



**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CARLOS ROBERTO MARTINS**

**O COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS NA PERCEPÇÃO DAS  
ACADÊMICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA  
DO UNILASALLE – CANOAS/RS**

CANOAS, 2009

CARLOS ROBERTO MARTINS

**O COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS NA PERCEPÇÃO DAS  
ACADÊMICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA  
DO UNILASALLE – CANOAS/RS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da linha de pesquisa Educação, Cultura e Ação Coletiva do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Sandra Vidal Nogueira.

CANOAS, 2009

CARLOS ROBERTO MARTINS

**O COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS NA PERCEPÇÃO DAS  
ACADÊMICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA  
DO UNILASALLE – CANOAS/RS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em Educação pelo  
Centro Universitário La Salle – UNILASALLE.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora Dra. Sandra Vidal Nogueira  
UNILASALLE

---

Dra. Ana Maria Colling  
UNILASALLE

---

Dr. Evaldo Luis Pauly  
UNILASALLE

---

Dra. Adriana da Silva Thoma  
UFRGS

CANOAS, 2009

Dedico este trabalho a todos os profissionais surdos que buscam incansavelmente seu espaço na sociedade. Especialmente aos professores surdos que continuamente lutam pela valorização e pelo respeito da sua língua.

## AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, Zulma Therezinha Martins, que é muito carinhosa, paciente e sempre me apoia em momentos difíceis da minha vida. Graças à sua luta e determinação em me dar uma vida digna e honesta hoje concluo mais uma etapa vitoriosa.

Ao meu irmão Jorge Adalberto Martins, meu grande incentivador e também um lutador, sócio e acima de tudo grande amigo, que assumiu minha função na empresa para que este trabalho pudesse ser realizado com qualidade e dedicação.

Às intérpretes de Libras Maria Cristina Viana Laguna e Quetlin Ester Camargo Ribeiro de Araújo, que me ajudaram na tradução deste trabalho, sempre muito atenciosas e preocupadas com a fidelidade da tradução, cumprindo seus papéis com ética e qualidade, em uma sintonia impressionante, me deixando à vontade para produzir esta pesquisa, tornando-a agradável, possível e preciosa.

À minha querida amiga Dra. Marianne Rossi Stumpf, amiga de infância e de todas as horas. Mesmo com tantas divergências de pensamentos, fica a certeza da amizade e do respeito.

À Pró-Reitora Acadêmica Dra. Vera Lucia Ramirez, querida professora, amiga e agora colega, que me oportunizou um espaço no UNILASALLE, por acreditar que meu trabalho traria sucesso para a Instituição.

Aos meus queridos professores do Mestrado Dra. Ana Maria Colling, Dr. Evaldo Luis Pauly, Dr. Balduino Antonio Andreola e ao saudoso professor Dr. Nilton Bueno Fischer, por suas ricas contribuições para minha vida, meus estudos e principalmente pela humildade de compartilhar comigo seus conhecimentos. A estes professores, meu agradecimento e meu sincero respeito.

Às minhas colegas Dra. Gilca Maria Lucena Kortmann, Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento e Zenilde Sganzerla, respectivamente Coordenadora do Curso de Psicopedagogia, Coordenadora dos Cursos de Extensão e Organizadora dos Cursos de Extensão do UNILASALLE, pela consideração e respeito ao meu trabalho na Instituição.

Ao Secretário do *Stricto Sensu* Peterson, profissional competente, sempre atencioso, prestativo e solidário, ora intérprete, ora secretário, fazendo a devida

inclusão dentro da Instituição, por ser um modelo a ser seguido pelo carisma, pelo trabalho e pela qualidade de atendimento.

À minha querida orientadora Dra. Sandra Vidal Nogueira, pela dedicação, pela paciência, pelas ricas sugestões dadas ao meu trabalho, por aceitar o desafio de orientá-lo, pelo incentivo, pelo carinho, por cada palavra de motivação, por cada questionamento, por se deter em detalhes tão importantes e pela generosa contribuição do seu conhecimento científico.

## RESUMO

A presente investigação objetiva apresentar a percepção das acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – Canoas/RS sobre o componente curricular de Libras, que pela exigência do Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, foi inserido em 2008 nos currículos destes Cursos. Para tanto, a investigação mostra todo o contexto histórico de origem da Língua de sinais até sua oficialização e inserção obrigatória nos currículos do ensino superior e mais especificamente algumas interfaces de natureza pedagógica sobre o contexto do UNILASALLE. A investigação foi realizada a partir de uma entrevista semi-estruturada composta de dez questões, através de uma pesquisa qualitativa e participante, visto que foi estabelecida uma relação comunicativa com as acadêmicas, e uma interação em entrevista filmada proporcionando uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde. A investigação-ação partiu de entrevistas em que as respostas foram descritas e analisadas. São cinco capítulos incluindo introdução e conclusão. A partir do capítulo dois da pesquisa aparece uma trajetória histórica sobre as lutas e conquistas dos surdos quanto ao uso da língua de sinais no mundo desde a antiguidade, mostrando movimentos e mudanças que marcaram época na sociedade especialmente na educação. No capítulo três é apresentada a história do UNILASALLE, tratando especificamente dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, expondo a matriz curricular e as propostas pedagógicas de cada curso visualizando a inserção do componente curricular de Libras nesses cursos. No capítulo quatro estão as descrições e as análises das entrevistas realizadas com dezesseis acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, tratando sobre o componente curricular de Libras. Também há um diálogo filmado que foi descrito para complementar a pesquisa.

**Palavras-chave:** ensino de Libras, currículo, educação de surdos, inclusão.

## ABSTRACT

This research aims at the perception of academics of Pedagogy and Psychoeducation of the Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – Canoas/RS on the curricular component LIBRAS (Brazilian Signs Language), which was introduced in 2008 in the curricula of these courses by the Decree 5.626 of 22 December 2005. Therefore, the research shows the entire historical context of origin of Sign Language till its formalization and compulsory inclusion in the curricula of higher education and more specifically some interfaces of pedagogic situations in UNILASALLE. The research was conducted from a semi-structured interview consisting of ten questions through a qualitative and participant research, while it was established a communicative relationship with the academics and interacting by a filmed interview providing a reciprocal relationship between the interviewer and the interviewed. The survey was conducted in a qualitative way and from this interview it was done an evaluation of responses, with the idea not only to describe, but to reflect on what has been described. The research is relevant and important because it deals with the insertion of LIBRAS as a curriculum component, which is a new situation in academia. The perspective was to seek answers about the teaching practice component of LIBRAS promoting reflection on its teaching in courses in Higher Education.

**Key-words:** *Libras* (Brazilian Sign Language), mandatory curricular component, education of deaf people, inclusion.



## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 9          |
| <b>2 A LÍNGUA DE SINAIS: TRAJETÓRIA DE MUITAS LUTAS E CONQUISTAS</b> .....  | <b>13</b>  |
| 2.1 OS SURDOS NA ANTIGUIDADE E NA IDADE MÉDIA NO CONTEXTO MUNDIAL .....   | 13         |
| 2.2 A MUDANÇA DO OLHAR SOBRE O SURDO NA IDADE MODERNA .....   | 16         |
| 2.3 OS MOVIMENTOS DOS SURDOS NA IDADE CONTEMPORÂNEA (1800-1913) .....   | 24         |
| 2.4 OS SURDOS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL (1920-1980) .....  | 33         |
| 2.5 NOVOS TEMPOS E NOVAS PROPOSTAS (1990-2008) .....  | 44         |
| <b>3 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO: A INSTITUIÇÃO, OS CURSOS E OS COMPONENTES CURRICULARES</b> .....  | <b>52</b>  |
| 3.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL DA INVESTIGAÇÃO: UNILASALLE – CANOAS/RS .....  | 52         |
| 3.2 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS DA IES .....   | 56         |
| 3.3 CURSO DE PEDAGOGIA: SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA E MATRIZ CURRICULAR .....   | 58         |
| 3.4 O CURSO DE PSICOPEDAGOGIA, SUA MATRIZ CURRICULAR E PROPOSTA PEDAGÓGICA .....  | 62         |
| 3.5 A INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR “LIBRAS” NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA .....   | 69         |
| <b>4 ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS NA PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA DO UNILASALLE – CANOAS/RS</b> ..... | <b>78</b>  |
| 4.1 OS RITUAIS E AS ROTINAS DAS AULAS DE LIBRAS.....  | 83         |
| 4.2 A COMPREENSÃO DO COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS PELAS ACADÊMICAS .....  | 90         |
| 4.2.1 O componente curricular Libras: Imagem e representação .....  | 90         |
| 4.2.2 O conhecimento sobre a Libras: conceitos e percepções .....   | 95         |
| 4.2.3 O componente curricular de Libras nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia: pensando a teoria, prática e avaliação .....  | 100        |
| 4.2.4 Abordagens sugeridas pelas acadêmicas para o componente curricular Libras .....   | 105        |
| 4.2.5 Dialogando sobre o componente curricular de Libras .....  | 107        |
| <b>5 CONCLUSÃO</b> .....  | <b>120</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>125</b> |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | <b>134</b> |

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O Centro Universitário La Salle – UNILASALLE foi o lugar escolhido para a realização desta dissertação que trata de um assunto atual e muito importante: o componente curricular de Libras nos cursos de graduação. Quando comecei a pensar sobre o que escreveria, obtive a sugestão de minha orientadora para falar deste componente curricular que, além de ser a novidade das Universidades, é também um assunto interessante, pois a Libras se expande cada vez mais no meio acadêmico.

A Libras iniciou como curso de extensão em muitas academias e hoje é componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura.

Minha história no UNILASALLE começou muito antes da Lei de regulamentação de Libras. Em julho de 2001, entrei para o UNILASALLE como acadêmico do curso de matemática, mas decidi trocar de curso e me matriculei no Curso de Pedagogia, no qual me identifiquei com as discussões e os debates e com muitas questões sobre as diferenças. O curso de Pedagogia me favorecia com o conhecimento e a reflexão a cerca da educação.

Em 2001, recebi um convite para trabalhar com o curso de extensão de Libras e me senti honrado e orgulhoso pelo convite. Iniciei o nível básico de Libras e o sucesso foi tão grande que havia demanda para a continuação do curso em nível intermediário e, logo depois, o nível avançado. Os cursos de extensão não eram fechados aos alunos do UNILASALLE, pessoas de todos os lugares se matriculavam para estes cursos.

Em 2003, o UNILASALLE abriu as portas para os surdos e para a contratação de prestação de serviços de intérpretes de Libras. Neste período eu estava quase me formando e continuava a fazer parte do UNILASALLE como professor nos cursos de Extensão, nos quais, a cada semestre, aumentava o número de interessados.

Com a chegada da lei 10.436, de 24 de abril de 2002, o UNILASALLE já se preparava para inserir o componente curricular Libras nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia. Então, em fevereiro de 2006, veio o convite da professora e

---

<sup>1</sup> Tradução escrita de Maria Cristina Viana Laguna e Quetlin Ester Camargo Ribeiro de Araújo: tradutoras e intérpretes de Libras do estado do Rio Grande do Sul.

coordenadora do curso de Psicopedagogia Gilca Lucena Kortmann para ser professor do componente curricular de Libras. Entretanto, eu deveria fazer o Mestrado em Educação para ser professor dos cursos de Graduação. Inscrevi-me para o Mestrado no UNILASALLE e fui selecionado. Foi muito difícil escolher o tema da dissertação. Durante o primeiro semestre tive muitas dúvidas sobre o que exatamente escreveria, mas foi das minhas vivências como professor do componente curricular Libras que recebi de minha orientadora, a querida professora Sandra Vidal Nogueira, a ideia de escrever sobre o meu trabalho com este novo componente.

Em minhas observações aos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, percebia entre seus comentários comparações com os cursos de extensão e pensei em fazer uma pesquisa que mostrasse quais as percepções destes acadêmicos sobre o componente curricular Libras, o que pensavam sobre este componente que passou a ser obrigatório em seus cursos.

Meu interesse em conhecer o que pensavam os acadêmicos com relação ao componente curricular Libras foi se constituindo ao longo do meu trabalho com estes acadêmicos nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia. Nas aulas em que havia abordagens conceituais sobre o termo Libras, sobre a história dos surdos e da Libras e também sobre a educação de surdos, percebia que havia muitos questionamentos em relação a isto.

A Libras é constituída de normas gramaticais que, por ser uma língua possui uma estrutura diferente do português, os acadêmicos não conheciam. Por esta razão, me vi desafiado a investigar mais de perto suas concepções, conhecimentos e sentimentos diante deste novo componente curricular.

Entendo que a Libras passou a ser compreendida, nos últimos anos, como a forma de comunicação dos surdos. Strobel (2008) já dizia que a comunicação entre pessoas surdas passou a ser expressão pública em todos os lugares, nos ônibus, nas praças e praias. Os pontos de encontros são facilmente localizados, pois os surdos se juntam em grandes grupos para conversar.

A Libras como componente curricular no ensino superior também ganha um espaço significativo e é alvo da curiosidade e interesse acadêmico, pois vem das

discussões sobre a inclusão e como esta se dá quanto aos surdos. Ademais, a Libras desperta curiosidade por ser uma língua viso-espacial<sup>2</sup>.

A necessidade de conhecer a visão acadêmica sobre o novo componente curricular me remete a pensar sobre o meu trabalho em sala de aula. Ao pensar sobre a mudança metodológica mencionada por Skliar (2005), que trata das concepções sobre o sujeito surdo, sua língua e as definições sobre as políticas educacionais, as relações de saberes e poderes entre surdos e ouvintes, é fácil compreender a inserção da Libras como componente curricular. A aprendizagem da Libras partiu de movimentos de surdos que perceberam as necessidades de inclusão, na qual a língua de sinais se faz essencial para o processo de aprendizagem da pessoa surda, percebendo, desta forma, a necessidade de formar profissionais que atuam na educação.

A partir de uma entrevista semi-estruturada composta de dez questões, pensei numa pesquisa-ação de forma qualitativa e participante, visto que foi estabelecida uma relação comunicativa com as acadêmicas, e a interação na entrevista filmada proporciona uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde. O convite para a participação na pesquisa não visou a sexo, idade ou semestre do curso em que as acadêmicas se encontravam, e sim que todas estivessem matriculadas no componente curricular Libras.

Realizei um diálogo filmado, depois da entrevista, pensando nele como o caminho para esclarecer e perceber questões que estejam ainda sem respostas no que tange à língua de sinais. Quando iniciei minha pesquisa com as acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, pensei no quanto é importante mostrar pessoas falando sobre algo que não conheciam. A pesquisa foi realizada em caráter qualitativo, e através da entrevista se fez uma análise das respostas, com a ideia não apenas de descrever, mas de refletir sobre o que foi descrito. Baseado na afirmação de Teske (2005) sobre o “educador-pesquisador”, faço reflexões através de um processo investigativo para trazer resultados significativos no campo científico. Acredito que a minha pesquisa é relevante e importante porque trata da inserção da Libras como componente curricular, que é uma situação nova no meio acadêmico.

---

<sup>2</sup> Viso-espacial é uma modalidade comunicativa da Língua de sinais, assim como as pessoas não surdas utilizam a modalidade oral-auditiva por que ouvem, as pessoas surdas utilizam a modalidade viso-espacial por que não ouvem e formam diálogos por meio da língua de sinais que é gestual.

No primeiro capítulo, faço uma abordagem histórica desde a Antiguidade sobre os surdos e o uso da língua de sinais. O contexto histórico é fundamental para a compreensão da regulamentação e a inserção da Libras no meio acadêmico. Na história da aprendizagem dos surdos e de como a língua de sinais tornou-se fundamental no processo de aquisição da linguagem e conhecimento pelos surdos, o contexto histórico é muito importante para demarcar e compreender muitas das ações que hoje acontecem no Brasil e no mundo.

No segundo capítulo, trago ao leitor um pouco da história do Centro Universitário La Salle, que surge com a chegada da educação lassalista ao Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul. A importância de se falar sobre esta educação se deve ao fato de que o Centro Universitário La Salle teve sua origem ligada a essa história. E no decorrer desse capítulo nota-se toda a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia. É importante se ater a este capítulo, que mostra as transformações sofridas por estes dois cursos e a inserção do componente curricular Libras nas suas grades.

No terceiro capítulo, mostro a pesquisa realizada com as acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, as quais falam sobre suas percepções diante do componente curricular e expressam a importância deste para suas formações.

Em síntese, posso dizer que a minha perspectiva foi buscar respostas sobre o meu trabalho como professor deste componente curricular e como isto não só favorece o conhecimento sobre o trabalho realizado, como também ajuda a refletir sobre as mudanças necessárias na abordagem do componente curricular Libras nos cursos.

## 2 A LÍNGUA DE SINAIS: TRAJETÓRIA DE MUITAS LUTAS E CONQUISTAS

O que segue neste capítulo é uma visão de como a língua de sinais se difundiu no mundo e como chegou ao Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul. O contexto histórico da língua de sinais se faz importante para compreender a legitimação do seu uso até a inserção desta língua como componente curricular no ensino superior.

Este capítulo traz uma abordagem histórica e mostra os tratamentos recebidos por pessoas surdas ao longo dos anos, enfatizando mais adiante o início do uso da língua de sinais no mundo. A educação de surdos também é mencionada neste capítulo como forma de mostrar os principais acontecimentos e os personagens desta narrativa que ajudou a construir a história dos surdos.

A trajetória da língua de sinais se firma em pesquisas realizadas e divulgadas que pretendem contar, a partir de escritos e de literaturas antigas, como os surdos foram se constituindo como comunidade cultural e linguística.

### 2.1 OS SURDOS NA ANTIGUIDADE E NA IDADE MÉDIA NO CONTEXTO MUNDIAL

Para entender melhor a importância da língua de sinais para a pessoa surda, se faz necessário reportar o leitor ao passado e promover, além do conhecimento histórico, uma reflexão sobre a aquisição da língua de sinais pela comunidade surda. É importante retratar como foi o início da língua de sinais, as descobertas e as pessoas que fizeram parte da trajetória do uso e da difusão dessa língua.

Desde a Antiguidade, os surdos foram discriminados, sacrificados e condenados. Considerados defeituosos, perigosos, inúteis e até mesmo um castigo de Deus por algum pecado dos pais, os surdos da Grécia, de Roma, da China e de outros grandes povos da Antiguidade sofriam todas as atrocidades por serem considerados seres bizarros e fora do padrão esperado.

Acredita-se que Aristóteles discriminou os surdos por considerar que a audição era muito importante para a linguagem. Considerou os surdos inaptos pela

ausência de linguagem: por não ouvirem e não falarem, conseqüentemente, não aprenderiam.

Aristóteles, ao discutir a relação entre a audição e a linguagem, acreditava que a audição era a característica mais importante para a linguagem, pois representa o desenvolvimento do pensamento e isto assegurava que os sujeitos surdos não possuíam linguagem e tampouco pensamento porque não ouviam. Ele considerava o sujeito surdo como incompetente e incapaz (STROBEL, 2008, p. 82).

No entanto, não há consenso entre os estudiosos modernos sobre a interpretação desta opinião. Alguns acusam Aristóteles de ter prejudicado a educação dos surdos, que, por muitos anos, ficaram à margem da sociedade. Existem registros “que explicam que o Aristóteles não filosofou que os surdos eram incapazes e sim que houve erro de traduções e interpretações dos originais até os nossos registros atuais” (STROBEL, 2008, p. 82).

Conforme registros históricos encontrados em Karin Strobel (2006), Lilian Nascimento (2006) mencionando Ferdinand Berthier (1840), obras organizadas e escritas por Carlos Skliar (1998 e 2005) e em registros da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e do Instituto Nacional de Surdos (INES), entre outros autores, os surdos eram temidos, respeitados e adorados, como se fossem deuses, pela população egípcia, servindo como mediadores entre os deuses e os faraós. Mas não eram tratados sempre desta forma. Em alguns povos, muitas crianças consideradas defeituosas eram sacrificadas e condenadas à morte. Os chineses lançavam as crianças ao mar, os gauleses sacrificavam as crianças aos deuses Teutates, e os espartanos jogavam as crianças dos altos rochedos. Na Grécia, as crianças surdas eram consideradas incompetentes. Marginalizadas, estas crianças e outras com deficiências não tinham direito à educação secular. Porém, nem todos os gregos concordavam: Sócrates declarou que os surdos poderiam se comunicar através das mãos e do corpo. Os romanos, tal como os gregos, julgavam os surdos como seres imperfeitos, não podendo pertencer à sociedade. As crianças surdas eram jogadas ao rio Tibre para serem cuidadas pelas ninfas.

Sacks (2005, p. 23) escreveu que o código de Leis do Imperador romano Justiniano privava pessoas naturalmente surdas<sup>3</sup> de casar, celebrar contratos, elaborar testamentos, possuir propriedades ou reclamar heranças. A pessoa que

---

<sup>3</sup> Surdas desde o nascimento.

ficou surda depois do nascimento, aprendia a escrever e assim poderia tomar decisões sobre sua vida e seus compromissos.

Strobel (2006, p. 246) refere que,

na Roma antiga, os romanos herdaram dos gregos a idolatração pela perfeição física. Assim, os recém nascidos que apresentavam imperfeições físicas eram sacrificados. No entanto, este destino não se aplicava muitas vezes aos bebês surdos, porque não se percebia a surdez ao nascerem.

As atitudes em relação às crianças com deficiência são também relatadas por Cardoso (2003, p. 138):

ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então, deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados.

Em Constantinopla, os surdos não tinham direitos, mas realizavam algumas tarefas, como serviço de corte, sendo pajens das mulheres ou bobos que costumavam entreter o sultão.

Santo Agostinho, filósofo e teólogo cristão, discursava que os pais de crianças surdas estavam pagando por algum pecado cometido e acreditava que os surdos poderiam se comunicar através de gestos<sup>4</sup> em equivalência à fala, aceitando isto como a salvação da alma.

Ainda nesse período, a Igreja Católica acreditava que os surdos não possuíam alma, pois eram incapazes de proferir os sacramentos. Afirmava que eles eram um “castigo divino” e que deveriam ser o “fardo da família”, à qual cabia a responsabilidade e o cuidado de proteção do filho surdo ou deficiente pelo resto da vida.

No decorrer dos séculos, os surdos foram deixando de ser sacrificados e passaram a ser escravizados (GARCÊZ, 2006, p. 2). Muitos surdos começaram a criar formas de comunicação por gestos, e as famílias de grandes posses passaram a se preocupar com quem deixariam os bens. Nessa época, John Beverley, em 700 d.C., ensinou um surdo a falar, e este é o primeiro registro que aparece sobre

---

<sup>4</sup> Os gestos manuais não são língua sinais, são formas de comunicação em que o sujeito que não possui fala oral ou não aprendeu a língua de sinais indica objetos ou ações com gestos.



educação de surdos<sup>5</sup>, mas ainda lhes eram impostas restrições, como, por exemplo, só poderiam reclamar herança os surdos que falassem fluentemente e fizessem boa leitura labial, e para casar-se necessitavam da autorização do Papa.

É importante deixar claro que a vida das crianças no mundo romano dependia do desejo do pai (direito de adoção, de renegação, de compra e venda). A criança aceita ficava aos cuidados dos parentes paternos, e o destino dos bastardos, órfãos e abandonados era entregue aos parentes maternos, especialmente aos tios e avós maternos. Se fosse menina ou nascesse com algum problema físico, poderia ser rejeitada. Seu destino, caso sobrevivesse, era a prostituição ou o trabalho escravo (ARIÈS, 1981).

Até o século XV, não havia nenhum interesse na educação dos surdos, que eram considerados pessoas primitivas, sendo relegados à marginalidade na vida social. Não havia direitos assegurados nem uma cultura suficientemente desenvolvida que os aceitassem em sua diferença.

## 2.2 A MUDANÇA DO OLHAR SOBRE O SURDO NA IDADE MODERNA

Ao fim da Idade Média, a surdez<sup>6</sup> deixa de ser pecado e maldição para ser analisado numa perspectiva médica e científica. Cardoso (2003, p. 138) conta que

a história do atendimento à pessoa com necessidades especiais no mundo ocidental, incluindo o deficiente mental, a partir de meados do século XVI, quando a questão da diferença ou a fuga ao padrão considerado normal vai passar da órbita de influência da Igreja para se tornar objeto da medicina.

De acordo com Ceccin, citado por Skliar (1997), a inquisição do século XV mandou à fogueira os considerados hereges (loucos, adivinhos e pessoas com deficiência mental). Mesmo com a *Prerrogativa Regis* garantindo bens e direitos às pessoas com deficiência mental, o *Directorium Inquisitorum*<sup>7</sup> ameaçava confiscar os

---

<sup>5</sup> História dos surdos: Informação disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_dos\\_Surdos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_Surdos)>. Acesso em: 15 de Novembro de 2009.

<sup>6</sup> Numa visão clínica este termo define ausência ou perda do sentido da audição que pode ser congênita ou adquirida, na perspectiva cultural a palavra surdez é um traço identitário.

