminhos que buscam a integração, a assistência e o tratamento da surdez como doença.

O surdo, de acordo com essa filosofia educacional, tem sido visto como um sujeito deficiente, com déficits nos processos cognitivos e de linguagem, dificilmente superáveis, os quais têm produzido uma história educacional de fracassos e exclusão escolar e, conseqüentemente, com falta de oportunidades para esses alunos alcançarem níveis adiantados de escolarização (PEDROSO, 2001).

---

<sup>5</sup> É que determinou a mudança da educação de surdos para o enfoque clínico-terapêutico, dando ênfase ao modelo ouvinte como referência ideal e a língua na modalidade oral como meta almejada.

Os argumentos aqui apresentados fundamentam e ressignificam o paradigma sobre os estudos surdos e a educação de surdos, identificados como um novo modelo educacional que busca preservar a cultura surda, o reconhecimento das diferenças e o uso da língua de sinais nas relações sociais e no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

As modalidades educacionais implantadas pelas políticas públicas para os surdos, tais como: classes especiais ou inserção nas classes regulares com apoio das salas de recursos<sup>6</sup>, ainda não conseguem garantir resultados satisfatórios em seu processo de ensino e aprendizagem, na visão de Sá (2002, p. 69),

[...] o que oferece sustentação ao sucesso escolar do aluno surdo é se ele for filho de pais surdos, pois têm a oportunidade de adquirir de forma natural a língua de sinais utilizada por seus pais e de assimilar informações sociais e ambientais em tempo e volume semelhantes ao de uma criança que ouve.

O foco dessa discussão está no modelo de educação de surdos hoje e não na educação para surdos (STROBEL, 2008), enraizado nos discursos dentro do bilingüismo<sup>7</sup> e a partir das manifestações da comunidade surda, em um espaço educacional que prioriza o contato dos surdos com outros surdos em defesa da escola inclusiva<sup>8</sup>, valorizando o contato da cultura surda com a cultura ouvinte.

De acordo com Pedroso (2001, p. 23-24), “[...] enquanto os discursos apontam para o caráter segregador das escolas especiais, dentro do enfoque bilíngüe, a escola de surdos é vista como o melhor caminho para a tão sonhada integração social e cidadania dos alunos surdos”.

Mesmo a partir dessas mudanças de paradigmas sobre a educação de surdos e seus métodos de ensino, ainda se mantém forte a filosofia oralista, que começa a sofrer pressões de vários movimentos de resistência, que buscam a oportunidade de avançarem no território, fortalecendo a língua, a cultura, a identidade e a comunidade surdas.

---

<sup>6</sup> A sala de recursos ou escola especial conta com um atendimento individual ou em pequenos grupos, de acordo com a série ou faixa etária que os alunos surdos estão matriculados no ensino regular. Frequentam essa sala em período contrário, para que os conteúdos propostos em sala regular possam ser transmitidos e reforçados pelo professor ou outro profissional especializado (se não houver professor especializado disponível). Esses profissionais colaboram também para o acompanhamento desses alunos no ensino regular, orientando o professor da sala regular (no que é chamado de ‘trabalho itinerante’).

<sup>7</sup> A proposta de uma filosofia bilíngüe traz os pressupostos de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. (GOLDFELD, 1997, p. 39).

<sup>8</sup> A escola inclusiva, aqui mencionada, “[...] se refere à inclusão que proporcione uma inserção total e incondicional do aluno surdo, na qual a escola irá se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola” (WERNECK, 1997 *apud* PEDROSO, 2001, p. 1).

A abordagem oralista, prioriza integrar o surdo na comunidade ouvinte, apresentando-lhe e ensinando-lhe a língua oral, desprezando sua identidade, sua cultura, sua língua e o seu mundo (GOLDFELD, 1997; PEDROSO, 2001).

Os resultados da escolarização dentro do oralismo mostram insucessos na utilização da língua oral pelos surdos, pois esta não permite uma comunicação adequada com a comunidade ouvinte e prejudica a compreensão de ambas as partes.

