

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO - UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE DAS GRAÇAS NOGUEIRA FELTRIN

**A INCLUSÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE
LICENCIATURAS DA UNESC: DILEMAS E EXPECTATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, em cumprimento a um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva

**CRICIÚMA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F328i Feltrin, Simone das Graças Nogueira.
A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas da UNESCO : dilemas e expectativas / Simone das Graças Nogueira Feltrin; orientador: Alex Sander da Silva. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.
111 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2014.

1. Língua brasileira de sinais – Currículos. 2. Linguagem de sinais – Currículos. 3. Curso de licenciatura – Currículos. I. Título.

CDD. 22^a ed. 419

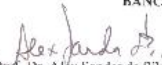
SIMONE DAS GRAÇAS NOGUEIRA FELTRIN

"A INCLUSÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESC: DILEMAS E EXPECTATIVAS"

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de novembro de 2014.


BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Orientador - UNESC)


Prof. Dr. Rodrigo Rosso Marques
(Membro - UFSC)


Prof. Dr. Ademir Damazio
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
(Suplente - UNESC)


Prof. Dr. Vidaleir Ortigara
Coordenador do PPGEd-UNESC


Simone das Graças Nogueira Feltrin
Mestranda

Aos **amores da minha vida**

Meus **filhos Erick Luís e Isabella**, por compreenderem minha ausência,
em função dos estudos e do ser professora.

Ao **Rodrigo, esposo e companheiro**,

Que abre mão de seus sonhos para que eu possa continuar estudando.

Ao meu **Pai Hélio** (*in memoriam*) e a **minha querida mãe Aricena**,

Com sua fé, me acalmam e iluminam meu caminho.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por conceder-me a vida, sem Ele nada podemos fazer.

A toda **minha família**, por serem especiais em minha vida.

A **Luana Thomaz**, professora instrutora, que me ensinou mais que sua língua - LIBRAS, o respeito à diversidade humana. Para sempre, minha amiga!

Ao **Prof. Dr. Frotta** (*in memoriam*) que, em vida, incentivou-me a estar no Mestrado e me ensinou a dar os primeiros passos.

Ao **Professor Alex**, por acreditar neste projeto, que tinha somente ideias iniciais, minhas com as do Prof. Dr. Frotta (*in memoriam*), e, principalmente, agradeço pela orientação científica e crítica do conhecimento, estimulando e dando o tempo necessário para uma construção pessoal e profissional em educação.

Aos **docentes do Mestrado em Educação** pelo conhecimento socializado no decorrer das disciplinas.

Aos **professores Rodrigo, Ademir e Carola** pelas riquíssimas contribuições durante a qualificação, as quais foram fundamentais para a consecução deste trabalho.

Aos **coordenadores das licenciaturas**, sujeitos da pesquisa, que, dentre tantos compromissos, reservaram um momento para que a pesquisa fosse realizada.

Às **bolsistas do PIBID Pedagogia Inclusão**, que vêm mostrando, por meio das ações, que é possível a inclusão de todos nas escolas de ensino regular.

À **Comissão da Pessoa com Deficiência/Unesc**, por me permitir fazer parte deste grupo, com diferentes pensamentos e ensinamentos.

Aos **acadêmicos das licenciaturas** que percebem em mim o desejo em ensinar e aprender, obrigada.

A **Josiane Savi Mondo Back**, amiga de todos os momentos.

À **intérprete de LIBRAS Daiane Jemima**, que me ajudou nas reflexões iniciais do Mestrado.

À Escola Pública **Barão do Rio Branco**, espaço de aprendizagens.

Aos **alunos surdos**, que me permitiram seguir por esta trajetória e que merecem todo o reconhecimento.

Foram muitos os que me ajudaram a concluir este trabalho, meus sinceros agradecimentos...

“[...] eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. É fácil aceitar como natural a língua, a nossa própria língua – talvez seja preciso encontrarmos outra língua, ou, melhor dizendo, um outro modo de linguagem, para nos surpreender, nos maravilhar novamente.”

NEUROLOGISTA OLIVER SACKS (1998)

Autor

RESUMO

A pesquisa intitulada “A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas da Unesc: dilemas e expectativas” teve por objetivo principal analisar o processo de inclusão da disciplina obrigatória Libras e sua repercussão na Unesc, na visão dos coordenadores dos cursos de licenciatura, em cumprimento ao que determina o Decreto Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005, partindo da seguinte problemática: como se dá o processo de inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura da Unesc e qual a visão dos coordenadores na repercussão dessa inclusão, em cumprimento ao que determina o Decreto Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005? A metodologia utilizada para a efetivação deste estudo foi a abordagem qualitativa e exploratório-descritiva, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. A pesquisa foi realizada com cinco coordenadores das licenciaturas da Unesc. Em seguida, realizamos a análise dos dados coletados, o que nos permitiu constatar que os coordenadores percebem que a disciplina de Libras traz contribuições significativas à formação dos futuros docentes, embora sua carga horária seja insuficiente nos cursos. As bases teóricas desta pesquisa se constituíram nos fundamentos da educação inclusiva, situando historicamente a questão da pessoa com deficiência, particularmente o processo de educação das pessoas surdas; identificar na visão dos coordenadores de cursos de licenciatura a discussão e o processo de implantação da disciplina de Libras em seus cursos e analisando o que estabelece o Decreto-lei 5.626, de 22 de dezembro e o que rege a disciplina de Libras no nível superior. E se tratando do processo de inclusão educacional de alunos surdos, o reconhecimento da Língua de Sinais e sua regulamentação por meio do Decreto 5626/05 foram fundamentais, principalmente pelo fato de preverem a inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores. Depreende-se deste estudo a necessidade de continuar investigando os aspectos linguísticos de Libras e se é possível incluir o surdo no ensino regular, respeitando a abordagem bilíngue, pois, através da língua de sinais, há o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa surda, usufruindo do direito de expressar-se em sua língua natural.

Palavras-chave: Libras. Disciplina obrigatória. Licenciatura. Unesc.

ABSTRACT

The research entitled “The inclusion of the subject of Libras in undergraduate courses at Unesc: dilemmas and expectations” had as the main objective to analyze the process of inclusion of the compulsory subject Libras and its impact at Unesc, in the view of the coordinators of the undergraduate programs, according to the Decree-Law 5.626, December 22nd 2005 based on the following issues: How does the process of inclusion of the subject of Libras can be done and what is the vision of the coordinators on the impact of this inclusion, obeying the Decree Law 5.626, from December 22nd 2005? The methodology used for the realization of this study was the qualitative and the descriptive exploratory taking as a research instrument the semi-structured interview. The survey was conducted with five coordinators of undergraduate courses from Unesc. Then we analyzed the data collected, which allowed us to observe that the coordinators realize that the subject Libras brings significant contribution to the future teachers, though its workload is considered insufficient. The theoretical bases of this research constituted the foundations of inclusive education, historically situating the issue of people with disabilities, particularly the process of education of deaf people; identify the vision of the coordinators of undergraduate programs and a discussion of the deployment process of the subject Libras in their courses and analyzing what the Decree Law 5.626 establishes and what governs the subject Libras at higher education. And when it comes to the educational inclusion process of deaf students, the recognition of Sign Language and its regulation by Decree 5626/05 were really important specially because for the inclusion of the subject Libras in the Expanded Course Description of undergraduate courses, responsible for teachers formation. What we learnt from this study is the need of keep investigating the linguistic aspects of Libras and if it is possible to include the deaf student in the regular school, respecting the bilingual approach because because it is through the sign language that there is the development and the learning of the deaf person, enjoying the right to express himself/herself in his/her natural language.

Keywords: Libras. Compulsory subject. Undergraduate course. Unesc.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CIRETRAN	Circunscrição Regional de Trânsito
CNE	Conselho Nacional de Educação
GERED	Gerência Regional de Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Educação
UNIBAVE	Universidade Barriga Verde
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
IES	Instituição de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: MOTIVAÇÕES INTRODUTÓRIAS	19
1.1 ROTEIRO METODOLÓGICO E PERCURSO DA PESQUISA ..	27
2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À GARANTIA DE DIREITOS	31
2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	31
3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS: CAMINHOS PERCORRIDOS .	49
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE LIBRAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	60
5 A INCLUSÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS EM CURSOS DE LICENCIATURA: DILEMAS E EXPECTATIVAS	76
5.1 OS COORDENADORES E SUA TRAJETÓRIA NA UNIVERSIDADE: MEMÓRIAS.....	78
5.2 LIBRAS NO CONTEXTO DA LICENCIATURA - DECRETO 5626/2005	82
5.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE	108
APÊNDICE A – PERFIL COORDENAÇÃO/LICENCIATURA .	109
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	110

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: MOTIVAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O estudo focalizado neste trabalho foi se constituindo a partir de minhas indagações ligadas à área da educação inclusiva, na qual tenho atuado nos últimos onze anos como professora na educação especial em escola pública. Em minha trajetória profissional, o interesse em atuar na educação está presente desde criança, filha de funcionários públicos e aluna de escola pública, aprendi a apreciar e valorizar o estudo, o espaço da escola e a figura da docência.

Penso que recebi influências de meus pais, os quais, diante de poucos recursos e vindos de outro Estado (Minas Gerais), fizeram com que todos os seus seis filhos acreditassem na Educação como ascensão profissional; e de minha irmã, considerada exemplo, professora de interior e de escola multisseriada. As falas e os exemplos de ambos foram significativas e decisivas para minha escolha em ser professora.

No ano de 1996, concluí o ensino médio, no curso de Magistério. Na oportunidade, fiz estágio na Escola Especial - APAE, instituição que preza pela valorização humana. Lá, recebi incentivo para ser professora de educação especial e, anos mais tarde, seria convidada para nela trabalhar. Tive disciplinas que foram significativas e docentes que me incentivaram a buscar a certeza de que me tornaria professora de educação especial.

Enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ser estagiária em um projeto da Secretaria de Educação Municipal de Tubarão/SC - Centro de Reeducação, onde crianças com dificuldade de aprendizagem e com deficiência mental leve, que frequentavam o ensino regular, participavam do projeto no contra turno ao seu horário de aula.

Nesse espaço funcionava concomitantemente uma escola regular em que os alunos recebiam aula de reforço escolar com diferentes estratégias de ensino. Por se tratar de crianças com baixa renda, recebiam refeições diárias, além de material escolar. Elas gostavam de brincar com jogos didáticos (construídos com os próprios alunos), faziam as tarefas escolares, recebiam atendimento fonoaudiológico, psicológico e psicopedagógico. Também dispunham de transporte escolar que as deslocavam de casa e vice-versa.

Ali iniciou minha vida profissional, estudante e estagiária, o que me proporcionou a aprendizagem de lidar com crianças. Estas, além de apresentarem problemas relacionados ao ato de aprender, conviviam com dificuldades psicológicas e com famílias desestruturadas. Por consequência, clamavam por ajuda, afeto e atenção. Todos os

profissionais envolvidos no projeto tinham a tarefa de organizar e preparar ações por meio de planejamento compartilhado, com vistas ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos, concernentes às necessidades próprias das deficiências que possuíam.

Convivendo diariamente com profissionais da educação, aprendi a refletir sobre a formação recebida na universidade, o que marcou profundamente minha concepção de vida e profissional. Durante a graduação, tínhamos que realizar o estágio curricular em escolas de ensino regular e na escola especial/APAE, pois se entendia a importância de se vincular a prática de ensino à teoria acadêmica, alicerçada no compromisso com a inclusão de alunos com deficiência.

Nas disciplinas de Pedagogia, que envolviam prática pedagógica e atuação em escola especial, bem como nas relações que esta estabelecia com os alunos com deficiência, notadamente eu me interessava pela surdez. Por isso, inúmeras questões me conduziram à problematização e à reflexão sobre o ensino e aprendizagem de pessoas surdas.

Ainda, enquanto acadêmica da licenciatura, sentia a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Fui lecionar em uma Escola Especial – APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), localizada em um município situado no sul do estado de Santa Catarina, para crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e outras deficiências.

A intensa ligação com a educação especial possibilitou-me o entendimento de que, independentemente do tipo de deficiência apresentada pelos meus alunos na escola especial/APAE, eles tinham o direito de aprender conteúdos escolares, mesmo que não fosse e nem seria, de hoje para amanhã, mas com o tempo, o que regrou metodologias adequadas para o seu desenvolvimento.

No planejamento diário, procurava envolver a família a fim de que pudessem perceber o desenvolvimento de seus filhos. Para tanto, previa a participação em jogos, contando história, entre outras ações coletivas que lhes despertassem o interesse pela presença na escola. Isso era possível, pois a maioria dos estudantes tinha um pai/mãe e / ou responsável, que permanecia próximo à escola especial (devido à distância), esperando o término da aula.

Ao assumir a docência de um grupo de crianças da educação infantil na Escola Especial/APAE de outro município, tive uma aluna surda com deficiência intelectual. Além de eu ter de aprender Libras – Língua Brasileira de Sinais, fui estudar como os alunos com deficiência

intelectual aprendem, pois meu desafio era fazer com que a aluna surda se comunicasse em Libras e não por “gritos”.

Hoje, retomando minhas anotações (registros de alunos), lembro-me bem de que a aluna surda não era compreendida na escola especial e nem no ambiente familiar. Assim, “gritava”, “mordia”, “agredia”, expressava o não entendimento do que se passava com ela.

A referida aluna aprendeu alguns sinais, conseguindo melhorar o relacionamento na escola e no convívio em casa, mostrando que os sinais que fazia eram de acordo com suas necessidades básicas, porém, não foi incluída no ensino regular, mesmo estando em idade escolar.

Na oportunidade, mesmo que fosse incluída no ensino regular, não se tinha o segundo professor, nem mesmo um intérprete e professor bilíngue, pois não havia sido regulamentada ainda a Lei de Libras. Além disso, ainda não se pensava que um aluno com deficiência intelectual incluído poderia ter sucesso na aprendizagem. Também, não se saberia dizer se a estrutura física e humana era adequada a sua deficiência para ensiná-la e se contribuiriam para o sucesso de inclusão. Portanto, entendendo-se que não basta estar na escola, mas sim, fazer parte dela.

Ainda na escola especial, desenvolvi meu projeto de pesquisa e o trabalho de conclusão da graduação em Pedagogia. Na oportunidade, investiguei o discurso dos profissionais na escola especial, cujo conteúdo alegava que os pais não participavam do processo ensino e aprendizagem dos filhos com deficiência. Entretanto, não era isso que acontecia comigo, como professora, pois sempre que eu solicitava a presença dos pais, eles se faziam presentes. O mesmo também ocorria com as demais turmas. Então, concluí o trabalho com colocações pertinentes aos profissionais da escola. Com base nas análises de dados, apontei que os pais participavam de todo o processo ensino-aprendizagem, desde que lhes apresentassem um objetivo de estar na escola especial. Conclamei, ainda, pelo rompimento com a visão presente na sociedade de que as crianças com deficiência eram “incapazes”, “dignas de pena” e “coitadinhas”. Por sinal, discurso corrente por muito tempo pela própria escola especial.

Em 2001, além da escola especial/APAE, trabalhei também em uma escola de Educação Infantil. Além disso, participei do concurso público para Educação Especial – Edital SED Nº 003\2001, obtendo a 10ª colocação para a região da 21ª GERED (Gerência Regional de Educação) – Criciúma. Em julho de 2002, fui chamada a escolher a vaga, mas somente em 17 de abril de 2003, assumi a Sala de Recursos da Escola de Educação Básica como professora efetiva na referida unidade escolar, com a carga horária de 40 horas/aula. Ainda permaneço

na mesma função e atendo alunos surdos, oriundos de diversas comunidades do município.

Na sala de recursos, hoje com a nomenclatura de SAEDE (Serviço Educacional Especializado), é realizado o atendimento em Libras, língua materna da pessoa surda, com enfoque na segunda língua, a portuguesa. Os alunos são atendidos no contra turno do ensino regular, duas vezes por semana.

Pelo exposto, Libras surge na minha vida como o principal objetivo de aprendizagem, com a finalidade de ensinar os alunos surdos do referido município. Aprender uma segunda língua é uma experiência, quase sempre, intensa. Embora já tivesse tido contato com surdo que apresenta deficiência intelectual, a diferença é de que se tratava somente de surdos, com vontade de aprender e continuar os estudos, além da educação básica.

Isso requereu desprendimento de minha parte, pois muitas vezes tive que afastar-me de minha família para estudar Libras com uma colega em outro município. Também fui a Balneário Camboriú, que mesmo localizado no estado, lá permanecia até uma semana. Cada vez que a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina oferecia uma formação continuada em Libras, era solicitada a participar. Com muito esforço, consegui não só aprender a língua da pessoa surda, mas compreender a pessoa surda e a respeitar suas diferenças linguísticas.

Nesse contexto, a formação continuada em língua de sinais, em sua maioria, era ofertada somente pela Gerência de Educação de Criciúma (GERED) e pela Secretaria de Educação do Estado de SC (SED). Essa era a oportunidade de aperfeiçoamento dos professores que atuavam em escolas públicas com alunos surdos.

Em 2003, consegui fazer cursos de Libras com professores surdos, e não demorou muito para que os surdos do município me solicitassem para acompanhá-los na Circunscrição Regional de Trânsito (CIRETRAN), postos de saúde, consultas médicas, entrevistas de emprego, cerimônias religiosas. Isso ocorria sempre fora do horário de trabalho na escola, onde eu cumpria, semanalmente, a carga horária de 40h. Os surdos sentiam necessidade profissional, de ter a carteira de habilitação, casar, ir a médicos, possuir documentos. Por isso, nunca neguei ajuda e nem cobrava financeiramente. E, sempre que possível, continuo com ações que possibilitem a autonomia da pessoa surda, pois compreendo suas angústias de viver num mundo de ouvintes.

Na escola regular, atuando no SAEDE, mantinha contato com professores surdos e ouvintes, que também atuavam com alunos surdos, trocávamos experiências e angústias, construíamos jogos, utilizávamos o

computador e outros recursos pedagógicos e tecnológicos para ensinar os alunos surdos.

Na minha carreira profissional, o desafio sempre esteve presente. Ficava indignada pelo fato de que os alunos surdos, por mim atendidos, não tinham um profissional em sala de aula e em espaços públicos para fazer a tradução em Libras. Como poderiam aprender e compreender o que lhes era ensinado, ou melhor, falado?

Como professora e envolvida no universo surdo, conversei com a gestão da escola que, primeiramente, chamaram os pais dos alunos surdos para esclarecimento sobre o trabalho do SAEDE. Além disso, eu solicitava que elas matriculassem todos nesta mesma escola para que eu pudesse ter contato com os professores. Solicitação aceita pelos pais.

Devido ao aumento de número de surdos na escola, foi conversado com todos os professores, que sempre me atenderam prontamente, os quais indicavam o conteúdo, antecipadamente a fim de que eu convertesse para Libras. Por decorrência, ajudava-os a compreender o que seria ensinado em sala de aula, além de auxiliá-los na superação de inúmeras dúvidas e dificuldades. Embora não sendo uma função do SAEDE, fiz, e se for preciso, faço novamente, pois não é possível surdo, na escola, não ser respeitado em sua língua materna.