<sup>7</sup> Manual dos inquisidores.

bens daqueles cujos atos eram considerados heréticos. Os bens confiscados ficariam com o inquisidor e sua família ou com os denunciantes.

Mais tarde, a *Prerrogativa Regis* definiu:

[...] a deficiência mental e loucura como doença ou resultado de infortúnios naturais e propõe critérios de identificação da DM<sup>8</sup>: será bobo ou idiota de nascimento a pessoas que não puder contar até 20 moedas, nem dizer-nos quem era seu pai ou sua mãe, nem quantos anos tem, ou que não puder conhecer e compreender letras mediante ensino. A jurisprudência visa a disciplinar os bens de herança e decide que aqueles que não tivessem bens culturais não se beneficiariam de bens materiais (CECCIN *In*: SKLIAR, 1997, p. 29).

A diferenciação entre surdez e mudez teve início na Idade Moderna com os estudos médicos e científicos que afirmavam a sanidade da pessoa surda, reconhecendo que, por meio de uma comunicação por gestos e mímicas<sup>9</sup>, os surdos compreendiam os acontecimentos ao seu redor. A partir disso, a expressão “surdo-mudo” deixou de ser designação do surdo.

A surdez e a conseqüente mudez, que eram confundidas com uma inferioridade de inteligência, passaram a receber atenção de estudiosos. Muitos pensadores começaram a perceber que os surdos não podiam ouvir ou falar, mas tinham uma forma de se expressar através de gestos e mímicas. Houve, então, na área da surdez, uma “avalanche” de pesquisadores que a estudaram de forma científica e clínica.

Os primeiros educadores de surdos de que se tem notícia começaram a surgir a partir do século XVI, na Espanha, na França, na Inglaterra e na Alemanha. Educadores como Rudolphus Agricola (1443-1485), Girolamo Cardano (1501-1576), Pedro Ponce de León (1520-1584), Juan Pablo Bonet e Adde Charles de L'Epée (1712-1789) são historicamente estudados e referenciados em pesquisas sobre surdos. Criaram diferentes metodologias de ensino, as quais utilizavam língua auditivo-oral, língua de sinais, datilologia (representação manual do alfabeto) e outros códigos visuais, associando ou não estes diferentes meios de comunicação.

---

<sup>8</sup> Deficiência mental.

<sup>9</sup> A mímica é compreendida como imitação. Os surdos para exprimirem idéias utilizavam a imitação de determinadas pessoas ou situações.

Girolamo Cardano (1501-1576), médico italiano, estuda a condutibilidade óssea do som e a partir dos seus estudos faz uma série de incursões com diferentes surdos.

Cardano teria também proposto avaliar o grau da capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de surdos. Para isto, propôs a seguinte divisão: aqueles que haviam nascido surdos, os que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, os que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, os que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. A partir disto, teria estabelecido uma relação entre as diferentes categorizações, através do nível de aprendizagem alcançado por cada um. Isto o teria levado a afirmar que a surdez, por si mesma, não modificava a inteligência da criança e que, portanto, a educação deste tipo de paciente deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita (SOARES, 1999, p. 17).

Pedro Ponce de León (1510-1584), monge beneditino espanhol, conhecido mundialmente por ter fundado uma escola para surdos em Madrid, é considerado o primeiro educador de surdos. No século XVI, ele instruiu surdos de famílias importantes da Espanha e utilizou alguns sinais. Dedicou grande parte da sua vida a ensinar os filhos surdos de pessoas nobres, para que pudessem ter privilégios perante a lei. Ele desenvolveu o alfabeto manual, que ajudava os surdos a soletrarem as palavras. Acredita-se que esse alfabeto manual surgiu num mosteiro como forma de comunicação entre os monges, devido ao voto de silêncio (REILY, 2007).

Como ainda não existiam escolas, alguns religiosos educadores eram contratados como preceptores destes membros surdos de famílias abastadas. Ponce de León tinha como objetivo ensinar a língua oral e a língua escrita aos surdos, a partir do organograma de linguagem, favorecendo as famílias ricas que precisavam instruir seus filhos surdos e assim destinar-lhes herança para administrar, ou simplesmente desejavam que seus filhos tivessem uma educação que lhes possibilitasse a convivência social.

Ele reconhecia que o processo do método oral era demorado, mas considerado satisfatório, pois, quanto mais cedo fosse iniciado o trabalho oral com a criança, melhores eram os resultados.

Goldfeld (2002) relata que o ensino oral realizado a partir do organograma de linguagem iniciava em frases simples, de duas a três palavras, e aos poucos o grau de complexidade aumentava, levando a criança a seguir uma organização de

pensamento, fazendo uso de frases numa estrutura que respeitasse as regras gramaticais, no entanto os resultados não foram positivos.

Juan Pablo Bonet continuou o trabalho de Ponce de Léon. Escreveu sobre as maneiras de ensinar os surdos a ler e a falar, por meio do alfabeto manual. Bonet proibia os surdos de usarem a língua de sinais, optando pelo uso do método oral.

Konrah Amman, médico holandês defensor da leitura labial, considerava que a fala era uma “dádiva de Deus” e fazia com que a pessoa fosse humana, e, nesse contexto, os surdos que não falavam eram punidos constantemente. Amman não fazia uso da língua de sinais, pois acreditava que os “gestos” atrofiavam a mente, mas usava esse método de ensino para atingir a oralidade.

O alemão Samuel Heinick ensinou, por meio do método oralista, vários surdos a falar. Ele criou a primeira escola pública para surdos, utilizando o método oral puro desenvolvido por Amman, pois até esse momento, apesar de referências aos “gestos” e à “mímica” dos surdos, não havia estudos profundos em relação à língua de sinais. Todos os esforços eram no sentido do oralismo puro ou da utilização de alguns sinais metódicos<sup>10</sup> como apoio para a aprendizagem da língua escrita (MARTINS, 2006).

Foi na França, a partir da observação de duas irmãs gêmeas surdas, as quais estavam sendo educadas por um professor que veio a falecer, que Abade L'Épee, em 1712, se propôs a dar continuidade ao ensino, por temer que elas morressem na ignorância de sua religião. Mudou a metodologia empregada por meio do uso de gravuras<sup>11</sup> para ensinar o cristianismo, optando assim pelo ensino da linguagem visual, apontando os objetos com uma mão e escrevendo o nome correspondente na lousa com a outra. Embora as meninas estivessem lendo e escrevendo os nomes das coisas, o método não permitia maiores avanços, uma vez que não utilizava nem gramática e nem os sentidos abstratos, mas somente objetos visíveis. L'Épee chegara a um impasse. Num momento de *insight*<sup>12</sup>, ele se deu conta de que as meninas já deveriam possuir um sistema gramatical, pois elas se comunicavam

---

<sup>10</sup> Códigos com significados, nos quais cada sinal representava uma palavra ou frase. (ARAÚJO, 2005, p. 24.)

<sup>11</sup> Eram pequenos recortes de imagens de questões relacionadas à religião que eram utilizadas para visualização e a partir disto escrever as palavras correspondentes a cada imagem.

<sup>12</sup> A palavra inglesa *insight* não tem uma boa tradução em português. Segundo o dicionário Michaelis, *insight* significa “introspecção, compreensão, discernimento, critério” (GLEISER, 2009).

entre si com muita fluência. Então, concluiu que deveria aprender a gramática com os sinais de suas alunas para então lapidá-los.

Em 1760, reunindo pessoas surdas residentes nos arredores de Paris, na França, L'Épée criou a primeira escola pública para surdos, chamada Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e pode-se dizer que foi o primeiro no mundo. A partir do sistema de L'Épée, desenvolveu-se a *Langue des Signes Française* (LSF), que foi a precursora de todas as outras línguas de sinais no mundo. Diferente de outros profissionais da Europa, que escondiam o segredo de seu sucesso de ensino de surdos, L'Épée fez questão de dar crédito àqueles que vieram antes de si e com quem aprendeu por meio de publicações. Convidava os interessados a visitar sua instituição, para que conhecessem sua metodologia e semeassem suas ideias em outros centros. Os resultados positivos obtidos foram responsáveis pela disseminação da metodologia, em princípio, por toda a Europa e, em seguida, pelo mundo.

O método adotado por ele é o de educação coletiva. Afirmou que ensinar o surdo a falar seria perda de tempo e que o ensino da língua de sinais e da língua escrita agiliza e facilita a aprendizagem dos surdos. L'Épée não acreditava na oralização e não fazia este treinamento em sua escola. Nesta atuavam professores surdos, entre eles, Desloges, que em 1779 escreveu o primeiro livro sobre a língua de sinais. Nessa obra, ele defendeu a ideia de que a língua de sinais já existia mesmo antes do aparecimento das primeiras escolas de surdos, como criação dos surdos e sua língua natural, e revelava a sua indignação contra as ideias do educador de surdos, Abade Deschamps, que era ouvinte e havia publicado um livro que criticava o uso da língua de sinais. Desloges o acusou de fazer falsas afirmações sobre a língua de sinais, porquanto conhecia pouco a língua de sinais francesa. Nascimento (2006, p. 258) traz também algumas afirmações de Desloges (1984) de que “L'Épée não foi o inventor ou o criador da língua de sinais; pelo contrário, ele a aprendeu com o surdo; ele somente reparou o que encontrou incompleto nela; ele a ampliou e lhe deu regras metódicas”. Mesmo assim, reconhece o trabalho de L'Épée.

Seguem discussões entre duas linhas de educação: a oralidade pura com palavras articuladas e sons articulados e a educação a partir dos sinais numa abordagem gesto-visual<sup>13</sup>.

Nascimento (2006) relata que Ferdinand Berthier, professor francês surdo, nascido na cidade de Louhans, surpreendeu a todos quando revelou que Pedro Ponce de León não foi um educador de surdos, como há muito tempo na história se afirmava.

Hoje é amplamente reconhecido que toda a contribuição de Ponce foi meramente colocar os princípios da educação para surdos em um patamar mais amplo do que seus predecessores fizeram. Antes de Ponce, muitas tentativas isoladas de instrução tinham sido feitas, com nível de sucesso variável, tanto na França quanto no exterior. Em 1578, Joachim Pascha treinou dois de seus próprios filhos surdos, mas suas tentativas não obtiveram reconhecimento público. Jérôme Cardan, uma das pessoas mais inteligentes de seu tempo, e quem talvez tenha mais profundamente revigorado a escola filosófica de seu século, buscou demonstrar que a educação do surdo não era uma impossibilidade; ele não parou aí e manteve um relatório escrito sobre alguns importantes pontos sobre este especial tipo de ensino (BERTHIER, 1984, *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 255).

Berthier apresenta John Wallis (1616-1703), professor de Oxford, como o primeiro inglês a dedicar-se à educação de surdos. Ele afirma que Wallis recebeu a aprovação dos mais ilustres acadêmicos pelo tratado sobre o discurso e a formação de sons, mas percebeu “que os recursos para as pessoas surdas sob seus cuidados eram muito escassos se comparados com aqueles contidos na linguagem de sinais<sup>14</sup>”, pois reconhecia que os surdos pronunciavam as palavras “como um papagaio, sem saber o que elas significam” (BERTHIER, 1984, *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 255).

John Wallis era educador de surdos e estudioso da área. Depois de tentar ensinar vários surdos a falar, desistiu desse método de ensino e dedicou-se ao ensino da escrita, usando os “gestos” no seu ensino.

---

<sup>13</sup> Gesto-visual é uma modalidade da língua de sinais que utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos e expressões que são percebidas pela visão. A língua gesto-visual se diferencia da língua portuguesa, que é uma língua oral-auditiva, pois utiliza, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua. (INES, 2008).

<sup>14</sup> O termo “linguagem de sinais” era utilizado antes dos estudos de Stokoe (1960) que conceituaram as diferenças entre língua e linguagem. Portanto, o termo correto é língua de sinais.

Esta preocupação educacional de surdos deu lugar às aparições de numerosos professores que desenvolveram, simultaneamente, seus trabalhos com os sujeitos surdos e, de maneira independente, em diferentes lugares da Europa. Havia professores que se empenhavam em comprovar a capacidade de aprendizagem dos sujeitos surdos ao usar a língua de sinais e o alfabeto manual. Esta metodologia exerceu forte influência na educação de surdos no Brasil.

A partir do século XVIII, a língua de sinais passou a ser bastante difundida, atingindo grande êxito do ponto de vista qualitativo e quantitativo e permitindo que os surdos conquistassem sua cidadania, sendo considerado por muitos como o período mais próspero da educação dos surdos. Nesse século, houve a fundação de várias escolas para surdos. Além disso, qualitativamente, a educação do surdo também evoluiu, já que, através da língua de sinais, os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer diversas profissões.

Sacks (1989, p. 37) considera esse período como a “época áurea na história dos surdos” e relata que esta expressão se deve:

[...] à rápida criação de escolas para surdos em todo o mundo civilizado; à saída dos surdos da negligência e da obscuridade; sua emancipação e cidadania; à rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, antes inconciliáveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Berthier é a confirmação desta possibilidade, uma vez que, surdo e autor de vários livros, buscou várias informações sobre surdos, tanto que em suas pesquisas percebeu que foi L'Epée o primeiro educador de surdos, e não Pedro Ponce de Léon. Segundo ele, Ponce, como outros estudiosos, entendia que os surdos não sabiam nada e precisavam de um ensino que os preenchesse, ensinando a eles uma fala mecânica em que os surdos falavam sem entender os sentidos, enquanto L'Epée:

[...] foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita<sup>15</sup> deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento. E ele fez com que seus tesouros escondidos florescessem: verdade, flexibilidade, a riqueza de um idioma que pertence a

---

<sup>15</sup> Berthier classificava sua própria língua como imperfeita. Tal afirmação parece ser um efeito da fala dos filósofos e educadores da época, que assim a consideravam. Esse foi o argumento de L'Epée para criar os sinais metódicos que acrescentavam à língua de sinais elementos da gramática da língua francesa (NASCIMENTO, 2006, p. 256).

todas as nações, de fato, a toda a humanidade, um idioma que admiravelmente resolve o problema de uma linguagem universal<sup>16</sup> a qual os acadêmicos em toda parte têm buscado por séculos em vão. A partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos<sup>17</sup> da maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender linguagem escrita, o incansável L'Epée criou um novo mundo, toda uma geração (BERTHIER, 1984, *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 256).

Berthier acreditava na importância da língua de sinais na educação dos surdos. Porém, muitos autores resistiam e afirmavam que era “impossível a aquisição de ideias abstratas” e o “conhecimento de verdades” através da língua de sinais. Foi nesta opinião que autores como Ponce e Bonet, na Espanha, Gregory e Wallis, na Inglaterra, Amman, na Holanda, Pereira e Abade Deschamps, na França, escreveram livros e ganharam a admiração dos leigos em educação de surdos (BERTHIER, 1984, *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 257).

Nascimento (2006, p. 257-258) afirma que Berthier não negligenciava a possibilidade da aprendizagem da fala e da leitura labial pelos surdos, mas que estas deveriam ser aprendidas depois da aquisição da língua de sinais e por surdos que demonstrassem “aptidão para elas”, considerando um erro forçar a criança a aprender a fala oral e a leitura labial.

Para Berthier (*apud* NASCIMENTO, 2006), era importante que houvesse um cuidado na seleção de um professor para o surdo, porque aquele deveria ter um pleno conhecimento e muito conhecimento da língua de sinais. Infelizmente, não houve consideração para o que Berthier defendia. Ele acreditava que os instrutores ouvintes de surdos pensavam que o justo seria ensinar os surdos a serem iguais à sociedade dominante, que tivessem o domínio da fala e da leitura labial.

Quanto ao ensino da escrita para os surdos, Berthier (1984, *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 259) afirma que a escrita é tão importante quanto a língua de sinais e ajuda a pessoa surda em seu desenvolvimento intelectual, pois a grande quantidade de conhecimento adquirido deve ser registrada, aliviando a memória e fornecendo uma “nova energia” à compreensão. Acredita-se que esta “nova energia” a que o autor se refere seria ativar a memória para novas informações, visto que as

---

<sup>16</sup> “Linguagem universal” é uma ideia amplamente difundida pelos filósofos iluministas. Acreditava-se na existência de uma língua primeira do homem, anterior ao hebraico, que se supunha ser a linguagem de ação, da qual teriam se originado todas as outras línguas (NASCIMENTO, 2006, p. 256).

<sup>17</sup> Berthier utilizava além do termo “gestos” outras nomenclaturas como: “mímica”, “linguagem dos gestos”, “linguagem de ação” e “sinais” (NASCIMENTO, 2006, p. 257).



antigas estão registradas e uma releitura do que foi escrito proporciona lembrar o que se aprendeu.

De acordo com Nascimento (2006, p. 259), Berthier tem uma grande admiração por L'Épée, por este ter “aberto a possibilidade do uso dos sinais na educação” e por ter escolhido uma vida humilde e de abnegação, abrindo mão de sua herança e de suas necessidades básicas em favor dos surdos. Seria um “São Vicente de Paula dos surdos”. No entanto, ele reconhece e critica a preocupação excessiva de L'Épée em transcrever os sinais para a escrita do francês, em que, com “os sinais metódicos, um surdo poderia escrever palavras corretamente, mesmo sem compreender seu significado”. Então Berthier apresenta Bébien (1789-1834), um ouvinte que estudou e conviveu com surdos desde criança no Instituto de Paris.

Bébien (1984, *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 260) supera L'Épée quando percebe que a língua de sinais usada pelos surdos não era a mesma criada por L'Épée, uma vez que os surdos podiam anotar qualquer coisa ditada em sinais, mas não conseguiam “expressar espontaneamente” o pensamento mais simples do que foi anotado.

Para Berthier (*apud* NASCIMENTO, 2006), Bébien era um verdadeiro conhecedor da língua dos surdos, pois eliminou do currículo tudo que atrasava o progresso dos estudantes surdos, trazendo ao ensino a simplicidade e a verdade.

No século XVIII já existiam muitas escolas especiais para surdos, e muitos dos professores que tiveram que aprender a língua de sinais para poder ensinar aos surdos, levaram ideias de educação de surdos para outros países.

### 2.3 OS MOVIMENTOS DOS SURDOS NA IDADE CONTEMPORÂNEA (1800-1913)

No início do século XIX, muitos movimentos foram surgindo. Gisele Rangel<sup>18</sup> (2004, p. 36) informa que Berthier foi o criador da “primeira sociedade de surdos, a Sociedade Universal dos Surdos-mudos, em 1838”, e que na mesma época ele promoveu uma verdadeira evolução artística em várias áreas: escultura, pintura,

---

<sup>18</sup> Gisele Rangel é surda e Mestre em Educação pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e atualmente é professora na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

gravura, litografia, poesia e literatura para surdos. Em 1848, segundo a autora, Berthier se candidatou às eleições da Assembléia Constituinte, com o objetivo de representar seus vinte e dois mil “irmãos silenciosos”. No ano seguinte, ele foi nomeado “Cavaleiro da Legião da Honra” por Napoleão Bonaparte, marcando para sempre sua história e a de todos os surdos de todas as gerações.

Durante o período da Revolução Industrial, entrou-se numa era de disputa entre os métodos oralistas e os baseados na língua de sinais. Roch-Ambroise Cucurron Sicard, abade francês, ficou famoso pelo seu trabalho como educador de surdos. Sicard fundou a escola de surdos de Bordéus, em 1782; posteriormente, sucedeu a L'Épée como diretor do instituto por ele criado, e também apoiou a criação de vários institutos de surdos em todo o país.

Em 1814, o americano Thomas Hopkins Gallaudet estava pronto para seguir uma carreira religiosa, quando, durante umas férias na casa de seus pais, na cidade de Hartford, um encontro casual com uma menina surda que era isolada pelas demais crianças o fez perceber a necessidade de estabelecer com aquela uma comunicação. Assim, Gallaudet desenhou e apontou para coisas distintas, para fazer com que ela relacionasse a palavra ao objeto, e logo mostrou a ela como escrever seu próprio nome.

O resultado desse experimento mudou a vida de Gallaudet, que, a partir de então, se convenceu de sua vocação e decidiu dedicar-se ao ensino dos surdos. Buscou informações acerca dos métodos de ensino para os surdos em outros países. Soube que em França e na Inglaterra havia uma tradição a respeito. Viajou então para a Europa, a fim de reunir mais informações detalhadas sobre a metodologia daquelas escolas, com o propósito de fundar uma escola própria em Hartford. Entrou em contato com três educadores franceses: o abade Roch Ambroise Sicard e dois de seus auxiliares surdos, Jean Massieu e Laurent Clerc, que o convidaram a ir à França. Chegando lá, ele conheceu o método francês que se baseava no uso de sinais e na escrita. Foram dois meses aprendendo a língua dos surdos franceses e os métodos de trabalho da escola. Gallaudet convidou Laurent Clerc a viajar aos Estados Unidos e ajudá-lo em seu projeto de criar a escola para surdos.

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc fundaram, em Hartford, a primeira escola americana para surdos: a *American School for the Deaf*. Gallaudet instituiu nessa escola a Língua de Sinais Americana (ASL) e o inglês escrito. Em

1830, já existiam trinta escolas para surdos nos Estados Unidos. Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Hopkins Gallaudet, seguiu os passos do pai, tornou-se um educador de surdos e, em 1857, participou da fundação do primeiro colégio universitário para surdos, que, em honra a seu pai, foi chamado *Gallaudet School* e deu origem à Universidade Gallaudet, localizada em Washington, da qual foi presidente por quarenta anos. Atualmente, é a única instituição de estudos superiores do mundo para pessoas surdas. A língua oficial da universidade utilizada por todos, sejam ouvintes e surdos, é a ASL.

Ramos (2004, p. 3) informa que pesquisou sobre a educação de surdos em dezessete países entre eles Alemanha, Argentina, Austrália, Dinamarca, Espanha, França, Holanda, Itália, Rússia, Suíça, Suécia, e Venezuela, e percebeu que “esse movimento em direção à utilização das Línguas de Sinais na educação dos surdos passa a acontecer na maioria dos países e com as mesmas consequências”.

No Brasil não poderia ser diferente. Segundo Reis (1992, *apud* RAMOS, 2008, p. 5), em 1835, o deputado Cornélio Ferreira havia apresentado, à assembleia, um projeto de lei que criava o cargo de “professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdos-mudos”, mas o projeto não foi aprovado. Mais tarde, o nobre francês Eduard Huet, que ficou surdo aos doze anos e desejava viajar e criar escolas de surdos em outros países, emigrou, em 1855, para o Brasil, a convite do Imperador D. Pedro II, que apoiou e ajudou a fundar o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>19</sup>, e, formado como professor no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, ele começou alfabetizando sete crianças com o mesmo método do abade L’Epée. O atendimento feito pelo Instituto de Surdos-Mudos foi muito significativo para seu tempo, pois não havia nenhuma expectativa de ensino para as crianças surdas no país.

Mas muitos idealistas da Pedagogia oralista eram contra a língua de sinais, como Alexandre Graham Bell, cientista americano que trabalhava na oralização dos surdos. Casado com uma surda, defendia o oralismo e era contra a língua de sinais e as comunidades de surdos, afirmando que este agrupamento de surdos era perigoso para a sociedade. Ele defendia que os surdos não poderiam casar entre si

---

<sup>19</sup> Denominação recebida por determinação da Lei nº 3.198 de 6 de Julho de 1957.

e que deveriam estudar em escolas “normais”, e a oralidade na visão dele era a única forma desejável de comunicação para o surdo.

O alemão Samuel Heinicke também era contra a língua de sinais, ele afirmava que o pensamento só era possível através da língua oral e que a escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la. Muitos adeptos e defensores do método oral divulgavam os sucessos alcançados com alguns surdos, e a explicação para os outros surdos que não oralizavam era a de que não tinham competência cognitiva para aprender.

Em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris (França), o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual se fizeram debates a respeito das experiências e das impressões sobre o trabalho realizado, até então, com surdos. Naquele congresso, alguns grupos defendiam a ideia de que falar era melhor do que usar sinais, mas estes eram muito importantes para a iniciação comunicativa da criança surda. Mesmo com a pressão de um número significativo de educadores ouvintes, os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos – o que os tirou da marginalidade social –, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, na Itália, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos, considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria que defendia o método oralista, com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito aos surdos e sua educação. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente na maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

Nesse congresso, a oralização se tornou o objetivo principal da educação das crianças surdas. Com ênfase na língua local, desprezavam-se disciplinas como história, matemática e geografia. As pessoas ouvintes acreditavam que ela fosse a melhor maneira para que os surdos fossem aceitos na sociedade; falar e ouvir como a maioria era uma forma de “normalizar” o surdo (STROBEL, 2006, p. 245).

As discussões do congresso ocorreram em debates acirrados, em que educadores ouvintes fizeram uma exposição de surdos que “falavam” muito bem e compreendiam através da leitura labial, mostrando a eficiência do método oral e confirmando o que estavam defendendo. O congresso contou com a presença de

cento e oitenta e dois participantes provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. A discussão ficou focada na análise de vantagens do método oral, do período necessário para a educação formal, do número de alunos por salas e, principalmente, de como os surdos deveriam ser ensinados. Acreditava-se que o uso de sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina.