O oralismo visualiza o surdo em um modelo clínico-terapêutico, definido acima por Perlin e Strobel (2006), que o caracteriza dentro do processo educacional em três perfis: terapêutico, reabilitacional e corretivo, que os segregam (SKLIAR, 1997).

A história mostra ainda que, por muitos anos, essa filosofia oralista era imposta aos surdos como forma de pertencimento a uma sociedade, a sociedade ouvinte. O surdo deveria adquirir a cultura, a identidade e a língua dos ouvintes, para que pudessem estar junto aos mesmos que, diferentemente dos surdos, se julgavam semelhantes, anulando a origem e raiz cultural da comunidade surda.

Na busca de tornar possível a constituição de uma única “rede social” para a representação de todas as culturas, torna-se imprescindível que a educação, que possui poderes como agente “constituído de subjetividade”, se transforme em uma educação multicultural, dentro dos Estudos Culturais<sup>9</sup> (SÁ, 2002, p. 74).

Os Estudos Culturais tiveram início em 1964, na Inglaterra. Seus pesquisadores discutiam a compreensão de “cultura dominante” (SÁ, 2002, p. 33) e concluíram que para ser apto a compreender a cultura dominante precisaria de um grupo muito pequeno, onde as pessoas fossem capazes de estabelecer julgamentos espontâneos, a princípio, privilegiando esse pequeno grupo ao acesso a cultura, os elitistas.

As barreiras foram vencidas pelos fundadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos que passaram a estudar as formas culturais urbanas, com referenciais marxista, nos anos de 1980. Por muitas décadas os conflitos políticos e sociais contribuíram para que novas visões fossem questionadas e revistas, passando para o pós-estruturalismo e, na década de 1990, sofrendo influencia de idéias e estilos pós-modernos sobre os conhecimentos científicos e as identidades (STROBEL, 2008).

---

<sup>9</sup> É descrita por Sá (2002, p. 74), como sendo um contexto de luta entre os grupos culturalmente dominantes e os culturalmente dominados, incluindo nos temas multiculturais os debates sobre a democratização das relações de poder nas sociedades de modo geral.

Os Estudos Culturais se relacionam com os Estudos Surdos quando buscam perceber e analisar as práticas culturais e sociais dos surdos na construção de suas identidades e a contribuição desses significados em suas vidas diárias.

Atualmente esses estudos demonstram a necessidade de se evidenciar como objeto de análise a subjetividade e as identidades individuais e coletivas, destacando “quem eu sou” e “quem nós somos” no contexto cultural que pertencemos (SÁ, 2002, p.35).

Para representar as análises realizadas nos Estudos Culturais, são consideradas todas as práticas sociais, que partem de uma visão cultural e agem na construção da subjetividade.

Sá (2002, p. 38) assim apresenta essa questão: “[...] recriações que buscam desvelar os mecanismos pelos quais o significado é produzido na linguagem, na narrativa ou em outros tipos de sistemas de significação”.

O presente estudo visa de modo semelhante, retratar por meio de uma ampla revisão bibliográfica, o processo pelo qual os alunos surdos estabelecem interlocução com o intérprete de Libras, mediado pela primeira língua do surdo, envolvendo a construção de sua identidade, cultura, valores e significados próprios de sua comunidade. Visa, também, mostrar a necessidade e importância em se priorizar a qualificação e o sucesso escolar desse alunado, promovendo uma inclusão mais realista do que idealista e políticas públicas mais eficazes.

Esse parece um caminho educacional que garante o acesso dos alunos surdos aos significados dos conteúdos escolares, priorizando a qualificação e o sucesso escolar.

Assim, é possível lhe oferecer suporte cognitivo para enfrentar a busca de uma qualificação no mercado de trabalho e o ingresso em uma sociedade mais igualitária e inclusiva, que torna possível e viável as oportunidades, escolhas e participações do aluno surdo nos processos pedagógicos vivenciados dentro da escola.

## **2. O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

### **2.1 A Escola como Espaço de Todos**

O compromisso de ensinar os conteúdos curriculares fica com os professores ouvintes, na maioria das escolas públicas ou privadas, que atendem os surdos matriculados no ensino regular.