Alguns dos professores que tinham o surdo em sala de aula interessaram-se em aprender Libras, o que contribuiu para a aprendizagem desses alunos no ensino regular. Por consequência, eles mesmos conseguiam explicar o conteúdo e as atividades em língua de sinais. Entretanto, isso não resolvia a situação, por mais que a escola se esforçasse, pois o que os alunos surdos precisavam eram de intérpretes em sala de aula, havendo uma tradução simultânea dos conteúdos e “de tudo” o que se passava no ambiente escolar.

Por esse caminho percorrido na educação, fui convidada a lecionar numa extensão de Núcleo de Educação a Distância, com a turma de Pedagogia, como professora tutora externa, em 2008. Nesse momento, percebi que não é tão simples cumprir o pressuposto de que o ensino a distância tende a vencer a distância e não criá-la, por meio das tecnologias interativas, o que permite a mais pessoas participar de experiências educativas. Tal desconfiança se justifica porque tínhamos um encontro por semana para aplicação de avaliações, correção de atividades, discussões de textos em ambientes virtuais. Para uma formação inicial, é muito pouco tempo, diante de muitas dúvidas que surgiam ao estudar o caderno de cada disciplina.

Participei na formação de duas turmas de Pedagogia que, atualmente, trabalham em escolas municipais. Embora de longe, sem

que esses profissionais saibam, continuo a ter um olhar especial, pois muitos deles recorrem a mim quando possuem dúvidas de como fazer e ensinar. Foi uma experiência importante para minha carreira profissional, pois em diversos momentos pensava em desistir, mas retrocedia e pensava nesses futuros professores que necessitavam de intervenções pedagógicas para ensinar e aprender.

Assim, tenho compreendido o processo de formação dos professores como elemento central na organização e transformação institucional, como consolidação de um espaço possível de reflexão e sistematização de experiências do que temos feito dentro da escola.

Em 2009, fui convidada pela Secretaria de Educação Municipal de Urussanga, pela coordenação de educação inclusiva, para ministrar um curso de aperfeiçoamento em Libras para diferentes profissionais da educação municipal, pois havia alunos surdos e os profissionais da Educação precisavam urgentemente aprender a referida língua.

Sem abrir mão da função na minha escola, onde atendia os surdos, nem da tutoria à distância, aceitei o convite para conduzir a formação continuada em Libras por três anos seguidos, o que se caracterizou como um Grupo de Estudo em Libras, hoje extinto. No referido grupo, os profissionais da educação municipal elaboravam atividades que seriam desenvolvidas pelos alunos surdos, por meio de Libras. Também construíamos recursos pedagógicos e diferentes estratégias para trabalhar com alunos surdos inclusos no ensino regular.

O que marcou, nesta formação, foi que todos aprenderam Libras, inclusive os ouvintes, pois os professores participantes ensinavam o que aprendiam nesta formação. Havia registros diários de tudo o que era proposto e desenvolvido por meio de *portfólio* feito por mim e por todos os envolvidos. Houve manifestações de aprendizagem sobre dialogar, apresentar música e teatro, plano de aula. Todas essas ações eram planejadas e executadas em Língua Brasileira de Sinais.

Ao mesmo tempo, fui ampliando minha atuação como docente e algumas delas foram marcantes, como quando tive a oportunidade, em 2010, de atuar como professora universitária com a disciplina de Introdução à Língua Brasileira de Sinais, no Curso de Complementação em Educação Infantil - Centro Universitário Barriga Verde (Unibave), realizado nos municípios de Braço do Norte e Armazém.

Foi no contexto de ensino que acabo de apresentar que acumulei experiências no ensino de Libras. Até que, em 2011, fui convidada para lecionar a disciplina de Introdução ao Estudo de Libras para todas as turmas de licenciatura e optativa no Curso de Medicina na Universidade

do Extremo Sul Catarinense (Unesc), no segundo semestre, além da disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva.

Trabalhar com a disciplina de Introdução ao Estudo de Libras para os cursos de licenciaturas instiga-me a conhecer melhor a formação do futuro professor, que poderá atuar na escola pública ou particular. Isso porque poderá haver alunos surdos incluídos no ensino regular, sem intérprete em sala de aula, pois há, em nossa região, uma carência de profissionais que saibam e dominem Libras. Contudo, percebi que não era algo tão simples assim lecionar no ensino superior, o que despertou necessidade de mais estudo.

No âmbito destas preocupações é que ingressei no Mestrado em Educação, com a pretensão de realizar uma pesquisa com os graduandos que estudam Libras como disciplina curricular na licenciatura. Percebo o interesse deles em aprender a língua de sinais como segunda língua, utilizando as mãos para estabelecer comunicação.

Com a regulamentação da Lei Libras, pelo Decreto Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

Entretanto, o pressuposto é de que não basta o interesse pela disciplina, mas é necessário o estudo sobre como esta disciplina foi implantada nas licenciaturas. Nesse sentido, observou-se a relevância em elaborar uma pesquisa de campo que envolvesse Libras e também pudesse envolver os coordenadores dos cursos de licenciatura que possuem Libras como disciplina curricular.

O presente estudo intitulou-se: A Inclusão da Disciplina de Libras nos Cursos de Licenciaturas da Unesc: dilemas e expectativas.

Esta dissertação constitui-se devido a minha formação inicial em Educação Especial e, atualmente, como professora na educação básica e em todas as licenciaturas da UNESC. Busca refletir e analisar algumas inquietações que se apresentam até os dias atuais, que me motivam para esse estudo. Uma delas é se Libras está na licenciatura somente pela obrigatoriedade do Decreto 5626/2005.

Atualmente, muito se tem discutido sobre a inclusão de alunos surdos na educação básica, mas o que se percebe é que há muito para pesquisar a respeito desta temática e, principalmente, compreender o Decreto Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. As legitimidades da lei e do decreto são importantes marcos para toda a comunidade surda, pois reconhece Libras como língua oficial da pessoa surda.

Após um breve levantamento das dissertações do Mestrado em Educação, verificou-se que não há nenhuma publicação sobre o problema proposto nesta pesquisa, sendo este: Como se dá o processo de inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura da Unesc e qual a visão dos coordenadores na repercussão dessa inclusão, em cumprimento ao que determina o Decreto Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005?

Tais indagações orientam as investigações ao longo deste estudo. Pretende-se inserir nos debates científicos questões referentes à formação de professores e possibilidades para contribuir com a discussão da finalidade da disciplina de Libras para que os envolvidos possam ter aprendizagens efetivas sobre o uso da língua de sinais e da inclusão educacional dos surdos, visando ao respeito à comunidade surda e sua identidade pessoal.

Diante dessas reflexões, surgem as seguintes indagações: qual a repercussão e o movimento de implantação de Libras na universidade? Por decorrência, surgem outras questões: quais ações permitem o processo de implantação da disciplina de Libras na Universidade? Que discussões foram feitas, nos colegiados, para inclusão da disciplina Libras na licenciatura? Qual a importância da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura? Qual a percepção dos coordenadores sobre a implantação e implementação da disciplina de Libras? Como se justifica a necessidade de Libras na licenciatura?

Desse modo, temos como principal objetivo analisar o processo de inclusão da disciplina obrigatória Libras e sua repercussão na UNESCO, na visão dos coordenadores dos cursos de licenciatura, em cumprimento ao que determina o Decreto Lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Como objetivos específicos, temos: situar historicamente a questão da pessoa com deficiência, particularmente o processo de educação das pessoas surdas; identificar na visão dos coordenadores de cursos de licenciatura a discussão e o processo de implantação da disciplina de Libras em seus cursos; analisar o que estabelece o Decreto-lei 5.626, de 22 de dezembro, e o que rege a disciplina de Libras no nível superior.

Como decorrência, a expectativa, é de que o trabalho contribua para a ampliação do debate sobre a disciplina de Libras, que vai além da implantação pelo Decreto 5626/2005, mas que nos mostra a difusão da língua de sinais na sociedade ouvinte e excludente, embora contemporânea.

Além dessa vinculação, esta pesquisa é fruto de uma motivação pessoal devido a minha trajetória como professora de escola pública regular, com surdos, e não como profissional intérprete e nem com nenhum grau de parentesco com surdos. É muito mais consequência do envolvimento com a comunidade surda, participação em encontros que fazem nos fins de semana e de que suas famílias, até hoje, fazem questão da minha presença, mesmo que, às vezes, sentindo por parte de alguns que é somente para ajudar-lhes a compreender as políticas públicas impostas.

O que de fato me motiva a me envolver com a língua de sinais? E com os surdos? E com a disciplina de Libras? Penso que seja pelo envolvimento pedagógico, como professora, de alunos surdos na escola regular, a partir de 2003 e que estavam acostumados a “não pensar”, uma vez que sempre alguém fazia tudo por eles. Aí vem uma professora ouvinte, de fora do município e que mostra que eles têm todas as condições de construir conhecimento, estar no ensino superior, ser instrutor. Parece pouco, mas é o começo para um município que desconhecia a existência dos surdos na sociedade, que valoriza uma única cultura “ouvinitista” e extremamente italiana.

Neste ponto, a reflexão força, mais uma vez, a lembrar do compromisso com o estudo da disciplina de Libras, que traz como principal contribuição à comunidade surda favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo e a utilização da língua de sinais. O pressuposto é que só assim ele usufruirá do direito de expressar-se em sua língua natural que interessa à educação, que cabe oferecer os aparatos necessários para a aquisição de conhecimentos.

1.1 ROTEIRO METODOLÓGICO E PERCURSO DA PESQUISA

A presente pesquisa está pautada pelos princípios da abordagem qualitativa em virtude de que não visa apenas a coletar dados. Segundo Minayo (2004, p.21-22), “a pesquisa qualitativa responde às questões muito particulares. Para a autora, ciências sociais se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. “[...] A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Para Demo (1996, p.34), a pesquisa qualitativa é uma atividade cotidiana, considerada como uma atitude, um “questionamento sistemático, crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Segundo Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa é “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Souza (2007, p.98-99) acrescenta que ela “se insere num espaço dialógico, no qual a descoberta e a validação de processos são mais relevantes do que a lógica de prova, predominante nas pesquisas quantitativas”.

O estudo realizado também se caracteriza por uma pesquisa de campo de natureza básica que, para Siena (2007, p. 59), é “o processo de geração de conhecimentos novos para o avanço da ciência, sem preocupação com aplicação prática imediata”. De acordo com Gil (1994, p. 53):

[...] o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

Nesta pesquisa, os objetivos e os procedimentos realizados são vistos como exploratórios e descritivos. Para Gil (1994, p.42), é exploratória porque “essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas”.

É descritiva por ter como “objetivo a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos [...]”. (GIL, 1994, p. 45). No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica, pois se baseia em materiais já publicados sobre o assunto. Para Gil (1994, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em

material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Tendo em vista a natureza e a peculiaridade da investigação, que objetiva responder a questões que nos inquietam, optamos pela adoção de instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada. Para tanto, foram envolvidos coordenadores dos cursos de licenciatura (Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, História, Artes Visuais, Letras). As entrevistas foram gravadas, utilizando um gravador de mão, e transcritas, mediante autorização dos participantes. Posteriormente, os dados foram transcritos para exposição das principais categorias. Desse modo, possibilitou a análise com articulação com o referencial teórico e de documentos institucionais da própria universidade no que diz respeito ao estudo proposto.

De acordo com Minayo (2004, p.58):

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista *aberta* ou *não-estruturada*, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as estruturadas que pressupõem *perguntas previamente formuladas*. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como *entrevistas semiestruturadas*. A entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir estimular às famílias a falarem do tema proposto, expor experiências e assim permitir ao pesquisador aprofundar alguns questionamentos.

Ao pesquisar subsídios nas literaturas da área sobre o tema, identificamos estudos que objetivaram a compreensão do ensino das Libras nos cursos de Fonoaudiologia, Letras e Pedagogia, nas IES brasileiras após o decreto 5.626 de 2005. Traz evidências de que essas ações são fundamentais, principalmente, pelo fato de preverem a inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores.

Muller (2009) discute a importância do professor surdo para a disciplina de Libras como estratégia de inclusão. Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010) caracterizam a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia e colocam que a Lei 10.436/02, que reconhece a língua de Sinais, e o Decreto 5626/05, que regulamenta essa Lei, ocultam informações para a elaboração dos programas da referida disciplina nos estados do Paraná e São Paulo. Vale destacar os estudos de Quadros (2007) sobre a língua de sinais, língua materna da pessoa surda.

A partir desse panorama de estudos já realizados é que se propõe esse estudo que se inseriu dentro da linha de pesquisa: Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos e tem sua estrutura em capítulos. No Capítulo 1, é tratado o percurso histórico da pessoa com deficiência à inclusão, permeando a educação de surdos às políticas públicas que garantem a inclusão. No Capítulo 2, apresenta-se um panorama da Língua Brasileira de Sinais – Libras e o que estabelece o Decreto Lei 5626 de 2005. No Capítulo 3, discute-se a implementação da disciplina de Libras na UNESC, isto é, a análise de dados, propriamente dito.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À GARANTIA DE DIREITOS

Neste capítulo, primeiramente, será apresentado o percurso histórico da pessoa com deficiência até os dias atuais, com a inclusão educacional, apontando as políticas públicas que garantem a inclusão do deficiente no ensino regular. Serão trazidas algumas evidências de que as pessoas deficientes ocuparam diferentes papéis na História da humanidade.

Vale antecipar que o tratamento destinado aos deficientes era proporcional à sua (des) importância no contexto social. “Inicialmente é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais”. (MIRANDA, 2003, p.2).

A História mostra políticas extremas de exclusão em relação à pessoa com deficiência na sociedade. No Brasil, há também relatos de crianças com deficiência que eram “abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam”. (JANNUZZI, 2004, p.9). Diante de limitações físicas, mentais ou sensoriais, ficavam à mercê de outros para se alimentar, a luta pela sobrevivência impunha dificuldades às pessoas com deficiência.

Todavia, não só de sofrimento e exclusão se reservaram as pessoas com deficiências. Elas resistiram e foram à luta em busca de reconhecimento e respeito. Buscaram, com muito esforço, seu lugar de direito, sendo alguns descritos aqui, particularmente da pessoa surda.

2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

A história da humanidade mostra políticas de exclusão na sociedade em relação à pessoa com deficiência, que não sobrevivia, devido à hostilidade da terra, vivia em tribos, era abandonada à própria sorte, morria.

De acordo com Sasaki (2003, p. 31):

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram

consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

Para compreender o cenário da inclusão de pessoas com deficiência e suas implicações no sistema educacional, é necessário retroceder alguns séculos. Para Rose (1972, p.161), “em todas as épocas e no mundo inteiro, os agrupamentos humanos alimentaram preconceitos uns em relação aos outros”.

Por isso, numa perspectiva social e política, discorre-se sobre como a sociedade encarava a deficiência física, mental ou sensorial, e, principalmente, como a deficiência era vista em sua diferença.

[...] a pessoa com deficiência é segregada, excluída, estigmatizada e condenada ao isolamento em nome da normalidade, cujos critérios parecem ser produtividade e adaptação aos padrões pré-estabelecidos socialmente. Este estereótipo e estigma são, pois, ferramentas do preconceito e da segregação, numa dinâmica do desconhecimento que leva um círculo vicioso nas relações sociais. (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 31)

A inclusão é a demonstração de que a pessoa com deficiência sempre se fez presente na sociedade. O tratamento dado a elas varia conforme os valores e normas de cada época. Como explica Miranda (2003, p.2), “inicialmente é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais”.

Quando uma criança com deficiência nascia, era abandonada ou eliminada em virtude de sua aparência “anormal”. De acordo com Silva (1987, p. 40-48):

Tribos, que não aceitavam a criança recém-nascida deficiente e

não a desejavam, enterravam a criança junto com a placenta ao nascer. Outros abandonavam os incapacitados [...] assim também existiam tribos que asfixiavam e afogavam as crianças com deficiência ou até mesmo as abandonavam ou queimavam. O motivo do extermínio se dava na grande maioria por medo e por desconhecer as causas da deficiência [...].

Nos primórdios da História, é possível encontrar registros de tribos que pela necessidade de sobrevivência e superstições, consideravam os deficientes como bons e maus espíritos. Carmo (1991, *apud* CIDADE e FREITAS, 2009, p. 31) aponta que “[...] o estilo de vida nômade, não somente dificultava a aceitação do grupo, como também colocava em risco”.

Essa postura de repúdio às deficiências e peculiaridade que se apresenta em toda a história da humanidade está condicionada aos acontecimentos políticos, sociais e econômicos. De acordo com Müller (1999, p. 20):

Através de desenhos encontrados em cavernas, de mãos com falta de dedos, por exemplo, em vasos decorados com homens deformados, corcundas, coxos, amputados, há sinais de pessoas adultas com deficiência, atravessando ávida daquela época com suas limitações. Viver era um desafio para o povo primitivo. [...] Isso denota que estas pessoas foram integradas às outras, do contrário, seus ossos não seriam encontrados por estudiosos na caverna com os demais ossos.

A imagem do deficiente o colocava numa situação sub-humana, denunciando sua deformidade. Provavelmente, os que nasciam com deficiências visíveis eram eliminadas, como nos mostra Müller (2009, p. 30):

É impossível supor que em tempos muito remotos não houvesse deficiências, pois as situações que eram enfrentadas para garantir a sobrevivência, sem dúvida, causavam ferimentos, perda de membros, e a falta total de recursos nos primeiros tempos deveria concorrer para grandes deficiências. [...] Crianças nascidas com deficiências visíveis ou aparentando fraqueza extrema eram eliminadas, porque não havia condições de sobrevivência. Sempre houve males incapacitantes, que podem ser diagnosticados, hoje, em ossos de antepassados, descobertos recentemente: amputações em vários membros, artrites, cegueiras, malformações, surdez, câncer, queimaduras, paralisia cerebral, doenças mentais, esclerose múltipla, fraturas, paralisias, fissuras, hanseníase e problemas de coluna.

Na Idade Antiga, período que se entende desde a invenção da escrita (de 4000 a. C. a 3500 a. C.) até a queda do Império Romano do Ocidente (475 d. C.), há registros comprovadores de que as pessoas com deficiência eram abandonadas, exploradas por esmoladores ou até mesmo atiradas de rochedos, [...] “as crianças que nasciam imperfeitas fisicamente eram assassinadas [...] os que sobreviviam eram abandonadas à própria sorte e discriminadas” (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 31).

Este período é marcado pela ojeriza à deficiência. Entretanto, “os Egípcios, pelos seus registros em papiros, buscaram a cura de males, e as obras de arte retratam que as pessoas com deficiência que tinham condições físicas viveram uma vida normal, inclusive com família, apesar de ver a deficiência como consequência de maus espíritos” (MÜLLER, 2009, p. 41).

O povo Romano negou qualquer direito à vida de pessoas que nascessem com anomalia. Estudos mostram que os romanos se automutilavam como estratégia para conseguir a dispensa do serviço militar obrigatório. Com isso, os imperadores romanos estabeleceram leis e punições rígidas. Müller (2009, p. 22) ressalta:

O pai deveria matar a criança imediatamente. Mesmo com esta lei, o infanticídio não foi praticado por todos. Muitas crianças nascidas doentes ou com deficiência eram colocadas em cestos e abandonadas no rio Tigre. Pessoas que viviam de esmolas as salvavam e criavam para mais tarde servirem como meio de exploração, aumentando assim o sentimento de culpa dos romanos. Sabe-se ainda que aconteceram automutilações para dispensa do serviço militar. Somente mais tarde, um pouco antes do nascimento de Cristo e na época contemporânea a Cristo, os sábios Cícero e Sêneca ressaltaram que poderia haver virtudes em corpos deformados.