Enquanto ocorriam as discussões, o direito de participação da minoria surda presente no congresso foi nula, e a maioria ouvinte simplesmente impôs a superioridade, votando a favor da língua oral, proibindo o uso da língua de sinais e decretando que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino (SILVA, 2006). A partir desse congresso, muitas escolas de surdos abandonaram o uso da língua de sinais e adotaram o método do oralismo.

A única oposição clara feita ao oralismo naquele congresso foi a apresentação de um relatório de registros de Thomas Hopkins Gallaudet, que, desenvolveu nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do Abade De L'Épée. Gallaudet discordava da ideia de que os surdos podiam oralizar, reportando-se aos sucessos de aprendizagem obtidos por seus alunos surdos. Mesmo assim, seu relatório não foi suficiente. O congresso de Milão terminou com uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a língua falada e a de sinais e, também, eliminou a figura do professor surdo, que, até então, era frequente. O professor surdo, na escola, intervinha na educação de modo a ensinar e transmitir certo tipo de cultura e de informação através do canal viso-espacial, mas, após o congresso, foi excluído das escolas.

Assim, no mundo todo, a partir do congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória, e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam

as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (JOHNSON *et al.*, 1991; FERNANDES, 1989).

Embora houvesse uma rígida vigilância para que os surdos não usassem a língua de sinais nas escolas, nas ruas eles continuaram a usar. De maneira informal, nas casas, encontros nas ruas e até nas escolas escondidos dos professores, a comunidade surda resistia e insistia na sua língua. Teria sido este um dos primeiros movimentos dos surdos? Acredita-se que sim, pois, desde a Antiguidade, os surdos sempre tiveram seus destinos traçados pelos ouvintes. Neste período, eles iniciaram um movimento para que sua língua, a de sinais, não morresse.

Em 1887, Alexandre Graham Bell admitiu as defasagens da implantação do método oral e afirmou que os surdos deveriam ser oralizados, porém, se passado o período de um ano e não houvesse resultados satisfatórios, eles poderiam ter a língua de sinais como apoio.

Em consequência da resolução tomada em Milão, “sem voz e sem vez”, os professores surdos que foram excluídos do seu direito de exercer a profissão de educar os surdos na época resolveram realizar um outro encontro, o Congresso Internacional de Surdos, em 1889, em Paris, em que os ouvintes não foram convidados a participar. Ocorreu, dessa forma, a “cisão”, pois, para os surdos, o congresso realizado em Milão serviu de interesse para a maioria ouvinte, sem qualquer consulta aos surdos, e nesse congresso era a vez de os surdos reunirem-se para debater as consequências ocorridas pela decisão de 1880.

A. J. de Moura e Silva<sup>20</sup>, professor do INES, viajou para o Instituto Francês de Surdos em 1896, a pedido do governo brasileiro para avaliar a decisão do congresso de Milão, e concluiu que o método oral puro implantado na época não existia mais, porque não se aplicava a todos os surdos. Porém, muitas escolas no Brasil mantinham, e algumas ainda mantêm, este método, porque a coletividade tinha uma

---

<sup>20</sup> O nome completo não foi encontrado e, portanto, copiado de: COSTA, 2008, p. 517.

excessiva preocupação com a padronização, ou melhor, a normalização, obrigando os surdos a se adequarem à sociedade.

Perlin (1997) assevera que

[...] o oralismo educacional e o ouvintismo<sup>21</sup> a que o surdo foi submetido e continuamente é submetido deu início ao movimento das Associações de Surdos. A resistência surda contra a ideologia ouvinte deu início a movimentos inclusive como ONGs. [...] O movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida do surdo contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação da política da identidade surda (*apud* SKLIAR, 2005, p. 69).

Durante cem anos, os sujeitos surdos ficaram “subjugados” ao que determinavam os ouvintes, deixaram de lado tudo o que aprenderam da sua língua, para imitar ou ao menos parecer com a maioria: parecer um ouvinte (STROBEL, 2006, p. 245).

Nessa fase, no século XIX, o atendimento era voltado à filantropia e ao assistencialismo; os sujeitos surdos eram entregues pelas famílias às instituições e asilos, em regime de internato até que estivessem aptos para retornar para o convívio familiar, o que, invariavelmente acontecia no início da idade adulta.

No século XX, entra em cena a preocupação de resgatar os surdos do anonimato e trazê-los ao convívio social, como sujeitos com direitos que mereceriam a atenção de todas as instituições educacionais organizadas e, assim, ocorreu a expansão do atendimento especializado, com as campanhas de prevenção e identificação da surdez (STROBEL, 2006, p. 247).

O método oral, nesta época, ainda era uma novidade, e muitos estudiosos buscavam estratégias de ensino que fizessem os surdos falar com mais perfeição. As salas de aulas mais pareciam salas de reabilitação da fala, e os professores representavam mais a figura de um fonoaudiólogo do que uma sala de aula com conteúdo e ensino.

Com isto, houve o fracasso educacional dos sujeitos surdos, uma vez que este discurso sobre a educação dos mesmos estava fora do contexto, pois muitas vezes os sujeitos surdos eram vistos como ‘retardados’, sendo poupados dos conteúdos escolares mais complexos, ‘empurrados’ de uma série para outra, e também foram proibidos de compartilhar uma língua cultural do povo surdo, sendo tratados como débeis mentais, com a eternização da infância (STROBEL, 2006, p. 248).

---

<sup>21</sup> Segundo Skliar (2005, p. 15), ouvintismo é o “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

Foi a partir da língua de sinais que os surdos fortaleceram sua identidade, formaram um grupo forte e reivindicador de direitos, e seus conhecimentos foram sendo transmitidos aos outros.

A raça humana privilegia tanto questão da linguagem, isto é, a linguagem é tão essencial ao ser humano que, apesar de todos os empecilhos que possam surgir para o estabelecimento de relações através dela, os seres humanos buscam formas de satisfazer tal natureza. Os adolescentes, os adultos surdos, logo quando se tornam independentes da escola e da família, buscam relações com outros surdos através da língua de sinais. No Brasil, as associações de surdos brasileiras foram sendo criadas e tornando-se espaço de 'bate-papo' e lazer em sinais para os surdos, enquanto as escolas especiais 'oralizavam' ou as escolas 'integravam' crianças surdas nas escolas regulares de ensino. (QUADROS ET AL, 2009, p. 10).

Assim como na França, a língua de sinais no Brasil deixou de se desenvolver com o congresso de Milão. Embora a influência do oralismo fosse forte, os surdos brasileiros buscaram alternativas de se comunicar por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Organizaram-se em forma de associações para viver sua cultura. As associações são lugares nos quais há uma rica convivência de surdos, troca de experiências, lazer, esporte e, principalmente, o fortalecimento da identidade dos surdos.

Os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam, mesmo com o incremento do uso de próteses. As críticas vêm, principalmente, dos Estados Unidos. Alguns métodos prevêm, por exemplo, que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que, para a criança pequena, é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa.

No início do século XX, uma forte tendência oralista tomava conta do mundo. Profissionais da educação acreditavam que a língua de sinais não contemplava a aprendizagem e não inseria os sujeitos surdos na sociedade.

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). O oralismo percebe a surdez como uma



deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30-31).

É muito difícil para uma criança surda profunda, mesmo com o uso do aparelho auditivo, reconhecer tão precocemente uma palavra através da leitura labial. Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança (STROBEL, 2006).

As aulas de método oral eram muito difíceis, e a cada etapa ficava mais complexa, pois o ensino de fala e leitura labial das letras seguia para as sílabas, das sílabas para as palavras e destas para frases e textos. Cada professor tinha um jeito de lidar com o trabalho de oralidade, alguns olhavam o tempo todo para seus alunos, para o exercício da leitura labial, outros se mexiam muito e estavam constantemente virando para o quadro, não permitindo que os surdos concluíssem o pensamento daquelas últimas palavras. Chama a atenção o fato de que não era possível fazer a leitura labial em todos os professores; as professoras vaidosas usavam batons muito fortes, outros professores aderiram à barba e ao bigode. Então, havia dúvidas e se perdia o contexto dos conteúdos. Rangel (2004, p. 48) narra que

o oralismo fez seus estragos. Ele é caracterizado como a política social antilíngua de sinais. Ela foi eliminada de todas as instituições e perseguida até dentro das associações de surdos por forças de poder que impunham a língua oral como detentora única de ciências, mesmo que os surdos tivessem provado o que foi dito antes. As associações de surdos lutaram como podiam para manter viva esta língua. Inclusive Motez cita os embates entre a cultura surda e a evolução da ideia de perseguição a partir de 1890. O povo surdo passou a ser rejeitado porque insistia em manter a língua de sinais.

Era muito difícil para o surdo se comunicar na rua; as pessoas conversavam, e, por educação, os surdos não colocavam a mão no pescoço da pessoa para identificar se o que falava era “faca” ou “vaca”, porque as pessoas falam rápido com

um surdo oralizado, acreditando que ele tem as mesmas condições de um ouvinte. A pedagogia empregada no oralismo era clínica, com uma abordagem terapêutico-reabilitadora com repetições infinitas, confinamento e proibição da livre expressão dos surdos pela sua língua de sinais. O processo natural de aquisição de linguagem por intermédio da língua de sinais não é considerado por décadas na educação de surdos, e tudo em nome de um parâmetro considerado de “normalidade”: a língua oral. Rangel (2004, p. 48) explica que

a exigência de que as crianças surdas tivessem que aprender a falar oralmente, começou a deixar suas marcas no povo surdo. Isto daria espaço ao isolamento dos surdos que se tornaram guardiões da língua de sinais, bem como os que motivados pela língua oral se perderam entre os ouvintes. O isolamento social ocorreu em função da busca de espaço para a sobrevivência. Mas este espaço para a sobrevivência foi mais um exílio, seja para os surdos que escolheram a sinalização, seja para os surdos que escolheram a oralização.

As pesquisas sobre aquisição de linguagem foram acontecendo, e também as pesquisas sobre línguas de sinais. Para Quadros (2005) é através da língua de sinais que os surdos constituem sua subjetividade com a identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos, determinando a significação do próprio eu. Desta forma, a aquisição de linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se através da integração social, cultural política e científica.

## 2.4 OS SURDOS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL (1920-1980)

Rangel (2004, p. 49) menciona a pesquisa realizada por Perlin (1997), que realizou filmagens com “base nos testemunhos dos surdos que nasceram em meados de 1921 e que residem na capital”. O objetivo dessas filmagens era resgatar a história da educação dos surdos no Rio Grande do Sul. Infelizmente, o material foi pouco publicado, mas Perlin retirou alguns dos aspectos pesquisados para traçar a trajetória da língua de sinais no Estado.

Perlin revelou que os surdos iniciaram o uso da língua de sinais na escola da professora alemã Louise Schmidt, a qual chegou ao Brasil para trabalhar com

surdos e fundou, em 6 de junho de 1927, a primeira escola para surdos no Estado do Rio Grande do Sul, que se chamava Instituto Ipiranga e atendia especialmente os alunos das cidades do interior. O ensino pela língua de sinais era praticamente nulo, e os ex-alunos relataram que eram obrigados a oralizarem todo o vocabulário, deixando de ser apoio para aprendizagem, o que levou a professora a aconselhar os alunos a evitarem o uso da língua de sinais mesmo nas horas do intervalo. Se contrariassem tal norma, os alunos eram severamente castigados<sup>22</sup>. O Instituto Ipiranga contou com dezoito alunos, entre eles, Ney Olmedo, aluno surdo não oralizado, que foi estudar no INES, e ao retornar para Porto Alegre, tornou-se líder e ícone da luta pelo uso da língua de sinais na comunidade surda. Fluente na “língua de sinais, influenciou, estimulou e divulgou o uso da língua de sinais. Ensinou aos filhos ouvintes de pais surdos e aos surdos a Língua de Sinais” (RANGEL, 2004, p. 50).

Inicialmente fundada na Rua Mostardeiro, a escola transferiu-se de prédio por cinco vezes seguidas. Na Rua Duque de Caxias, existiu outra escola de surdos no lugar do atual prédio que abriga provavelmente a FADERS<sup>23</sup>. As informações que conseguimos sobre esta escola datam de meados de 1952. Os surdos que viveram nesta escola denunciavam: ‘a educação era ruim e também com método oral. Não importava aos professores investir no surdo, nem se o surdo estava sendo instruído ou não; importava que o surdo falasse algumas palavras, importava, quem sabe, os interesses econômicos’ (Depoimento de A., 52 anos). O local, como atestam hoje fotos, era bastante precário. Em 1962, esta escola é criada por decreto do Governo do Estado com o nome de Escola Especial de Surdos. Havia oficinas de sapataria, marcenaria, encadernação, corte e costura, pintura, desenho e cerâmica (PERLIN, 1997, *apud* RANGEL, 2004, p. 50).

No início dos anos 1950, surgiram novas descobertas que possibilitavam o uso de próteses auditivas em crianças surdas. Era um novo impulso para a educação voltada para a vocalização. Foram desenvolvidas novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar sobre aspectos da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, surgindo assim um grande número de métodos que, com o uso de próteses, possibilitaria educar as crianças surdas (mesmo as profundas) a ouvirem e, conseqüentemente, a falarem.

Os surdos do Rio de Janeiro que estudavam no INES não podiam lutar contra a oralização, mas na saída da escola, os surdos não iam para casa, se reuniam em

---

<sup>22</sup> O comportamento da professora Louise se deve ao fato de ela ser adepta do método do alemão Samuel Heinick, fundador do oralismo.

<sup>23</sup> Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul.

uma praça em frente à escola e ficavam horas conversando em língua de sinais, a ideia de se encontrarem todos os dias inclusive aos finais de semana se tornou tão comum, que ex-alunos do INES passaram a aderir a esta prática também em suas cidades de origem. Em São Paulo, os surdos se reuniam em frente à Igreja da Matriz.

Esta reunião de surdos nas ruas de São Paulo não está distante da história dos surdos de todas as capitais e cidades do Brasil. Quase todas as atuais Associações de Surdos têm história de iniciar as reuniões em algum ponto de encontro nas ruas e praças. Poucos iniciaram na casa de surdos ou de algum ouvinte (RANGEL, 2004, p. 51).

Rangel (2004) informa que a Associação de Surdos de São Paulo foi idealizada por Armando Melloni, de Campinas, São Paulo, que viajou para Paris e percebeu que a prática de encontros em pontos da cidade era semelhante entre os surdos franceses. Em outra viagem para Buenos Aires, na Argentina, notou o mesmo comportamento, porém os surdos argentinos tinham criado uma Associação<sup>24</sup> na qual se reuniam e conversavam. Quando retornou para o Brasil, Melloni revelou aos outros o que viu pelos países que visitou, e com o apoio da diretoria da Associação de Surdos da Argentina foi possível criar a Associação de Surdos de São Paulo<sup>25</sup>, no dia 19 de março de 1954.

Em 1955, é fundada a Associação dos Surdos do Rio de Janeiro. Em 1956, surge a associação em Belo Horizonte. A partir dessas, outras surgiram em Florianópolis e em Porto Alegre. Como refere Rangel (2004, p. 44), “o funcionamento destas Associações e a fundação destas pelos estados do Brasil ocuparam os surdos por bom espaço de tempo”.

A Associação dos Surdos-Mudos do Rio Grande do Sul (ASMRGS) começou com o reencontro de Francisco Lima Junior e Nei Olmedo, ambos surdos e ex-alunos do INES. Ao saberem que o Rio Grande do Sul ainda não tinha uma

---

<sup>24</sup> Skliar (1997) menciona que a Associação de Surdos Argentina se denominava *Asociación de Sordos de Ayuda Mutua de Buenos Aires* e foi fundada em 1912. Esta Associação também tem objetivos equivalentes ao do povo surdo da França. A Associação argentina também é a primeira Associação de Surdos fundada na América Latina que segue estes princípios (RANGEL, 2004).

<sup>25</sup> O Brasil teve duas outras associações de surdos fundadas anteriormente a esta, porém por ouvintes. Trata-se da Associação Brasileira de Surdos-Mudos, fundada a 24 de maio de 1913, que surgiu nos tempos em que no Distrito Federal se propagavam idéias do oralismo. Essa Associação é dirigida por ouvintes. Mais tarde, surgiu a Associação Alvorada de Surdos, em 16 de maio de 1953, no Rio de Janeiro. Era uma organização especial para um grupo de surdos oralizados e da classe alta. Não podiam participar desta associação os surdos da classe baixa nem os sinalizantes.

associação de surdos eles conversaram com Salomão Watnik<sup>26</sup> que se interessou e fundou no dia 5 de outubro de 1955, a Associação dos Surdos-Mudos do Rio Grande do Sul, cuja diretoria era composta por surdos e ouvintes. As reuniões da associação iniciaram numa sala improvisada na casa dos sogros de Salomão e depois passaram a acontecer na casa dele. (RANGEL, 2004, p. 54)

Em 1956, surgiu o Instituto para meninas surdas Frei Pacífico, em Porto Alegre, cuidado por freiras educadoras, que também seguia o método oral puro e não aceitava o uso da língua de sinais.

O uso da língua de sinais, mesmo desaconselhado para os surdos na época, promoveu muitos encontros nas saídas das escolas, nas tardinhas e nos finais de semana. Perlin (1997) comenta que muitos surdos tinham como ponto de encontro a Rua da Praia, em Porto Alegre. Os surdos que viviam em Porto Alegre, e inclusive os de outros Estados e países, que sabiam da existência deste ponto de encontro e de uso da língua de sinais, frequentavam assiduamente o lugar. A escolha da Rua da Praia se deve a neutralidade do espaço com diferentes pessoas e culturas.

A Rua da Praia não foi apenas o ponto de encontro, mas foi também a “escola da vida” na qual os surdos puderam, no contato com seus pares, com seus iguais e de maneira informal, desenvolver e ampliar a língua de sinais. A Rua da Praia foi o lugar onde se iniciou a história dos surdos gaúchos, que firmaram sua identidade.

[...] Foi o local onde os surdos aprenderam a enfrentar o preconceito, a desenvolver a cultura, a língua, a viver entre eles a sensação e ser povo diferente, bem como o local onde muitos casais se conheceram, dando início a romances. Salienta-se, nas narrações dos surdos, uma história de aprendizagem coletiva, não a aprendida nas escolas<sup>27</sup>, mas a que se difundia entre os surdos da Rua da Praia com o uso da língua de sinais (RANGEL, 2004, p. 51-52).

Esta movimentação dos surdos não iniciou somente na Rua da Praia, porque há muito tempo os surdos já vinham coletivamente resistindo às tentativas de “normalização”, que, na verdade, segundo Rangel (2004, p. 52) nada mais era do que “um regime disciplinar de sujeição ao ouvinte”.

---

<sup>26</sup> Salomão Watnik foi procurado por Francisco e Nei, porque era considerado um líder entre os surdos. (RANGEL, 2004, p. 54).

<sup>27</sup> Quadros (1997, *apud* RANGEL, 2004) atesta que havia uma defasagem escolar impedindo o aluno surdo de competir no mercado do trabalho.

Realmente os ouvintes submetiam os surdos a uma obrigação de utilizar a língua oral, a purificar sua língua de acordo com a oral. Igualmente era utilizado o estereótipo contra a língua dos sinais como menos-valia, preconceito, rejeição, atitudes desprezíveis.

A língua de sinais, para os surdos, era o achado surdo, a resistência, a presença de sujeitos diferentes. Defendiam-se dos estereótipos, e preconceitos, igualmente ocupados em construir seus códigos linguísticos, uma espécie de signos de cultura visual, uma língua que se fortalecia para a transmissão de conhecimentos de forma acessível (RANGEL, 2004, p. 52).

A língua de sinais, sempre tão viva, foi enriquecendo. Conforme os surdos viajavam para outros lugares, traziam novidades vocabulares, novos códigos, comportamentos e informações sobre outros surdos de outros lugares.

Nos encontros havidos no Brasil, os surdos se juntavam normalmente para a prática de esportes. Desse modo, foi fundada a Federação Desportiva de Surdos do Rio de Janeiro, em 20 de janeiro de 1959, que recebeu o nome de Federação Carioca dos Surdos-Mudos. As práticas de esportes eram realizadas de forma amistosa com ouvintes, e, para que a comunicação entre eles fluísse, os surdos ensinaram alguns sinais. Talvez tenha sido aqui o início de uma comunicação mais abrangente: a comunicação total. A Filosofia da Comunicação total, que será abordada em maior profundidade mais adiante, teve início por volta de 1968, nos Estados Unidos (BITTENCOURT, 2005, p. 25), e chegou ao Brasil por volta de 1970.

O ano de 1960 foi o marco na área da linguística da língua de sinais. William Stokoe, linguista ouvinte, foi o primeiro a estudar e descrever a Língua de Sinais Americana como um sistema linguístico complexo e com parâmetros definidos tanto quanto as línguas orais. A partir de seus estudos, muitos outros estudos foram apresentados, atestando o reconhecimento linguístico das línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de sinais, raramente se encontrava uma escola ou uma instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais.

Stokoe percebeu, nos escritos de L'Épée, depois de anos de estudo, que a caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas constituía um ponto de vista linguístico. Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL – American Sign Language), ele encontrou uma estrutura que, de muitos modos, se assemelhava àquela das línguas orais. Argumentava que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas), cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um

número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual, em que se pode produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: o lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os traços distintivos dos sinais (LACERDA, 1998).

Pensando em atender crianças surdas sem condições financeiras, o prefeito do município de Esteio, Adão Ely Johan, fundou, em 1960, a Escola Municipal Osvaldo Aranha, na qual sua esposa, a professora Eva Karnal Johann, começou atendendo quatro crianças surdas no jardim de infância. Funcionava dentro da Escola Municipal Vitorina Fabre e seguia uma filosofia oralista com a reabilitação da fala. Dois anos depois, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul criou a Escola Especial de surdos em Esteio, em 1962, com o objetivo de manter o atendimento e proporcionar uma educação que proporcionasse ao surdo condições de viver na sociedade ouvinte.

Em 1961, em Porto Alegre, Salomão, Presidente da Associação dos Surdos-Mudos do Rio Grande do Sul, faleceu. O Vice-Presidente, Scangarelli, não quis assumir a Associação, motivo pelo qual Levy Wengrover adquiriu com Salomão a documentação e a assumiu. Infelizmente, os documentos foram perdidos em um incêndio. Os surdos passaram a se reunir, então, nos finais de semana, na Ilha do Pavão, lugar cedido por cortesia pelo Clube União, e lá começam a pensar na criação de uma nova sede. Em 14 de abril de 1962, foi fundada a Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul (SSRS)<sup>28</sup>, tendo Levy como Presidente, o qual resolveu procurar o governador na época, Ildo Meneghetti, que havia prometido um terreno para a construção da sede da Associação. O governador doou o terreno em 1963, e enquanto a sede não era construída, os surdos voltaram a se encontrar na Rua da Praia (RANGEL, 2004, p. 54).

Mais tarde, Levy percebeu que seria bom para os surdos veranearem juntos num local semelhante à Sociedade de Surdos e conseguiu um terreno doado por Flávio Boianowski em Capão da Canoa, no dia 24 de janeiro de 1967, onde construiu a Colônia de Férias dos Surdos do Rio Grande do Sul.

---

<sup>28</sup> Nesta época já havia um posicionamento em relação ao termo “mudo”, que não condizia com o pensamento cultural dos surdos.

Em 1965, o prefeito de Esteio autorizou a construção de um prédio para o funcionamento da escola de surdos, que foi inaugurada em 1967, com o nome de Escola Especial Padre Réus. A escola ampliou seu quadro de professores, e o número de alunos aumentava com a chegada de crianças surdas de todas as partes do Estado. A escola passou a ter também outros profissionais, como médicos otorrinolaringologista e neurologista, psicólogo e assistente social, formando assim uma equipe multidisciplinar.

No dia 5 de setembro de 1966, a professora Naomi Horlle Warth e seu esposo, Dr. Martim Carlos Warth, fundaram a Escola Especial Concórdia, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, considerada a primeira Escola do Rio Grande do Sul a permitir e difundir o uso da língua de sinais, seguindo as ideias de Stokoe. Foi nesta escola que muitos surdos puderam realizar todo o ensino fundamental e médio e chegar à faculdade, ao mestrado e ao doutorado. E foi a partir dos alunos que nela estudaram que se iniciou um movimento para que outras escolas aderissem ao ensino em língua de sinais. “Isso despertou a consciência dos surdos para a importância da língua de sinais e, através da FENEIS, resultou a luta da comunidade surda pela oficialização da língua de sinais no Rio Grande do Sul [...]” (RANGEL, 2002, p. 53).