Na formação ou no decorrer da carreira docente desses professores ouvintes, ainda não eram oferecidos cursos preparatórios de comunicação em sinais (Libras), portanto os mesmos desconheciam as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Mesmo hoje, quando os cursos são oferecidos pelos órgãos públicos estaduais e municipais ficam limitados, como previsto, ao ensino de LIBRAS e não comportam discussões sobre o planejamento pedagógico adequado às especificidades dos alunos surdos.

Segundo Góes (2002, p. 42-43) a falta de comunicação e de interação sobre conhecimentos e experiências “[...] consome os esforços de interlocução, para instituir-se, ou constituir-se ela própria, de maneira que a elaboração de conhecimentos pretendida (pela intencionalidade pedagógica) realiza-se de forma muito limitada quando (a duras penas) se realiza”.

Além disso, quando essa capacitação docente ocorre, seu programa ainda é estabelecido dentro de uma visão ouvintista, em consonância com o currículo prescrito, resultando em uma sistemática médico-educacional (SKLIAR, 1999).

Com a representação social de “doente e incapaz”, o surdo passa a ter o seu “status” (SKLIAR, 1999) diminuído e sem qualquer poder, por ser minoria em um espaço ouvinte e receber o rótulo de problemas de saúde mental, justificado pela ausência de audição e pela necessidade de utilizar uma língua própria, que é a língua de sinais.

A visão médico-educacional continua quando diagnosticada pelo médico a perda auditiva e indicando a utilização do aparelho auditivo, como forma de sanar aquele déficit ou aquela limitação em ouvir sons ambientais e da fala, buscando a cura de seu mal.

Sendo assim, ele poderá ser semelhante aos ouvintes ao utilizar o aparelho de amplificação sonora indicado, pois por meio do aparelho sua audição e fala voltará ao normal.

Esta sistemática desconsidera e desrespeita a identidade da pessoa surda, sua subjetividade, seus sentimentos e emoções de pertencer a uma cultura e comunidade diferente sem ser deficiente (SKLIAR, 1997).

Para Skliar (2000, p. 42)

[...] a língua de sinais não se configura plenamente como uma das marcas de sua identidade e, de outro lado, ela não é dominada o

suficiente, fazendo com que as dificuldades de compreensão e negociação levem a um reconhecimento de si como participante pouco capaz de acontecimentos dialógicos.

A língua de sinais pode ser mesclada por vários recursos gestuais o que dificulta o domínio e o intercâmbio formal, ficando distorcida por um português sinalizado.

Essa construção dificulta a interlocução entre o professor ouvinte e o aluno surdo, pois requer um intenso esforço na busca de estratégias de compreensão comunicativa que limitam a obtenção de resultados positivos para a construção de conhecimentos nas diversas áreas do currículo.

Considerando essas dificuldades de comunicação entre ouvintes e surdos na escola, várias problemáticas podem ser ressaltadas nesses espaços institucionais envolvidos na educação de surdos, como discutido a seguir.

Ao ser encaminhado à Escola Especial, após diagnóstico e protetização, caberá à gestão pedagógica da escola, ouvintes, decidir qual turma o alunos surdo deve freqüentar, em qual faixa etária e com que professor.

Essas decisões, em geral, levam em consideração apenas o seu tipo de perda<sup>10</sup>, sem uma avaliação de seus saberes e que tenha a participação ou mediação de um educador e/ou interprete de LIBRAS, para evitar descaracterizar seus conhecimentos alegando não saberem se comunicar com esse aluno e desconhecerem a utilização da língua de sinais.

Para Goldfeld (1997, p. 40) é necessário ao surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país, mas somente na modalidade escrita e não oral. Essa pesquisadora afirma ainda que deva ocorrer “[...] esta aquisição, preferencialmente, através do convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais”.

Ainda na visão de Goldfeld (1997, p. 41) “[...] a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas, isto é, comunicação e organização do pensamento”.