Na Antiguidade, havia pessoas com deficiência congênita ou adquirida, retratadas em pinturas e cerâmicas, o que faz acreditar que o tema deficiência não é tão recente assim.

Na Grécia e em Roma (500 a. C. e 400 d. C), a preocupação com a capacidade física dos soldados baseava-se na necessidade de proteção do Estado. [...] “O povo construiu uma imagem de corpo forte para combates, os que eram amputados, pós-guerra eram considerados heróis. E as pessoas com deficiência, eliminadas, pois tinham a ideia de que poderia ser uma moléstia e contaminar todo o povo sadio” (CIDADE e FREITAS, 2009, p. 31).

Os sacrifícios de crianças com deficiência eram justificados, pois procuravam buscar um ideal de corpos perfeitos. Elas eram jogadas em abismos ou abandonadas em cavernas e florestas, e, isso acontecia principalmente em Esparta e essas eram práticas consideradas normais por muitos séculos de história da humanidade. (SILVA, 1987, p. 91-122)

A sociedade valorizava a força humana e corpos saudáveis, fossem para a guerra ou para a agricultura. Por consequência, a deficiência física era intolerável e os deficientes físicos eram descartados. Afinal, “a

vida humana só tinha algum valor enquanto valorada pela nobreza em função da utilidade que tivesse para a realização de seus desejos e satisfação de suas necessidades” (ARANHA, 2001, p.2). Enfim, a vida do deficiente nenhum valor tinha se não pudesse servir.

Neto (2001, p. 139) escreve que “em Esparta o enfeitamento de crianças, principalmente do sexo feminino, aleijadas ou doentias era prática considerada normal”. Situação similar era vivida pelas mulheres, que deveriam ser fortes para gerar guerreiros e aqueles que nascessem com anomalias eram eliminados. As crianças “[...] deformadas e indesejadas eram abandonadas em esgotos localizados no lado externo do Templo da Piedade” (ARANHA, 2001 p. 160).

Nesse sentido, “se era mal nascida e deformada, enviavam-na a um lugar chamado de Apótetas, uma espécie de precipício (...), convencidos que uma vida que a natureza não tinha bem dotado desde o primeiro instante, com saúde e vigor, nada valia nem para si nem para o Estado” (GAEDE 2001, p. 139).

Nesse período, as pessoas com deficiência eram indignas de viver em sociedade. A justificativa comum à população tinha por base princípios religiosos de que o nascimento delas era um castigo de Deus, como feiticeiros ou bruxos. As famílias que tinham crianças com deficiência eram ridicularizadas, servindo de diversão dos mais abastados.

Conforme Silva (1986, p. 153-168), “as crianças que tinham deficiência mental grave eram consideradas como possuídas pelos demônios, ou seja, por seres demoníacos. Acreditavam que o demônio possuía esses retardados e ficava onde as suas almas deveriam estar”.

Na Idade Média, período da história entre os séculos V e XV, que se inicia com a queda do Império Romano do Ocidente e termina durante a transição para a Idade Moderna: “é possível mapear a história da deficiência com a história da humanidade, seguindo o seguinte percurso: do extermínio à integração, passando entre estas duas fases pelas fases da exposição e em seguida do gueto ou confinamento em instituições” (MULLER, 2009, p. 20).

Em relação a este período, Bianchetti (1995, p. 9) lembra que “[...] A dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma. A pessoa com deficiência deixa de ser morta ao nascer, porém, passa a ser estigmatizada, pois, para o moralismo cristão, católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado”.

Müller (2009) corrobora ao dizer que na Idade Média e muito antes a grande causadora de deficiências e conseqüente discriminação,

além de pânico, fora a lepra. As pessoas contaminadas eram destinadas à segregação e nunca ao tratamento.

[...] Crianças nascidas diferentes eram mortas ou cresciam separadas das demais e eram ridicularizadas. Quando cresciam, serviam de espetáculo de riso na diversão de castelos de senhores feudais. Acreditava-se que traziam sorte e afastavam demônios (MÜLLER, 2009, p. 24).

Com o advento do Cristianismo, a Igreja começou a condenar o infanticídio. Apesar de ainda continuar atribuir à deficiência causas sobrenaturais, essas pessoas passaram a ser vistas com alma e merecedoras de caridade e cuidados.

“A religião, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, como ser perfeito, acrescia a ideia de perfeição física e mental”. E, não sendo “parecidas com Deus”, as pessoas com deficiência ficavam à margem da condição humana e tidas como culpadas de sua própria deficiência. (MAZZOTTA, 2005, p.16)

A prática decorrente da ascensão do Cristianismo foi a caridade. No século IV, surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam pessoas com deficiências. Entretanto, estas instituições de saúde e asilos com objetivos de “abrigar”, “proteger e acolher”, acabavam excluindo-os da convivência social.

Silva (1987, p. 153) salienta que, “durante o Cristianismo, as ideias da eliminação de crianças ou de bebês foram condenadas, pois os cristãos passaram a valorizar a vida. Todas as pessoas que eram consideradas como diferentes passaram a ser considerados como filhos de Deus [...]”, ainda que segregados.

No Renascimento, o movimento fundamental de revisão do cenário sócio-político-educacional se constituiu em um período importante para a renovação de conceitos. Aparecem os primeiros indícios de pesquisas sobre o tema deficiência que, segundo Zoboli e Barreto (2006, p. 72-73), são “as primeiras tentativas de tratamento da deficiência, baseado no que havia de desenvolvimento da ciência na época: alquimia, magia e astrologia”.

Müller (2009, p.24) declara:

A deficiência na época do Renascimento até o século XIX à era das trevas seguiu-se à das

luzes. Com o desmoronamento do poder e da soberania clerical e com o surgimento do chamado mundo científico, a Renascença contribuiu para tirar as pessoas da ignorância, da superstição e do domínio feudal. Muitos esforços foram empreendidos para melhora da vida em todos os sentidos, pois houve interesse em relação aos problemas vividos pelas pessoas que estavam na margem.

A Idade Moderna é o período específico da história do Ocidente. Seu início, conforme os historiadores franceses, ocorreu em 29 de maio de 1453, quando da tomada de Constantinopla, e seu término é marcado pela Revolução Francesa em 14 de julho de 1789. Nesse período, surgiram novas ideias e transformações marcadas pelo Humanismo. Segundo Kassar (2004, p. 4), “houve uma grande população de pobres, mendigos e indivíduos com deficiência, que se reuniam para mendigar”.

Miranda (2003, p. 4) afirma que, na Idade Moderna, “pessoas com deficiências físicas e mentais continuavam isoladas do resto da sociedade em asilos, conventos e albergues, mas sem nenhum tratamento especializado e nem programas educacionais, apenas instituições muito semelhantes às prisões”. As pessoas com deficiência não precisavam apenas de hospitais e abrigos, mas também de atenção especializada.

Houve interesse em “educar e reabilitar esses indivíduos, surgindo, então, as primeiras instituições como: hospitais, escolas para cegos e surdos. Nesse período, iniciam-se alguns estudos sobre deficiência [...]”. (CIDADE; FREITAS, 1997)

No entendimento de Müller (2009, p. 26), “o século XV com Paracelso e Cardano trouxe a questão da deficiência para o âmbito da Ciência, para a Medicina, tirando-a da esfera somente moral e teológica. Neste século houve, também, pela primeira vez, avanços relacionados à deficiência da audição e surdez”.

Em meados do século XVII, muitos surdos foram deixados em hospitais psiquiátricos, conventos e asilos, pois, as famílias, com sua força e trabalho, precisavam ir para as indústrias e não podiam cuidar dos considerados “inválidos” e sem “fala oral”.

Nos debates filosóficos dos séculos XVII ao XIX, nos dizeres de Benvenuto (2006, p. 230),

A surdez aparece como um dos paradigmas da questão dos limites entre humanidade e animalidade. Os surdos colocaram em questão o caráter fonológico da linguagem e o fonocentrismo aristotélico que lhe é inerente. Antes que a ciência e a filosofia reconhecessem outra modalidade da linguagem que a oralidade, os surdos foram percebidos como seres desprovidos de linguagem e como tais, associados a uma animalidade que rompia com a ordem do vivente. Contudo, a referência ao caráter bestial dos surdos não tem sido monolítica e o reconhecimento mais ou menos explícito do estatuto comunicacional dos sinais utilizados pelos surdos variou ao longo dos séculos.

No século XIX, iniciou a defesa por organizações e instituições separadas da sociedade, na qual as pessoas com deficiências pudessem receber atendimento, ainda que segregadas. Ainda, houve um estudo marcante, o de Itard, que apresentou o primeiro programa sistemático de Educação Especial (1800). Criou-se uma metodologia que usou com Victor, o selvagem de Aveyron, concebida como o primeiro tratamento para deficientes. (JANNUZZI, 2004)

O trabalho de Itard e seus seguidores revelou que a evolução filosófica e pedagógica não previne e nem cura a deficiência mental. Isso dá lugar à evolução do conhecimento médico. Maria Montessori (1870-1956), seguidora de Itard, foi importante educadora que contribuiu para a evolução da educação especial, desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos.

A história da Educação Especial no Brasil foi determinada, até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindos da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII. Elas acabavam sendo devoradas por cães ou morrendo de frio, fome e sede. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início à institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas.

“A educação das crianças deficientes surgiu, institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX”. (JANNUZZI, 2004, p. 6)

O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente das pessoas com deficiência. O Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”: o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro.

O atendimento escolar especial às pessoas com deficiência só teve início na década de cinquenta do século XIX, com a criação por D. Pedro II do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1854. Mais tarde, denominou-se Instituto Benjamin Constant – IBC. (MAZZOTTA, 2005)

“Foi ainda D. Pedro II que, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*” (MAZZOTTA, 2005, p. 29) que, atualmente, é chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (SANTA CATARINA, 2006)

A criação dessas primeiras instituições especializadas (...) não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiram, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada. (JANNUZZI, 1985, p. 28)

No Brasil, inspirado pelo pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), foi criado, em 1926, o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul (MAZZOTTA, 2005, p. 42). Sua atuação marcou o campo da assistência e da institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Foi Helena Antipoff quem introduziu o termo “excepcional”, usado na época para designar as crianças com

deficiência intelectual. Em 1945, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país.

Como o sistema público não dava conta da demanda, observou-se o crescimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, as APAEs.

A primeira delas foi fundada no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, na ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down.

Em 1962, era criada a Federação Nacional das APAEs e, no ano de 1963, realizou-se seu primeiro congresso (MENDES, 1995). Atualmente, a Federação Nacional das APAEs tem um projeto de APAE Educadora, visando a ações pedagógicas. Muitos alunos matriculados em instituições para atendimentos clínicos, oficinas e terapias deixaram a escolaridade em plano secundário, o que acarretou a não escolarização de uma maioria de pessoas com deficiência. As instituições deixaram de ser local de assistencialismo e passaram a ser preparação do deficiente para ser inserido na sociedade.

Preconceitos não nascem do abstrato, mas crescem e se fixam através de experiências vividas no cotidiano da história. Se hoje as pessoas com deficiência ainda estão em instituições, é porque houve um processo na história que as isolou e confinou. Se a integração começou, é porque fatos e pessoas se movimentaram, criando uma situação favorável para tal. (MÜLLER, 2009, p. 28)

Mazzotta (2005, p.17) escreve que “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”.

Na década de 1970, houve discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade. No Brasil, acontece neste momento, a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta

pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcada por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada. (MAZZOTTA, 2005, p.31)

Ainda no Brasil, em junho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país, em que predomina uma tendência ao assistencialismo.

Em 1986, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que tem como objetivo coordenar as ações em Educação Especial.

De acordo com Sasaki (1997, p. 01):

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em um sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque eram consideradas inválidas sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. Algumas culturas simplesmente eliminavam os portadores de deficiência, outros adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos.

Com a introdução da proposta pedagógica Construtivista, em especial a alfabetização proposta por Emilia Ferreiro, a partir da década de 1980, muitas experiências escolares foram desenvolvidas com alunos surdos e com deficiência mental, como consequência para vislumbrar a possibilidade de aprendizagem destes sujeitos. Em termos legais, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preferencialmente na rede regular de ensino. Com isso, fica assegurado o direito de todos à educação, o que também garante o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Ao se analisar a história da Educação Especial, são percebidas conquistas em relação à educação dos indivíduos que apresentam deficiência e, também, alguns retrocessos, conquistas questionáveis e de preconceitos cientificamente legitimados.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, perpassa todos os níveis de ensino. Em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do atendimento escolar denominado inclusão escolar. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990)

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtiem, que propõe a universalização do acesso à educação e à promoção da igualdade, em seu artigo 3º, aborda que “[...] A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.

[...] A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. (BRASIL, 1990)

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para todos e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Em 1994, o Brasil também participou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca, a qual tinha como principal objeto de discussão a escolarização educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, todos os representantes presentes na Conferência demandaram aos governos que atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Conforme Declaração de Salamanca (1994):

- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomadas de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de

treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluem a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (BRASIL, 1994)

O processo de inclusão educacional procura romper com crenças cristalizadas pelo paradigma que o antecedeu: o da integração, baseado em um modelo médico em que a deficiência deveria ser superada para que se chegasse o mais perto do parâmetro do “normal”, acreditando que, assim, o aluno com deficiência conseguiria frequentar o ensino regular.

A educação especial é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida em todos os níveis de educação, conforme o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que garante a educação especial no ensino regular, desde a educação infantil até o ensino superior. Além disso, estabelece o atendimento educacional especializado e disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como “uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino”. (BRASIL, 1999). Também ressalta o desempenho da educação especial ao ensino regular.

Como todos têm direito legal à educação, incluem-se, neste todo, as pessoas com deficiência, ou seja, os alunos com deficiência têm direitos garantidos por lei para matricular-se em classes regulares. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, abordam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (MEC/SEESP, 2001)

Com a resolução CNE/CEB nº 2/2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica passam por processo de mudança. Deste modo, determinando que as escolas devam matricular todos os alunos, incumbindo a estas organizarem-se para atender os educandos com necessidades especiais e a estes assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2001)

A convenção de Guatemala aconteceu em 1999, porém, foi promulgada no Brasil apenas em 2001 pelo Decreto nº 3.956/2001. Este decreto aborda que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, ou seja, “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. (BRASIL, 2001)

Na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nela, a orientação é de que as instituições de ensino superior devem antecipar, no seu preparo curricular, a formação docente voltada para a diversidade e aborde conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. (BRASIL, 2007)

No ano seguinte, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) executa o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, o qual tem como objetivo “apoiar a formação de gestores e educadores a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”, garantindo a todos o acesso à escola, a oferta de atendimento educacional especializado e a acessibilidade. (MEC/SEESP, 2007)

Em 2004, como forma de estimular a inclusão educacional, o decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabeleceu normas para acessibilidade urbana às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). Em 2006, é aprovada pela Organização das Nações Unidas a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, a qual estabelece que “os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis”. (BRASIL, 2006. Art. 24, p. 28-29)

No ano seguinte, em 2007, o MEC implementa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que apresenta os “avanços do conhecimento das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.” (MEC/SEESP, 2007)

Em 2009, foi ratificado, no Brasil, o texto da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovado pela Assembleia da ONU. Ao ratificar um documento internacional, confirma-se o compromisso de respeitar, obedecer e fazer cumprir as

obrigações previstas quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

Os movimentos sociais das pessoas com deficiência, quase sempre invisíveis para a sociedade, lutam historicamente por direitos. Não por acaso, postularam tratados, decretos e declarações que impulsionaram a educação inclusiva, requisito necessário para garantir e “desenvolver uma cidadania capaz de operar no mundo globalizado”. (WARDE, 1998, p.1)

Refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência é fundamental, uma vez que os atenuantes que impedem sua realização ainda persistem, “as grandes leis do movimento social não regem por cima das cabeças dos indivíduos, realizando-se por intermédio dos próprios indivíduos e de suas ações”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p.173)

Nesse sentido, a ideia de inclusão traz uma nova visão de educação, de respeito às diferenças; defende que o ensino se constrói na pluralidade e a aprendizagem acontece na interação, “[...] tudo que representa a diferença tem de tremer. As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.166). Diante do exposto, percebe-se que a sociedade ainda segrega na contemporaneidade.

O conceito de diferença é apresentado por Skliar (1998), que apresenta uma significação política, e como tal, é construída historicamente e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2010, p.7) ressaltam que:

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular exige uma reforma geral na organização dos sistemas de ensino, em especial para o atendimento dos alunos surdos emerge a necessidade dos professores dominarem minimamente a Libras.

Uma das condições que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo é a utilização da língua de sinais. Como afirma Botelho (2007, p.16), esta língua “compartilhada, circulando na

sala de aula e na escola, são condições indispensáveis para que os surdos tornem-se letrados.”.

A seguir, são feitas algumas considerações a respeito da educação de surdos, pois se entende que a política educacional vigente tem incluído pessoas surdas à escola. Então, a questão que se apresenta é: como se percebe a educação dos surdos? Essas pessoas ainda se deparam com alguns obstáculos, dentre os quais, o preconceito, não domínio da língua de sinais, o despreparo do docente com a inclusão de pessoas com deficiência, falta de profissionais que dominem Libras. O pressuposto é de que isso tudo precisa ser amplamente discutido na formação de docentes.

3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS: CAMINHOS PERCORRIDOS

O tema do presente estudo é sobre a inclusão de Libras em cursos de licenciatura e, antes de tratá-lo, faz-se importante situar a educação de pessoas surdas. A educação da pessoa surda provavelmente parece não diferir muito da história da educação popular e de pessoas com limitação física, intelectual e neurossensorial. Mesmo assim, é importante considerar que ela passou por diferentes processos para o reconhecimento de sua necessidade e efetivação.

As pessoas surdas eram chamadas de “bobas”, de “idiotas”, de “mudas”, “surdinhas”, “dementes” e tantos outros adjetivos por não conseguirem se expressar por meio da fala oral. Kilpp (1990, p.38) diz que não se têm tantas informações a respeito dos surdos-mudos por serem confundidos com outras deficiências, principalmente a mental.

De acordo com Lulkin (2000, p. 38), o código romano previa que,

Se a surdo-mudez fosse natural desde o nascimento, o surdo seria privado de todos os seus direitos: sem direito à herança, ao casamento, assinatura legal de documentos ou testemunhas. (...) surdo mudez fosse adquirida após o nascimento, o surdo que aprendesse a escrever poderia tomar decisões sobre sua vida e seus compromissos de forma escrita.