No mesmo período, a Associação de Surdos de São Paulo filiou-se à *World Federation of the Deaf* - WFD (Federação Mundial dos Surdos), que apoiava e orientava as associações de surdos quanto aos direitos. Esta filiação foi conquistada pelo Monsenhor Vicente de Paula Penido Burnier, que era surdo. A WFD é mundialmente reconhecida e respeitada por órgãos mundiais, entre os quais a Organização das Nações Unidas (ONU).

Percebendo a necessidade de criar uma federação que estivesse mais próxima dos surdos, um grupo de profissionais ouvintes – do qual se destacavam as professoras Álpia Couto, Rosita Edler (que na época tinha o cargo de Secretária de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro), Ivete Vasconcelos (INES/Clínica Santa Cecília, responsável pela divulgação da filosofia da Comunicação Total no Brasil) e Esmeralda Sterling, (representando a APADA de Niterói) – todas ouvintes, fundaram a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), em 1978, cuja sede ficava no Rio de Janeiro. Anos mais tarde, os surdos passaram a se interessar pelo trabalho realizado pela Federação e começaram a participar da Comissão de Lutas pelos Direitos dos Surdos.



Em 1978, Levy Wengrover pediu ao governador do Rio Grande do Sul verbas para a construção da sede, e, finalmente, em 1979, os surdos puderam inaugurá-la. Em 16 de maio de 1987, em Assembléia Geral, a FENEIDA, no Rio de Janeiro, foi fechada por questões políticas e de nomenclatura. Surge a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), fundada por um grupo de surdos e presidida por Ana Regina e Souza Campello. O objetivo desta Federação era lutar por direitos à educação, ao uso da língua de sinais e por uma política governamental referente aos surdos.

A apropriação dessa Federação pelos surdos é repleta de significados. Simboliza uma vitória contra os ouvintes que consideravam a eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos, e entre eles sublinha o papel da linguagem de sinais na educação regular. Desnuda, ainda, uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação 'deficientes auditivos', impressa na sigla FENEIDA, para 'Surdos', em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, o de serem 'deficientes' (SOUZA, 1998, *apud* RANGEL, 2004, p. 45)

A FENEIS foi fundamental nos movimentos surdos. Sua principal função era lutar pelos direitos e pelo respeito ao sujeito surdo e, com o objetivo de marcar a diferença cultural, trouxe alternativas de “atuação conjunta” entre surdos e ouvintes, em que as divergências são substituídas pelas trocas entre as culturas, derrubando a visão clínica de deficiente e incapaz que se tinha dos surdos e enaltecendo a língua de sinais. Vê-se que as lutas não cessam e que a língua de sinais se registra e se firma na história do surdo de qualquer país, de qualquer classe social, de qualquer etnia, de qualquer tempo.

A FENEIS é uma organização ao nível nacional. Os surdos, em suas cidades, possuem formas mais localizadas de organização como as associações e os clubes. Nesses espaços, eles procuram se encontrar para compartilhar da língua e de experiências as mais variadas. Suas atividades, na grande maioria, voltam-se ao lazer e ao esporte, havendo em algumas associações, mobilizações mais políticas, como a oficialização da Língua de Sinais e a garantia da presença de Intérpretes em situações diversas (KLEIN, 2005, p. 6).

Com tantos movimentos em defesa da língua de sinais, o fracasso do oralismo era previsto, uma vez que os surdos desejavam usar sua língua, e o oralismo era uma imposição da sociedade ouvinte. Skliar afirma que o oralismo era

uma ideologia dominante para “normalizar o surdo”, mas ao mesmo tempo havia outros pressupostos.

[...] o ouvintismo, ou oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos – oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (SKLIAR, 2005, p. 17).

Muitos estudos foram feitos até que se chegou à conclusão de que o surdo precisava de uma educação que sanasse suas dificuldades, que proporcionasse a comunicação oral e também a língua de sinais. As ideias para uma educação que abrangesse todas as formas de comunicação surgiram logo que o oralismo fracassou: a comunicação total<sup>29</sup> surgiu como uma grande novidade e permaneceu até por volta dos anos 1970. Skliar (2005) atribui o fracasso na educação dos surdos às “representações ouvintistas acerca do que é sujeito surdo” e tudo que a ele se refere.

Quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 2005, p. 18).

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso na década de 1970 foi a comunicação total. O objetivo desse método era fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares e professores, possibilitando-lhes a construção de um mundo interno. A oralização não era o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. Através desta forma de comunicação, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que

---

<sup>29</sup> A comunicação total é um conjunto de práticas (técnicas) como o uso dos sinais, leitura labial, alfabeto manual e escrita, que favorecia a comunicação dos surdos, deixando a eles o direito de escolha sobre qual técnica utilizariam.

o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita.

A proposta da comunicação total pretendia deslocar a questão da patologia para olhar a surdez como marca constitutiva e, portanto, apontar para uma abordagem diferenciada. Góes (1996, p. 46) afirma que

as indicações dos fracassos educacionais do oralismo conduziram, então, a propostas de ampliação dos recursos comunicativos. A corrente da comunicação total, que passa a se expandir a partir de meados deste século, defende o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas.

Mesmo reconhecendo a legitimidade da língua de sinais, a comunicação total, diferentemente da oralização, acreditava que somente o aprendizado da língua oral não assegurava o pleno desenvolvimento da criança surda, porquanto o importante era a comunicação. Nesta abordagem, os profissionais atuantes nas escolas utilizavam o que se denomina de português sinalizado, ou seja, mantém-se a estrutura do português e utilizam-se os sinais dentro desta estrutura, sem considerar a gramática própria das línguas de sinais.

Um exemplo de português sinalizado é quando um ouvinte fala: “Eu vou para a casa de praia de um amigo”. A sinalização desta frase ficará desta forma: “Eu vou praia, casa amigo”. No caso do português sinalizado, o professor não percebe que muitas preposições e conjunções são desnecessárias e acabam sinalizando toda a frase, retirando apenas os artigos e as preposições: “Eu vou para casa praia um amigo”. A frase ficou totalmente incoerente, e é isto que a maioria dos professores faz, deixando os alunos surdos sem compreender o sentido da frase.

Cria-se uma situação de conflito entre duas línguas distintas, que, usadas simultaneamente, perdem tanto em seu aspecto estrutural quanto semântico:

Pode-se supor que haja parâmetros comuns entre a Libras e o Português, mas sem dúvida, há parâmetros diferentes, caso contrário seria a mesma língua. Então, como é possível duas línguas com alguns parâmetros diferentes, acionados internamente serem acessadas ao mesmo tempo? A resposta a esta questão é óbvia: não é possível (QUADROS, 1997, p. 27).

A comunicação total previa que as crianças podiam desenvolver as habilidades de aprendizagem através da comunicação oral, língua de sinais e escrita. Goldfeld (2002, p. 40) diz que uma das grandes diferenças entre a

comunicação total e as outras filosofias educacionais é o fato de a “comunicação total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais para facilitar a comunicação” entre surdos e ouvintes, porém deve-se concordar com a autora quando alerta que a comunicação total não tem como objetivo o aprendizado de uma língua.

O fato de o surdo sentir-se mais à vontade com a comunicação total não quer dizer que seja a educação de que ele precisa. É importante refletir que ou a criança desenvolve a sua aprendizagem através da sua língua ou ela aprende as várias formas para se comunicar. O que se quer dizer é que a comunicação total facilitou muito para os surdos que vieram da oralização, mas nem todos conseguiam compreender a língua de sinais ou até mesmo aceitá-la:

Por muitos anos, os próprios surdos não compreenderam a importância da comunicação através da Língua de Sinais para o processo de construção de sua Identidade Cultural, bem como para o desenvolvimento de sua cognição e linguagem. Conseqüentemente, o bloqueio no desenvolvimento da Língua de Sinais causou problemas sociais, emocionais e intelectuais na aquisição da linguagem nos surdos.

Além disso, esses indivíduos também não conseguiam alcançar suas metas e seus objetivos devido ao preconceito e a marginalização existente na Sociedade, em relação à Língua de Sinais e à construção da Identidade e Cultura Surda Brasileira. A sociedade ignorava as comunidades surdas brasileiras que eram ‘isoladas’ e ‘discriminadas’.

Ultimamente, observa-se um processo de mudança significativa do olhar da sociedade em relação à questão do Surdo, sua língua e cultura. Entretanto, esse é ainda um processo muito lento dentro das políticas educacionais da sociedade brasileira. Há poucos anos atrás a Língua de Sinais Brasileira era ainda vista como ‘tabu’, pois não havia sido atribuída a língua de sinais o *status* de língua. Essa era apenas considerada como ‘Linguagem’ e não ‘Língua’ (MONTEIRO, 2006, p. 281).

O fato é que o oralismo deixava enormes lacunas, e a comunicação total acreditava que o bimodalismo<sup>30</sup> (português sinalizado) era um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pelas crianças surdas, podendo minimizar o bloqueio de comunicação que geralmente a criança surda vivenciava na família e na sociedade. Porém, a aprendizagem numa forma de português sinalizado também trazia lacunas para as crianças surdas na alfabetização por ainda não conhecerem e não dominarem leitura e escrita. O bimodalismo não refletia a condição bilíngue.

---

<sup>30</sup> Bimodalismo foi definido por Schlesinger em 1978 que significa usar os sinais na ordem da língua oral. Sinalizar seguindo a fala oral. (LIMA, 2004, p.34).

Nessa perspectiva, a comunicação total não poderia ser denominada metodologia, porque não tinha o objetivo de ensino, mas sim de técnicas para desenvolver habilidades de fala, leitura labial e língua de sinais nas crianças desde o maternal. Havia uma sensibilização de fazer uma “triagem” e perceber quais habilidades poderiam ser desenvolvidas e/ou aprimoradas nas crianças. Caso a criança tivesse habilidade de falar, isto seria trabalhado com especialistas como fonoaudiólogos em horários inversos aos da escola. O problema é que todas as crianças surdas passavam por essas técnicas, mas nem todas tinham essas habilidades e algumas resistiam a ela, mas infelizmente muitas crianças foram obrigadas a desenvolver a comunicação total.

A comunicação total foi imposta pela sociedade, que, em parte, se sensibilizava pelo desejo do surdo de sinalizar, mas não abria mão de “normalizá-lo”. Acredita-se que a comunicação total não foi ruim, porém deixou lacunas e não favoreceu uma aprendizagem viável. A educação de surdos precisava de uma proposta que contribuísse satisfatoriamente para a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades. É importante colocar aqui que a comunicação total não fracassou, mas se fazia necessário repensar uma educação que utilizasse a língua de sinais para conscientizar, formar e proporcionar uma vida normal aos surdos, sem sofrimento e imposições ouvintistas.

## 2.5 NOVOS TEMPOS E NOVAS PROPOSTAS (1990-2008)

Nos últimos anos, diante das pesquisas e das dificuldades encontradas pelas escolas em obter resultados satisfatórios na escolarização de surdos e também pelo posicionamento afirmativo da comunidade surda em relação ao reconhecimento de sua língua, surge a proposta do bilinguismo.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para esta proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte deste pressuposto para o ensino da língua escrita. A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda (QUADROS, 1997, p. 27).

A partir do reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais, das pesquisas em aquisição de linguagem, da luta da comunidade surda, da escola que percebia seu fracasso, enfim, de vários contextos relacionados, a proposta do bilinguismo é criada e adotada, reconhecendo a língua de sinais como L1 (primeira língua, língua materna) e o português escrito, no caso do Brasil, como L2 (segunda língua, língua estrangeira).

O acesso a todos os conteúdos deve ser feito em língua de sinais, na língua da criança surda, e, para que isto aconteça, é fundamental que os profissionais ouvintes envolvidos nestes espaços de educação sejam conhecedores fluentes desta língua. Além da questão linguística, que entende a língua como instrumento para a aprendizagem, existe uma questão política de posicionamento diante do direito que estas crianças têm de ser expostas o mais precocemente possível à língua de sinais, pois desta forma elas se desenvolvem melhor. Esta tem sido a proposta de escolas para surdos no Rio Grande do Sul. A proposta bilíngue procura, entre outras coisas, resgatar o direito do surdo de ter sua língua reconhecida e de esta língua estar na escola de forma efetiva como sua língua de instrução. No caso dos indígenas, isto já ocorre por força da Constituição Federal de 1988, da Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973, e em decorrência do Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991, que, em seu artigo primeiro, garante “às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais”. Neste sentido, o mesmo tem sido proposto para a educação de surdos no Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Porém, o que diferencia os surdos dos indígenas é que os surdos não estão juntos em um mesmo espaço geográfico.

Brito (1993, p. 40) afirma que a criança surda precisa estar “exposta à língua de sinais desde seus primeiros anos”, porque desta forma não sofrerá consequências como a perda do desenvolvimento da ação inteligente, a não-aquisição da independência da situação visual concreta, a falta de controle do seu próprio comportamento e a dificuldade de se socializar adequadamente.

A escola para surdos se insere no contexto da Educação Especial, a qual é parte da Educação Básica. Conforme a Lei n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1.º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2.º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3.º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Nesta versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação especial mereceu um capítulo próprio, diferente da lei anterior, o que mostra uma preocupação específica. Isto está claramente colocado no segundo parágrafo do artigo 58, que determina um atendimento diferenciado inclusive em escolas especializadas. As escolas para surdos existem no Rio Grande do Sul desde 1956, e o histórico de suas propostas pedagógicas segue a trajetória comum na educação de surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo perpassaram tanto em escolas públicas quanto em particulares, contemplando todos os níveis da educação básica. Algumas escolas que possuem atendimento clínico realizam este atendimento paralelamente às atividades escolares. Essas escolas têm seus quadros compostos por profissionais ouvintes e surdos (RANGEL, 2004). Nas escolas para surdos, os componentes curriculares são os mesmos da escola regular. Algumas adaptações são permitidas, e, por exemplo, a disciplina de língua de sinais foi incorporada à carga horária semanal de todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio, e assumida por instrutores surdos usuários nativos desta língua. A língua de sinais identifica, de forma incontestável, a escola para surdos e a comunidade surda. É a língua de sinais que marca as relações dentro da escola. É a partir de qualquer relação, seja ela de aprendizagem ou de outra natureza, que todas as ações, reflexões e mediações se tornam efetivas.

Considerando o aspecto psicossocial a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com seu grupo; caso contrário ela terá dificuldades tanto numa comunidade quanto na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis (QUADROS, 1997, p. 28).

A escola para surdos de proposta bilíngue proporciona, muitas vezes, o único contato que muitos surdos têm com a língua de sinais, tornando-se um espaço de

construção de identidades. A partir desta construção e das trocas significativas com seus pares é que os surdos vão se fortalecer, estabelecendo relações seguras com o mundo, porque essas são feitas por meio de suas escolhas, compreensão e consciência.

O equilíbrio das relações somente passará a existir diante da consolidação da auto-estima os próprios surdos e dos demais professores. A certeza dos limites existentes nas fronteiras entre o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes possibilitará um equilíbrio nas relações de poder e de possibilidades de negociação (QUADROS, 2005, p. 32).

Acredita-se que o currículo, embora adote uma metodologia bilíngue, ainda esteja atrelado aos modelos ouvintistas, porém não há como negar que houve uma evolução na conscientização de que o currículo deve atender às reais necessidades de aquisição da língua de sinais e da escrita do português pelos alunos surdos. A escrita da língua de sinais (*sign writing*), aqui no Brasil investigada inicialmente por Stumpf (2004) em seu doutorado, está sendo utilizada em algumas escolas, mas ainda não pode ser considerada uma escrita oficial dos surdos. É preciso entender que os surdos vivem numa sociedade ouvinte em que a escrita nas ruas é em português, mas a escrita de sinais facilita na produção textual dos alunos, por ser uma escrita visual em que cada figura, desenhada de acordo com o sinal, representa uma palavra.

A escrita da língua de sinais capta as relações que a criança estabelece naturalmente com a língua de sinais. Se as crianças tivessem acesso a essa forma escrita para construir suas hipóteses a respeito da escrita, a alfabetização seria uma consequência do processo (QUADROS, 1997, p. 13).

O *sign writing* apresenta a feição de um sistema de escrita fonética para línguas de sinais, mas plenamente apto a suportar a delimitação de um subsistema de escrita de línguas de sinais que tenha características estritamente fonológicas (COSTA *et al.*, 2004). Stumpf (2004, p. 158) destaca que “a aquisição da escrita em sinais vai funcionar como suporte para a aprendizagem do português escrito”. Além disso, a autora (p. 380) ressalta que, “quando as crianças conseguem aprender uma escrita que é a representação de sua língua natural, amadurecem e melhoram o seu desenvolvimento cognitivo”.



Os profissionais que atuam na escola para surdos precisam estar em sintonia com a proposta bilíngue de educação. Segundo Lebedeff (2004, p. 130), “a língua de sinais está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significado, que produza e transmita cultura”, e a Libras é a primeira forma de aceitação da cultura. É necessário repensar uma educação que oportunize aos alunos surdos, condições de transformar sua realidade. Se um professor tem dificuldade de se comunicar com seu aluno, como este aluno poderá transformar a realidade, visto que no seu espaço de aprendizagem isto não ocorre?

As escolas de surdos devem repensar seus currículos, refletir se esses foram construídos com base nas necessidades do educando surdo ou com base no que a sociedade ouvinte espera e idealiza. Faz-se necessário entender que “o currículo é ação, é trajetória, é caminhada que se constitui para cada grupo, em cada realidade escolar de forma diferenciada” (BUJES, 1992, p. 60).

Na escola para surdos, que reconhece e incorpora a língua de sinais no seu cotidiano, as relações de respeito e reconhecimento ao aluno surdo e suas diferenças estão concretizadas e são percebidas por eles.

Entende-se que a fluência da Libras e o conhecimento da cultura surda por parte dos professores é o que promove a aprendizagem ao aluno surdo, pois, desta forma, não existiriam barreiras entre professores ouvintes e seus alunos surdos. Qualquer coisa pode ser dita, qualquer informação acessada, qualquer assunto debatido, qualquer reflexão compartilhada. A qualidade do trabalho junto aos alunos, que é uma das prioridades da escola, fica fortalecida e reforça a ideia de modelo linguístico tão defendido pela comunidade surda. A escola pode ser o único espaço em que alguns surdos têm contato com a Libras, por esta razão ela deve ser mantida e respeitada nesse ambiente.

A escola para surdos é um espaço importante, tanto para as crianças surdas quanto para suas famílias, que a partir da imersão neste contexto de construção, não só de aquisição de linguagem, mas também de conhecimento de construção de identidade, autonomia, cidadania, estas se constituem não só a partir das suas relações familiares mas também sociais. A família reconhece neste filho o ‘filho surdo’, e o surdo se reconhece como membro de um grupo historicamente constituído, reforçando assim, sua auto-estima, e criando condições para que este surdo assumira seu papel na sociedade, ocupe seu espaço e participe como cidadão do contexto social. (SANTANA; BERGAMO, 2005, 572-573).

Ao se refletir sobre o uso da língua de sinais pela criança surda e de toda luta dos surdos sobre a realidade e legitimidade de sua cultura e, percebe-se que em poucos anos a Libras ganhou espaço e é alvo de preocupação por parte do governo. Por reconhecer a importância dessa língua pelos movimentos e reivindicações, que há muitos anos, os surdos vêm fazendo, uma das maiores conquistas e certamente a mais importante, é a oficialização da Libras como forma de expressão e comunicação dos surdos (Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005).

Monteiro (2006) diz que as conquistas são pequenas, mas ainda há muito para reivindicar.

Mesmo com a regulamentação da lei que estabelece os direitos dos Surdos, ainda existe muita *disputa e polêmica* entre *as pessoas ouvintes e as pessoas Surdas na sociedade com relação ao mercado profissional*. Também ainda há muito caminho a ser percorrido até que os Surdos consigam o direito de ter profissionais capacitados entre os professores Surdos e professores ouvintes e entre os intérpretes de LIBRAS, que possam garantir-lhes o acesso pleno aos conhecimentos socialmente compartilhados. Além disso, sabe-se que a discussão sobre inclusão nas escolas inclusivas e nas universidades é um tópico ainda a ser bastante explorado. Assim, podemos concluir que os surdos brasileiros ainda não viram definidos algo que promova “mudanças favoráveis” significativas para suas vidas no que se refere a preservação das associações de surdos e da identidade cultural dos mesmos, em relação à qualidade dos intérpretes de LIBRAS e dos professores ouvintes que trabalham para os Surdos e à falha na formação dos professores Surdos e professores ouvintes que atuam nas escolas inclusivas e universidades (MONTEIRO, 2006, p. 282). [grifos no original]

Muitas vezes, a demanda por profissionais para atuar na área da surdez é maior que a existência deles. Os profissionais fluentes não se formam em pouco tempo. Há necessidade de profissionais qualificados na área, entre eles professores bilíngues e intérpretes de Libras, para atuar em salas de aulas mistas de surdos e ouvintes nas escolas regulares.

Todavia, a concorrência em concursos públicos é desleal, pois os surdos, por sua diferença linguística, não conseguem resultados satisfatórios para ingressar nos cargos públicos. Muitos profissionais surdos só atuam em cargos públicos quando estão estagiando. Assim, a presença destes profissionais nas escolas para surdos é muito importante, por que se tornam referências positivas para os alunos surdos. É necessário fazer reivindicações, para que o concurso público tenha provas diferenciadas para surdos e que estas provas se realizem em língua de sinais, como

já vem ocorrendo nas provas de proficiências em Libras para intérpretes e instrutores, realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura desde 2007.

É essencial cumprir com as proposições das políticas públicas de educação para surdos, mas também são necessários procedimentos para a formação dos profissionais responsáveis pela educação nas escolas.

Sabe-se que a língua de sinais normaliza e padroniza o surdo, pois, através dela, ele sabe expressar-se e defender-se. Com o passar dos anos, as pesquisas sobre aquisição de linguagem foram acontecendo, e também as pesquisas sobre línguas de sinais só apontavam questões favoráveis de entendimento, compreensão e interpretação dos fatos cotidianos, percebendo e levando em consideração que a língua de sinais iniciava um grande e próspero movimento de um grupo composto por pessoas surdas.

Os surdos buscam através da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição de linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se através da integração social, cultural, política e científica (QUADROS, 2002/2003, p.15.).

É importante mostrar a história de um determinado grupo de pessoas, neste caso o dos surdos, e ver o quanto foi conquistado. Isto só é possível porque a comunidade surda construiu sua identidade cultural através do uso da língua de sinais superando os desafios de uma sociedade ouvinte e dominante que impõe a oralidade como a melhor forma de comunicação e que na realidade esta é melhor forma para eles, para os surdos a Libras é a liberdade de expressar pensamentos de forma rápida e coerente. De acordo com Melucci,

corpo, desejo, identidade biológica, sexualidade são todas representações culturais, isto é, produzidas socialmente por esta incipiente consciência, que a natureza humana pode ser agora produzida e transformada pela ação social. Isso significa que é possível determiná-la segundo fins que não aqueles impostos pelos interesses dominantes (MELUCCI, 2001, p. 75-76).

Nos tempos atuais, há uma educação formal em escolas para surdos de educação básica e instituições de nível superior, contando com a presença cada vez maior de surdos na política de inclusão e com intérpretes de Libras atuando na mediação linguística em sala de aula. A comunidade de surdos passou a contar com doutores e mestres surdos como Marianne Stumpf, Wilson Miranda, Gladis Perlin e

Gisele Rangel, entre tantos outros. Os surdos estão ocupando um espaço cada vez mais significativo na sociedade.

Sabe-se que a lei contribui para garantir esses espaços, mas não se pode negar que foram muitas lutas travadas para garantir legalmente o que se determina como direito do surdo. A sociedade tem por um lado uma discriminação em relação ao surdo. Todavia, existe aquela outra parte da sociedade que acredita no sujeito surdo e nas suas capacidades de lutas e conquistas, como é o caso do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), em Canoas, no Rio Grande do Sul, onde foi realizada a pesquisa sobre o componente curricular Libras, que integra o presente estudo.

### **3 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO: A INSTITUIÇÃO, OS CURSOS E OS COMPONENTES CURRICULARES**

Neste capítulo, faz-se importante apresentar a história do ambiente no qual a investigação foi realizada. O UNILASALLE – Canoas/RS foi o lugar escolhido por se uma das primeiras universidades gaúchas a incluir em seu currículo o componente curricular de libras e é, também, o espaço de atuação docente do pesquisador.

Apresentam-se, aqui, além da história da Instituição, questões pertinentes à realidade educacional, como a inclusão, e abordam-se as propostas pedagógicas e a matriz curricular dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia. Fecha-se o capítulo tratando especificamente da inserção do componente curricular Libras nestes cursos, dando vistas aos conteúdos trabalhados nesse componente.

#### **3.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL DA INVESTIGAÇÃO: UNILASALLE – CANOAS/RS**

Em Canoas, no Rio Grande do Sul, a educação lassalista teve início com o Instituto São José, hoje Colégio La Salle.