A presença de um surdo competente na construção do currículo permitiria considerar as suas diferenças culturais, de identidade e língua, evitando apenas “reformular” aquele construído no perfil do aluno ouvinte cujo acesso se dá por meio da

---

<sup>10</sup> O tipo de perda auditiva ou déficit auditivo é determinado pela seguinte classificação: profunda (acima de 90 dB); severa (entre 71 – 90 dB); moderada (entre 41 – 55 dB); moderadamente severa (entre 56 - 70 dB); leve (entre 26 – 40 dB) e normal (0 – 26 dB). (NORTHERN e DOWNS, 1989).

língua oral e que resulta no fracasso escolar do aluno surdo. Sob essas condições educacionais o aluno surdo não está incluído nesse currículo e, muito menos, nessa escola. O currículo deve ser construído e/ou reelaborado considerando as especificidades do aluno surdo.

A esse respeito, em sua dissertação, Pedroso (2001, p. 25) afirma que:

A construção de um currículo para surdos, que contemple as suas necessidades, a sua forma de comunicação e a sua cultura, é essencial na busca de um modelo de ensino apropriado para esses alunos, com qualidade, de fato, e capaz de promover a sua educação, na plenitude, ou seja, formá-lo e informá-lo, garantindo-lhe autonomia diante das circunstâncias às quais está exposto, na sua vida individual e social.

A sistemática de elaboração e aplicação de um currículo voltado para o aluno ouvinte ocorre, principalmente, pelo não reconhecimento do sujeito surdo. Não basta reconhecer sua língua, mas é necessário também considerar a sua essência que contempla: identidade, cultura, hábitos e comunidade.

A condição de não convivência com o outro e a falta de domínio da língua de sinais são sinalizados por Góes (2000, p. 42) quando relata:

Para o surdo os fatores de diluição dos sinais numa *gestalt*<sup>11</sup> de realizações lingüísticas e o seu envolvimento com as dificuldades, afetam a significação de si, pois de um lado a língua de sinais não se configura plenamente como uma das marcas de sua identidade e de outro lado, ela não é dominada o suficiente fazendo com que as dificuldades de compreensão e negociação levem a um reconhecimento de si como participante pouco capaz de acontecimentos dialógicos.

Mesmo não generalizando, os docentes ouvintes e as escolas, não podem ignorar a existência de diferentes graus de capacitações, idades e outras características desse aluno surdo, caso contrário, acabam por comprometer a inserção e divulgação da língua e sua necessidade no âmbito escolar, o que implicaria em uma resistência focada primeiramente no aprendizado de outra língua.

A superação dessas dificuldades acarretaria a desconstrução e construção de paradigmas, ainda não aceitos por muitos docentes por estarem enraizados em culturas tradicionais e preconceituosas, principalmente quando se pensa que o diferente deva ser excluído e segregado da sociedade hegemônica e majoritária a qual pertence, com a justificativa de que receberia um tratamento específico para surdos.

---

<sup>11</sup> Entende-se por *gestalt*, a psicologia da forma, psicologia da Gestalt que é uma teoria da psicologia que considera os fenômenos psicológicos como um conjunto autônomo, indivisível e articulado na sua configuração, organização e lei interna. Funda-se na idéia de que o todo é mais do que a simples soma das partes.

O desconhecimento e dificuldades dos docentes em aprender a língua de sinais, podem sugerir atitudes discriminatórias de uma maioria lingüística.

Segundo Skliar (1999), os gestores e professores não conseguem visualizar a necessidade e importância da utilização da língua de sinais dentro da escola e da sala de aula, pois o aprendizado dessa nova língua é solicitado por uma minoria que, para eles, nem conhece a si mesmo. Nesse caso, por que ocupar seu tempo livre para aprender e aprimorar outra língua?

Não sabem quando e onde vão precisar usar essa nova forma de comunicação; onde buscar formação adequada e como dispor de tempo. Skliar (1999, p. 20) declara também que “talvez se espere que os professores aprendam a usar sinais em seu tempo livre, fora do horário escolar. Geralmente, esperar-se-á que eles aprendam sinais como indivíduos em situações que estão separados da escola e/ou sala de aula”. O autor sugere ainda que o ensino da língua de sinais, não ocorra fora da escola, em horário livre dos professores, mas dentro da rotina da escola, com todos os funcionários. É preciso que a LIBRAS tenha espaço para ser aprendida e divulgada, pois é dentro da escola que estão inseridos os sujeitos da ação pedagógica e social, sejam eles surdos ou ouvintes.