Entre os pensadores gregos, destaca-se Aristóteles, para quem “a audição, dentre todos os sentidos, era o que mais contribuiria para a inteligência e o conhecimento, já que o som da fala servia como o veículo do pensamento” (LANE, 1989 *apud* LULKIN 2000, p. 49). E como seria para a pessoa surda, sem audição, e conhecimento, na visão de Aristóteles? Um pensamento diferente foi manifestado por Sócrates, no Crátilo de Platão:

Se não tivéssemos voz nem língua e assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos como aqueles que ora são mudos, esforçarmo-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo? (SACKS, 1998, p.29)

Falcão (2010, p.21) assinala que a história da humanidade traz a surdez como um distúrbio. Para ele, o estigma sobre tal deficiência é acompanhado de preconceitos e chavões que denigrem o indivíduo por pouco se comunicar ou se expressar como a maioria das pessoas comumente fazem pela fala oralizada. O surdo que não oralizava nada sabia? Pensando nos surdos, seria possível imaginar quantas vidas foram eliminadas?

Foi na Antiguidade que surgiu a visão negativa do surdo como aquele que não pode ser educado. Posteriormente, eram vistos com piedade e compaixão, como seres castigados pelos deuses ou enfeitados. Ou ainda, a submissão ao desprezo, bem como o abandono ou até sacrifício. Em sociedades onde predominavam o espírito guerreiro e a idolatria pela perfeição física (como Esparta e Roma) havia sacrifícios daqueles que nasciam fora do padrão da “normalidade”, isto é, com algum tipo de deficiência física ou mental.

Nesse contexto de marginalização, é incluído o surdo estereotipado como “anormais”, isolados, presos e considerados improdutivos ou inúteis. “A pessoa que não falava era vista como primitiva, animalizada e irracional”. (LULKIN, 2000 p. 49)

Os gregos acreditavam que as pessoas nascidas surdas e mudas eram iguais aos animais, a fala articulada era a principal distinção entre humanos e animais, “o que significaria uma mente desprovida de inteligência e de alma” (LULKIN, 2000, p.49). Também consideravam que os surdos eram privados de toda a possibilidade de desenvolvimento intelectual e moral. As pessoas que nasciam com tal deficiência não poderiam ser educadas por serem comparados com os deficientes mentais. Por consequência, excluídos da sociedade “sem voz e vez”, por não terem como se comunicar. “[...] os surdos eram vistos como incapazes de comunicação e, portanto, incapazes de pensamento – condições atribuídas ao humano”. (LOPES, 2007, p.12).

No Ocidente, é a partir do século XI que encontraram alguns registros das primeiras tentativas de educação para pessoas não ouvintes, neste caso, pessoas surdas. Muitos ficaram restritos aos mosteiros e a congregações religiosas, e outros, as famílias esconderam nos recessos de seus lares. “Muitos surdos foram excluídos somente porque não falavam o que mostra que para os ouvintes, o problema maior não era a surdez, propriamente dita, mas sim a fala da fala”. (FELIPE, 2007, p.131)

Essa mesma percepção e tratamento foi assumida, segundo Sacks (1990), pela Igreja, que considerava o surdo incapaz de se confessar e até caracterizava-o como alguém sem alma. Porém, aos poucos, esta

concepção mudou e surgiu a preocupação sobre a sua falta de confissão e de fala. Sem linguagem, a conversão e a confissão eram consideradas impossíveis, pois “não podia tolerar a ideia de as almas dos surdos-mudos viverem e morrerem sem serem ouvidas em confissão”. (SACKS, 1990, p.29)

Então, passaram a acreditar que os surdos, por não terem marcas corporais, deveriam ser recolhidos em asilos e instituições de caráter assistencial, pois teriam “alma” e deveriam ser “salvos”. O padre Vicente Burnier relata que antes da descoberta do Brasil, até o final do século XV, quando não havia escolas especializadas para pessoas surdas, elas eram consideradas ineducáveis.

No século XVI, surgem as primeiras tentativas de educar os surdos. Cardano (1501-1578), médico e filósofo, contradisse Aristóteles afirmando que surdez e inteligência são distintas. Dessa forma, o conceito de que o surdo não poderia aprender e ser ensinado foi repensado. Por volta de 1620, Bonet publicou o primeiro livro sobre educação de surdos, adotando o alfabeto manual.

Pedro Ponce de Leon (150-1584), monge beneditino espanhol, fundou uma escola de professores de surdos. Utilizava a datilologia – representação manual das letras do alfabeto, a escrita e a oralização como metodologias de ensino. Para Guarinello (2007, p.21):

Ponce de León [...] considerado o primeiro professor de surdos da história. Ele foi chamado para educar crianças surdas, em geral filhas de nobres. Seus alunos eram ensinados a falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se pelas palavras, a fim de ser reconhecidos como pessoas em termos da lei e herdar títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham direito.

No século XVIII foram criadas as primeiras instituições educativas para pessoas surdas. O alemão Samuel Heinick (1712-1789) seguiu o método da oralização de Giovanni Conrado Aman e fundou a primeira escola pública baseada no método oral (750).

A primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada em Paris, no ano de 1770, pelo abade Charles M. Eppée, que inventou o método dos sinais. No ano de 1776, ele publicou sua obra mais importante com o título *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos*. (MAZZOTTA, 1996).

De acordo com Perlin (2002), as escolas fundadas em outros países, nos moldes da França, passaram a usar as línguas de sinais nacionais e a explorar novos recursos na educação de surdos.

No século seguinte, nos Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc (1815) unem o léxico com a estrutura da língua francesa, adaptando para o inglês, em 1815. Disto, surgiram os primeiros esboços da Comunicação Total. Em 1864, é fundada a primeira universidade para surdos em homenagem ao pesquisador, a Universidade Gallaudet. Atualmente, além desta, existe apenas a *Tsukuba College of Technology* (Japão).

No Brasil, uma atenção especial aos surdos também foi dada ainda no final do século XIX. Klein (1998) destaca que a “primeira política pública para os surdos em nosso país pode ser considerada a Decisão Imperial de 26 de setembro de 1857”. Na oportunidade, o governo de D. Pedro II concede, pela primeira vez, verbas para manutenção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, hoje INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Como tudo era novo, as instalações de oficinas para a aprendizagem de ofícios, como tipografia e encadernação, eram destinadas aos cegos, e o tricô, para as meninas. A sapataria, a encadernação, a pautação e a douração eram matérias para os meninos surdos. (SUCOW, 1986 *apud* MAZZOTTA, 2005)

Será que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação de surdos devido a seu genro, o príncipe Gastão de Orleans, marido de sua segunda filha, a Princesa Isabel, ser surdo? No entanto, em muitas enciclopédias e artigos, nada consta sobre sua surdez, embora isso seja confirmado em um livro de biografia da vida da Princesa Isabel. (QUADROS; PERLIN, 2007, p.28)

O professor surdo Francês, Eduard Huet, atuou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos por muitos anos. Ele era francês e empregava a língua de sinais, proporcionando um programa educacional. Com conhecimentos de metodologia de ensino de surdos e a convite de D. Pedro II, o professor atuava na escola de surdos. (STROBEL, 2006, p.89)

Após cem anos da criação do INES, a diretoria, na época, coibiu de forma oficial a língua de sinais em salas de aula, mas, ainda assim, alguns alunos a utilizavam de forma escondida (GUARINELLO, 2007). O Instituto dos Surdos-Mudos passou a ensinar a linguagem articulada, isto é, a língua oral a todos os seus alunos. O oralismo foi uma filosofia impregnada de uma visão médico-clínica, que acreditava na normalização da pessoa surda. Segundo Skliar (1998), o oralismo tem

uma visão clínica terapêutica da surdez, que valoriza somente o déficit do sujeito, e não sua singularidade enquanto pessoa.

A partir da década de 1860, o oralismo ganhou força e aumentou a oposição à língua de sinais. Destaca-se, a seguir, uma decisão arbitrária à língua de sinais, sedimentando o discurso dos ouvintes pelo oralismo, como sendo o tipo de ensino mais acertado para a pessoa surda.

Em 1880, durante o Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão, na Itália, a língua de sinais foi proibida, o que provocou uma reviravolta na educação de surdos. Naquela ocasião, os professores surdos haviam sido proibidos de votar. Apesar de tal mudança, os códigos não chegaram a serem eliminados. Dessa forma, o atendimento aos surdos ficou voltado à filantropia e ao assistencialismo: os indivíduos eram entregues pelas famílias às instituições e aos asilos, em regime de internato.

Em 1877, Tobias Leite, referindo-se à melhor maneira de escolarizar os surdos, situou a questão “a comunicação com surdo-mudo pode ser por escripta, oral ou por signaes” (LEITE, 1877, p. 25). Nesse sentido, as pessoas surdas ficaram aquém da sociedade, sua aprendizagem era baseada na língua oral dos ouvintes. As pessoas surdas “foram forçadas a aprender a falar, através do método oral; a serem pessoas normais como as pessoas ouvintes.” (DINIZ, 2011 p. 28).

Para Diniz (2011 *apud* Supalla, 2008, p. 27), “na história da evolução dos sujeitos surdos no mundo, que foi ignorada durante muitos anos pela sociedade e inaptos por não terem um dos sentidos: a audição”. De um lado, os oralistas defendendo a filosofia que, pela língua oral, o surdo se comunicaria com sua comunidade ouvinte; por outro lado, os adeptos da língua de sinais que denunciavam a visão de incapacidade e clínica da surdez, apontando a língua de sinais como língua usual do surdo.

Conforme Sacks (1990, p.45), “o oralismo e a supressão do sinal resultam numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”. Desse modo, com anos de lutas dos movimentos surdos, a língua de sinais resistiu e persistiu mesmo diante de proibições, permitindo o reconhecimento legal desta língua natural.

Brito (1995, p.16) aponta que “as línguas de sinais, por serem naturais, persistem. Apesar das proibições e preconceitos de que têm sido alvo, elas resistiram heroicamente através dos tempos. Isso demonstra a fortaleza de um sistema consistente”.

O governo federal fez a primeira campanha, em 1957, voltada para os deficientes auditivos – “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, a qual tinha por objetivo, promover medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o Brasil.

A língua de sinais ganhou mais projeção na década de 1970 por meio do Instituto de pesquisas Linguísticas de Washington, que suplantou a filosofia oralista (BUENO, 1993, p. 41). Skliar (1997, p.13) ressalta que o conceito de surdez tem mudado e se apressa em duas significações:

Por una parte, el sordo es visto como un sujeto enfermo y la sordera como una patología que afecta algo más que la audición- y, por eso, el sordo es forzado a permanecer en el campo de la medicina y la terapeutica. Por otro lado, el sordo es considerado un miembro real o potencial de una comunidad lingüística minoritaria donde la audición- y por onde, la falta de audición- no juega ningún papel significativo.

É importante conhecer a cultura surda e entendê-la, pois ela não é uma cópia da cultura dos ouvintes. A identidade surda é produzida pelo próprio grupo de surdos, por meio das próprias vivências. Baseando-se no pensamento de Perlin (2003, p. 53), pode-se afirmar que a “identidade do surdo começa pelo direito de ser surdo”.

Sá (2006, p.130) frisa que a utilização da língua de sinais é um dos mais importantes fatores que caracterizam a identidade surda. Além disso, “os surdos organizados em comunidades consideram o uso da língua de sinais uma evidência de pertença à comunidade surda”.

Com a identidade surda não é preciso lutar para aprender a se comportar como um ouvinte, pois, ao se sentir como pertencente a um grupo, afirmará seus próprios valores, “o ser e o estar sendo surdos se constituem como identidade, como diferença, como alteridade no interior das representações surdas” (PERLIN, 2003, p. 101).

Neste sentido, ressalta-se que a língua de sinais é crucial para o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda e seu potencial de aprendizagem, além de formação identitária. A língua de sinais é mediadora do desenvolvimento da criança surda, desde a tenra idade, que possibilita na formação de sua identidade surda. Usar a língua de

sinais em contato com outro surdo é o que define, basicamente, tal identidade.

De acordo com os estudos de Quadros (2004, p.30),

Pode-se dizer que uma língua natural é uma reação específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre seus usuários.

Reconhecer e aceitar identidade surda enfatiza a língua natural das pessoas surdas, e que esta apresenta regras próprias e independe de qualquer outra língua. Fernandes (2008) aponta que houve uma mudança no processo educacional do surdo, na qual o bilinguismo passou a ser utilizado, o que valoriza a cultura surda e sua forma de comunicação. Entretanto, a utilização da língua de sinais na educação de surdos esteve por muitos anos entre duas abordagens, denominada por estudiosos como “comunicação total” e “bilinguismo”.

Segundo Moura (1993, p.1):

Comunicação total é uma filosofia de trabalho que implica na utilização simultânea de sinais e fala, uso de aparelhos de amplificação sonora e conseqüentemente trabalho no desenvolvimento das pistas auditivas, tanto ao nível de leitura oro-facial como de produção [...]

Bilinguismo se refere no que diz respeito à criança surda, a uma filosofia que permite o acesso pela criança o mais precocemente possível das duas línguas: a língua de sinais e a língua oral.

No bilinguismo, a criança surda aprende a língua de sinais na interação com adultos surdos. Neste caso, a língua portuguesa aparecerá como segunda língua. Para Quadros (1997), quanto mais a criança surda aprender a língua de sinais, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades linguísticas.

Quadros e Capello (1997, p.28) afirmam que “[...] todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna completamente [...]”.

No Brasil, na década de 90, a professora Lucinda Ferreira Brito inicia os estudos sobre a língua de sinais, enfatizando a filosofia bilíngue, a qual propõe tornar acessível para a pessoa surda duas línguas, sendo, uma delas, a sua língua natural, ou seja, a língua de sinais; e a língua dois, a outra a língua portuguesa escrita. De acordo com Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2010, p.3), “[...]viabilizar um contexto educacional bilíngue aos seus alunos surdos, no qual as interações e atividades sejam realizadas mediante a utilização da Libras e do Português escrito”.

Para Brito, a língua de sinais

É adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com as pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. (BRITO, 1995, p. 27)

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem tornar acessíveis as duas línguas no contexto escolar. Nesse sentido, compete à escola possibilitar e oferecer o uso da língua de sinais, permitindo ao surdo o seu jeito de ser, de perceber, de vivenciar, de comunicar, ou seja, tendo suas características próprias sendo respeitadas por todos. (PERLIN, 2003)

Quadros (1997, p.40) afirma que se conseguiu que algumas conquistas já fossem realizadas para que a proposta bilíngue fosse colocada em prática, como o “reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ser assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua”.

A aprendizagem por meio da língua de sinais possibilita ao surdo a naturalidade e agilidade na exposição de seus desejos, sentimentos, necessidade bem como a interação social e a estruturação do pensamento cognitivo.

Comunga-se, aqui, com a afirmação de Quadros (1997, p.40) de que “o uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-

auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas”.

De acordo com a autora, os estudos têm apontado que a proposta bilíngue está sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas. Constitui-se um direito conquistado na legislação brasileira, que entende que a escola bilíngue seja um espaço de interação, contemplando a língua e sua cultura surda. Perlin e Quadros (2006, p. 184) dizem que “a principal chave para o surdo entrar no processo de discussão social é a diferença, de ser outro, é o conhecimento”.

Desta forma, é necessário que o surdo tenha aprendizagens significativas em língua de sinais, que possibilita uma formação integral da pessoa surda. Como aprendizes da segunda língua - Língua Portuguesa – é necessário ter estrutura educacional para o processo de apropriação.

Falar sobre a língua por meio da língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança que são elementos importantes no processo educacional. Portanto, vamos conversar sobre aprender a língua de sinais e a língua portuguesa, usando e registrando através destas línguas. (QUADROS; SCHMIDT, 2006, p.13)

Nesta perspectiva, vale ressaltar a proposta bilíngue, mas será que deve acontecer somente em uma escola específica de surdos? Os defensores do bilinguismo afirmam que na interação entre surdos que usam a língua de sinais, surgem sempre novas possibilidades de compreensão, de diálogo e de aprendizagens. E, entre surdos e ouvintes usuários de língua de sinais, não?

Para Skliar (1998), Perlin (1998), Moura (1999) e Sá (2006), o surdo, além de bilíngue, é bicultural, pois está imerso em duas culturas – a cultura surda e a ouvinte. Assim, os autores supracitados defendem a existência de uma cultura e identidade surda, usuários de língua de sinais e da convivência dos surdos com seus pares. “[...] um horizonte epistemológico na definição da surdez, no qual ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relacionam, mas não se refere aos discursos sobre a deficiência”. (SKLIAR, 1998, p.29)

Partindo de uma concepção socioantropológica da surdez, Sá (1999, p. 157), afirma que,

[...] o objetivo de considerar um estudo sobre surdo, não é de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente ao contrário, ou seja, o de considerar a diferenciação linguística como necessária para possibilitar o desenvolvimento da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda.

Pela especificidade que o texto apresenta e diante da complexidade que o tema abarca, a questão não é só o uso da língua de sinais, mas as implicações ao considerar a existência da cultura surda, pressupondo a diferença. Entretanto, esta diferença faz parte de um processo social, que não é recente. Skliar (1998) aponta que o problema não é a surdez, nem a língua de sinais, mas as representações dominantes que os ouvintes impõem aos surdos pelas relações que estabelecem. Ressalta-se que nos grupos de pessoas surdas há ouvintes, usuários de língua de sinais.

Os movimentos das comunidades surdas foram respaldados por pesquisas linguísticas realizadas a partir de meados da década de sessenta. O trabalho do linguista William Stokoe identificou estruturas linguísticas na Língua de Sinais.

A língua de sinais adquiriu estatuto linguístico quando foi realizada uma análise dos aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos da língua de sinais. Com relação à fonologia, temos unidades de características de morfemas, tal qual a combinação de sons – fonemas – cria as unidades de significados (as palavras) as combinações da dimensão gestual – produzem unidades com significados (sinais). (STOKOE, 1972 apud SANTANA, 2007, p.94)

Stokoe (1972) também faz referências ao uso de expressões faciais que devem ser consideradas parte dos sinais, já que possuem papel similar ao da língua oral (negação, afirmação, dúvidas, questionamentos,...). Também aponta que não há na língua de sinais, artigos, preposições e advérbios. O alfabeto manual foi estudado como parte da língua de sinais, sendo considerada uma ponte entre a linguagem oral e a língua de sinais.

O alfabeto manual não é apenas um “mecanismo” utilizado quando não tem sinal correspondente a tradução de uma linguagem oral para a língua de sinais. Tanto “quanto as expressões faciais, esse alfabeto faz parte da língua de sinais”. [...] O alfabeto digital é um tipo de sistema manual que representa a ortografia da linguagem oral. No entanto, refere-se sempre a nomes próprios, lugares, nomes científicos e é usado para vocábulos que não existem sinais. (SANTANA, 2007, p.96)

O alfabeto manual aparece precocemente na criança surda e a relação com a linguagem oral, mais tarde. “Pensar sobre a surdez requer penetrar no mundo dos surdos e ouvir as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a língua de sinais”. (QUADROS, 1997, p. 119)

O estudo da Língua de Sinais Brasileira tem sido realizado por Quadros (1997) que aponta que a Libras surgiu a partir de necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usar um sistema linguístico para expressar ideias, sentimentos e ações. Libras teve seu reconhecimento legal em 24 de abril de 2002, por meio da Lei 10.436 e regulamentada pelo Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, sendo utilizada pelas pessoas surdas para se comunicar e participar ativamente na comunidade surda, bem como na sociedade, que inclui e exclui.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE LIBRAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

No âmbito da presente proposta de contextualizar o estudo, vale dizer que, na contemporaneidade, as pessoas surdas ampliam a relação dos grupos sociais que demonstraram a necessidade de reivindicar seus direitos e firmar sua identidade. O hoje educacional, no que se refere à formação do professor, é marcado pela existência de Libras no currículo acadêmico, por consequência da necessidade de intérpretes qualificados, pelo fortalecimento do professor instrutor surdo.