O Instituto São José iniciou suas atividades com regime de internato no dia 4 de março de 1908, dedicando-se ao ensino primário, comercial e agrícola. No período de 1926 a 1992, o Instituto oferecia também os cursos de formação religiosa aos irmãos lassalistas, época em que também foi criada a Escola Paroquial Externato São Luís, que atendia gratuitamente às crianças cujos pais não tivessem condições de efetuar o pagamento.

Em 1942, foi criada a Escola Normal La Salle, e em 1958 foram implantados os cursos do ensino secundário científico e contábil, que atendiam às demandas da comunidade canoense.

Com a reforma do ensino, feita pela Lei n.º 5.692/71, as diversas obras educacionais da instituição foram fundidas, recebendo a denominação de Centro Educacional La Salle. A partir de 1º de outubro de 2001, atendendo às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/96, o Centro Educacional La

Salle passou a se chamar Colégio La Salle, instituição que abrange educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional.

No dia 2 de agosto de 1972, o Conselho da Mantenedora decidiu criar o Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), o qual iniciou suas atividades no dia 6 de agosto de 1976 com a implantação, primeiramente, do curso de Estudos Sociais, e, mais tarde, dos cursos de Letras e Pedagogia, com ênfase na preparação de professores, seguindo a orientação filosófica da Congregação Lassalista.

No início de 1990, a Mantenedora Sociedade Porvir Científico e a comunidade acadêmica decidiram transformar o CELES em Universidade, por meio de uma carta consulta<sup>31</sup>. Enquanto aguardavam o retorno desta carta, outras iniciativas de incentivo à pesquisa e à extensão foram tomadas, bem como à expansão da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Mais tarde, o Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento de cinco novos cursos de graduação: Administração, Filosofia, Ciência da Computação, Ciências Econômicas e Ciências. Com a alteração da legislação sobre o credenciamento para universidade, houve o encaminhamento de um processo para o credenciamento como centro universitário. Atendendo à Portaria n.º 639, de 13 de maio de 1997, a Instituição foi credenciada pelo decreto presidencial de 29 de dezembro de 1998, publicado no Diário Oficial da União, em 30 de dezembro de 1998, tendo em vista as recomendações constantes do Parecer CES/CNE n.º 865, de 2 de dezembro de 1998. O mesmo parecer aprovou também o Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional.

Estando na condição de Centro Universitário, o Centro Universitário La Salle reordenou os cursos existentes, passando antes pela aprovação de seu Conselho Superior (CONSUN): Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola (1999); Ciências Sociais e Jurídicas (1999); Ciências Contábeis (1999); Educação Física – Licenciatura (1999); Geografia (2000); História (2000); Administração – Serviços (2000); Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura (2001); Física (2001); Matemática (2001); Química (2001); Fisioterapia (2001); Enfermagem (2001); Nutrição (2001); Teologia (2001); Engenharia de Telecomunicações (2002); Psicopedagogia Clínica e Institucional (2002); Relações

---

<sup>31</sup> Tipo de documento que solicita apoio ou recursos para realização de um determinado projeto.

Internacionais (2002); Turismo (2003); Química Bacharelado (2003); Computação – Licenciatura (2003); e Administração Pública (2003).

Em 2004, quando o UNILASALLE foi recredenciado, conforme a Portaria n.º 1.473, de 25 de maio daquele ano, publicada no Diário Oficial da União no dia seguinte, por meio do Parecer n.º 89/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), foram agregados à Instituição novos cursos de graduação: Educação Física – Bacharelado (2004); Engenharia Ambiental (2006); Curso Superior de Tecnologia em *Design* de Produto (2008); Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (2008); Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira (2007); Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais (2006); Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores (2006); e Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet (2008), o que representou um aumento significativo do número de acadêmicos matriculados nos cursos de graduação, que passou dos 2.264, registrados no primeiro semestre de 1999, para mais de 6.233 alunos, computados no segundo semestre de 2008<sup>32</sup>. Atualmente, o UNILASALLE possui trinta e dois cursos, distribuídos em oito grandes áreas: cursos superiores de Tecnologia, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

É importante mencionar também que cursos de pós-graduação *lato sensu* foram iniciados em 1986 e que ao longo da década de 1990 foram implantados vinte novos cursos, formando, nesta década, mais de mil e trezentos especialistas nas áreas de educação e administração. A partir do ano de 2000, houve expansão nos cursos *lato sensu*, atendendo à crescente e diversificada demanda, tendo sido implantados mais dez novos cursos e reeditados vários outros. Muitos destes cursos, além de atender às demandas, também surgiram a partir de convênios com prefeituras da região e com o governo estadual.

Em 2006, o UNILASALLE criou programas de pós-graduação *stricto sensu* e submeteu-os à avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, que recomendou o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, que teve início em

---

<sup>32</sup> Dados encontrados no portal La Salle. Disponível em: <<http://www.lasalle.edu.br/UNILASALLE-rs/>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

março de 2007. Outros dois projetos de pós-graduação *stricto sensu* também foram aprovados no segundo semestre de 2008: mestrado acadêmico em Avaliação de Impactos Ambientais em Mineração e mestrado profissional em Memória Social e Bens Culturais.

O UNILASALLE se inspira nos princípios pedagógicos da Província Lassalista, constituída por religiosos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (Irmãos Lassalistas), e propõe-se a oportunizar ao educando uma pedagogia que viabilize a produção, a apropriação e a socialização do conhecimento necessárias para a compreensão da realidade que o cerca, para que possa intervir nessa realidade progressivamente, buscando alcançar níveis mais complexos do desenvolvimento de suas capacidades humanas.<sup>33</sup>

Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para o quadriênio 2004-2008 (p. 8), o UNILASALLE tem como “missão promover o desenvolvimento da pessoa através do ensino, da pesquisa e da extensão, comprometida com a transformação da sociedade nas dimensões humana e cristã”. Para tanto, estabelece os seguintes princípios:

- inspiração e vivência cristã-lassalista;
- prática da excelência do ensino;
- exercício da cidadania fraterna e solidária;
- respeito à diversidade e à vida;
- valorização da inovação, da criatividade e do empreendedorismo;
- qualificação dos agentes educativos;
- agilidade e compartilhamento da informação;
- integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- eficiência e eficácia na gestão;
- valorização do ambiente para as relações interpessoais.

A Instituição de La Salle possui mais de cem anos de história no Brasil e mais de trinta anos só no Ensino Superior. O UNILASALLE Canoas conta com duzentos e cinquenta professores e duzentos e cinquenta funcionários habilitados para o exercício de suas funções.

---

<sup>33</sup> Informação extraída do Projeto Pedagógico Institucional – PPI do UNILASALLE. (p. 14).



Importante salientar que a primeira Instituição de Educação Superior no Estado foi a Faculdade Canoense de Ciências Administrativas, criada em 13 de dezembro de 1970, com a ajuda do pastor Ruben Eugen Becker<sup>34</sup>, mais tarde esta Instituição se tornou, em 1989, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).<sup>35</sup> A ULBRA foi também a primeira Universidade no Brasil a incluir surdos na graduação.

### 3.2 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS DA IES

O UNILASALLE é referência na formação pedagógica por seus cursos de graduação e pós-graduação na área de educação inclusiva, assumindo um papel social decisivo na inclusão de estudantes com necessidades específicas. O UNILASALLE esforça-se para se adequar à recepção de pessoas com deficiência. Além dos recursos tecnológicos, é importante acrescentar que sua estrutura física obedece às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas do Desenho Universal sobre as estruturas arquitetônicas dos prédios. As rampas com antideslizante e corrimão, os elevadores com sistema braile favorecem as pessoas portadoras de necessidades especiais<sup>36</sup> e a disponibilização de intérprete de Libras nos três turnos de atendimento, que é um recurso fundamental e essencial que demonstra um trabalho de inclusão efetivo.

Existem ações diferenciadas para acadêmicos surdos matriculados em diferentes áreas como Administração, Ciências Contábeis, História, Geografia, Letras, Educação Física e Pedagogia. Esses alunos contam com a presença constante de um intérprete capacitado e certificado pelo Ministério da Educação e Cultura<sup>37</sup> em sala de aula e em outras atividades extraclasse. A instituição conta

---

<sup>34</sup> Informação disponível no site: < <http://www.ulbra.br/sobreulbra/?q=historiacelsp>>. Acesso em 10 de novembro de 2008.

<sup>35</sup> UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **Sobre a ULBRA**. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/sobreulbra/>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

<sup>36</sup> Em cumprimento à Portaria n.º 3.284/03 do MEC, de 7 de novembro de 2003. (PDI, 2004-2008, p. 30).

<sup>37</sup> O MEC realiza anualmente a Proficiência em Língua de Sinais a fim de certificar intérpretes e instrutores em Língua Brasileira de Sinais (Libras), comprovando a eficiência e capacidade destes profissionais. Primeiramente, é realizada uma prova teórica em língua de sinais e depois os candidatos são filmados e avaliados por profissionais indicados pelo MEC, os instrutores, exigência mínima de ensino médio, são avaliados por uma simulação de aula de um determinado conteúdo

ainda com dois professores surdos<sup>38</sup>, que atuam nos cursos de Pedagogia, Psicopedagogia Clínica e Institucional e nos cursos de extensão de Libras, e uma professora deficiente visual<sup>39</sup>, docente do Curso de Psicopedagogia desde 2004.

A inclusão de alunos surdos no UNILASALLE surgiu em 2000, quando um acadêmico surdo solicitou transferência de outra instituição. Em outubro daquele ano, iniciou o trabalho de interpretação em Libras. Em julho de 2001, o UNILASALLE abriu o primeiro vestibular especial para surdos.<sup>40</sup> Mais tarde, a instituição abriu cursos de extensão de Libras, realizando parceria com a FENEIS na abertura de cursos e na contratação terceirizada de intérpretes de Libras. Em 2007, a FENEIS deixou de ser responsável pela prestação de serviços dos intérpretes, e o UNILASALLE fez a contratação imediata de quatro intérpretes, que ficaram sob a responsabilidade da Pró-Reitoria Comunitária, atrelada ao setor de Projetos Sociais e Cidadania. Os intérpretes acompanham os surdos em sala de aula e nos diferentes setores da Instituição, conforme as suas necessidades.

Para que os acadêmicos com deficiência visual possam realizar pesquisas e trabalhos, o UNILASALLE oferece o *software Virtual Vision*<sup>41</sup>, instalado nos computadores da instituição. A utilização desse programa trouxe muitas vantagens para a pessoa com deficiência visual, entre elas a autonomia do usuário para utilizar a Internet e realizar leituras de textos. A tecnologia assistiva<sup>42</sup> é uma novidade que

---

que é previamente sorteado. Os intérpretes são avaliados por sua fluência na língua de sinais interpretando da língua oral portuguesa para língua de sinais e em seguida da língua de sinais para a língua oral. Neste caso, dois níveis se apresentam: o nível médio e o superior. Para atuar em uma Faculdade os intérpretes devem ter o certificado de proficiência no nível superior.

<sup>38</sup> Professor Mestrando Carlos Roberto Martins e professora Mestra Ana Luiza Paganelli Caldas.

<sup>39</sup> Professora Doutora Olga Solange Herval Souza.

<sup>40</sup> O vestibular especial para surdos se refere à presença do Intérprete de Libras durante a prova. A correção é realizada por um professor que leva em consideração a estrutura de escrita do sujeito surdo, normalmente o professor convidado conhece a escrita dos surdos, esta correção “especial” se deve ao fato de que “[...] muitos surdos continuam com dificuldades para aprender a ler e a escrever e um grande número deles não tem acesso a práticas discursivas significativas que os levem a dominar a linguagem escrita. Diante disso ressaltamos a importância de pesquisas que façam um diagnóstico a respeito da estruturação dos textos dos surdos, abordando principalmente a coesão e a coerência” (SAMPAIO, 2007, p. 77).

<sup>41</sup> O *Virtual Vision* é um *software* que interage com o Sistema Operacional e transforma as informações, apresentadas em forma de texto, em informações sonoras. Assim, através do leitor de tela, o usuário pode ouvir tudo o que está sendo mostrado. O *software* é ativado automaticamente sempre que o Windows é carregado. Este programa permite aos Deficientes Visuais utilizarem o ambiente Windows, seus aplicativos Office, e navegar pela Internet com o Internet Explorer. Várias instituições de ensino superior, particulares e públicas, instalaram o *software* em seus laboratórios. (SILVEIRA *et al.*, 2007).

<sup>42</sup> BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Tecnologia assistiva**. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 23 maio 2009. Segundo estes autores, tecnologia assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar

começa a ocupar espaço significativo na educação inclusiva. A prestação de serviços de intérpretes de Libras e o *software Virtual Vision* ajudam na inserção da PCD<sup>43</sup> no ensino superior.

Ainda sobre a inclusão, a rede La Salle e o UNILASALLE Canoas lançaram o programa “Instrumentalizando para a Inclusão”, que objetiva se tornar referência sobre a instrumentalização profissional de pessoas com necessidades especiais e prestar assessoria à organização na proposição de políticas e processos de inclusão no mundo do trabalho. A instituição também pretende atuar na área de extensão, com cursos de qualificação para gestores que atuam na inclusão.<sup>44</sup>

### 3.3 CURSO DE PEDAGOGIA: SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA E MATRIZ CURRICULAR

O curso de Pedagogia surgiu no Brasil na década de 1930 e desde então tem passado por significativas reestruturações, buscando melhor qualificar a formação dos profissionais que atuam na área de educação.

As reformulações dos cursos de formação de professores, a partir de 1983, apontavam duas dimensões: a formação com base na teoria e na prática e a constituição da identidade profissional.<sup>45</sup>

Em 1999, o ensino de Pedagogia passou a receber algumas orientações, por intermédio de documentos elaborados que traçavam objetivos. O Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>46</sup> para o curso de Pedagogia, esclarece que a formação docente deve seguir princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância

---

ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão.

<sup>43</sup> Conforme acordo de Montreal (2004), o termo PPD (Pessoa Portadora de Deficiência) foi substituído pelo termo PCD (Pessoa Com Deficiência). Embora não esteja legalmente reconhecido, há uma forte corrente que defende que o termo PCD surge da idéia de que antes da deficiência existe um sujeito, uma pessoa.

<sup>44</sup> UNILASALLE. **Instrumentalizando para a Inclusão**. Disponível em: <<http://www.UNILASALLE.edu.br/canoas/pagina.php?id=1196>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

<sup>45</sup> As dimensões foram apontadas pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação). Dados extraídos do PPP (Projeto Político Pedagógico), do Curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle de Canoas, 2008.

<sup>46</sup> O CNE foi elaborado (24/12/2005), reexaminado (10/4/2006) e concluído através da Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006.

social, ética e sensibilidade afetiva e estética, destacando a importância do profissional formado conhecer, participar e continuar sua formação na área da educação.

Com base nesta resolução, o curso de Pedagogia passou a habilitar exclusivamente profissionais para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para um trabalho de qualidade no início da escolarização.

Ao estabelecer o compromisso e assumir a responsabilidade de prover uma educação básica de qualidade para todos sem distinção de gênero, raça, etnia ou deficiência, os cento e sessenta e quatro países membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre eles o Brasil, firmaram este acordo e iniciaram as mudanças no ensino da Pedagogia. A UNESCO cita alguns pontos importantes sobre o que é necessário para melhoria da educação no século XXI: melhorar o recrutamento, a formação docente, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores. No relatório da UNESCO, os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais e profissionais e a motivação contribuem significativamente para um trabalho de qualidade na educação (UNESCO, 2001, p. 153).

O curso superior é reconhecido pelo Ministério da Educação como fator determinante na educação, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o UNILASALLE segue as orientações do Conselho Nacional de Educação e, de acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2009) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2004-2008), busca uma formação de qualidade através do ensino, pesquisa e extensão para seus acadêmicos.

O curso de Pedagogia marca história no UNILASALLE desde 1976 e é atualmente um dos que mais concentram alunos (9,2% do total de acadêmicos). Existem vinte e cinco professores atuando no Curso de Pedagogia, dos quais mais de 50% são doutores em educação. A proposta do curso é, dentre outras atividades, incentivar a pesquisa e a produção científica. O Laboratório de Aprendizagem e a Brinquedoteca ajudam no desenvolvimento de aulas práticas e eventos na área, tais como a Jornada de Estudos Pedagógicos, realizada semestralmente.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle (2008, p. 17).

O Projeto Político Pedagógico do curso apresenta como objetivo geral a habilitação profissional para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental “com sólida formação ética, cultural, filosófica, científica, tecnológica e pedagógica sob a inspiração cristã lassalista” (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DE PEDAGOGIA, 2008, p. 17).

A matriz curricular<sup>48</sup> do curso de Pedagogia possui quarenta e oito componentes curriculares obrigatórios e dois optativos, divididos em oito semestres. Todos os componentes curriculares são trabalhados em sessenta horas, com exceção dos três estágios supervisionados, que são de cem horas cada um, somando três mil, cento e vinte horas de aula e mais cem horas de atividades complementares.

Os componentes curriculares são organizados por dez grandes áreas de conhecimento: fundamentos do trabalho pedagógico; planejamento, avaliação e gestão do ensino; docência na educação infantil e anos iniciais; linguagem; múltiplas linguagens<sup>49</sup>; conhecimento matemático e das ciências da natureza; conhecimento sócio-histórico; núcleo básico lassalista; estágios; iniciação científica e optativas.<sup>50</sup>

A maioria destes componentes é constituída por atividades presenciais, e as modalidades semipresencial e a distância obedecem um limite de até 20% da carga horária total do curso<sup>51</sup>. Os componentes curriculares na modalidade a distância são definidos a partir de um acordo da Comissão de Educação a Distância (CEAD) do UNILASALLE, com a Coordenação do Curso de Pedagogia, e depois passa pela aprovação do Conselho Acadêmico. Ao ser aprovado, o professor ministrante das aulas a distância deve ser capacitado nesta modalidade. A Comissão possui uma equipe multidisciplinar que dá suporte ao desenvolvimento das atividades educacionais relacionadas à educação a distância, professores multiplicadores dos pólos e uma equipe para o desenvolvimento e a produção do material didático denominada “equipe didático-pedagógica”.

Os estágios são supervisionados por um professor, e as turmas devem ser compostas por, no máximo, quinze alunos. O professor supervisor, deve realizar, no

---

<sup>48</sup> Reestruturada conforme Resolução n.º 405/2008, do Conselho Universitário (CONSUN), de 17 de outubro de 2008. Currículo em implantação: 2009/1.

<sup>49</sup> Nesta área de conhecimento se insere o componente curricular Libras.

<sup>50</sup> Dados extraídos do PPP do Curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle (2008).

<sup>51</sup> Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004, Seção 1, p. 34.

mínimo, uma visita de acompanhamento às atividades dos estagiários. Os estágios são realizados em escolas das redes pública e privada que tenham convênio com o UNILASALLE. Uma lista das escolas conveniadas está disponibilizada para os acadêmicos no setor de estágios. O primeiro estágio é realizado nos anos iniciais do ensino fundamental, o segundo na educação infantil e o terceiro na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou em programas educativos de instituições não-escolares, ou em atividades de gestão educacional.

A proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem se baseia em resultados do aproveitamento do curso, que são expressos em notas de zero a dez, em que a média exigida para aprovação é seis. A forma de avaliação é expressa em dois graus (G1 e G2), que correspondem aos bimestres do período letivo. A frequência mínima exigida para aprovação é de 75% do total de horas letivas.<sup>52</sup>

O Curso de Pedagogia busca uma formação que atenda às necessidades e às realidades locais e regionais e que, de acordo com as diretrizes, forme profissionais éticos, conscientes, reflexivos, participativos e criativos que incluam, acolham e respeitem as diferenças.

O curso de Pedagogia desenvolve competências teóricas e práticas necessárias para diagnosticar e atuar na diversidade das questões educacionais contemporâneas, além de incentivar a participação ativa do profissional na gestão democrática da escola, podendo gerenciar e executar as tarefas pedagógicas que lhe competir e utilizar o conhecimento socialmente acumulado na produção de novos conhecimentos. São mais de quatrocentos alunos matriculados, entre os quais cinco são surdos e um possui deficiência visual<sup>53</sup>.

É importante considerar que a formação pedagógica constitui uma “identidade profissional”; que necessita de conhecimento teórico em “relação aos processos cognitivos e socioculturais de aquisição, apropriação, produção e socialização de saberes”; que a prática pedagógica é indispensável para a “formação contínua”; e que a “relação epistemológica” entre teoria e prática contribui para a formação da “cidadania” do sujeito, percebendo-o como “centro do processo educativo” (PPP da PEDAGOGIA, 2008, p. 19-20).

---

<sup>52</sup> Dados encontrados no regimento interno do UNILASALLE.

<sup>53</sup> Dados informados pela Coordenação do Curso de Pedagogia no 2º Semestre de 2008.

### 3.4 O CURSO DE PSICOPEDAGOGIA, SUA MATRIZ CURRICULAR E PROPOSTA PEDAGÓGICA

A Psicopedagogia surgiu no Brasil em meados dos anos 1950, influenciada pelas ideias dos argentinos Sara Paín, Jorge Visca e Alicia Fernández, porém percebe-se, nas obras destes autores, um pensamento que nasceu na França, no século XIX, sobre a preocupação de alguns autores franceses, como Jacques Lacan, Julian de Ajuriaguerra, Pierre Vayer e outros que escreveram sobre os problemas de aprendizagem.

Em 1979, Maria Alice Vassimon, psicopedagoga e psicodramatista, deu início ao primeiro Curso de Psicopedagogia, realizado no Instituto Sede *Sapientiae*, em São Paulo, com característica voltada para uma atuação clínica individual e, mais tarde, grupal. A Psicopedagogia teve início no Rio Grande do Sul no mesmo período, especificamente em Porto Alegre, com o Centro de Pesquisa em Orientação Psicopedagógica (CPOP), que dava atendimento educativo às crianças e aos adolescentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Inicialmente havia o entendimento de que as dificuldades eram de origem orgânica, ou seja, fatores neurológicos e psicológicos relacionados à desnutrição. Por muitos anos, atribuiu-se a estes fatores as dificuldades de aprendizagem, e foram as literaturas específicas de Paín, Fernández e Visca que começaram a lançar um olhar diferenciado sobre essas dificuldades.

A Psicopedagogia, em meio a novas descobertas sobre os problemas de aprendizagem, despertou interesse nos especialistas de outras áreas da educação, precisamente das licenciaturas, que tinham alunos com grandes defasagens no aprendizado. A partir de 1980, muitos profissionais passaram a se envolver em estudos relacionados ao desenvolvimento psicoemocional e motor dos alunos. Neste sentido, foi fundado o Capítulo Gaúcho da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, que teve como primeira presidente Maria Aparecida Pabst.

Nas décadas de 1970 e 1980, discutiu-se muito sobre cursos de formação em Psicopedagogia, vislumbrando-se a intervenção psicopedagógica como ferramenta importante no desenvolvimento das crianças.

Em 1980, Visca criou Centros de Estudos Psicopedagógicos (CEP) no Rio de Janeiro, em Curitiba e Salvador, e, mais tarde, a Associação de Psicopedagogos de

São Paulo; foi fundada em 1985, a Associação Brasileira de Psicopedagogia. A CPOP, no final da década de 1980 e início da década seguinte, oferecia o Curso de Psicopedagogia Operativa e Clínica, coordenado pelas Dotoras Vanda Spieker e Dorothy Fossati Moniz (POKORSKI, 2008, p. 310).

Outros Centros de estudos psicopedagógicos surgiram. Cursos de especialização, pós-graduação e mestrado também apareceram nas grandes universidades, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Rio Grande do Sul e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (ROCHA, 2009). Os estudos da Psicopedagogia, nesse período, passaram a integrar outros fatores, como a linguística, a psicologia, a educação e a psicomotricidade.

Seguindo uma vertente sócio-interacionista apresentada por Vygotsky, entendeu-se que a aprendizagem da criança era um processo profundamente social, ou seja, era através das relações mediadas por um adulto que a criança conseguia desenvolver sua aprendizagem cognitiva e motora.

Vygotsky (1991a) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo das crianças é, inicialmente, determinado por processos biológicos e, subsequentemente, guiado por interações sociais cujas mediações contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Além disso, tendo por princípio a ênfase dos processos dinâmicos do desenvolvimento<sup>54</sup>, o autor se opõe às concepções biologizantes do desenvolvimento das crianças consideradas 'deficientes', contra-argumentando que o desenvolvimento da deficiência é mais social do que biológico (MACHADO, 2009, *online*).

Na década de 1990, o UNILASALLE ofereceu o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica do Rio Grande do Sul, com carga horária de quinhentos e vinte. O objetivo deste curso era capacitar profissionais do ensino superior das áreas de Pedagogia, Educação Especial, Psicologia, Fonoaudiologia, Matemática e Letras. Esta capacitação habilitava os professores para planejarem e acompanharem o processo de aprendizagem, intervirem nos processos normais e em dificuldades de aprendizagem. A ideia era capacitar esses profissionais para posterior docência na graduação de Psicopedagogia, propiciando-lhes vivências que possibilitassem a conscientização das diferentes formas de aprendizagem dos indivíduos.