Se a escola e seus agentes educacionais não repensarem a construção e adequação do currículo para a real inclusão do aluno surdo no ensino regular, seguindo os ideais de participação e mudança, o fracasso desse aluno será grande e permanente, principalmente quando alcançar um determinado grau de escolaridade e perceber que está sozinho e isolado dentro da sala de aula e da escola (PEDROSO, 2001).

Portanto, a construção adequada de um currículo pensado e organizado para atender as necessidades e dificuldades do aluno surdo; com a participação de seus representantes, como intérprete de LIBRAS, e o aprendizado da língua de sinais por todos os agentes da escola; é de suma importância para proporcionar a ele, aluno surdo, a sua participação efetiva e qualitativa na “educação para todos” segundo a LDB (BRASIL, 1996) e vivenciar a verdadeira inclusão.

## **CONCLUSÃO**

Os resultados dessa pesquisa mostram a importante e necessária presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula regular, resignificando os conteúdos propostos, ensinando novos conceitos e permitindo a construção da identidade surda.

A presença de intérprete de LIBRAS nas aulas planejadas para serem aplicadas na sala de aula pode demonstrar a necessidade do uso da língua de sinais na construção da identidade surda, valorizando-a como instrumento de comunicação, troca, reflexão, crítica, posicionamento e oportunizando ao surdo significar sua interação com outro surdo.

A revisão bibliográfica também sinalizou que o desconhecimento dessa forma de comunicação (LIBRAS) pelos professores ouvintes podem não permitir o aprendizado pleno e efetivo dos alunos surdos frente aos conteúdos propostos em sala regular e de recursos.

Acreditamos que ensinar uma língua é mais do que expor o aluno a dados lingüísticos, é um processo de reorganização constante e dinâmica do eu do outro.

O estudo aponta que a interlocução em língua de sinais se desenvolve nas interações sociais construídas na relação intérprete de LIBRAS e alunos surdos. Essa intensa relação de trocas de identidade, cultura, hábitos e língua são determinantes para que o desenvolvimento do sujeito surdo e o seu aprendizado sejam efetivados, é o que sugere Vygotsky (SMOLKA e GÓES 1993)

Sem essas oportunidades significativas de acesso a interlocução e aos conteúdos propostos em sala regular, resta a esse aluno ficar com o pouco que compreende do que está a sua frente, expressões de fala de seus professores, gestos sem sentido para ele, expressões faciais e corporais desvinculadas de significados.

A importância da presença da língua de sinais e de um ou mais membros da comunidade surda dentro da escola, no caso especificamente o educador surdo, é o interesse dessa pesquisa.

Pelo que foi possível observar, a língua de sinais é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive, permitindo ao surdo demonstrar suas capacidades de interpretação do mundo e evoluir suas estruturas mentais em níveis mais estruturados.

Quando um surdo é oportunizado a dominar sua primeira língua, a língua de sinais, aprende também a jogar com ela elaborando conhecimentos novos, o surdo cultural e provedor de novos sentidos lingüísticos, construídos a partir de condições sociais, e capaz de produzir sua própria história.

O aluno não percorre sozinho o caminho do aprendizado, a intervenção de outra (s) pessoa (s), no caso da escola o professor e os demais alunos, é necessária para que o

seu desenvolvimento possa ser promovido. No caso do surdo essa promoção só poderá acontecer na presença da língua de sinais e do intérprete de LIBRAS ou professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BASTOS, M. H. **A experiência de uma implementação de um curso de Libras para professores da escola pública**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**. Brasília: SEESP, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 02 fev. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em 10 jan. 2011.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Org.). **A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP; Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em Sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) **Surdez: Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-49.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. **Audição em crianças**. 3. ed. São Paulo: Manole: 1989.

- PEDROSO, C. C. A. **Com a palavra o surdo**: aspectos do seu processo de escolarização. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2001.
- PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.
- SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora UFA, 2002.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SKLIAR, C. **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-14.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação 2001. p. 107-154.
- STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.