Uma educação inclusiva, de acordo com a Unesco (1994, p. 61) é [...] “de que todas as crianças deveriam aprender juntas independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”. Nesse sentido, o processo de inclusão requer uma mudança significativa no sistema educacional, abandonando pensamentos preconceituosos e aderindo ao respeito às diferenças.

O que sustentará um novo olhar sobre as diferenças são as novas formas de representar e de ressignificar a diferença. A crença de que todos os homens são iguais surge do ideal político-democrático de que todos os homens devem ser tratados de forma igualitária - este é um dos ideais mais poderosos que a humanidade perseguiu. Mas hoje isto é questionado: são realmente iguais todos os homens? A quem interessa a igualdade? (SÁ, 1996, p.123)

Ressignificar a diferença das pessoas surdas implica uma mudança de paradigmas das representações sociais sobre a surdez que, por muito tempo, foram vistos como um “problema” ou “defeito”. Para Vargas (2003, p.64), a inclusão não se refere somente às pessoas consideradas deficientes; segue o princípio da “educação para todos”.

[...] A inclusão de fato, é muito mais que estar no mesmo espaço, trocar experiências, socializar-se. É ser respeitado nas suas diferenças e não ter de se submeter a uma cultura, a uma forma de aprender, a uma

língua que não é sua. É também se sentir parte do grupo, identificar-se com ele.

A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida pelas políticas públicas e se expressa no Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436 de 2002. Esses ordenamentos legais garantem a Libras como língua materna da pessoa surda e fundamental na construção do sujeito surdo, como sujeito de si e de suas ações. A mesma inclusão que coloca o aluno surdo em sala de aula leva professores a aprender Libras para se comunicar e ensinar. Além disso, deve-se discutir com o docente quais as formas mais efetivas para que o aprendizado aconteça de forma real com os alunos surdos.

Pensar na escola como lugar de aprendizagens de alunos surdos é pensar em um espaço que proporcione condições de acesso, permanência e de aprendizagens na sua língua materna – Libras. Como dito anteriormente, a educação de surdos no Brasil foi iniciada formalmente com a fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), referência governamental brasileira para os não ouvintes.

Uma das primeiras leis brasileiras a tratar da educação dos ‘excepcionais’, termo em voga à época, foi na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/61), que apontava o “enquadramento do excepcional no ensino regular” (BRASIL, 1961). Entretanto, é notória a falta de responsabilidade do poder público para com a educação de surdos, mesmo quando o médico italiano Girolano Cardomo, ainda no século XVI, havia declarado que “a surdez, por si mesma, não afeta a capacidade de aprender”. (SOARES, 1999)

Na década de 1970, entra em vigor a Lei nº 5.692/71, em pleno regime ditatorial, que “constava a previsão de tratamento especial aos que apresentarem deficiências físicas ou mentais” (BRASIL, 1971). Essa lei representou um passo importante para a educação, pois os governantes não tinham mais como ignorá-los, e não referindo aos surdos, permitia-se o entendimento de que possuíam deficiência física e poderiam ser reabilitados e, assim, desonerar a previdência pública.

Em decorrência da LDB nº 5.692/71, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de promover “melhorias” no atendimento, pois havia escolas no território brasileiro sem qualquer infraestrutura que viabilizasse ensino. Essa situação foi revelada na obra de Anísio Teixeira, em 1990.

O processo de discussão sobre o direito à educação no Brasil se destaca a partir da segunda metade do século XX, com vistas à minimização, o processo de exclusão escolar. Com a proposta democrática e com relações entre o poder público e a sociedade, acabam, no entanto, sendo negligenciados acesso, a permanência e aprendizagem dos surdos.

Em 1988, a Constituição traça linhas mestras visando à democratização da educação brasileira. Traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV).

A Constituição define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Na década de 1990, a educação foi marcada por ideias de integração da pessoa surda. Contudo, as políticas públicas educacionais ainda não representavam uma conquista efetiva de direitos, como a comunicação e expressão em língua de sinais, historicamente marcadas pela exclusão dentro e fora das escolas.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069/90, no artigo 55, reforçam-se os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). O ECA está em consonância com a Constituição Brasileira, que garante a todas as crianças o acesso e permanência na escola. Além disso, prioriza o atendimento da criança com deficiência na rede regular de ensino, ou seja, há uma prioridade para o atendimento escolar inclusivo. Isto é reafirmado pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 “sem discriminações e igualdade de condições”, assegurando adaptações necessárias à aprendizagem. E para o surdo, deveria ser diferente?

Na mesma década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A inclusão, nas escolas, é defendida mundialmente pela UNESCO, conforme consta na Declaração de Salamanca (1994, p. 61):

A inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade.

Na Declaração de Salamanca (1994), é exposto sobre a “importância da língua de sinais como meio de comunicação para surdos, e ser assegurado a todo o surdo acesso ao ensino da língua de sinais de seu país”. (BRASIL, 1994, p.11)

Para que haja inclusão nas escolas, é importante que os currículos e métodos de ensino sejam apropriados às necessidades dos alunos com deficiência. As escolas inclusivas devem atender a todos, conforme os termos da Declaração de Salamanca (1994), ao afirmar que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer às necessidades diversas dos seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2007, p.19).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, define, no Artigo 59, que os “sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

Com base na resolução, o documento apresenta proposta bilíngue para a educação de surdos que “traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda ao reconhecer a língua de sinais como uma língua com todo o potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas linguísticas” (BRASIL, 2006, p.7).

A Convenção da Guatemala (1999) trouxe a incidência para o Brasil que, pelo Decreto n. 3.956/2001, afirma-se que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais. Ainda, define como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Este decreto tem importante repercussão na educação por exigir uma reinterpretação da educação especial, que a compreende no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

É importante ressaltar que um movimento multicultural na década de 1980 trouxe em seu bojo a luta dos surdos para que sua língua fosse respeitada, assim como sua cultura (MOURA, 2000). Esses movimentos sociais fortaleceram a comunidade surda, requisitando que a língua de sinais se oficializasse na educação de surdos, além de compreender o surdo não como um deficiente, mas como diferente e pertencente a um grupo linguístico.

O movimento teve respaldo da comunidade científica que, por meio de estudos linguísticos, validou a necessidade em ser atendida Libras como de fato a *status* de língua. Foi um conjunto de ações que resultou na elaboração e na votação da Lei 10.436 de 2002 que dispõe sobre a língua de sinais e o art. 18 da Lei 10.098, hoje regulamentada pelo decreto 5626 de 2005.

Em 2003, o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. No ano seguinte, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Portanto, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com deficiência.

O Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis n. 10.048/00 e n. 10.098/00, que estabelecem normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos e também a acessibilidade de comunicação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir (Art.24):

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

A implementação do Decreto nº 6.571/2008 requer que os sistemas de ensino devam matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - nas classes comuns do ensino regular e no AEE (Atendimento Educacional Especializado), podendo o aluno surdo frequentar no contra turno ao ensino regular.

O AEE em Libras trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, não como reforço escolar, mas como possibilidade de ampliação do conhecimento (ALVEZ, 2010, p.09). Neste sentido, o AEE deve ser articulado por metodologias de ensino que estimulem vivências e que leve o aluno surdo a aprender, propiciando condições de aprendizagem na abordagem bilíngue, visando à superação das dificuldades no ensino regular.

Conforme depoimentos, uma das maiores barreiras à educação escolar é o desconhecimento por parte dos professores da língua de sinais, o que dificulta a compreensão dos conteúdos ensinados. Segundo esse depoimento, a aprendizagem fica sem sentido e é mecânica, calcada na memorização, e embora represente grande esforço, produz a sensação de "cabeça vazia". (CARVALHO, 2003, p. 22)

A inclusão se torna mais abrangente no sentido de que engloba diferentes fatores sociais, envolve não somente o aluno com deficiência e o professor, mas toda a comunidade escolar, a sociedade. Alves (2011) coloca que inclusão “[...] não é só colocar as crianças nas salas de aula, é fazer o outro se sentir incluído, é saber valer seus direitos e seus deveres cumpridos”. (p. 21). Incluir vai além de adaptar as estruturas das escolas. Segundo Godói (2006, p.25), os professores devem ter em sua formação acadêmica as disciplinas curriculares obrigatórias que “[...] discutam aspectos científicos, sociais e educacionais que permeiam as deficiências [...]”.

De acordo com Biaggio (2007, p. 20), a definição de inclusão é holística, ou seja, “[...] um modelo educacional guiado pela certeza de que discriminar seres humanos é filosoficamente ilegal, e incluir é acreditar que todos têm direito de participar ativamente da educação e da sociedade em geral”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta seu diagnóstico e explicita objetivos e diretrizes para a política nacional brasileira com relação à educação de todos.

O movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. (MEC/SEESP, 2007, p.3)

Todas as leis supracitadas com orientações do Ministério da Educação (MEC) contribuem para a inclusão da pessoa surda no sistema de ensino brasileiro. Entretanto, há autores que discutem a surdez, defendem a escola para surdos e agrupamentos com seus pares para relações pessoais mais benéficas, traduzindo por propostas que dão ênfase ao bilinguismo na educação de surdos.

Enquanto a política pública educacional brasileira visa à inclusão para todos, igualitária e justa, propõe-se também a viabilização da inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. Estudiosos como Quadros (2003) alegam que tais medidas não consideram devidamente as particularidades linguísticas, culturais e políticas das pessoas surdas, confrontando diferentes opiniões sobre quais seriam as melhores propostas para a educação de surdos.

Lane (1992) mostra que o reconhecimento da dimensão política, linguística, social e cultural da surdez, apropriadamente conota a deficiência como “uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos”. O preconceito pode estar disfarçado no discurso da diversidade e da diferença. Laborrit (1994) diz: “recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde a minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta, é a sociedade que me torna excepcional”.

Infelizmente, o surdo tem sido percebido em uma perspectiva exclusivamente fisiológica (déficit na audição). Para tanto, não é o termo utilizado para nomeá-lo que elimina os preconceitos sociais. Para

Skliar (1997, p.33), “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais”. Ou, como expressa Laborrit (1994), sobre a “sociedade que me torna excepcional”.

Cientificamente, os discursos sobre surdez eram realizados pelas áreas da saúde (Medicina e Fonoaudiologia). Agora, têm sido deslocados para as áreas da Educação, da Linguística, da Antropologia e da Sociologia. O Decreto nº 5.626/2005 dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue. No capítulo II – da Inclusão de Libras como disciplina curricular, coloca que:

Art.3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A introdução de Libras como disciplina curricular no ensino superior traz mais do que ensino da língua de sinais, mas compreensão das especificidades do surdo com relação a sua cultura. Portanto, é necessário que todas as facetas da inclusão do surdo sejam compreendidas para que a inclusão seja real. Trata-se de um momento

profícuo, pois muitas conquistas foram alcançadas: a oficialização de Libras, o direito de o surdo ter um intérprete, a obrigatoriedade de Libras nos cursos de formação na área da licenciatura e inclusão de Libras em alguns currículos. E o que esperar do Decreto 5626/2005?

Vale ponderar que o decreto, por si só, não elimina o fracasso e insucessos do processo de escolarização de muitos surdos brasileiros. No que diz respeito ao reconhecimento linguístico e cultural, outras ações são necessárias para legitimar o que a lei já garante.

Perceber as existências das políticas públicas de inclusão é importante e afirmativo. Contudo, não basta para garantir mudanças e eliminar preconceitos. Lane (1992, p. 24) diz que “[...] a linguagem e a inteligência estão muito interligadas, quando tentamos classificar uma pessoa, a surdez surge como deficiência do intelecto. O “mudo” do “surdo e mudo” surge não só para fazer referência à mudez, como também à fraqueza da mente”.

Em termos mundiais, são antigas as preocupações com a educação dos surdos, ainda que as iniciativas nem sempre tenham alcançado a eficácia desejável. No Brasil, a preocupação surgiu com o Decreto Imperial nº 939 de 26 de setembro de 1857, mas vive-se em uma sociedade que segrega e que inclui.

No decorrer da história das pessoas surdas, são encontradas diferentes representações, baseadas no discurso de pessoas ouvintes, que são estereótipos negativos e que nada revelam senão a percepção errônea de perceber o surdo na sociedade. Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, é a falta de acesso à língua de sinais. Por meio da língua as pessoas se tornam seres humanos, comunicam-se, constroem identidades e subjetividades.

Na opinião de Veiga-Neto (2001), a escola vem se constituindo como um dos lugares em que os surdos têm acesso à língua e a um espaço em que a cultura surda pode se materializar. O estímulo para que a criança se aproprie da língua de sinais como forma de comunicação e expressão é fundamental, pois traz contribuições para o uso de Libras como língua materna, contato com a diversidade cultural que pode ser oferecido pela educação bilíngue.

“Na educação de aquisição da língua de sinais, vai ocorrer na interação com os surdos mais velhos, usuários da língua, os quais interpretando os comportamentos comunicativos das crianças as insiram no funcionamento linguístico – discursivo da mesma” (PEREIRA, 2005, p. 85-86).

O reconhecimento de Libras como língua materna possibilita aos surdos o acesso à diversidade cultural. Entretanto, para que a aquisição

seja eficaz, faz-se necessário que a inclusão em atividades que privilegiem um contexto e não sinais isolados e sem sentido.

O sistema educacional tem que acreditar que por meio da língua de sinais é possível discutir os avanços científicos e tecnológicos, produzir conhecimento. Na abordagem bilíngue, quando se interpreta que a língua de sinais é a primeira língua do surdo, é preciso considerar as culturas envolvidas, das identidades surdas, das lutas, das políticas pelas diferenças, das mudanças pedagógicas e da valorização da comunidade surda. (SÁ, 2006)

No contexto escolar, existem implicações na educação de surdos que ultrapassam as referências linguísticas, dizem respeito à subjetividade dos surdos envolvidos no processo de ensinar e aprender, pautados pela abordagem bilíngue.

O estado de Santa Catarina contempla na Política de Educação Especial (2006, p. 29) serviços diversificados, com direcionamento aos alunos surdos na rede regular de ensino estadual:

Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE-DA;
Serviço de Atendimento Especializado – SAESP;
Turma Bilíngue – LIBRAS/Português, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para educandos com deficiência auditiva;
Professor intérprete em turmas das séries finais do ensino fundamental, ensino médio, nas modalidades da Educação Básica e no nível superior;
Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em todos os níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica.

Ao elencar os serviços, entende-se que estão pautados numa abordagem bilíngue para assegurar mudanças na forma de ser e pensar das pessoas envolvidas no processo educacional das pessoas surdas.

De acordo com a Política de Educação Especial de SC (2006), há disponibilizado o SAEDE/DA, preferencialmente, na rede regular de ensino objetivando:

A aquisição de LIBRAS como primeira língua. Tem por “finalidade promover a comunicação e a educação da pessoa surda, contribuindo, assim, para a eliminação das barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes e favorecendo a permanência desses alunos no sistema regular de ensino. (SANTA CATARINA, 2009, p.30)

O SAEDE/DA é oferecido em horário oposto à frequência do aluno na escola regular, ensinando Libras como língua materna, concomitantemente à Língua Portuguesa como segunda língua, numa abordagem bilíngue.

“A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda ao reconhecer Libras como uma língua, com todo potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas linguísticas”. (BRASIL, 2006, p.7)

O bilinguismo vem ao encontro desta proposição, buscando a quebra de paradigma oralista ao focar questões sociais, culturais e políticas sobre a surdez, mas nem sempre isto tem acontecido. Como reforça Quadros (2004), há várias experiências de educação bilíngue que continuam reproduzindo um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda.

A rede pública de ensino estadual de SC, além de possuir uma Política de Educação Especial própria, também se orienta pelo Programa Pedagógico que “estabelece diretrizes dos serviços de educação especial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos inclusos no ensino regular”. (SANTA CATARINA, 2009, p. 15)

O Programa Pedagógico (2009, p. 20) deixa claro sobre a atuação do professor bilíngue na rede estadual de SC:

Professor ouvinte ou surdo regente de turmas bilíngues Libras/Português responsável pelo processo ensino-aprendizagem dos educandos matriculados na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos – alfabetização, nivelamento e módulo, preferencialmente com formação de nível superior na área da educação, fluência comprovada através de

exame de proficiência em ambas as línguas. Para atuar na educação indígena deve, ainda, ter fluência na língua da etnia.

O documento preconiza o professor bilíngue, o envolvimento com o ensino de Libras e coloca que sua atribuição será de “conduzir o processo de elaboração dos conceitos científicos que compõe os conteúdos curriculares das diversas disciplinas, por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e da Língua Portuguesa na modalidade escrita”. (SANTA CATARINA, 2009, p.20)

O Programa Pedagógico (2009) também ressalta o profissional intérprete que atua nas escolas onde há alunos surdos no ensino regular, podendo ser:

Professor ouvinte, com fluência em LIBRAS comprovada por meio de exame de proficiência, com capacitação em tradução interpretação,
LIBRAS/PORTUGUÊS/LIBRAS,
responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional, nas turmas mistas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, bem como nas modalidades da EJA, educação profissional e educação indígena. (SANTA CATARINA, 2009, p.20)

Com relação aos intérpretes, há sua importância entre surdos e ouvintes, e nos espaços institucionais estão garantidos pela Lei nº 10. 436/2002, assegurando-lhes o seu direito linguístico de serem assistidos em sua língua materna.

No Programa Pedagógico (2009) estão estabelecidas as atribuições dos intérpretes que atuam nas escolas de Santa Catarina, tais como:

- estabelecer comunicação necessária à participação efetiva do aluno;
- trocar informações com o professor, relativas às dúvidas e necessidades do aluno, possibilitando ao professor regente a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem;

- estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo professor regente, para facilitar a tradução da LIBRAS no momento das aulas e atividades escolares;
- participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- o professor intérprete não pode assumir ou ser designado para outras funções na escola que não seja aquela para a qual foi contratado. (SANTA CATARINA, 2009, p.21)

Atualmente, nas escolas do estado de Santa Catarina, há surdos frequentando as escolas regulares, onde lhes são garantido o intérprete em sala de aula com suas atribuições no sentido de estabelecer comunicação para que os alunos surdos possam adquirir conhecimento. Entretanto, será que estão de fato inclusos no processo de ensino e aprendizagem?

Outra função estabelecida no Programa Pedagógico (2009) é o instrutor de Libras, que pode ser um professor ouvinte ou surdo, com fluência em Libras, “comprovada por meio de exame de proficiência, preferencialmente com formação de nível superior na área da educação que atua com o ensino da Libras, tem por função possibilitar à comunidade escolar a aquisição e a aprendizagem da Libras”. (SANTA CATARINA, 2009, p.22)

O instrutor surdo trabalha com o ensino de LIBRAS em escolas que possuem turmas bilíngues e / ou no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE); também ministra cursos para funcionários da escola e pais a fim de difundir a língua de sinais e apresentar um olhar bilíngue frente à surdez visando a uma educação diferente da escola tradicional e especial, uma educação que possibilita ao surdo a oportunidade de seu desenvolvimento cognitivo, em que seja reconhecida a importância da interação de crianças surdas com seus pares surdos para a aquisição de Libras e a construção da sua identidade.