---

<sup>54</sup> Entende-se por processo dinâmico de desenvolvimento aquele que concebe o ser humano como um ser que se constrói e se constitui a partir de fatores biológicos e sociais, e que não é determinado por apenas um desses fatores (MACHADO, 2009, p. 17).



Anos mais tarde, o pós-graduação em Psicopedagogia mudou sua estrutura, passando para uma dupla abordagem: clínica e institucional. A implementação ficou aos cuidados da psicopedagoga Gilca Lucena Kortmann<sup>55</sup> e da psicóloga Vera Ayub Lázaro. Também foi criado o curso de Psicomotricidade Funcional no UNILASALLE, que veio a ser coordenado pelo professor de Psicomotricidade relacional Airton da Silva Negrine<sup>56</sup>. Em 1998, pensou-se na necessidade de uma reestruturação do curso, acompanhando o crescimento da instituição e atendendo às exigências da Associação Brasileira de Psicopedagogia, que possibilitou o encontro de coordenadores de curso e supervisores de estágio. Neste encontro foi apresentado um documento com a sugestão de eixos temáticos para cursos de formação em Psicopedagogia.

Em 2002, o Pró-Reitor Acadêmico do UNILASALLE Canoas, Irmão Marcos Antônio Corbellini<sup>57</sup>, propôs aos professores que apresentassem projetos para novos cursos. Desta forma, foi apresentada uma proposta de curso de Graduação de Bacharelado em Psicopedagogia Clínica e Institucional, que foi aprovado pelo Colegiado de Curso e pelo Conselho Superior Universitário. A justificativa para a criação de um curso que só existia em modelo *lato sensu* apresentava a importância e a especificidade desse curso, que teria uma característica de atendimento especializado a escolas, professores, alunos, famílias, hospitais, espaços sociais e empresas.

O curso de Psicopedagogia no UNILASALLE é o segundo a ser idealizado no país. Na organização da matriz curricular, foram consideradas algumas questões importantes de caráter informativo e formativo, visto que havia a complexidade do objeto de estudo da Psicopedagogia e a multidisciplinaridade que o envolve, e

---

<sup>55</sup> Gilca Lucena Kortmann é Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2009), especialista em Psicopedagogia Clínica, Educação Especial, Psicomotricidade, Estimulação Precoce para bebês com patologias e Terapia de Casal e Família. É professora da Escola Estadual de Educação Especial Brigadeiro Ney Gomes da Silva e professora e coordenadora da graduação e pós-graduação em Psicopedagogia do Centro Universitário La Salle. Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/9350331289823529>>. Acesso em: 9 jun. 2009.

<sup>56</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Especialista em Psicomotricidade Relacional pela Prefeitura Municipal de Barcelona (1991) e Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona (1991). É professor da Universidade de Caxias do Sul com atuação nos cursos de Graduação em Educação Física e no Mestrado de Turismo. É Coordenador do terceiro Curso de Especialização em Psicomotricidade Relacional na Universidade de Caxias do Sul. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/0545106543801888>.

<sup>57</sup> Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2002). É presidente da Sociedade Porvir Científico e da Fundação La Salle e professor colaborador do Centro Universitário La Salle.

sugerido também que a carga horária do curso evitasse concentração de componentes curriculares, considerando inadmissível que esta formação ocorresse a distância. A qualidade do curso se daria também na contratação de profissionais com experiência prática ou pesquisa na área psicopedagógica, já que o curso foi pensado a partir de experiências que pudessem ser vividas pelos alunos em componentes curriculares eminentemente teóricos e práticos.

A matriz curricular do curso de Psicopedagogia possui quarenta componentes curriculares obrigatórios, divididos em oito semestres, que são trabalhados em sessenta horas, com exceção dos dois estágios supervisionados (clínico e institucional), que são de duzentas e noventa horas cada um, além das atividades complementares, que são de duzentas e quarenta horas, somando três mil e cem horas/aula.

Voltado para uma linha preventiva e terapêutica, o curso estrutura-se em um conjunto de componentes curriculares que focaliza o ato de aprender e os tipos de dificuldades de aprendizagem que podem ocorrer durante todo o processo de ensino e de sequência de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos.

A Psicopedagogia não possui a função de organizar e transmitir informações nas diferentes áreas do saber, mas transformar essas informações em conhecimento. A Psicopedagogia é um conhecimento que surge de vários campos, como o “epistemológico genético, o psicanalítico, o linguístico, o pedagógico, o neurobiológico e o psicológico”, focando a prevenção e a orientação psicopedagógica aos profissionais, às famílias e às pessoas com alterações neuropsicomotoras e distúrbios na aprendizagem. Nas palavras de Ramos (2007, p. 62), “o objeto de estudo da Psicopedagogia é a pessoa e o seu processo de aprendizagem, os meios que cada um utiliza enquanto construtora de seu conhecimento, com sua singularidade e história de relacionamentos sociais”.

Com base nas Resoluções n.ºs 12/1983 e 03/1999, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), e na Resolução n.º 25, de 16 de junho de 1999, do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEPE) do UNILASALLE, construiu-se a grade curricular do curso, que prevê um total de três mil cento e oitenta horas/aula, correspondente a cinquenta e três créditos. O sistema de integralização adotado foi o de créditos, correspondendo cada crédito a trinta horas/aula, com frequência mínima de 75% da carga horária estipulada para cada um dos componentes curriculares e atividades.

O Curso de Bacharelado em Psicopedagogia Clínica e Institucional do UNILASALLE tornou-se referência na grande Porto Alegre, por realizar atividades por meio de projetos desenvolvidos desde 2003, juntamente com o curso de pós-graduação e sob responsabilidade da Pró-Reitoria Comunitária e Administrativa, como o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPSI/UNILASALLE), criado pelo curso de Psicopedagogia. Entre essas atividades, cabe citar<sup>58</sup>:

- estimulação precoce aos bebês recém-nascidos, encaminhados pelos postos de saúde mental da comunidade;
- Primeira Infância Melhor (PIM);
- serviço de orientação e apoio sócio-familiar;
- inclusão de pessoas com deficiência e síndromes;
- saúde e educação da criança e adolescente;
- atendimento a crianças hospitalizadas;
- atendimento aos alunos da rede municipal e estadual;
- saúde do adulto;
- saúde do idoso;
- atendimento ao grupo da terceira idade e EAJA/ La Salle;
- promoções de ações de prevenção, habilitação e reabilitação de pessoas portadoras de deficiência;
- atendimentos psicomotores relacionais para crianças e adolescentes da comunidade carente com alteração no desenvolvimento neuropsicomotor;
- programa saúde e segurança no trabalho e outros.

Os trabalhos realizados eram inicialmente apenas no âmbito da Instituição. Com o tempo, eles foram ganhando parcerias com instâncias públicas, como a Prefeitura Municipal de Canoas, por intermédio da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania, principalmente no atendimento à terceira idade.

As atividades realizadas pelos estudantes e profissionais da Psicopedagogia visam a promover a saúde global, e a responsabilidade social possibilita aos acadêmicos conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento da criança, capacitando-os para lidar com as dificuldades de aprendizagem e buscar estratégias

---

<sup>58</sup> Lista de atividades retiradas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicopedagogia, 2008, p. 4.

pedagógicas e psicológicas para solucionar ou amenizar as interferências na aprendizagem.

A mediação é o principal recurso da Psicopedagogia, que envolve o desenvolvimento e a construção da aprendizagem humana e busca se articular com a família, com a escola e com a criança, respeitando-a.

Os pilares da Psicopedagogia alicerçam-se em conhecer a história de vida das pessoas envolvidas neste processo, saber ouvir e olhar o sujeito da aprendizagem enquanto pessoa, acreditando no seu potencial, estabelecendo a aceitabilidade deste sujeito para com suas facilidades e/ou dificuldades na aprendizagem (PPP PSICOPEDAGOGIA, 2008, p. 11).

Percebe-se que foi a demanda de crianças com necessidades educativas especiais que promoveu a ideia de se criar um curso que a atendesse. O curso de Psicopedagogia surgiu em um momento de necessidade não só de atendimento a estas crianças como também de apoio aos professores que muitas vezes desconheciam as dificuldades de aprendizagens, atribuindo aos alunos rótulos e tratando-os com indiferença. Por esta razão, antes da criação do bacharelado em Psicopedagogia, foi elaborado um curso – o primeiro – de orientação psicopedagógica para os professores pertencentes à rede estadual de ensino.

A criação do bacharelado visava não só à formação científica e teórica sobre a Psicopedagogia, mas também à formação nos aspectos éticos e morais do profissional da área, levando-o à construção da sua identidade profissional. Formado, o psicopedagogo está capacitado para lidar com as dificuldades de aprendizagem, que é um dos fatores que leva à exclusão e conduz à marginalização social. Este profissional detém um corpo de conhecimentos científicos oriundo da articulação de várias áreas aliadas a uma prática clínica e institucional que considera a multiplicidade de fatores que interferem na aprendizagem, atuando numa linha preventiva e terapêutica. O papel do psicopedagogo, em diferentes espaços educativos e na clínica, é delineado de forma a facilitar e desencadear o processo de aprendizagem e sua verificação.

O Bacharel em Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana, sua evolução em diferentes níveis de desenvolvimento e fatores intervenientes nestes processos de aprendizagem. Busca, na teoria, o modo como ocorre a aprendizagem, as leis que regem esse processo, refletindo sobre o que é ensinar e o que é aprender. Também interfere nos sistemas e métodos educativos, nos problemas estruturais que intervêm no surgimento dos transtornos de aprendizagem e no processo escolar. Estrutura um

corpo de conhecimento e um campo de interligação e produção desse conhecimento sob os fenômenos envolvidos na aprendizagem humana (PORTAL UNILASALLE, 2009).

É importante frisar que os acadêmicos do curso de Psicopedagogia realizam práticas desde o primeiro semestre. Os atendimentos psicopedagógicos – realizados por intermédio do laboratório e dos trabalhos de campo – são realizados em várias escolas de comunidades carentes em bairros como Niterói, Mathias Velho e Guajuviras e em cidades como Esteio e Sapucaia do Sul. Em dados de rede lasallista do Rio Grande do Sul, mais de vinte mil educandos estão beneficiando-se do trabalho dos estudantes e profissionais de Psicopedagogia do UNILASALLE<sup>59</sup>.

Os locais de atuação no campo clínico são as unidades de saúde governamentais e privadas, os postos de saúde, as organizações não-governamentais e os hospitais. No campo institucional, pode atuar na assessoria a indústrias, empresas e escolas. O curso possui na sua matriz curricular a formação do *self*, estágios supervisionados e pesquisa e produção científica.

No campo clínico, o psicopedagogo possui formação para realizar diagnóstico, avaliação, atendimento, intervenção e acompanhamento de estudos de caso. Desta forma, pode exercer suas atividades em clínica particular, instituições de educação escolar, com equipe multidisciplinar, em centros de apoio a crianças hospitalizadas, clínicas e postos de saúde.

No campo institucional, sua formação contribui para a melhoria da qualidade das relações inter e intrapessoais de quem trabalha na empresa, indústria e instituição de ensino. Estas relações são trabalhadas com todos, desde o diretor, através de sua ética, moral e criatividade, até o empregado comprometido com a empresa, porque, nela, sente que cresce.

O curso é habilitado pelo Ministério da Educação (MEC) e ministrado por professores credenciados, em conformidade com a resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Os componentes curriculares obedecem às ementas e aos cronogramas estabelecidos previamente. Atualmente, o Curso de Bacharel em Psicopedagogia possui cerca de quatrocentos estudantes e uma aluna surda<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicopedagogia, 2008.

<sup>60</sup> Dados informados pela Coordenação do Curso de Psicopedagogia no 2º Semestre de 2008

A formação pelo UNILASALLE possibilita ao psicopedagogo observar, coordenar e facilitar as relações entre os indivíduos na escola, na empresa ou na clínica, onde seu papel de participante influencia e é influenciado pela sua observação, coordenação e atuação. A preparação de um profissional psicopedagogo necessita de análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos de aprendizagem. Sua atuação precisa articular teoria e prática, utilizando métodos apropriados de coleta e análise de dados em seu campo específico.

A graduação não é suficiente na formação do psicopedagogo, visto que novas patologias surgem a cada ano. Assim, o psicopedagogo tem como elemento fundamental a constante pesquisa investigatória para a realização de diagnósticos.

### 3.5 A INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR “LIBRAS” NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA

Quando os currículos dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia foram reformulados, inserindo o componente curricular Libras<sup>61</sup>, pensou-se nesse como forma de refletir sobre a educação de surdos, bem como no âmbito de direitos políticos. A comunicação gesto-visual, a aquisição de linguagem, a Libras como língua natural e materna e o uso e a difusão desta língua na família, na escola e na sociedade são temas abordados neste componente.

O UNILASALLE – especificamente os cursos de Pedagogia e Psicopedagogia – se organizou e sistematizou seus currículos, adequando-se não somente à lei, mas ao atendimento da demanda da comunidade acadêmica quanto ao conhecimento e à comunicação da pessoa surda.

A educação é um espaço de muitos processos, entre eles a de in/exclusão. A educação é um direito de todos e deve incluir a todos com qualidade, respeitando as diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais existentes no Brasil. As ações afirmativas da inclusão visam a promover à igualdade entre os diferentes grupos e à democratização do saber. Santos (1997, p.122) diz que é necessário articular

---

<sup>61</sup> BRASIL. Decreto n.º 5626. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: SEESP/MEC, 2005. art. 3.º.

políticas de igualdade e de identidade. Portanto, pensar na inclusão é pensar no direito à participação social e política de cada pessoa. A política pública voltada à inclusão social implica garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, a igualdade de oportunidades e a efetivação da democratização do espaço educacional. Para Boneti (2005, p. 3), o conceito de inclusão carrega dois pesos desfavoráveis:

[...] o primeiro deles diz respeito à sua herança teórica e metodológica utilizada para a sua formulação, o da dicotomização do *dentro* e do *fora*, coisa que a sua palavra-mãe, a exclusão, já superou ou, no mínimo, está em processo conforme visto em páginas anteriores neste trabalho. O segundo diz respeito à agregação de ingredientes conservadores da sociologia política, associando a inclusão à cidadania, como condição de estar incluída no “contrato” social e assim, usufruir de direitos. Ambas as situações fazem com que a palavra inclusão assuma uma significação da existência de um único projeto político de sociedade, o da classe dominante, reservando-se a esta classe o monopólio do controle do acesso aos serviços públicos, aos bens sociais, aos saberes, aos conhecimentos tecnológicos, à cultura, etc.

Porém, conhecer a inclusão é uma necessidade na graduação de Pedagogia e Psicopedagogia, visto que é na educação que ocorre o maior índice de pessoas com deficiência incluídas. Se é ou não uma ação afirmativa, o fato é que a inclusão existe, e é importante que os acadêmicos conheçam a realidade da inclusão de surdos, que se diferenciam das demais pessoas com deficiência, porque, neste caso, a diferença é linguística e cultural. O componente curricular Libras passou a existir para esclarecer muitas dúvidas sobre a educação de surdos.

[...] os surdos mostram consciência de sua diferença e a relevância de sua participação na discussão de seus problemas, o que não é comum entre os profissionais envolvidos no processo educacional. Esses profissionais, na maioria das vezes ouvintes, desconhecem a cultura surda. É importante lembrar que, quando se opina sobre aspectos relacionados a vida de outros, é necessário o exercício de se colocar em seu lugar, isto é, compreender seus valores e sua cultura (MACHADO, 2009, p. 126).

O componente curricular Libras integrou a matriz curricular do curso de Pedagogia do UNILASALLE<sup>62</sup> a partir do quarto semestre e no curso de Psicopedagogia a partir do sexto semestre. E não possui caráter de formação

---

<sup>62</sup> Matriz Curricular do Curso de Pedagogia: Licenciatura, reestruturada conforme Resolução do Conselho Universitário – CONSUN. Resolução n.º 405, de 17 de outubro de 2008. Com implantação para 2009/1 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNILASALLE, 2008, p. 20).

pedagógica para trabalhar direto com surdos, pois nem todos os acadêmicos da Pedagogia ou da Psicopedagogia serão professores de surdos. No entanto, não estão isentos de receber um aluno surdo em sua sala de aula ou no consultório, principalmente pelas novas diretrizes políticas referentes à inclusão.

A formação de educadores para trabalhar com surdos exige muito mais que um componente curricular<sup>63</sup>, porquanto implica articular outras formas de pensar, outras competências e habilidades. Além disso, o professor precisa atualizar e ampliar seu vocabulário. Embora existam escolas de surdos no Rio Grande do Sul, como as escolas estaduais Lilia Mazon (Porto Alegre), Padre Réus (Esteio), Keli Meise Machado (Novo Hamburgo), Dr. Reinaldo F. Coser (Santa Maria); as municipais Vitória (Canoas), Escola Municipal de Ensino Especial para Surdos (EMEES) (Gravataí); Escola de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre), Helen Keller (Caxias do Sul); turmas especiais na Escola Darcy Berbigier (Guaíba) e educação inclusiva na Escola Municipal Severino Travi (Canela); as particulares Colégio Ulbra Especial Concórdia e Frei Pacífico (Porto Alegre), Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), que mantém a Escola Especial Concórdia para surdos (Santa Rosa) e turmas de surdos na Escola São Matheus (Sapiranga) e inclusão na Manoel Medeiros Fernandez (Capão da Canoa)<sup>64</sup>, entre outras, muitos alunos, especialmente no interior, têm vivenciado a inclusão na escola comum, e, por esta razão, o componente curricular Libras não poderia ser apenas para conhecimento prático. É obvio que em municípios pequenos o número de pessoas surdas é menor e por isso não se cria uma escola para surdos. No entanto, para que tenham direito à educação, eles são incluídos nas escolas comuns, nas quais os professores desconhecem a língua de sinais. O componente curricular tem o papel de mostrar a teoria sobre o sujeito surdo, sua história, cultura e identidade, que são discutidas e debatidas com os profissionais educadores que estão em processo de formação. As escolas não possuem uma estrutura que possa incluir efetivamente o aluno surdo, e a ideia é que o componente curricular ajude os futuros professores a compreender a verdadeira forma de educação para surdos, buscando junto à Secretaria de Educação da cidade onde atuará uma forma de realizar a inclusão com o aluno surdo.

---

<sup>63</sup> Para a formação em educação de surdos, é necessária uma graduação específica na área, uma especialização ou um pós-graduação.

<sup>64</sup> Lista de escolas extraída do site da FENEIS: [www.feneis.org.br/rs](http://www.feneis.org.br/rs).



O componente curricular de Libras recebe outras características tão ou mais importantes e fundamentais na aquisição de conhecimento, que não se limitam apenas em proporcionar a comunicação entre pessoas surdas e pessoas ouvintes, mas também mostrar que é responsável por informar e divulgar a língua de sinais como estratégia única de alfabetizar e ensinar um surdo. É um conhecimento sobre como a língua de sinais promove um desenvolvimento na aprendizagem das pessoas surdas.

Ensinar a Libras é contribuir para o conhecimento de uma nova realidade de vida, o ingresso em uma nova Comunidade, a dos Surdos. A disciplina trabalha com a aceitação do indivíduo enquanto Ser Humano e aceitação do Outro, enquanto Outro. Para esse aprendizado realizaram-se atividades dinamizadas de grupos, procurando perceber o entrosamento e a colaboração mútua (RASBOLT, 2007, p. 23).

Acredita-se que o componente curricular de Libras pode ser compreendido como uma disciplina de língua estrangeira, acompanhada de histórias, fundamentos e definições que levem o acadêmico a conhecer a cultura, os hábitos e os costumes do povo surdo.<sup>65</sup> Neste caso se faz necessário conhecer a cultura, a formação de identidade e a estrutura linguística no componente curricular de Libras.

A manifestação pública da língua gesto-visual que identifica e caracteriza o sujeito surdo diante da sociedade também retrata outros aspectos que necessitam ser discutidos no componente curricular, como as questões políticas, culturais e sociais dos surdos.

Não existem literaturas que falem sobre o componente curricular de Libras no ensino superior, porém algumas leituras ajudam a refletir sobre a importância e responsabilidade deste componente curricular, como: “O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor” (SILVA; PEREIRA, 2003) que é um artigo baseado na Dissertação de Mestrado de Angélica Bronzatto de Paiva e Silva da UNICAMP e mostra a pesquisa realizada com professoras do ensino regular que possuem alunos surdos incluídos em suas turmas, em que se faz uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica destas professoras; “Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas” (SANTANA; BERGAMO, 2005) neste as autoras defendem que a Libras é a língua natural dos surdos e a definem

---

<sup>65</sup> Povo surdo: “sujeitos surdos que não se conhecem, nunca se viram e que não habitam no mesmo lugar, mas que possuem histórias, crenças e culturas semelhantes”. (STROBEL, 2008, p. 31)

como essencial nas interações sociais; “Estudos Surdos I e III” (QUADROS, 2006 e 2008) são organizados com temáticas que retratam a história dos surdos e abordam questões atuais da educação de surdos. A organização e execução dos livros Estudos Surdos na UFSC são financiadas pela CAPES/PROESP e editado pela Arara Azul; “Estudos Surdos II” (QUADROS; PERLIN, 2007) é semelhante aos outros dois já mencionados; “Cultura, língua e valores surdos em uma escola inclusiva: a sala de recursos” (NOGUEIRA, 2007) é uma Dissertação de Mestrado em Linguística que apresenta uma sala de recursos de uma escola regular em que os alunos surdos aprendem ou reforçam seus conhecimentos de Libras, buscando compreender o significado criado para a sala de recursos pelos seus alunos e a sua importância; “A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos na escola” (STROBEL, 2006) a autora faz uma crítica aos moldes da educação inclusiva de surdos na escola regular, e afirma que esta inclusão é ilusória e excludente, visto que as escolas não estão preparadas e que não houve uma preocupação quanto aos aspectos linguísticos e culturais da educação de surdos; e a legislação, como a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. No capítulo II deste Decreto a disciplina de Libras está disposta como obrigatória nos cursos de Licenciatura. Pode-se levar em consideração também o Projeto de Lei do Senado n.º 14, de 2007, do Senador Cristovam Buarque, que propõe alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a Libras na parte diversificada do currículo e obrigando o ensino da Libras na educação infantil e no ensino fundamental. Todas estas questões servem de base para reflexão e pesquisa sobre a responsabilidade que o componente curricular de Libras tem no ensino superior.

A Libras abriu caminhos e oportunidades às pessoas surdas numa sociedade que não compreendia e não tolerava a diferença, afastando-as do processo de educação e das demais atividades sociais.

Vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e por consequência caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 584).

É possível afirmar que a língua de sinais possui uma importância fundamental no processo de inclusão, e, por essa razão, o UNILASALLE fez as adequações necessárias para receber alunos e profissionais surdos em sua instituição.

A partir deste processo de inclusão e atento aos novos paradigmas da educação, penso ser necessário refletir sobre a formação docente, pois isto contribuirá com os profissionais da educação na vivência de situações de inclusão. O componente curricular de Libras está inserido neste contexto e tem a responsabilidade de conscientizar, sensibilizar e favorecer conhecimento teórico e prático sobre a educação de surdos, que perpassa não só pela questão linguística, mas pela história, cultura e identidade.

Os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia do UNILASALLE Canoas passaram por uma reestruturação, atendendo à Resolução n.º 405, de 17 de outubro de 2008, do Conselho Universitário. O componente curricular Libras foi acrescentado no quarto semestre da Pedagogia (na área de interface das múltiplas linguagens) e no sexto semestre da Psicopedagogia, e, ainda, a Libras II<sup>66</sup> foi incluída como componente curricular optativo em ambos os cursos.

Em consulta aos planos de ensino do componente curricular Libras no primeiro semestre de 2008, nota-se que o plano de ensino foi montado igualmente para os dois cursos, visto que se trata de abordar as questões educacionais de aprendizagem dos surdos e de aprendizagem sobre a Libras como forma de comunicação entre surdos e ouvintes.

O componente curricular de Libras possui sessenta horas/aulas, sendo vinte horas/aulas para abordagem teórica e quarenta horas/aulas para prática e uso da língua de sinais. Os planos de ensino dos cursos compõem-se de ementa, conteúdos, metodologia de ensino, atividades discentes (teóricas e práticas), procedimentos de avaliação e bibliografia (básica e complementar).

Na ementa do plano aparece um esboço do que será o componente curricular, ou seja, seu objetivo principal é promover a “Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) na comunicação e na integração entre surdos e ouvintes, história dos

---

<sup>66</sup> A Libras II é um módulo de continuação da disciplina com ampliação vocabular mais específica na área.

surdos, identidade e cultura surda, estruturação de frases e textos, conversação e tradução de textos”.

Os conteúdos trabalhados são:

- história dos surdos através dos tempos;
- história da língua de sinais;
- história dos surdos no Brasil;
- introdução à LIBRAS;
- comunidade e cultura surda no Brasil;
- identidade e cultura surda;
- estruturação de frases e textos;
- conversação e tradução de textos;
- os surdos na família;
- os surdos na escola.