Vale destacar que a Política de Educação Especial de SC (2008) por meio de seu Programa Pedagógico (2009) vem ao encontro do Decreto 5626 de 2005, capítulo VI, que trata da “garantia do direito à educação das pessoas surdas”, afirmando em seu artigo 22 que as instituições de educação básica devem garantir a inclusão em escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues na educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. E, para o ensino

fundamental (anos finais) e ensino médio, apontam para que haja intérprete em sala de aula, compreendendo as singularidades linguísticas dos surdos.

“A língua de sinais é uma forma linguística essencialmente visual, isto é, sem referência sonora. Desta forma, é uma língua que consegue captar e expressar as experiências visuais características das comunidades surdas”. (SANTA CATARINA, 2008, p.22)

Pode-se vislumbrar a importância da regulamentação de Libras com o reconhecimento oficial como língua natural dos surdos, entendendo-os como sujeitos de ensino e aprendizagem.

Como registrado no decorrer do trabalho, reconhecer a subjetividade da pessoa surda é também entender que as “peculiaridades culturais dos grupos surdos, ou seja, os seus processos de identificação, além de regras de convivência e organização coletiva. [...] Inegavelmente, a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade”. (SANTA CATARINA, 2004, p.23)

É necessário entender que ainda há surdos que não conhecem bem nem a língua de sinais e nem a língua portuguesa, conhecem palavras isoladas, têm uma comunicação limitada, pela falta precoce com surdos ou contato restrito depois de adulto.

Sá (2011) ressalta a importância do domínio da Libras por parte do surdo para poder usufruir do benefício de ter um intérprete em sala de aula. E sem ter o domínio de Libras para que possa acessar os conteúdos interpretados ficará excluído da possibilidade de aprendizagem.

Os intérpretes atuam quando há pessoas que já entendem a mensagem numa língua diferente da língua do emissor, quando há pessoas que já têm uma língua constituída, para operação de seu processamento cognitivo. (Sá 2011, p. 58)

O paradoxo da educação inclusiva no que diz respeito à pessoa surda é que, ao mesmo tempo em que priva a criança desde tenra idade, ter acesso à escola bilíngue, de aprender sua língua natural, tem como sustentação a presença de intérpretes nas escolas para tornar o espaço inclusivo. Então, será de fato inclusão?

A inclusão de alunos surdos é um processo desafiador, pois ao estarem numa sala com ouvintes, dificuldades e barreiras são previsíveis no percurso escolar. Consequentemente, requer do professor, da equipe administrativa e pedagógica a compreensão de que não há uma única forma de ensinar e aprender.

Em 2004, como resultado dos movimentos políticos sociais que envolveram as famílias, profissionais de educação e demais segmentos da sociedade, houve a publicação da Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina, com o seguinte objetivo:

Reestruturar a política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina, garantindo a utilização da LIBRAS, de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngue das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e linguística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes proporcionando ao aluno acesso e permanência no sistema de ensino. (FCCE, 2006, p.34)

A família sempre estava presente na escola. Alguns pais de alunos surdos, inconformados com a situação, buscavam leituras e participação em movimentos sociais de surdos, pois mesmo com a existência da Política de Educação de Surdos no Estado, ainda não se tinha o intérprete. A participação dos pais em Associações de Surdos proporcionou-lhes argumentos para o questionamento sobre a emergência da contratação de um professor que pudesse fazer a tradução em sala de aula, questionamentos que eram transferidos aos professores na Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Metodologia e Prática Interdisciplinar do Ensino.

Porém, sem resposta precisa, pois ainda tramitava nas instâncias governamentais o Decreto-Lei 5.626 que regulamentaria a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que estabeleceria este direito da pessoa surda. A aprovação do referido Decreto ocorreu em 22 de dezembro de 2005, que permitiu não só a contratação do intérprete de Libras, mas também propôs que esta língua se constituísse como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

5 A INCLUSÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS EM CURSOS DE LICENCIATURA: DILEMAS E EXPECTATIVAS

A trajetória feita até aqui foi para dar um panorama sobre o debate teórico, político e social da educação inclusiva, particularmente, das pessoas surdas. Não se tratou de dar conta de toda a discussão, mas, para a pesquisa, cuja intenção foi investigar a inclusão de Libras nos cursos de licenciatura. Esse panorama servirá como horizonte de perspectiva para análise da percepção de coordenadores da UNESC em relação à obrigatoriedade da disciplina de Libras nos seus cursos.

Atualmente, a instituição é comunitária, não tem fins lucrativos e reinveste todos os resultados na própria educação superior. A UNESC tem como missão "educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida", tendo a FUCRI como sua mantenedora.

A FUCRI foi a primeira escola de nível superior criada no Sul de Santa Catarina. A entidade emergiu de um movimento comunitário regional que culminou com a realização de um seminário de estudos pró-implantação do ensino superior no Sul Catarinense. Ela foi criada pela lei n. 697, de 22 de junho de 1968, com cursos voltados para o Magistério, e, com o crescimento do Sul do Estado, foram criados outros, visando a satisfazer a demanda empresarial.

A FUCRI sofreu alteração estatutária em 1973 e, em 1988, sendo reconhecida de utilidade pública pelo Decreto Federal n. 72454/73, pelo Decreto Estadual n. 4336/69 e pelo Decreto Municipal n. 723/69. Em junho de 1974, mudou para o atual *campus* universitário.

Em 24/9/1991, o Conselho Estadual de Educação, pelo parecer 256/91, aprovou o regimento unificado da Unifacri - União das Faculdades de Criciúma.

Em sessão plenária de 17 de junho de 1997, o Conselho Estadual da Educação aprovou, por unanimidade, a transformação de Unifacri em Unesc (Universidade do Extremo Sul Catarinense), que definiu como missão "Promover o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade do ambiente de vida".

Hoje, a universidade possui 36 cursos de graduação e 10 cursos tecnológicos, reconhecidos pelo MEC, em que os coordenadores atuam como gestores no processo educacional universitário. A UNESC possui oito cursos de licenciatura e optou-se em realizar a pesquisa com os seus coordenadores, por entender que estes possuem uma visão amplificada

do curso que coordenam e poderiam apresentar sua percepção com relação à disciplina de Libras.

A disciplina de Libras é uma entre tantas outras que há nos cursos de graduação, entretanto, sendo ela obrigatória nas licenciaturas, tendo sido implantada a partir do Decreto de Lei 5626/2005, que estabelece a inclusão de Libras como disciplina curricular, deixando claro no Art. 3º:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios". (BRASIL, 2005)

Primeiramente, foi feito um contato por e-mail explicitando aos coordenadores o objetivo da pesquisa e consultando sua disponibilidade em aceitarem ser entrevistados. Posteriormente, e de acordo com as respostas obtidas, foi feito o contato pessoalmente, comparecendo a cada uma das coordenações dispostas em participar, para agendamento da entrevista e entrega de termo de consentimento, garantindo preservação de sua identificação e abdicando de direitos autorais.

Os coordenadores se mostraram receptivos e dispostos a contribuir com a pesquisadora, mas alguns não conseguiram participar da pesquisa por motivos que não cabem aqui esclarecer.

Para efeito de sigilo, os coordenadores e as licenciaturas, nas quais são gestores atualmente, foram denominados neste estudo, como Coordenação 1 (C1), que atua na Licenciatura A (LA); Coordenação 2 (C2), que atua na Licenciatura B (LB); Coordenação 3 (C3), que atua na Licenciatura C (LC) e, assim, respectivamente, com os demais.

As entrevistas gravadas duraram em média de 22 a 40 minutos, sendo transcritas e analisadas sem a preocupação de seguir um roteiro. Para tanto, a análise delimita-se às percepções particulares dos coordenadores referentes à sua posição quanto à obrigatoriedade da disciplina de Libras na licenciatura e no cumprimento da sua função.

Com cada um dos coordenadores foi agendada a entrevista, com hora marcada e de acordo com a disponibilidade do coordenador. Em duas semanas conseguiu-se entrevistar aqueles que aceitaram e se

dispuseram. Dos outros três coordenadores, somente um justificou sua não participação.

Um dos coordenadores, o C5 preferiu ser entrevistado em uma das salas de aula da universidade, pois na coordenação havia muitos professores reunidos, que aguardavam o horário de início das aulas no noturno. Com os demais, na própria sala de coordenação.

Dos cinco coordenadores entrevistados, somente um, o C2, desmarcou o agendamento duas vezes em função de reuniões na instituição.

Durante a realização da entrevista C2, C3 e C4 abordaram amplamente o assunto, trazendo à tona a inclusão na instituição, não somente a disciplina de Libras. C1 foi bastante técnica nas respostas e se restringiu a falar o necessário. C5 considerou relevante o estudo e “dar vozes” aos coordenadores, restringindo-se a falar o necessário, alegando “não ter domínio no assunto”.

O roteiro continha pontos que indagavam sobre os seguintes aspectos: Libras no contexto da licenciatura; Inclusão no ensino superior; Educação Inclusiva. Iniciou-se com as memórias, na qual não estava previsto, e que se tornou imensamente significativo para o corpo do trabalho, pois, além dos coordenadores apontarem sua trajetória enquanto coordenadores na universidade, também falaram das suas experiências enquanto docentes, experiências que foram devidamente valorizadas durante toda a análise.

Contudo, a partir das respostas dos coordenadores e para melhor análise dos dados, foram reunidos estes sob a forma de expressões-chave que serão apresentadas a seguir.

5.1 OS COORDENADORES E SUA TRAJETÓRIA NA UNIVERSIDADE: MEMÓRIAS...

A inclusão tem sido um tema que mobiliza a educação para todos, sendo necessária a participação ativa dos profissionais no debate das questões sobre educação inclusiva com vistas à língua materna da pessoa surda, não como deficiente, mas como um sujeito que se utiliza de um meio linguístico – Libras.

A educação inclusiva está citada na Resolução Nº 05/2008/CONSU que aprova Políticas de Ensino de Graduação da UNESCO, “fundamenta-se no respeito à diversidade, possibilitando aos alunos o acesso e permanência com qualidade no ensino superior, por meio da disponibilização de programas, infraestrutura e métodos didáticos”. (UNESCO, 2008)

Na UNESCO, busca-se a valorização da diversidade humana, que, por muito tempo, foram estigmatizados no ensino superior.

Ao entrevistar os coordenadores, vieram à tona as memórias, não apenas memória de gestão, mas, sobretudo, da sua formação como profissional da educação. Propõe-se, portanto, compartilhar tais memórias, trazer em evidência os enfrentamentos das dificuldades e conquistas enfrentadas, bem como os dilemas encontrados na sua trajetória, da educação básica ao ensino superior.

Os cinco coordenadores são graduados na área que atuam enquanto coordenadores, sendo que 2 (dois) possuem Mestrado em Educação; 2 (dois) estão cursando o Doutorado e 1 (um) já o possui.

C1 entrou na universidade em 1986, em uma época em que não havia edital para contratação nem processo seletivo. Foi convidada para lecionar nos cursos de engenharia por ter graduação e especialização, embora ser muito técnica, sentiu a necessidade de fazer uma especialização em Didática do Ensino Superior. Diz que existe o C1 “antes e depois desta especialização”, pois norteou todo o seu trabalho iniciado na graduação. O Mestrado aconteceu em parceria com a UFSC, num período que a UNESCO estava em processo de transformação e precisava de professores mestres. Na turma, havia diferentes profissionais. E agora, em meio a tantos compromissos de coordenação, frequenta o Doutorado, diz que faz porque é na universidade, pois se fosse fora talvez não conseguisse conciliar.

O que chamou atenção durante a entrevista de C1 foram os olhos levemente emocionados, ao falar do estresse que enfrentou para concluir o Mestrado, e que só conseguiu com esforço da própria família e também de seu orientador. Em 1996, deixou algumas disciplinas das engenharias e assumiu aulas no curso em que atua como coordenadora.

C2 iniciou sua fala pontuando sobre a sua graduação no ensino superior, o quanto foi significativo para área que está agora, pois vem ao encontro do que se propõe na coordenação. A especialização foi por meio da IES, onde fez graduação com UFSC, e Mestrado em Educação pela UNESCO, e acabou de interromper o Doutorado, pretendendo recomeçar.

C3, C4 e C5 são “*frutos da universidade*”, pois fizeram sua graduação na UNESCO, rumos diferentes após a conclusão, mas cada um na sua área, esforçando-se e acompanhando o curso de licenciatura.

Os coordenadores também pontuam sobre a experiência na educação básica, como relato pelos entrevistados:

“*Eu já dei aula para jovens e adultos, na educação infantil, também*”. (C5).

C4 coloca *“Na verdade, todo o meu trabalho começou na educação básica, então trabalhei durante muito tempo na rede estadual com crianças, na época era da primeira a quarta série e de 2007 até agora, atuo no curso de magistério na formação de professores em nível médio”*.

“Eu tenho uma trajetória na educação básica pública da rede estadual e escola particular”. (C2)

Com exceção de C1, que iniciou diretamente como professora universitária e diz não ter experiência na educação básica, todos os demais coordenadores lecionaram no Colégio UNESC, extensão, que trabalham com Ensino Fundamental e Médio.

O coordenador C4 diz que começou a trabalhar em 1993, a princípio no Colégio UNESC e, posteriormente, em 1994, iniciou na educação superior, no curso que coordena hoje.

Em 1998, C2 começou no Colégio UNESC, na época Colégio Aplicação e, logo em seguida, chamaram-no para trabalhar no Programa Magister, em Araranguá, que era um programa para quem já tinha licenciatura curta, uma parceria do governo do Estado de SC com a UNESC e, em seguida, iniciou no ensino superior.

O coordenador C5 aponta que ainda durante a graduação iniciou a docência pelo Colégio Aplicação, hoje Colégio Unesc, no ensino fundamental e no médio, permanecendo 10 anos. Na graduação em 2006, perfazendo um total de oito anos como professor no ensino.

Destaca-se que o fato de estarem na graduação veio de um caminho percorrido na universidade enquanto professores. A coordenação na UNESC ocorre por meio de eleição, em que acadêmicos e professores exercem a cidadania, votando.

C1 coloca que já foi *“coordenadora adjunta, por várias vezes, num período que não recebia e depois teve que assumir interinamente a coordenação, pois o professor que estava, havia se afastado para estudar doutorado”*.

C5 lembra que assumiu sua *“primeira graduação entre 2011 e 2013, e agora está no seu segundo mandato”*.

Em 2011, C2 diz ter assumido a coordenação do curso CB e que, em 2013, participaram do processo de reeleição e agora *“estamos aí no primeiro ano da segunda gestão que em dois mandatos encerram”*.

C4 demonstra ter muita experiência no ensino superior. Assumiu diferentes funções. Além de coordenação, foi diretor de graduação e pró-reitor de ensino de *“1997 até 2005 eu fiquei na instituição na função de coordenador do curso CD; diretor de graduação, diretor da*

UNA HCE no período de 2009 a 2010 e ficou na função de reitor de ensino e agora novamente à frente da coordenação do curso CD”.

Segundo os entrevistados, todos dividem a função de coordenador do curso de licenciatura com o espaço de sala de aula, pois também são professores, conforme mostra a fala da C1 *“professora também, sempre, nunca só coordenação, sem horas administrativas pode até ser, mais sempre em sala de aula e as duas coisas juntos também”.*

C4 trabalha como professor e faz questão de nomear as disciplinas e fases da graduação: *“na primeira fase, uma disciplina introdutória, na segunda fase psicologia do desenvolvimento e na terceira fase disciplina de Psicologia da Aprendizagem”.*

O intuito de demarcar o quanto os coordenadores atuam como professor nas licenciaturas, também mostra que como docentes não se pode entrar na vida do acadêmico e lhe transmitir somente informações. É necessário propor a construção do conhecimento significativo, que respeite a diversidade, presente na sociedade.

A educação comprometida com a diversidade humana é um meio de ampliação da visão dos futuros profissionais em educação, perceber e ser percebido para além da universidade, na medida em que aplicarão a teoria em ação consciente e consistente.

A missão da universidade é atuar em ensino, pesquisa e extensão. Deste modo, inserindo-se no contexto social, promovem a inclusão, na qual dependerá de como estão sendo construídos seus projetos políticos, pedagógicos e sociais. Além disso, leva em conta o desafio da acessibilidade, além de ser arquitetônica.

O desafio da acessibilidade está colocado para a educação, seus pressupostos não estão restritos ao trabalho de determinados profissionais, mas estão direcionados para toda escola e sociedade. Sua efetivação requer eliminar os preconceitos, exigindo mudança de atitude em relação às diferenças: a adequação das estruturas físicas que permitam a circulação e mobilidade segundo os critérios de acessibilidade; o acesso às tecnologias, aos códigos e às linguagens que possibilitem formas diferenciadas de comunicação; e a alteração das práticas pedagógicas que promovam a interação e

valorizem as diferentes formas de construção do conhecimento. (SÁ, 2005, p. 3)

A inclusão é objetivo educacional, e a acessibilidade é uma ferramenta para a realização na sociedade. Para Sá (2005), o direito constitucional de acessibilidade é promover a participação de todos em qualquer espaço, estando em igualdade de condições.

Em seu Art. 24 (BRASIL, 2009), são propostas condições para a acessibilidade das pessoas surdas: “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”.

Então, será que a acessibilidade apontada pela Convenção está, de fato, sendo garantida?

O que foi trazido até agora são as primeiras palavras proferidas pelos coordenadores no sentido de contextualizar o perfil dos gestores. Mais do que isso: suas memórias que, durante a entrevista, fizeram questão de falar da sua trajetória de formação e de experiências, e que hoje estão à frente dos cursos de licenciatura, mostrando que, além de coordenar, atuam em sala de aula como docentes. A maioria iniciou na educação básica da rede estadual e / ou particular; são Mestres e alguns estão estudando Doutorado; pontuando a entrada à universidade, seja por convite ou por processo seletivo e que assumiram a coordenação pela eleição democrática, cumprindo com suas funções, às quais foram reeleitos.

5.2 LIBRAS NO CONTEXTO DA LICENCIATURA - DECRETO 5626/2005

A oficialização de Libras como primeira língua do surdo brasileiro foi concretizada pela Lei nº 10.436 de 2002 e pelo Decreto 5626/2005, garantindo direitos linguísticos de acesso à comunicação, à informação e à educação a todos os surdos brasileiros.

O Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) garante, entre outros direitos, o acesso educacional via Língua Brasileira de Sinais. Contudo, esse processo tem encontrado limites e dificuldades na formação de professores, que possuem a disciplina de Libras, como estabelece o Decreto 5626/2005, conforme aponta no relato C3:

Em 2009, quando entrei como professor na universidade, eu acompanhei a inserção e as modificações das matrizes curriculares

quando foi implantado a Libras nos cursos de licenciatura enquanto disciplina curricular obrigatória. Diante desse contexto, esse processo de ensino, na verdade, o que a gente tem é que enquanto coordenador que recebe os alunos dessa disciplina, primeiro existe um encantamento, a possibilidade da língua porque é uma linguagem que você utiliza a partir dos sinais, que envolve o corpo, a expressão, depois existe o estranhamento, como é que você constrói uma narrativa com diálogo associando os sinais aprendidos?

Os acadêmicos que frequentam a disciplina de Libras procuram a coordenação para falar do “*encantamento*” que a disciplina mostra no percurso das aulas, mas deve-se pensar para além disso: será que a disciplina de Libras em alguns cursos de licenciatura, com apenas dois créditos, consegue ensinar todo o universo linguístico da língua de sinais?

Na fala de C3 ficam evidentes as reações acadêmicas de “*encantamento*” e depois o “*estranhamento*” por parte dos acadêmicos, talvez pela insuficiência dos créditos que o próprio coordenador aponta: “*quando os acadêmicos apontam insuficiência, dois créditos, primeiramente porque gostam, mas que para aprender os conteúdos necessários deveria haver uma ampliação na carga horária para se apropriar da língua*”.

Muitas discussões existem acerca da língua de sinais, língua materna da pessoa surda, respeitos linguísticos, porém, ainda são restritos os estudos mostrando a inclusão no ensino superior bem como na educação básica. A universidade, como espaço social, é também responsável por oportunizar a educação a todos, cabendo realizar as adequações quando necessário, no que se refere à aquisição de materiais específicos, mudanças arquitetônicas, adaptações curriculares, as quais deveriam, sempre que possível, perpassar pela função do coordenador do curso de licenciatura.

Em termos nacionais, são antigas as preocupações com a educação e inclusão de surdos, ainda que as iniciativas nem sempre tenham alcançado a eficácia desejável. Muito importante, sem dúvida, a implantação do Decreto 5626/2005 que garante Libras na formação do professor, em todos os cursos de licenciatura.

C3 diz, ainda, que a disciplina de Libras faz parte efetivamente do curso, *“não é uma disciplina à parte, que se instala como um apêndice no currículo, Libras está incorporado no curso. Então, eu percebo como possibilidade de construir a linguagem também, com o corpo, talvez algo específico desta área de atuação”*.

É de fundamental importância, que vem ao encontro da fala do coordenador supracitado. Deve-se pensar nos subsídios teóricos sobre a construção de um ambiente universitário reflexivo. A atuação na formação de professores, deve-se pensar em estudos que viabilizem a difusão da língua de sinais, e não somente como um cumprimento da legislação brasileira. E que a *“possibilidade de construir a linguagem com o corpo”* não pode ser tratada como um sistema rudimentar chamado de *“gestos”* (Quadros 2004). O surdo *“não se utiliza somente dos sinais”*, ele é expressivo, é a linguagem do corpo em ação. C3 se mostra diferente de profissionais que não acreditam, *“que através da Libras, seja de fato, possível discutir e aprender”*.

Em consequência desta compreensão, C4 salienta que a obrigatoriedade de Libras nos cursos de licenciatura é fundamental: *“tem um propósito de dar uma orientação inicial, uma sensibilização do professor no sentido de respeitar a condição daquele sujeito que não escuta, principalmente no momento que começa atuar na rede de ensino, e que possivelmente vai lidar com a diversidade”*.

Sá (2005) focaliza quando se interpreta que a língua de sinais é a primeira língua do surdo, é preciso considerar a questão das culturas envolvidas, das identidades surdas, das lutas por poderes, saberes e territórios, das políticas pelas diferenças, das mudanças dos objetivos pedagógicos e da valorização da comunidade surda.

Destaca-se que o entrevistado C4 reconhece Libras como língua materna do surdo e a disciplina oferece ao futuro professor a possibilidade de trabalhar com o respeito à inclusão desse sujeito no contexto da escola, no contexto da universidade.

A afirmativa anterior é tecida a partir da análise do discurso do próprio coordenador que vivencia diariamente a inclusão de alunos surdos, não somente na educação básica, na qual também atua como docente, mas na universidade, enquanto coordenador e docente em uma turma, na qual há um acadêmico surdo.

Desta feita, o entrevistado C2 destaca que, além de fundamental, é imprescindível a disciplina de Libras, mas que não constitui numa *“solução mágica”* para os problemas implicados na inclusão dos surdos na sociedade, e ressalta ainda que o professor de Libras, hoje, na universidade, é *“a mosca branca de olhos azuis, raríssimo”*. O

problema da não qualificação de um contingente significativo destes profissionais, é importante reenfatar, não se localiza somente na região Sul, mas em todo o território brasileiro.

O coordenador C2 ilustra a situação apontando que há falta do profissional de Libras em toda a região carbonífera. Ressalta que é uma *“área nova, não tem [sic] profissional e a formação que hoje se tem na licenciatura é uma formação para ‘matar a curiosidade’, é essa a intenção dos créditos uma disciplina de 36 horas”*.

Assim como C3, o coordenador C2 também aponta *“a insuficiência dos créditos de Libras na grade curricular das licenciaturas”*. Deixa claro que *“a inclusão de Libras, como disciplina é um conhecimento que precisa estar acessível, com uma carga horária maior”*.

O coordenador C1 não fez alusão à insuficiência da carga horária da disciplina de Libras, mas o quanto é significativa na universidade, e traz em suas falas percepções por parte dos acadêmicos quando fazem a disciplina: *“ainda este semestre atendi acadêmicos que estavam inseguros com a aprendizagem de Libras, ‘o medo do desconhecido’, pois nunca haviam tido nada a este respeito”*. (C1)

Ainda C1 diz que tem *“uma percepção própria porque fez Libras, num período na universidade e que gostou, mas que infelizmente não colocou em prática e esqueceu os sinais aprendidos. Portanto, a disciplina é essencial para quebrar preconceitos”*.

C5 relaciona com sua graduação que não teve a disciplina de Libras: *“nunca tive nada, sou um analfabeto em Libras, mas sempre tive vontade de aprender, também nunca fui atrás”* e destaca que não teve Libras na sua graduação. No entanto, para além da ausência de Libras na graduação, C5 afirma que, enquanto professor de educação básica, teve alunos surdos, mas nunca teve nenhuma formação e nem se recorda como ensinava, sem intérprete em sala e sem saber Libras. Vale esclarecer que este coordenador concluiu sua graduação em 2001, e a obrigatoriedade da disciplina de Libras veio em 2005 com o decreto 5626. A Lei nº 10.436 que estabelece libras como língua materna do surdo é de 2002, naturalmente ele ‘não fez a disciplina’. Ainda C5 enfatiza que dois créditos, num curso inteiro, é pouco, *“eu como professor de língua, entendendo Libras como língua”*.

O pesquisado C4 estava à frente da Diretoria de Graduação na época em que a discussão realizada no colegiado foi para definir a carga horária da disciplina em função do cumprimento do Decreto 5626/2005: *“para nós, 4 créditos já é o mínimo porque embora a disciplina não tenha um objetivo de formar o intérprete, porém, vão poder se*

comunicar em Libras, mas a gente entende que 4 créditos já era o mínimo do mínimo”.

Nos relatos dos pesquisados, pôde-se contatar que a carga horária estabelecida para Libras é insuficiente, com exceção de C4, que apontou 4 (quatro) créditos, os demais são 2 (dois).

A situação deixa claro e evidente que quando aconteceu a implantação da disciplina de Libras na universidade também estava acontecendo uma reforma dos cursos de licenciatura no Brasil, C4 explica:

Por conta de uma orientação governamental do MEC na época, então, os cursos tiveram que reestruturar o seu currículo, o estágio era de 300 foram [sic] para 400 horas e não entendiam como conseguiriam colocar mais uma disciplina de 4 créditos e aí pra tentar compatibilizar a necessidade que o curso tinha com as orientações do MEC, muitas das disciplinas da área pedagógica, acabaram sendo reduzidas pra [sic] dois créditos, porém, ainda falta o reconhecimento da importância dessas disciplinas pedagógicas para a formação do professor; ainda há muito a separação das disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas e disciplinas teóricas, teria que compartilhar mais.

Então, na implantação da disciplina não se discutiu se haveria ou não contribuição para com a formação do educador, e sim, o cumprimento legal do decreto estabelecido e mais: qual disciplina diminui a carga horária para que outra seja implantada.

Contudo, os entrevistados vislumbram da importância da regulamentação de Libras com o seu reconhecimento oficial como língua natural dos surdos e o direito de ter acesso a ela.

Tendo em vista que esta investigação também se pautou na ênfase de perceber as contribuições da disciplina de Libras, C3 assinala que:

Não é simplesmente uma determinação de legislação, ela é uma realidade, posta em um

direito. O professor, ao chegar ao ensino regular, vai encontrar o aluno surdo e que o embasamento ele teve na graduação e necessitando buscará de uma formação continuada, uma especialização, ele talvez vá ter um intérprete ou não, porque a gente conhece a realidade das escolas que nem todos terão.

Para C3, deve-se “*compreender Libras, além da legislação brasileira, como um direito tanto dos surdos, de terem acesso à sua primeira língua, como para os ouvintes, que a possuem na grade curricular*”. Para tanto, faz-se necessário busca-se nos referenciais estudados que a língua de sinais tem estrutura própria e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral, possui sua estrutura linguística. (QUADROS, 1997)

Assim, aos surdos, além de adquirirem uma identidade linguística de sinais, também lhes é possibilitado interagirem socialmente, organizando suas experiências cognitivas e terem acesso à educação.

O surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de “*experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais*”. (QUADROS 2004, p.10)

Neste sentido, resgata-se o comentário do entrevistado C5 ao falar da contribuição da disciplina de Libras na formação dos professores. Refere-se “*ao bilinguismo, como necessidade real de aprendizagem, que na educação básica temos muitas crianças e / ou estudantes*”.

A questão que o entrevistado aponta é de suma importância, o bilinguismo, Libras e Língua Portuguesa, como segunda língua, que é abordado por Moura (1993), pois tem uma proposição educativa que permite o acesso da criança, o mais precocemente possível, às duas línguas.

O bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, mas deve ser visto também em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, e no âmbito das relações de poder e conhecimento. (SKLIAR, 1999)

Referir-se ao bilinguismo, no campo da surdez, significa

considerar a necessidade do surdo, aprender primeiro a língua de sinais, como materna, e depois o sistema de escrita (da língua oral) apenas para utilização em situações específicas.

A Federação Nacional de Educação e Interação de Surdos - FENEIS, define a Língua Brasileira de Sinais:

Como língua, esta composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerado instrumento linguístico de poder e força. (BRASIL, 1999)

A língua materna dos surdos brasileiros pode ser aprendida por pessoas interessadas pela comunicação com comunidade surda. “A língua de sinais não substitui a língua portuguesa escrita”. (BRASIL, 2002)

Sobre a questão, vale ressaltar a fala de C3:

A disciplina é um embasamento teórico-prático, porque o professor vai chegar ao ensino regular e vai encontrar o aluno surdo, por mais que precise de uma formação continuada, e ainda talvez tenha ou não um intérprete, eu conheço a realidade escolar, a disciplina contribui.

Considerando a realidade brasileira em que as escolas públicas têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, “seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola, observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais”. (QUADROS, 2004, p. 59)

A acessibilidade do surdo não pode estar restrita à oferta de profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais. Entretanto, é evidente o papel de extrema importância que este profissional assume para o acesso comunicacional das pessoas surdas.

Segundo Quadros (2004, p. 13), a história da constituição dos intérpretes foi a partir de “atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos

foram conquistando seu exercício de cidadania”. Neste sentido, as pessoas que conhecessem um pouco da língua de sinais poderiam trabalhar como intérprete ou tradutor. Contudo, como não eram pessoas especializadas, ocorriam algumas confusões, por esse motivo, alguns surdos tinham seus intérpretes particulares.

A tradução e interpretação de língua de sinais conquistaram seu espaço na área educacional, hoje se constituindo como profissão. E que sua função não seja confundida com a do professor e nem como auxiliar da pessoa surda e / ou do professor, a tarefa é mediar linguístico cultural em diversas instâncias.

[...] os professores são professores e os intérpretes são intérpretes. Cada profissional desempenha sua função e papel que se diferenciam imensamente. O professor de surdos deve saber e utilizar muito bem a língua de sinais, mas isso não implica ser intérprete de língua de sinais. O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico. (QUADROS, 2004, p. 29)

A presença do intérprete em sala de aula mexe não apenas na subjetividade dos professores e colegas, mas também na adequação da estrutura física de sala de aula, na disposição deste profissional. “O professor também precisa passar pelo processo de aprendizagem de ter no grupo de sala de aula, um contexto diferenciado com a presença de alunos surdos e de intérpretes de língua de sinais”. (Quadros, 2004, p.63)

Lembrando a fala de C4: “*a disciplina de Libras não tem o objetivo de formar intérpretes*” e, sim, contribuir de forma significativa com a formação do professor, que poderá ter alunos surdos em seu campo profissional.

Desta feita, C1 compartilha da mesma opinião de C3, principalmente no que diz respeito à contribuição da disciplina na formação de professores colocando que “*vem de encontro com a realidade da escola, pois precisarão se comunicar com alunos surdos, e se não tiverem experiência com a língua, ‘mesmo que pouco’, será muito mais difícil, e nem sempre há o intérprete*”.

O entrevistado C2 coloca não ter dúvida da contribuição da disciplina na formação de professores *“porque o projeto do curso sempre pautou pela diversidade, nós sempre fizemos uma discussão da diversidade, então o curso sempre combateu qualquer situação de fobia de exclusão, trabalhamos numa perspectiva voltada aos processos históricos, valorização da pessoa”*.

De modo geral, o resultado que se destaca é que os coordenadores acreditam que Libras contribui para um contexto social menos excludente em relação à pessoa surda. Quadros (2004) coloca que será por meio de políticas linguísticas que se dará o reconhecimento da Língua de Sinais, entre outras línguas brasileiras.

5.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão da pessoa surda no ensino superior é uma dentre outras ‘vozes’ que tem chamado a atenção e desafiado a refletir neste estudo. Nesse desafiar-se, faz-se necessário perceber a possibilidade de inclusão do surdo em todos os contextos sociais.

Skliar (1999) propõe que se tenha um olhar crítico para a proposta de inclusão, discutindo quais são os argumentos que fundamentam essa proposta e qual a política de significados, bem como as representações que se produzem e reproduzem nela.

A perspectiva inclusiva de educação implica o tecer complexo da diversidade humana, na qual o surdo se utiliza da língua de sinais para se comunicar com o mundo, embora que o mundo ainda não saiba que por meio de sua língua é possível ‘falar’ sobre tudo, e, principalmente, construir conhecimento. Em geral, há críticas em relação à aglutinação dos surdos entre seus pares. Esta interpretação é errônea, pois estudiosos têm mostrado que há uma necessidade real na formação da identidade surda.

Pensar o sentido da inclusão com surdos significa visualizar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, que não define o ser na deficiência. A Unesc, em seu PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, define que:

[...] uma Universidade em que o processo de ensino-aprendizagem seja comprometido com os valores humanos essenciais, com respeito, pautadas pelo diálogo permanente, pelos interesses sociais e individuais, prevalecendo a socialização e construção de

novos conhecimentos alicerçados no objetivo comum de trabalhar em prol da Universidade e da sociedade, visando ao bem-estar da comunidade e à melhoria da qualidade de vida do ser humano, com investimento em projetos tecnológicos para resolver problemas essenciais relativos à sobrevivência da vida do homem e do planeta, desenvolvendo programas sociais que possibilitem a inclusão de todos, oportunizando-lhes a participação no crescimento e desenvolvimento regional (UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, 2009, p. 23)

A Unesc assumiu uma política visando à inclusão comprometida com o que diz a sua missão: “Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida”.

Neste contexto, cabe destacar que a universidade tem como proposta o respeito à diversidade humana, possibilitando o repensar na prática pedagógica, formando profissionais capazes de atuar em contextos diversificados, respeitando as diferenças.

A Unesc, em seu Projeto Político Pedagógico, no marco pedagógico, descreve que “a educação deve respeitar, valorizar e reverenciar as diferenças como algo único e sagrado”. (UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, 2001, p. 7)

No comentário transcrito de C4 fica claro que a disciplina de Libras tem como propósito a inclusão,

porque a Libras está dentro de uma questão maior que é a questão da educação inclusiva, não tenho nenhuma pesquisa específica, também não sou estudioso dessa área, mas pelo que eu sinto inclusão está muito longe de acontecer no contexto da escola pública e também nas universidades.

O entrevistado C4 “coloca que está longe de acontecer”. Entretanto, segundo o olhar da presente pesquisa, inclusão já é uma realidade, tanto na educação básica como no ensino superior, e a

universidade, preocupada com a inclusão, possui uma política de educação inclusiva que tem como objetivo principal apontar metas e ações que garantam a acessibilidade e a permanência do acadêmico na universidade.

Pensar a educação inclusiva significa compreender o indivíduo nos aspectos socioculturais, econômicos, históricos e políticos, pois a história de vida deste indivíduo, sua situação econômica e principalmente o que ele sente em relação a estar inserido no contexto acadêmico será fundamental para garantir sua permanência na universidade. A inclusão deve ser focada na acessibilidade e permanência do deficiente na instituição, desde que sua deficiência não comprometa ou o invalide para o desempenho das competências e habilidades profissionais necessárias. (UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, 2008, p. 04)

No contexto da universidade estão implantadas questões de cumprimento à legislação brasileira e, para, além disso, diz respeito à subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de formação profissional, ‘contemplando um olhar’ de valorização às licenciaturas, na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Através das Resoluções, abaixo relacionadas, que direta ou indiretamente cumprem o papel de garantir a Política de Educação Inclusiva na Instituição:

- RESOLUÇÃO n. 01/2007/ENSINO DE GRADUAÇÃO - Aprova texto indicativo para o tratamento da escrita da pessoa surda na Unesc e toma outras providências.

- RESOLUÇÃO n. 05/2008/CONSU - Aprova Políticas de Ensino de Graduação da Unesc.

- RESOLUÇÃO n. 10/2008/CONSU - Aprova Políticas de Meio Ambiente e Valores Humanos da Unesc.

- RESOLUÇÃO n. 12/2010/ CAMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - Aprova Documento Política de Educação inclusiva da Unesc.

Percebe-se que a universidade tem buscado implementar e implantar políticas públicas de inclusão no ensino superior, pois hoje já é uma ‘clientela real’.

O coordenador C2 aponta que primeiro deveria haver compreensão do que é a inclusão, pensar no que precisa ser realizado, estudado. E continua falando que: *“Em Libras não é muito diferente, como é uma disciplina introdutória, ela não tem o objetivo de formar um intérprete, mas de mostrar o reconhecimento oficial, como língua materna do surdo que é uma questão importante, e que durante muito tempo na história não reconheceu”*.

A ideia de incapacidade do surdo para a vida social vem sendo unicamente fruto de preconceitos. De um lado, privou-se o surdo da instrução de que tanto necessitava e, por outro, impossibilitou a preparação dos ouvintes, que percebem somente a perda auditiva e não sujeito surdo, sua diferença linguística. Daí, a tão tardia legislação de Libras 10.436/2002, que de fato reconheceu a Libras como língua materna do surdo, e foi citada por C2.