A metodologia utilizada parte de uma relação de diálogo em que a interação entre professor e acadêmicos acontece por meios teóricos e práticos, seguindo um método sócio-interacionista.

Os procedimentos de ensino estão organizados com aulas expositivas e dialogadas<sup>67</sup>, nas quais o conhecimento científico é acessado e construído de forma interativa através da língua de sinais. Os debates têm foco no respeito à língua, à identidade, à cultura e à vivência visual dos surdos. Os recursos didáticos utilizados são apostilas, textos visuais em multimídia, *Digital Vídeo Disc* (DVD) educativos e *sites*, entre outros. A prática de LIBRAS é realizada individualmente e em dinâmicas de grupo.

Nas atividades discentes, no que tange à teoria, são propostas leituras, pesquisas bibliográficas e também na internet, discussões, apresentações, seminários, trabalhos individuais e em grupos sobre as leituras realizadas. Com relação à prática, são propostas a organização e a apresentação das estruturas frasais e textuais em Libras – realizadas em pequenos grupos –, a conversação em Libras e a exploração das expressões faciais e corporais.

---

<sup>67</sup> Irene de Melo Carvalho (1976) defende que uma aula expositiva, mesmo no seu formato mais tradicional, pode contribuir para uma aprendizagem significativa.

Conforme o artigo 95 do Regimento do UNILASALLE, a avaliação é expressa em forma de nota que varia de zero a dez. No parágrafo 1.º deste artigo, o resultado do aproveitamento apresenta-se através da média aritmética de dois graus: G1 e G2. Em ambos, a participação nas atividades propostas e as entregas de trabalhos solicitados são consideradas como processo de construção individual que leva à avaliação final do acadêmico, não desprezando, nessa verificação, a sua frequência.

Na bibliografia básica, são indicados três livros, dos quais alguns capítulos são selecionados para serem trabalhados e problematizados em aula em pequenos grupos ou individualmente. Os livros são referentes aos surdos e tudo que os cerca, principalmente no aspecto da educação. Normalmente, os livros sugeridos são aqueles que enfatizam a educação de surdos e a aquisição da linguagem, como “A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação”, publicado em 2005, e “A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos”, editado em 2006, ambos organizados por Adriana Thoma e Maura Lopes; “A criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista”, de Márcia Goldfeld (1997 e 2002); e “A surdez: um olhar sobre as diferenças”, organizado por Carlos Skliar (2005). Estes livros são selecionados de acordo com a turma, todos eles são indicados para leitura.

A organização e a sistematização do plano de ensino são elaboradas e depois apresentadas à coordenação do curso, que, ao aprovar o plano, abre inscrições para os acadêmicos.

Os acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia são matriculados separadamente, visto que o componente curricular deve abranger assuntos mais específicos de cada área. No caso da Pedagogia, trabalha-se mais a questão da educação dos surdos, enquanto a Psicopedagogia aborda as questões de aprendizagem e aquisição da linguagem. No entanto, os temas acabam de alguma maneira se entrecruzando nos dois cursos, uma vez que a forma de atendimento ao surdo ocorre por meio da língua de sinais, e é importante que o futuro educador saiba o processo de aquisição do seu aluno surdo, da mesma forma que o futuro psicopedagogo precisa conhecer a forma como este sujeito está aprendendo. A Pedagogia, na perspectiva do componente curricular de Libras, aborda as relações professor e alunos em que se organiza e planeja aulas para todos os sujeitos, incluindo as diversidades, no caso da inclusão de um aluno surdo. A Psicopedagogia

vista na forma clínica ou institucional, organiza e planeja um atendimento diferenciado, buscando sanar dificuldades específicas de apenas um sujeito surdo.

As turmas são formadas por vinte a trinta acadêmicos em cada uma, o que favorece as discussões e facilita a atenção dada aos acadêmicos quanto à prática, pois é possível fazer correções quanto ao formato da mão no momento de fazer o sinal. Os acadêmicos são observados durante a conversação em Libras e assim é possível discutir a estrutura desta conversação, que se diferencia do português falado. A Libras possui uma estrutura em que as preposições, os artigos e as conjunções não são sinalizados. Se no português se diz: “Eu vou para casa de um amigo no sábado”, na Libras sinaliza-se: “Sábado, eu vou casa amigo”. Por esta razão, é importante que os acadêmicos tenham o mínimo de conhecimento sobre como esta estrutura ocorre.

Pensando sobre a importância da Libras como componente curricular e explanando aos acadêmicos sobre sua origem e estrutura, segue-se para o próximo capítulo, que mostra as concepções destes sobre a Libras.

#### **4 ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS NA PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA DO UNILASALLE – CANOAS/RS**

Neste capítulo, são apresentadas as entrevistas realizadas com as acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia. Seguindo as orientações de Quivy e Campenhoudt (1998) quanto a critérios de exploração de leitura, buscam-se respostas à pergunta de partida, utilizando documentos com elementos para as análises e interpretações dos dados apresentados pelas acadêmicas. Procuraram-se textos que trouxessem abordagens diversificadas, podendo ter um intervalo para reflexões pessoais acerca do que foi pesquisado e coletado. Ludke e André (1986, p. 39) consideram os documentos “fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Para realizar a análise discursiva, tomou -se como base Flôr e Souza (2009). Para estas autoras a análise do discurso incorpora referencial teórico e lança um olhar diferenciado à prática da pesquisa, no caso deste trabalho, nas respostas escritas e nas falas das acadêmicas.

Por fim, acreditamos que, enquanto pesquisadores em educação, não podemos nem devemos mais assumir uma visão de linguagem transparente, na qual o sentido está grudado nas palavras, que nos informam exatamente aquilo que estamos lendo. Dentro desta visão, a análise do discurso possibilita uma nova forma de olhar para a pesquisa e, principalmente, para as falas dos sujeitos pesquisados (FLÔR; SOUZA, 2009, p. 14).

É importante esclarecer que as falas muitas vezes reproduzem conhecimentos que emanam da “memória discursiva, de leituras já realizadas” (FLÔR; SOUZA, 2009, p. 6). Assim as perguntas feitas às acadêmicas não são desconhecidas porque já foram trabalhadas em aula, no entanto as respostas são analisadas no sentido de verificar que percepções se tinha e se tem do componente curricular de Libras.

Ao assumir o papel de analista diante de entrevistas, o pesquisador precisa estar atento à ocorrência do mecanismo de antecipação, pois as falas dos entrevistados estão perpassadas por suas expectativas. Ao se expressar em uma situação de entrevista, o sujeito tende a antecipar o que o

entrevistador quer ouvir sobre determinado tema e isso aparece em sua fala. É papel do analista então conhecer este mecanismo e considerá-lo no momento da análise (FLÔR; SOUZA, 2009, p. 12).

Falar em análise do discurso é apresentar representações que se faz acerca de determinada temática. Como o componente curricular de Libras é algo novo no meio acadêmico, foi difícil encontrar livros ou artigos que tratem sobre o assunto. Partindo da história da Libras e de sua regulamentação legal, buscaram-se fundamentações para a elaboração da pesquisa. Pensando numa ênfase qualitativa exploratória, através de uma entrevista semi-estruturada, realizou-se um questionário de dez perguntas, que foi encaminhado aos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia. As perguntas elaboradas foram:

1. Por que escolheu a disciplina<sup>68</sup> de Libras?<sup>69</sup>
2. Você sabia o que significava o termo Libras?
3. O que imaginava ser a disciplina quando se matriculou?
4. Em sua opinião qual a importância desta disciplina no seu curso?
5. Acredita que esta disciplina capacita você a ser um(a) professor(a) de surdos? Por quê?
6. Você já teve contato ou ouviu falar sobre a comunidade surda, cultura surda, identidade surda, educação de surdos? Explícite o que conhece ou já ouviu falar.
7. Em sua opinião, a disciplina de Libras deveria ser teórica, prática, mais teórica, mais prática ou ambas na mesma proporção? Por quê?
8. O que você pensou quando soube que o professor da disciplina era surdo?
9. Em sua opinião, como será a avaliação desta disciplina?
10. O que acredita ser importante abordar nesta disciplina? Por quê?

Depois deste questionário, houve um diálogo gravado que expressa a percepção das alunas sobre o componente curricular Libras. Marconi e Lakatos (1988) afirmam que a entrevista semi-estruturada possui característica de estrutura,

---

<sup>68</sup> O termo componente curricular não foi utilizado, pois a pesquisa foi realizada antes da mudança terminológica.

<sup>69</sup> Esta pergunta foi elaborada pois o componente curricular libras não era obrigatório.



permitindo certa flexibilidade com um questionário que possui perguntas abertas e fechadas.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Triviños (2001) menciona a entrevista semi-estruturada, na qual considera importante a espontaneidade do pensamento e das experiências que contribuem na construção das análises.

Para este trabalho, foram realizadas entrevistas exploratórias que proporcionaram uma investigação mais precisa numa perspectiva social, porque o objetivo desta dissertação não é somente o conhecimento particular do pesquisador, mas promover uma continuidade de estudos científicos sobre o componente curricular Libras no ponto de vista dos acadêmicos.

A modalidade de pesquisa-ação era a mais adequada para o objetivo a ser atingido. Na definição de Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e aqui a prática do pesquisador se transforma conforme se reflete sobre ela nos diálogos com as entrevistadas. Tripp (2005, p. 447) define de forma clara a pesquisa-ação que se deseja neste trabalho.

[...] embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.

Para Tripp, a pesquisa-ação necessita de ação na prática e na pesquisa. Para ele, a prática rotineira e a pesquisa científica são importantes, pois a pesquisa-ação é um processo de coleta de evidências em que práticas, crenças e valores precisam ser levados em consideração, tomando consciência do que e do por que estão sendo feitas, a fim de chegar a uma reflexão. Na tabela abaixo, encontram-se as características listadas por Tripp sobre a pesquisa-ação.

**Tabela 1: onze características da pesquisa-ação**

| <b>Linha</b> | <b>Prática rotineira</b> | <b>Pesquisa-ação</b>       | <b>Pesquisa científica</b>  |
|--------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 1            | Habitual                 | Inovadora                  | Original/financiada         |
| 2            | Repetida                 | Contínua                   | Ocasional                   |
| 3            | Reativa contingência     | Pró-ativa estrategicamente | Metodologicamente conduzida |
| 4            | Individual               | Participativa              | Colaborativa/colegiada      |
| 5            | Naturalista              | Intervencionista           | Experimental                |
| 6            | Não questionada          | Problematizada             | Contratual (negociada)      |
| 7            | Com base na experiência  | Deliberada                 | Discutida                   |
| 8            | Não articulada           | Documentada                | Revisada pelos pares        |
| 9            | Pragmática               | Compreendida               | Explicada/teorizada         |
| 10           | Específica do contexto   |                            | Generalizada                |
| 11           | Privada                  | Disseminada                | Publicada                   |

Fonte: TRIPP, 2005, p. 447.

A partir desta tabela, focou-se a pesquisa numa prática rotineira com base na experiência (linha 7), em que a pesquisa-ação segue, a partir da investigação, um julgamento dos resultados, a fim de possibilitar a aprendizagem sobre esses resultados. A pesquisa-ação é deliberativa, porque há uma intervenção na prática rotineira. Os resultados recebem julgamento competente, aperfeiçoando a situação investigada por meio de uma discussão “no sentido formal de teorização indutiva e dedutiva”. A pesquisa-ação deste trabalho segue processos que produzem “conclusões e previsões positivas” (TRIPP, 2005, p. 448).

Tripp escreve sobre os modos de participação<sup>70</sup> na pesquisa-ação. Destes, ressalta-se o modo de cooperação.

Quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre ‘pertence’ ao pesquisador (o ‘dono’ do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo (TRIPP, 2005, p. 454).

<sup>70</sup> Tripp (2005) escreve sobre quatro modos de participação das pessoas num projeto de pesquisa-ação: obrigação, cooptação, cooperação e colaboração.

Partindo da pesquisa documental, seguiu-se para as entrevistas<sup>71</sup>, com a intenção de pesquisar trinta acadêmicas, das quais quinze cursam Pedagogia e quinze cursam Psicopedagogia. Porém, ao iniciar o convite de participação nesta dissertação, apenas dezesseis acadêmicas, sete da Pedagogia e nove da Psicopedagogia, compareceram às entrevistas. Segundo Bauer (2003), a pesquisa qualitativa pode iniciar com um número intencional de participantes, mas não é definitivo, podendo sofrer alterações no decorrer da pesquisa.

Desta forma, foi entregue uma carta de consentimento para a realização do questionário, que foi respondido por escrito e entregue pelas acadêmicas (apêndice A). Deu-se, então, início a um diálogo, que foi filmado, a fim de reforçar as afirmações de cada uma. A presente pesquisa, numa perspectiva qualitativa, foca a percepção dos que chegam pela primeira vez ao componente curricular Libras.

Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e analisadas, e as respostas às perguntas agrupadas por aspectos que são considerados relevantes para a presente dissertação sobre o componente curricular Libras, traçando um olhar sobre a percepção das acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia do UNILASALLE.

As alunas entrevistadas estão identificadas pela palavra “Aluna”, seguida de um número por ordem de um a dezesseis, sendo que de um a sete são alunas da Pedagogia e de oito a dezesseis, da Psicopedagogia, com a transcrição das respostas (apêndice B). As acadêmicas responderam o questionário e passaram pela filmagem, que também foi transcrita<sup>72</sup>, a fim de reforçar as questões por escrito e ampliar as falas de forma dialogada.

Nos dias agendados, seguiu-se um roteiro de ação para a realização da pesquisa. Primeiramente, foram entregues uma carta de consentimento e um questionário de dez perguntas para todas as acadêmicas, as quais devolveram o

---

<sup>71</sup> Os encontros foram filmados, a fim de confirmar e ampliar as respostas escritas pelas acadêmicas. Não houve entrevista individual. Depois de responderem o questionário, ficaram juntas em grupo e as perguntas foram sendo feitas de acordo com o diálogo. Não houve exigência de que todas respondessem a cada pergunta, mas se permitiu que, de forma livre e espontânea, elas se expressassem sobre a questão na forma verbal. Sendo assim, levou-se, em todos os encontros, uma intérprete de Libras para sinalizar as falas de cada uma. A presença da intérprete de Libras visa a tornar a entrevista mais cômoda para o pesquisador e para as alunas, que poderiam se expressar naturalmente ao questionário reduzindo as barreiras na comunicação.

<sup>72</sup> As entrevistas, que foram gravadas, foram traduzidas para escrita a partir da fala em Libras do pesquisador e da intérprete.

questionário e a carta devidamente preenchidos e assinados. Em outro momento, foram realizadas as filmagens do diálogo.<sup>73</sup>

#### 4.1 OS RITUAIS E AS ROTINAS DAS AULAS DE LIBRAS

Para compreender o que será tratado nas entrevistas e nos diálogos, se faz necessária uma abordagem sobre como o componente curricular é trabalhado em sala de aula. Para tanto, faz-se uma breve exposição das aulas realizadas.

O primeiro dia de aula com os acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia contou com a presença de um intérprete de Libras<sup>74</sup> para as devidas apresentações do professor, dos acadêmicos e do componente curricular. Nesse dia, os alunos receberam orientações sobre termos e conceitos que cercam a Libras, e, por fim, foi feita a introdução de uma breve prática com o alfabeto manual. Normalmente as classes ficam em formato de “U”, para que todos possam se enxergar. Os surdos, quando se juntam, formam um círculo de conversação, pois é desta forma que conseguem se ver enquanto falam. Nas escolas de surdos, a distribuição das classes ocorre da mesma forma. É importante que todos possam se enxergar, porque a Libras é uma língua gesto-visual:

As Línguas de sinais são línguas gesto-visuais, baseadas no uso das mãos, dos olhos, do rosto, da boca, enfim, do corpo todo. Elas têm o *status* das línguas orais. Uma vez que se prestam às mesmas funções destas, têm uma organização interna que define seu conjunto de regras próprias, em todos os níveis linguísticos, e estão sendo estudadas cientificamente em várias partes do mundo. Podem expressar os pensamentos mais complexos e as ideias mais abstratas, sendo adequadas para transmitir informações, para ensino e, principalmente, representam a identidade entre as pessoas surdas (LIBRAS É LEGAL, 2008.).

---

<sup>73</sup> Posicionou-se a máquina filmadora num canto de uma sala de aula e pediu-se que todas ficassem sentadas em forma de “U”, para que pudessem ser gravadas; o pesquisador e a intérprete de Libras sentaram-se ao meio, para que fossem gravados de forma eficiente e completa.

<sup>74</sup> Profissional formado e capacitado que interpreta de uma língua fonte (Libras no caso do professor surdo) para uma língua alvo (português no caso dos acadêmicos que são ouvintes), com formação superior e reconhecimento de proficiência em Libras pelo MEC, conforme Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no artigo 19.

Se as classes fossem distribuídas na forma tradicional, uma atrás da outra, a comunicação em Libras exigiria que os acadêmicos ficassem expostos na frente da turma para sinalizar, e a conversação não fluiria naturalmente.

Falar sobre os termos e os conceitos que cercam a Libras são fundamentais principalmente no primeiro dia de aula. Muitas pessoas desconhecem que a Libras é uma língua, e tratam-na como linguagem gestual; porém a Libras possui uma gramática própria, e isso deve ser esclarecido aos acadêmicos.

É importante explicar que o sujeito surdo se identifica e se denomina “surdo”, e “surdo-mudo”, “surdinho” ou “mudinho” são termos considerados ofensivos e isto deve ser apresentado aos acadêmicos. Outra questão importante é sobre a sigla Libras, a Lei n.º 10.436 declara que a Libras é a Língua Brasileira de Sinais, no entanto, Fernando César Capovilla<sup>75</sup> em comunicação pessoal com Sasaki<sup>76</sup>, em junho de 2001, considera que assim como existe a língua de sinais francesa, a língua de sinais americana, a Libras é uma língua de sinais que possui o idioma brasileiro. Neste sentido, a Libras não pode ser Língua Brasileira, porque esta identificação não existe.

Libras é sigla de Língua de Sinais Brasileira: Li = Língua de Sinais, bras = Brasileira. Libras é um termo consagrado pela comunidade surda brasileira, e com o qual ela se identifica. Ele é consagrado pela tradição e é extremamente querido por ela (SASSAKI, 2002, p. 6).

Capovilla ainda afirma para Sasaki (2003, p. 6) que a “língua define um povo. Linguagem, um indivíduo [...]”.

Durante as aulas, os alunos são constantemente informados de que o componente curricular não possui caráter de formação em educação de surdos, mas uma oportunidade de compreender a cultura, a identidade e o aspecto linguístico do sujeito surdo.

---

<sup>75</sup> Graduado em Psicologia, Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (1984), Doutor PhD em *Experimental Psychology* pela *Temple University of Philadelphia* (1989), e exerce livre docência em Neuropsicologia pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professor associado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Atua na área de Avaliação de Desenvolvimento e Distúrbios de Cognição e Linguagem com Intervenção Preventiva e Remediativa, principalmente nos seguintes temas: avaliação de competências de leitura e escrita, diagnóstico e prevenção de dislexia, métodos de alfabetização, dicionarização da língua de sinais brasileira, avaliação de desenvolvimento escolar de surdos, avaliação do desenvolvimento e distúrbios de competências linguísticas de fala e escrita e sinais. Currículo Lattes disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7770751615146997>>.

<sup>76</sup> Romeu Kazumi Sasaki é graduado em serviço social, especializado em aconselhamento de reabilitação e consultor de inclusão social.

Tendo passado pelas nomenclaturas e pelos conceitos de Libras que foram organizados, expostos e apresentados nos primeiros dias de aulas, por meio de recurso visual com *datashow*, os acadêmicos tiveram a oportunidade de escolher temas relacionados aos surdos, que foram retirados dos sumários dos livros indicados na bibliografia básica. Nesse primeiro momento, foi agendada uma data de entrega para síntese individual do tema. Uma aula não é suficiente para abordar todas as questões que envolvem a educação de surdos, e, por esta razão, se faz esta atividade, para que os acadêmicos possam fazer um estudo, ler mais aspectos que não foram abordados, o que lhes possibilitará algumas discussões em sala de aula daquilo que leram e desejam compartilhar, visto que os assuntos versam sobre surdos em situações diferentes de vivência. Depois, os acadêmicos são orientados quanto às datas do cronograma. No momento em que são reforçadas as datas de entrega de trabalho, todas estas informações são dadas de forma que os acadêmicos possam se organizar para a leitura dos textos indicados e a aquisição da apostila de Libras com os sinais que serão trabalhados.

Os acadêmicos recebem um alfabeto manual e, junto com o professor, sinalizam cada letra. Sozinhos, tentam sinalizar seus nomes com o alfabeto manual. Esta atividade de introdução é animada e exercita o primeiro meio de comunicação com a pessoa surda, lembrando que não pode ser a única, visto que a Libras possui um sistema linguístico além do alfabeto manual.

Nas aulas seguintes, dá-se início às aulas expositivas, em que a história dos surdos e da língua de sinais é esboçada pelo professor, com a finalidade de retratar todo o contexto histórico-social-cultural do sujeito surdo. O aspecto da história dos surdos já foi retratado nesta dissertação no primeiro capítulo. A historicidade faz parte de todos os componentes curriculares e na Libras, ela também tem sua importância visto que é a partir dela que se entende sua inserção obrigatória como componente curricular. Contudo, o componente curricular de história não trata sobre a Libras, se fazendo necessário abordar e comparar os tempos históricos vivenciados pelos surdos em momentos marcantes da história no Brasil e no mundo.

A história dos surdos é um conteúdo que abrange de forma geral como foi o início da utilização da Libras, de como viviam os surdos nas civilizações mais antigas e como grandes nomes da história da educação de surdos fizeram suas pesquisas.

A história dos surdos no Brasil mostra fatos semelhantes aos que aconteceram no mundo. É importante falar sobre os surdos brasileiros e o início do

uso da Libras, que teve difusão com a língua de sinais francesa, trazida por Huet. Conforme Strobel (2008, p. 88), a “história cultural dos surdos quase nunca nos é exposta, visto que tal fato seria uma ligação respeitável para a legitimação do modelo cultural do ser surdo. A história cultural está trazendo uma nova mudança na visão da história dos surdos”.

A cultura surda é o conteúdo mais importante, pois trata das questões e das características próprias dos surdos, que não estão representadas apenas na língua, mas no conjunto de ações e movimentos que lhe atribuíram a denominação “cultura surda”.

A história cultural reflete os movimentos mundiais de surdos, objetivando não ter uma tendência em priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, tornando-se uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino, e sim procurar levar relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações de povo surdo, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações – levadas a sério por associações, federações, escolas e movimentos de surdos – que são desconhecidos pela grande maioria das pessoas.

Os aspectos que se referem à história cultural, como piadas e contação de histórias, artes surdas, teatro com expressão visual e corporal, comportamentos, pedagogia surda, entre outras coisas, marcam, constituem e identificam a cultura surda. Os surdos muitas vezes precisam de um esclarecimento quando os ouvintes se utilizam de termos metafóricos, como “chovendo canivete”. Eles precisam saber como a cultura ouvinte menciona, mas precisam receber a interpretação disso. Por esta razão o intérprete de Libras é tão importante. Quando os ouvintes contam piadas de português, os surdos não compreendem essas sátiras que envolvem brasileiros e portugueses, mas em suas piadas é comum encontrar referência ao surdo esperto e ao ouvinte “burro”. Existem questões nas piadas de surdos como a utilização de classificadores, forma de expressão corporal que pode ser facilmente identificada pelo ouvinte. Os surdos usam muitos classificadores em suas piadas, e normalmente elas são longas e contam longos percursos de acontecimentos.

As piadas de duplo sentido também não são compreendidas pela comunidade surda. Por exemplo, a frase “ela estava fria na mesa” seria interpretada por um surdo como se a pessoa estivesse literalmente fria, ou seja, ele não faria relação com o sentimento.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

Assim que a explicação sobre a gramática da língua de sinais é exposta aos acadêmicos, propõe-se uma atividade com uma lista de palavras do cotidiano dos próprios cursos, para demonstrar na prática o que foi abordado na teoria. A teoria e a prática são construídas mutuamente, ou seja, não existe teoria sem prática e vice-versa. Sendo assim, os acadêmicos conseguem ampliar a compreensão e ter maior clareza sobre a estrutura linguística da Libras.

Quando são iniciadas as atividades de prática, os alunos são orientados a adquirir uma apostila com todos os sinais básicos de Libras, como os cumprimentos de “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “como está?”, “meu nome” e “meu sinal”. Nessa oportunidade também é dado a cada acadêmico um sinal de batismo, forma pela qual os surdos se reconhecem dentro de sua comunidade e também como identificam as pessoas com quem convivem no dia-a-dia. Outras conversas também são incluídas nesta aula: qual a profissão? onde mora? rua, cidade, estado e país. Lembrando que o alfabeto manual já foi exercitado, os acadêmicos passam a praticar uma miniconversaço, utilizando-se dos sinais já introduzidos. Mais adiante, no seguimento das aulas práticas, trabalha-se o vocabulário de família com sinais de pai, mãe, tios, avós, primos, e os números são trabalhados para incluir datas e dias da semana. A noção de tempo também é trabalhada – dias, meses e anos, representados em passado, presente e futuro. As expressões faciais para questões interrogativas, negativas, afirmativas e exclamativas são trabalhadas concomitantemente com a ampliação vocabular.