Dos 5 (cinco) entrevistados, somente 1(um) apontou que já teve acadêmicos surdos no curso de licenciatura, e que somente após a implantação do Decreto 5626/2005 que houve a contratação do profissional intérprete.

O coordenador C3 deixa claro que no curso de licenciatura não há surdo e que no Bacharelado, sim. E aproveita para contar sobre sua experiência na inclusão deste surdo na universidade: *“Nós, na licenciatura, não temos alunos surdos, mas nós temos no bacharelado e pelo que eu sei foi a primeira vez que tem, até porque a família tinha acompanhado intensamente a criação da legislação”*.

Quando o acadêmico chegou ao curso, já se buscou o profissional. Logo após o processo seletivo, o profissional iniciou seu trabalho e para os professores inicialmente, foi um desafio no curso, com o intérprete em sala de aula e havia sempre um estranhamento. Pelo fato do intérprete não ser da área, deixava a tradução limitada, e o surdo pela expressão demonstrava não ter compreendido. Sem falar que muitos sinais específicos não

tinham, criavam. Então, os professores, repensavam metodologicamente, de forma que o intérprete fazia a mediação, aí o aluno compreendia. (C3)

Sobre o processo de incluir o surdo, o coordenador C3 se mostra atento e se preocupa com o conhecimento que o surdo está conseguindo construir, e também com a função do intérprete, por não estabelecer um envolvimento com o curso, pois é funcionário da instituição que acompanha e atende neste momento o curso, então, dever-se-ia repensar numa mudança política de encaminhamento. Ainda o mesmo coordenador coloca que a inclusão do surdo é um desafio e que sempre que possível relembra os professores sobre orientações metodológicas e encaminhamentos que, na sua maioria, são horistas, mas, mesmo assim, muitos professores se preocupam em fazer adaptações que favoreçam a aprendizagem do aluno surdo.

É importante destacar que os surdos terão que enfrentar as expectativas e normas e de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência da educação básica. Também pode-se dizer que nem sempre a simples presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula garante acessibilidade aos estudantes surdos. Contudo, o ingresso na instituição de ensino superior coloca, muito concretamente, a questão da inclusão dos surdos em um contexto ouvinte.

A inclusão é um processo que perpassa pelo enfrentamento de obstáculos até a sua concretização, ao passo que o coordenador C3, pela experiência que está tendo, não percebe dificuldade do aluno surdo no curso, *“tenho casos mais sérios de deficiência”*.

O conceito de inclusão está se expandindo, assim como a presença da diversidade na sala de aula e em todos os espaços sociais, pois parte-se do pressuposto que se se faz parte desta diversidade, se é ou não diferente?

A inclusão na universidade é um movimento que faz parte da trajetória histórica da educação e que está em constante debate atualmente, no sentido que engloba diferentes fatores sociais, pois a inclusão envolve não somente os estudantes, coordenadores e professores, mas toda a comunidade universitária. A convivência social em todos os espaços passa a ter mais qualidade e enriquecimento, na medida em que um aprende com o outro e todos aprendem a “respeitar e a conviver com as diferenças e as semelhanças individuais”. (STAINBACK, 1999, p.23)

Saber respeitar a diversidade é uma possibilidade de garantir o ensino e aprendizagem, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual estão baseadas muitas das resoluções da universidade tem como objetivos “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de todos [...]”. (BRASIL, 2007, p. 8)

Os pressupostos teóricos norteadores deste trabalho apontam que o processo de inclusão deve ser entendido e analisado dentro das condições reais de cada espaço, pois, do contrário, ficará apenas no discurso e / ou ‘mascarada’.

Pela exposição até o momento é possível dizer que a inclusão dos surdos traz inúmeros questionamentos, mas pode-se constatar que a língua de sinais coexiste no mesmo território da língua portuguesa. Para Quadros (2004, p.47), “as línguas de sinais são denominadas língua de modalidade gestual-visual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”.

A língua de sinais é utilizada pela comunidade surda para expressar suas ideias e pensamentos, e que a mesma desempenha um papel fundamental no convívio social e na educação dos surdos. Durante muito tempo, a sociedade esteve preocupada com a padronização dos indivíduos para viverem no meio social. Dessa forma, a educação de surdos passou por várias fases. No entanto, a língua de sinais persistiu, mesmo diante de proibições permitindo a comunicação entre surdos e ouvintes.

O Decreto 5626/05 dispõe não apenas a disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, mas também a necessidade de se incluir entre o grupo dos professores universitários, professores surdos.

Müller (2009, p. 30-31), na condição de docente surda, expressa que “o quanto as instituições de ensino superior em que os professores surdos trabalham, contratam apenas um ou dois surdos, o que restringe a possibilidade de discussão e trocas”. A autora considera que o envolvimento do professor surdo nas atividades acadêmicas geralmente fica prejudicado devido à falta de informações e / ou trocas com docentes ouvintes.

Vale destacar que a competência profissional é indispensável tal como sua formação e, na falta de professores surdos para exercer a função, cabe à instituição selecionar um professor ouvinte, devidamente certificado para assumir o cargo.

De acordo com os coordenadores, será provável que o futuro professor, quando se deparar com um aluno surdo em sua sala de aula ou em sua escola, assumindo a função de professor, tenha conhecimentos para atendê-lo e promover sua inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a produção desta dissertação, por meio dos estudos realizados, serão tecidas algumas considerações finais que não determinam o fechamento do tema e do problema apresentado, ao contrário, mas instigam a continuar com a pesquisa.

Diante da revisão de literatura, foi apresentada a trajetória histórica das pessoas com deficiências, o caminho percorrido da pessoa surda na sociedade, que é contemporânea e excludente.

O desafio que o discurso ideológico da inclusão impõe a todos é justamente superar o debate à desigualdade social e denunciar o caráter excludente da sociedade capitalista, que valoriza o ter e não o ser, que busca o perfeito e não o diferente, que exclui, mas que inclui.

Entende-se que a educação inclusiva, garantida pela legislação brasileira, paradoxalmente ainda se apresenta como utopia para muitos e para a pesquisadora, seja a existência da possibilidade de conhecer e respeitar a diversidade humana.

Discutiu-se a regulamentação de Libras, língua materna, natural das pessoas surdas e que apresenta regras próprias e, independentemente de qualquer outra língua, tornou-se o meio legal da comunicação dos surdos, por meio da qual podem vivenciar, adquirir, construir conhecimento e interagir com a sociedade.

O esforço foi para a desmistificação de que a língua de sinais é apenas uma representação mímica da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que se evidenciou a complexidade da língua de sinais em relação a sua estrutura linguística, porém, tendo a clareza da necessidade de aprofundamento ainda dos estudos linguísticos de Libras, enquanto língua e sua estrutura.

A língua de sinais mostra a cultura surda, sua identidade. Constata, assim, que a surdez não é mais estudada como uma patologia, mas como uma minoria linguística, pertencente a uma comunidade com cultura e identidade próprias.

O reconhecimento oficial de Libras, com a Lei 10436 de 2002, regulamentada com o Decreto 5626/2005, estabelece que em todos os cursos de licenciatura se tenha Libras como disciplina curricular obrigatória. Por sinal, esse ordenamento legal foi uma das razões e interesse para a realização da pesquisa de campo na universidade. A intenção foi refletir sobre os dilemas e expectativas por quem acompanha as licenciaturas: os coordenadores dos cursos. Enfim, dar voz a essas pessoas que, no seu cotidiano, enfrentam muitos desafios

para manterem os cursos de licenciatura, uma vez que, dada a conjuntura da sociedade atual, está difícil de ter ingressantes.

Percebeu-se que há um envolvimento da universidade na valorização das licenciaturas, do profissional docente. Do mesmo modo que valoriza a diversidade humana, aponta caminhos de respeito às diferenças com implementação de um Programa de Educação Inclusiva. É inegável que a inclusão ganha crescente importância na Unesc, o que leva ao entendimento de que ensinar é um ato coletivo e não isolado.

Quando esta pesquisadora iniciou o Mestrado, pensava em investigar um grupo de professores que por dois anos estudavam Libras como segunda língua. Interesse que se dissipa e contraditoriamente se intensifica ao atuar como professora na universidade por perceber o interesse dos acadêmicos em aprender esta língua. Num primeiro momento os encanta, mas depois lhes causa estranhamento por não existir na região uma formação em nível superior de Libras, somente na Universidade Federal de Santa Catarina, pois gostariam de continuar os estudos nesta área. No entanto, o envolvimento nesse contexto universitário, possibilitou à pesquisadora a identificação da importância do gestor nos cursos de licenciatura, que desempenha sua função: são docentes e possuem vida própria, além do *campus*.

De acordo com os coordenadores das licenciaturas, a disciplina de Libras traz contribuição na formação dos professores, pela expressão de entendimento de seu necessário uso ao atuarem na educação básica.

Os coordenadores também apontaram a inclusão na universidade como desafio a ser enfrentado, diariamente. Eles reconhecem os avanços, mas apontam dificuldades, dentre os quais: o desconhecimento da Libras e da função do intérprete em sala de aula; recursos e metodologias de ensino que contemplem a aprendizagem de todos.

Na primeira parte deste trabalho intitulado “Breve contexto histórico das pessoas com deficiência: da exclusão à garantia de direitos”, foi mostrada a história da pessoa com deficiência e que por meio dos movimentos sociais pode-se transformar, deixando marcas e com o objetivo de propiciar a igualdade social a todos os cidadãos e de modo que as pessoas possam ter seus direitos garantidos pela legislação brasileira.

O intuito foi investigar a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas da Unesc, dilemas e expectativas, como entendimento que a disciplina tem como finalidade a preparação do professor para atuar na educação de alunos surdos.

Considerando o Decreto 5626/05 como principal responsável pela inclusão da disciplina nos cursos de licenciaturas, encontrou-se como

dilema a carga horária da disciplina, a partir da qual os graduandos criam expectativas com relação ao domínio da língua e, em pouco tempo, acaba a disciplina. Portanto, gera a necessidade de continuidade, do aprimoramento contínuo. Sendo assim, a disciplina cumpre um dos papéis da formação inicial que é o incentivo à formação continuada e permanente dos professores.

Se a atuação do futuro docente for pensada no sentido de tornar-se um professor bilíngue ou intérprete de Libras, concorda-se que a formação inicial é insuficiente. Consequentemente, há a necessidade de uma formação específica, o que não parece ser o objetivo da disciplina Libras, conforme explicação dos coordenadores.

Foram situados historicamente os objetivos com ênfase na deficiência, particularmente no processo de educação das pessoas surdas, mostrando o quanto se faz necessária a compreensão da Libras como língua materna do surdo.

Também identificou-se, entre os coordenadores, que a discussão e o processo de implantação da disciplina de Libras na Unesc deve preocupar-se com os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, de modo que os futuros docentes, ao terem alunos surdos, mesmo que não se lembrem dos sinais, buscarão e adequarão recursos pedagógicos, tanto para Libras como para a segunda língua: língua portuguesa.

Ao analisar o que estabelece o Decreto-lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005, fica estabelecido que Libras é a língua majoritariamente utilizada pelos surdos brasileiros, Por isso, torna-se componente curricular dos cursos de licenciatura. Contudo, emerge a necessidade de Libras de desconstruir a concepção de que Libras é simplesmente uma disciplina imposta por lei, mas que vincula conhecimento.

A experiência de realizar esta pesquisa também possibilitou o interesse em realizar e/ou sugerir novas pesquisas para o esclarecimento de alguns aspectos que não foram tratados por decorrência da metodologia utilizada, como, por exemplo: atas de reunião de colegiado e outros documentos que mostrem quando iniciou a disciplina na universidade, embora se saiba que foi após o Decreto-lei 5.626/2005.

A presente pesquisa poderá ser aplicada em outros contextos. Da parte desta pesquisa, existe a intenção de continuar a investigação, no que diz respeito aos aspectos linguísticos de Libras enquanto *status* de língua. Como docente, a pesquisadora continuará buscando, ainda mais, o fortalecimento da inclusão do surdo tanto na educação básica como no ensino superior, com defesa ao respeito da abordagem bilíngue.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, nº 21, 2001.

BENVENUTO, Andrea. O surdo e o *inaudito*. À escuta de Michel Foucault. In. KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. In. BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Decreto nº 3.298**. Regulamenta a Lei nº 7.853/89. Brasília: Senado, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Senado, 2001. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm >. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as leis nº 10.048/00 e 10.098/00. Brasília: Senado, 2004. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança do Professor da Educação Infantil**, n.44, nov./2007. p.19-26.

BRITO, L.F. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In. BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien.

Biblioteca virtual dos direitos humanos, 1990. Disponível em: <
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; LEÃO, Geraldo (orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Gestão Social**. Caderno. São Paulo: Capacitação Solidária, 2003.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência**: Uma abordagem para professores de 1º e 2º graus. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2009.

_____. Noções sobre educação física e esporte para pessoas.

Portadoras de deficiência: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus. Uberlândia: Gráfica Breda, 1997.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, cognição visual e Libras**: estabelecendo novos diálogos. Recife: Ed. do Autor, 2010.

FELIPE, Tânia A. **Libras em contexto**: curso básico - livro do Estudante. Brasília: MEC, 2001.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GAEDE NETO, Rodolfo. **A diaconia de Jesus**: uma contribuição para a fundamentação teológica da diaconia na América Latina. São Leopoldo: Sinodal: Centro de Estudos Bíblicos: São Paulo: Paulus Editora, 2001.

GUARINELLO, A.C. O papel do outro no contexto de sujeitos surdos. São Paulo:

Editora Plexus, 2007.

GODÓI, Ana Maria. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física.** 4.ed. Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207 p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio dos sujeitos.* Campinas: Autores Associados, 1999.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: nos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 243 p.

_____. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

KILPP, Nelson. *Deficientes físicos no Antigo Testamento.* In: **Estudos Bíblicos**, n.27. Os marginalizados. Vozes: 1990. p.38-46,

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Meditação, 1998.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação.** Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2007.

LULKIN, S. A. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes.** 2000. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César *et al* (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993. 145 p.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MENDES, E.G. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995, 387 p. Tese de Doutorado. Curso de Pós Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo. 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 80 p.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**, Unimep, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf> Acesso em: 14 mar. 2014.

MÜLLER, Iara. **Aconselhamento com pessoas portadoras de deficiência: experiência de um grupo na comunidade Iára Miller**. - São Leopoldo: Sinodal, 1999.

VEIGA NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. Proposições: revista quadrimestral. Faculdade de Educação-UNICAMP, vol.12, São Paulo, 2001.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. FEA- USP. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem 1996.

PERLIN, Gládis T. “Identidades surdas”. In: Skliar, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gládis T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES,

Maura C. A invenção da surdez. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, R. (Org.). Estudos Surdos I,II,III,IV e V. Série de Pesquisas. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSE, A.M. A Origem dos Preconceitos. In: DUNN, I.C. et.al. Debates, raça e ciência II: Perspectiva, 1972.

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

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Bassetti - São José: FCEE, 2006.

SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003. 174 p.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação do Surdo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **Marcas de diferença:** subjetividade e devir na formação de professores. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

SIENA, Osmar. **Metodologia da pesquisa científica:** elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Porto Velho: [s.n.], 2007. 200 p.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 1998.

_____. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C.; SANTOS, Edmilson S. dos. (Org.) **Identidade social e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

SILVA, Otto. M. **A Epopéia Ignorada, a Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São Paulo: Cedas. 1987, p. 216.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Tradução de MAGDA França Lopes. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.

SUPALLA, Ted. Arqueologia das Línguas de Sinais: Integrando Linguística Histórica com Pesquisa de Campo em Línguas de Sinais Recentes. In: QUADROS, Ronice Muller de; VANCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. (orgs). **Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008

UNESCO, Organização das Nações Unidas. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

VITALIANO, C.R; MANZINI. J. E. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

_____. DALL' ACQUA, Maria Julia C.; BROCHADO, Sônia Maria D. Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo: caracterização da disciplina, Londrina: EDUEL, 2010.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Resolução N° 05/2008/CONSU. Conselho Universitário. UNESC: UNESC, 2008

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional. Criciúma, 2009.

_____. PPP – Projeto Político Pedagógico. Criciúma: UNESC/CONSEPE, 2001.

_____. Resolução n. 01/2007/CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - Aprova texto indicativo para o tratamento da escrita da pessoa surda na UNESC e toma outras providências. Criciúma, 2007.

_____. Resolução n. 05/2008/CONSU - Aprova Políticas de Ensino de Graduação da UNESC. Criciúma, 2007.

_____. Resolução n. 10/2008/CONSU - Aprova Políticas de Meio Ambiente e Valores Humanos da UNESC. Criciúma, 2008.

_____. Resolução n. 66/2009 /CAMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – Estabelece normas para realização de Trabalho de Conclusão de Curso nos cursos de graduação da Universidade e dá outras providências. Criciúma, 2009.


_____. Resolução 12/2010 CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. Aprova Documento Política de educação inclusiva da UNESC. Criciúma, 2010.

_____. Resolução n. 13/2011/ CAMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – Regulamenta a elaboração de projeto de novo curso

superior de graduação, nova habilitação ou reestruturação dos já existentes e dá outras providências, revogando as Resoluções n. 55/2003, n. 56/2003 e n. 09/2004 do CONSEPE e as n. 12/2008 e 2. 27/2008 da Câmara de Ensino de Graduação. Criciúma, 2011.

APÉNDICE


APÊNDICE A – PERFIL COORDENAÇÃO/LICENCIATURA

	<p>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Mestrado em Educação</p> <p>Pesquisadora: Simone das Graças N. Feltrin Título da pesquisa: INCLUSÃO DA DISCIPLINA OBRIGATÓRIA LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESC: IMPACTOS E PERSPECTIVAS</p> <p>Motivo da pesquisa: Elaboração Dissertação de Mestrado</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Perfil Coordenação/Licenciatura

- Gênero: feminino () masculino ()
- Idade:
- Formação na graduação?
- Especialização:
- Mestrado:
- Doutorado:
- Pós Doc:
- Experiência no Magistério (anos):
- Sempre no ensino superior?
- Tempo que atua no Ensino Superior:
- Tempo que está na coordenação:
- Outras funções na universidade:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

	<p>Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Mestrado em Educação Pesquisadora: Simone das Graças N. Feltrin Título da pesquisa: INCLUSÃO DA DISCIPLINA OBRIGATÓRIA LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESC: IMPACTOS E PERSPECTIVAS Motivo da pesquisa: Elaboração Dissertação de Mestrado</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- Justificativa da necessidade do ensino da LIBRAS na UNESC;
- Disposições legais que tornaram obrigatório e que direcionam o ensino de LIBRAS na UNESC;
- Contribuição da disciplina de LIBRAS para a formação de docente
- Justificativa da obrigatoriedade do ensino LIBRAS para seus acadêmicos
- Você considera que a disciplina Libras deve ser ministrada por professores surdos ou ouvintes? Por quê?
- Sua opinião sobre os saberes necessários ao professor no atual contexto educacional para promover a inclusão de alunos surdos;
- Seu professor atual de LIBRAS é ouvinte ou surdo?

- Sua consideração sobre a importância do ensino de LIBRAS no Ensino Superior, na formação de professores e profissionais ouvintes.