As formalidades de abordagem e apresentação do sujeito em Libras são importantes para o pontapé inicial de contato e comunicação com os surdos. A prática de Libras segue nas aulas posteriores com ampliação vocabular, e antes do fechamento de notas do G1 os acadêmicos possuem um tempo em sala de aula para a construção de suas sínteses. Embora os cursos de Pedagogia e Psicopedagogia possuam focos diferentes para este componente curricular, o início dele é igual para ambos. Os assuntos e os temas de discussão específicos de cada curso surgem nos estudos posteriores que os acadêmicos buscam nos livros já



indicados anteriormente, o que lhes permite fazer uma associação do tema com os respectivos cursos. Para a realização da síntese, os livros são selecionados conforme a necessidade do grupo, e, a partir disso, os acadêmicos escolhem um tema do sumário que lhes desperte a atenção e os responsabilize para a realização de uma síntese que, ao ser entregue, será avaliada juntamente com a participação e o desempenho nas práticas de Libras.

Na segunda parte do semestre, retoma-se a teoria com os acadêmicos. Nessa etapa, os conteúdos sobre identidade e cultura, surdos na família e surdos na escola são expostos e discutidos, buscando-se esclarecer temas atuais e da realidade dos surdos. Normalmente, quando se fala em Pedagogia, se pensa na educação, mas a Psicopedagogia também tem papel na educação, e muitos assuntos acabam se entrecruzando, o que é ótimo para se discutir.

Pensando nos acadêmicos da Pedagogia, é importante trazer abordagens sobre a educação de surdos, relatando a defasagem histórica social e cultural que muitos alunos surdos tiveram em suas aprendizagens, por se encontrarem numa posição bastante inferiorizada com profissionais que não conhecem a Libras. Historicamente, as instituições, percebendo que os surdos podiam ser educados, adotaram o método de oralização, que permaneceu por um século, período compreendido entre 1880, desde o congresso de Milão já mencionado no capítulo anterior, até 1990. O método do oralismo provocou um rebaixamento nos níveis comunicativo, intelectual, cultural e social na maioria dos surdos, iniciando uma preocupação psicopedagógica sobre a aprendizagem da criança surda.

Esta forma de comunicação foi, e talvez ainda seja, a forma mais comum de educação, principalmente com a lei de inclusão. Nesse contexto, se pensava no entendimento entre os surdos e seus educadores. Quando se diz que ainda pode ser comum, é porque muitas escolas surgiram em meio a este tipo de educação, e então professores que não dominavam a língua de sinais tinham de usar todas as formas de comunicação para tentar fazer com que seus alunos surdos compreendessem os conteúdos de aula.

Muitas crianças surdas que ainda não haviam sido alfabetizadas em sua língua utilizavam gestos e sinais domésticos<sup>77</sup>. Existem também surdos já adultos que ainda são muito dependentes do alfabeto manual misturado aos sinais,

---

<sup>77</sup> Sinais criados em casa com a família estabelecendo uma comunicação compreensível.

chamado de bimodalismo ou português sinalizado. Este tipo de comportamento, originado com a implantação da comunicação total, gerou muita confusão entre os surdos que eram alfabetizados e os não alfabetizados, pois a gramática de Libras é diferente da do português.

Algumas escolas ainda usam a comunicação total, uma vez que os professores que chegam à escola são profissionais concursados que foram chamados pela Prefeitura ou pelo Estado e desconhecem a Libras. Com promessas de salários maiores e um curso básico de Libras, estes professores chegam à escola sem domínio da língua de sinais, tendo que primeiramente aprender com seus alunos os sinais específicos do conteúdo, para depois ensinar suas matérias, e mesmo com tantos anos de sala de aula ainda se percebem defasagens no uso da língua de sinais dos professores, principalmente no que diz respeito à estrutura da língua portuguesa.

A comunicação total poderia ser, aos olhos dos ouvintes, a forma mais fácil de ensinar, mas para os surdos era complexa e exaustiva. O uso da comunicação total atrapalhava a linguagem das crianças no processo de alfabetização.

Na década de 1980, a teoria do bilinguismo começa a ganhar força. Segundo esta teoria, o surdo deveria adquirir primeiramente, como língua materna, a língua de sinais, considerada a sua língua natural, e depois deveria ser ensinada a língua oficial do país, mas preponderantemente na sua forma escrita. O bilinguismo percebeu a surdez como diferença linguística, porquanto o ideal seria praticar uma língua sinalizada como a Libras para, somente depois, fazer uso da escrita do português.

A educação dos surdos tem sido objeto de profundas discussões, e, quando houve mudanças de paradigma do oralismo para uma educação bilíngue, a aprendizagem da língua de sinais e da leitura e escrita passou a ter um papel preponderante que, antes, era atribuído apenas à linguagem oral.

É importante tratar neste componente curricular, seja para os acadêmicos da Pedagogia ou da Psicopedagogia, sobre os perigos inerentes à classificação da surdez como deficiência, pura e simplesmente. Para a educação de alunos surdos é necessária uma fluência em Libras, e, sendo assim, surgem alguns questionamentos que se tornam importantes na hora de atuar, seja em sala de aula, na sala de recursos ou no atendimento clínico.

Buscando um ensino com mais qualidade sobre o componente curricular Libras, os acadêmicos são convidados, ao fim do semestre, a visitar uma escola de surdos e analisar, nesta visita, as questões que foram tratadas em aula e o quanto a estimulação visual é importante no processo de alfabetização e na aquisição da linguagem da criança surda.

## 4.2 A COMPREENSÃO DO COMPONENTE CURRICULAR LIBRAS PELAS ACADÊMICAS

Ao descrever a entrevista escrita das acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia do UNILASALLE, transformaram-se as dez perguntas em quatro blocos. As questões foram separadas por temáticas em que os assuntos estão interligados.

No primeiro bloco, traz-se o entendimento que as acadêmicas têm sobre o componente curricular de Libras. No segundo bloco, busca-se saber o que conhecem sobre a Libras e cultura surda e como se sentem em relação ao professor surdo. No terceiro bloco, apresenta-se a opinião das acadêmicas sobre a relevância do componente curricular de Libras, sua avaliação e a forma como acreditam que deveria ser trabalhado. No quarto bloco, obtiveram-se algumas sugestões do que as acadêmicas desejam conhecer no componente curricular. Finaliza-se o capítulo com a transcrição da filmagem realizada com as acadêmicas trazendo um olhar pessoal sobre suas respostas.

### 4.2.1 O componente curricular Libras: Imagem e representação

A primeira pergunta do questionário sobre a escolha do componente curricular Libras foi elaborada para esclarecer as razões que levaram as alunas a matricular-se nela:

Aluna 1 – Por que fazia parte das disciplinas para conclusão do segundo semestre. Em 2005, Libras não fazia parte do currículo e na época achávamos importante oferecer no curso de Pedagogia.

Aluna 2 – Não a escolhi, simplesmente segui o roteiro do Curso.

Aluna 3 – Estava curiosa para cursar esta disciplina, ouvi bons comentários referentes à disciplina e à dinâmica do professor.

Aluna 4 – Eu escolhi Libras como disciplina optativa. Durante o curso tive colegas surdas e, como futura educadora, acredito ser importante buscar mais conhecimentos para poder fazer a inclusão realmente ser efetiva.

Aluna 5- Para ter mais conhecimento.

Aluna 6 – Só segui o roteiro do Curso.

Aluna 7 – Além de fazer parte de meu currículo (Pedagogia), acredito ser bem interessante e útil, tanto como pedagoga como na interação com uma parcela da sociedade, que fazem parte os indivíduos surdos.

Aluna 8 – Escolhi Libras por que queria fazer seis cadeiras e gostaria de completá-las com uma disciplina que fosse interessante e como sempre tive curiosidade sobre Libras, achei que fosse o momento.

Aluna 9 – A princípio escolhi pela curiosidade por que tinha colegas que tinham feito o curso na extensão e estavam amando, então quis conferir. Também tenho como costume escolher cadeiras que me identifique pra não me sobrecarregar com cadeiras cansativas com muita teoria, já imaginava ser uma cadeira mais prática com muitas coisas novas a aprender.

Aluna 11 – Escolhi esta disciplina pelo fato de ter bastante curiosidade em saber o que significa estes tantos sinais, e também quero fazer futuramente o curso de libras para intérprete.

Aluna 12 – Sempre tive muita vontade de conhecer um pouco mais sobre libras e nunca havia tido a oportunidade, trabalho numa empresa onde há funcionários surdos e não sabia nem como me colocar frente aos mesmos, e, quando abriu esse semestre essa cadeira, não pensei duas vezes e resolvi me matricular.

Aluna 13 – A disciplina de Libras é uma disciplina de um semestre mais avançado na Psicopedagogia, porém dentro das opções oferecidas nesse semestre, optei pela cadeira de Libras, por encaixar em meus horários.

Aluna 14 – Escolhi Libras este semestre por que fiz um curso básico promovido pela FADERS junto a Séc. de Educação + a Coordenadoria da mulher e fiquei com vontade de logo em seguida fazer essa cadeira do curso, até por que tenho me interessado por essas questões de inclusão.

Aluna 15 – Eu escolhi a disciplina neste semestre, 1.º devido ao dia que era o que foi o que sobrou devido a cursar seis cadeiras e depois por que, sempre tive interesse em aprender a língua de sinais.

Aluna 16 – Escolhi a disciplina de LIBRAS este semestre por que fiquei super curiosa, já que entrou no currículo há pouco tempo.

Analisando as respostas dadas pelas acadêmicas, percebeu-se que algumas se matricularam por curiosidade, já que, por ser obrigatório, o componente curricular Libras se torna fator de curiosidade no aspecto educacional. As alunas ligam este componente curricular ao processo de inclusão, por abordar a história e a educação de surdos. Muitas destas acadêmicas acreditam que este componente curricular foi incluído nos currículos de seus cursos para a compreensão da temática da inclusão no que tange à educação de surdos. Este aspecto da inclusão será revisto mais adiante neste trabalho.

Na questão de número 3, buscou-se saber o que as acadêmicas imaginavam ser o componente curricular Libras quando se matricularam, trazendo algumas ideias de como o componente curricular estava representado para elas:

Aluna 1 – Ser uma oportunidade de conhecer, aprender, um contato com a linguagem dos surdos.

Aluna 2 - Na realidade não imaginava muito, somente que se tratava de estudo sobre a surdez e como acontecia a comunicação do surdo com o ouvinte.

Aluna 3 – Minha expectativa era de poder conversar, em libras, já nas primeiras semanas. Hoje entendo que não é bem assim, para isso acontecer tem que haver muito treino, e conviver mais tempo possível com a comunidade surda.

Aluna 4 – Uma disciplina que contemplasse o ensino da língua de sinais.

Aluna 5 – Sinais – Língua de Sinais

Aluna 6 – Pensei que aprenderia todos os sinais, mas como tem os textos, a gente não consegue aprender tudo. Eu me matriculei por que queria aprender a língua de sinais para me comunicar com umas colegas surdas que tenho em outras disciplinas, mas ainda não consegui, por que falta aprender mais coisas.

Aluna 7 – Para mim não era novidade. Meu marido é professor de Educação Física e ele já tinha me ensinado alguma coisa.

Aluna 8 – Como havia ouvido de outras colegas, elogios e já havia assistido à palestra sobre o assunto Libras sabia que era uma introdução a Libras.

Aluna 9 – Bem, não me passava pela cabeça que o meu professor pudesse ser surdo, e que haveria tanta integração como há nessa disciplina, são maravilhosas as aulas, eu aprendo muito e acho divertida a maneira como é dada as aulas. Achei que fosse mais teoria, mas é bem o contrário.

Aluna 10 – Apesar de considerar um tanto quanto difícil, aprender todos os sinais, necessários para uma boa conversação, devo concluir que está dentro do que eu esperava.

Aluna 11 – Imaginei uma cadeira onde eu aprenderia sobre a história da língua de sinais e alguns sinais.

Aluna 12 – Vim com muito interesse para essa cadeira então as expectativas eram enormes e isso ajudou a me decidir mais rápido sobre a cadeira, mas vim com bastante expectativa.

Aluna 13 – Já conhecia a metodologia adotada pelo professor da disciplina, pois no semestre passado uma amiga que também cursa Psicopedagogia fez essa cadeira. Como temos contato diário, ela sempre comentava sobre o que trabalhavam.

Aluna 14 – Que a disciplina aborda como é a comunicação com surdos e sua cultura.

Aluna 15 – Ao me matricular imaginei que fosse aprender o básico da língua de sinais tanto na teoria quanto na prática.

Aluna 16 – Quando me matriculei imaginava que a disciplina seria um pouco complicada pela quantidade de sinais. Pensei que as aulas seriam totalmente práticas.

As acadêmicas demonstram que o conhecimento sobre o componente curricular não é muito extenso, visto que só ouviram falar. A afirmação da Aluna 9 mostra que este componente trouxe muitas surpresas, principalmente quando soube que o professor era surdo. A colocação da Aluna 6 demonstra a ideia de que as aulas seriam meramente práticas e que os textos trabalhados impossibilitavam o aprendizado de “todos” os sinais. Este ponto de vista das acadêmicas mostra que, mesmo que tenham ouvido falar da Libras e que a conheçam, elas lançam expectativas de aprender o conteúdo teórico e prático, a fim de se comunicar com os surdos.

Tendo sido o componente curricular Libras recentemente colocado nos currículos dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, busca-se saber com as acadêmicas, que estão em curso, na pergunta de número 5, se existe em suas respostas a crença de que este componente as capacite para a educação de surdos:

Aluna 1 – Acredito que nesta disciplina terei um conhecimento prévio de Libras suficiente para ficar a par de como é a comunicação entre surdos, sua cultura e necessidades reais.

Para ser professora de surdos precisaria a conviver com eles, aprender Libras, adquirir mais experiência, sensibilidade a linguagem corporal e visual, mesmo assim ensinaria como uma ouvinte, pois o preparo acadêmico nas outras disciplinas está direcionado ao público ouvinte. Somente esta disciplina não capacita.

Aluna 2 - Não, pelo menos, a mim não, pois tenho muita dificuldade na articulação dos sinais em virtude de uma fratura na mão direita, mas acho que muitas colegas já conseguem se comunicar de forma aceitável, mas só um semestre é muito pouco tempo para que se tenha o domínio da técnica.

Aluna 3 – Talvez. No meu caso, estou cursando sete cadeiras, neste semestre, logo, sobra pouco tempo para treinar.

Aluna 4 – Não. Porque é meu primeiro contato com a língua de sinais e eu acredito que para ser uma professora eficiente e inclusiva, será necessária uma formação continuada e especializada, pois não pretendo somente dizer que sou inclusiva, mas assim fazê-lo.

Aluna 5 – Sim. Para eu ser uma professora de surdos, preciso fazer vários cursos.

Aluna 6 – A Faculdade tem o objetivo de nos formar para a realidade da escola, esta disciplina mostra como é a educação de surdos, e acredito que o que estou aprendendo aqui é para me formar como professora que trabalha com todos, inclusive com os surdos.

Aluna 7 – Não capacita. É preciso que se faça uma continuação através de um curso mais avançado.

Aluna 8 – Embora seja muito importante, com aulas práticas com apenas 1 disciplina não me sinto capacitada para ser professora de surdos. Me capacita sim para entender um pouco mais da surdez, do surdo e poder lidar melhor com o surdo na sala de aula. Mas sinto que como ouvinte não posso oferecer uma educação adequada, completa ao surdo.

Aluna 9 - Não, ela me dá uma base boa sobre o assunto, mas ainda é preciso muito estudo, dedicação e prática. Ela me dá um auxílio pra que se eu precisar eu consiga entender nem que seja um pouquinho o que a pessoa está querendo me dizer.

Aluna 10 – Acredito que a disciplina nos coloca diante de possibilidades de conhecimento e interação da cultura surda, seus desafios seus conhecimentos relacionados à educação problemas de aprendizagem e sua relação com meio em que o conhecimento visto dentro de uma única disciplina.

Aluna 11 – Não, não capacita, porque em um semestre (6 meses) não é possível aprender o suficiente para dar aula para surdos, sendo que o curso completo de libras tem 4 anos de duração. Esta disciplina apenas nos mostra um pouquinho sobre esta língua e os direitos de uma criança surda.

Aluna 12 – Acho sinceramente que não, para me tornar um professor de surdos tenho que me capacitar mais através de cursos, leituras de livros, etc., temos que ter um diploma para conseguir ser professor de surdos ou qualquer outra deficiência, acredito que ajuda um pouco a conhecer melhor a história dos mesmos, mas não a ser um profissional esplêndido.

Aluna 13 – Não, a disciplina de Libras nos ajuda a entender melhor o mundo dos surdos, sua cultura e como se comunicam. Aprendemos alguns sinais nas aulas práticas, mas para ser professor de surdos precisamos estar melhor capacitados.

Aluna 14 – No meu caso não diria professor. Só o curso não, teria que me especializar para ter uma comunicação mais eficaz, pelas aulas senti que posso me comunicar, mas a tradução é um pouco difícil.

Aluna 15 – Não, porque você aprende o básico. Acho que para ser professor de um surdo teria que me aprofundar melhor para assim passar melhor os conteúdos para o aluno.

Aluna 16 – Acredito que essa disciplina serve como o ‘primeiro-passo’. A LIBRAS é como qualquer outra língua, possui suas particularidades. É preciso maior conhecimento, maior prática para ensinar uma criança surda.

As respostas das acadêmicas reforçam a ideia de que o componente curricular Libras não é suficiente para capacitar, porém, assim como todos os outros componentes curriculares, ela tem sua importância, porque oportuniza uma base sobre o assunto. A capacitação é algo para depois da conclusão do curso. Porém, é possível perceber que algumas acadêmicas acreditam que o componente capacita para trabalhar com surdos, e isto é preocupante, na medida em que ainda não está claro para elas que um componente curricular em um semestre não se compara a anos de estudos sobre a educação de surdos.

#### **4.2.2 O conhecimento sobre a Libras: conceitos e percepções**

Depois de tudo que já foi abordado nos capítulos anteriores sobre a história da língua de sinais, os conceitos e contextos desta língua, e ao passar pelo bloco anterior, me ocorreu que seria interessante saber o que pensam as acadêmicas sobre a Libras. Assim, foi questionado se elas conheciam o termo Libras:

Aluna 1 - Sabia que era uma linguagem de sinais de comunicação com os surdos. Como aquela dos cartões que distribuem nas ruas.

Aluna 2 - Sim já havia ouvido falar sobre a linguagem dos surdos. Era essa a referência que se fazia de Libras.

Aluna 3 – Sim

Aluna 4 – Sim, já sabia, por isso optei pela disciplina.

Aluna 5 – Sim por que tinha feito outro curso.

Aluna 6 – Sim Língua Brasileira de Sinais

Aluna 7 – Sim, Língua brasileira de Sinais.

Aluna 8 – Sim, Língua Brasileira de Sinais.

Aluna 9 – Bem sabia muito pouco a respeito de Libras, tipo tentava fazer os sinais do alfabeto que ganhava na rua e ficava e ficava imaginando como seria falar assim somente por sinais.

Aluna 10 – Antes de ter contato com a disciplina, pensei que estivesse restrita somente aos gestos das mãos. Nunca me ocorreu que o “corpo



fala”, como coloca muito bem o autor Pierre e Roland Tompakow na sua obra O corpo Fala.

Fiquei surpresa, pois pensei que fosse uma língua universal.

Aluna 11 – Sabia que era linguagem de sinais, mas ao decorrer das aulas aprendi que o termo correto é língua de sinais.

Aluna 12 – Como respondi na pergunta anterior, não tinha nenhum conhecimento e nunca havia escutado o significado de Libras.

Aluna 13 – Sim, em 2004 quando conheci uma garota surda que estudou comigo no Magistério.

Aluna 14 – Sim, língua brasileira de sinais.

Aluna 15 – Sim, mas hoje fazendo a cadeira vejo que é bem mais amplo do eu imaginava ser.

Aluna 16 – Não conhecia o significado da sigla LIBRAS, mas, sabia que se tratava da língua utilizada por surdos.

Percebe-se que as acadêmicas utilizavam termos inadequados para Libras, que, na verdade, é língua e não linguagem. Porém, a maioria já conhecia o termo e sabia exatamente do que se tratava, tendo em vista que a Libras é uma língua oficializada recentemente. Não causou surpresa o fato de a Aluna 10 desconhecer que a Libras é nacional, e não universal.

A língua de sinais é a língua natural da comunidade surda. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, ela não é universal, e cada país possui sua língua de sinais específica, que apresenta características distintas da língua falada pela comunidade local. Como qualquer outra língua, possui gírias e vocabulário diferente dependendo da região onde é usada (PIZZIO, 2006, p. 4).

Pensando na teoria abordada no componente curricular Libras, questionou-se as acadêmicas, na pergunta de número 6, se elas sabiam ou conheciam a história dos surdos e da língua de sinais, haja vista que a formação da comunidade, cultura, identidade e educação aparecem no contexto histórico.

Aluna 1 – Não conhecia a comunidade surda, sua cultura, identidade, necessidade ou educação. Conheci os sinais pela primeira vez num folheto com sinais do alfabeto. Já vi surdos na rua, no ônibus e no *shopping*. Meu primeiro contato foi na UNILASALLE, na cadeira de metodologia de ensino da educação básica com a professora Claudia Acosta Alves, onde fiz trabalho em grupo com colegas surdas. Elas eram acompanhadas com intérprete para assistirem as aulas.

Aluna 2 – Já ouvi falar e agora fazendo o trabalho do G1 sobre a Natureza educável do surdo, tive um contato mais direto com os métodos utilizados na alfabetização do aluno surdo.

Aluna 3 – Sim, tenho amigos surdos, mas infelizmente não consigo encontrá-los com muita frequência.

Aluna 4 – Durante o curso, fiz várias disciplinas com colegas surdas. Por eu não ter conhecimento da língua de sinais, pouco nos comunicamos. Mas com as intérpretes e apresentações de trabalhos, conheci um pouco mais sobre a educação de surdos, principalmente sobre alfabetização. As colegas sempre nos colocavam que a alfabetização de surdos é muito visual, a expressão corporal comunica também.

Aluna 5 – Sim, pelos nossos seminários

Aluna 6 – Não muito, eu sabia que os surdos tinham uma educação diferente e que a comunidade é constituída de pessoas surdas que frequentam uma associação para conversarem, mas não entendi claramente o que é cultura surda e identidade surda. Talvez no decorrer do curso o professor explique mais sobre isso.

Aluna 7 – Sobre comunidade surda, cultura surda e identidade surda não tive nenhum contato a respeito da educação de surdos, estou tendo agora, a partir de pesquisas para a disciplina de LIBRAS.

Aluna 8 – O que já ouvi falar sobre surdez, ou comunidade surda foi através das aulas, da disciplina de surdez.

Aluna 9 - Nunca tive contato com surdos, na verdade semestre passado tive um colega que era surdo, mas não tinha contato com ele, foi tudo muito novo, pra turma e pra professora que pelo jeito não tinha muito contato. Lógico a intérprete dava uma força pra ela.

Acho que esses assuntos de cultura surda, educação de surdos é muito pouco explorada, as pessoas se fecham e apesar de hoje estarmos vivendo no mundo da inclusão, ainda é muito pouco o que acontece. É preciso mais ação!

Identidade surda pra mim é o que a pessoa é, a identidade dela.

Cultura surda é o modo de como essas pessoas vivem seus gostos, suas diferenças, isso pode variar de lugar pra lugar.

Comunidade surda, eu acredito que deva ser as pessoas surdas que convivem entre elas, assim formando uma comunidade geral.

Educação de surdos: é a valorização do surdo como pessoa que deseja de alguma forma expressar-se melhor, seja pra ele no convívio com familiares ou em sociedade, é o desencadear das suas potencialidades em um todo, mais conhecimento, integração, cooperação.

Aluna 10 – Sobre educação de surdos, o único esclarecimento que tive foi uma breve explicação em um dos trabalhos apresentados em sala de aula. Demais conceitos sobre comunidade surda, cultura surda e identidade surda são para mim pontos pouco esclarecidos.

Sinto que necessito e até gostaria de saber mais sobre estes temas. Percebe-se que em uma comunidade de ouvintes pouco se discute sobre isso, o que de certa forma nos torna alienados a respeito do assunto.

Aluna 11 – Para falar bem a verdade nunca tive contato com pessoas surdas, este ano está sendo a primeira vez que estou tendo este contato.

Aluna 12 – Como já disse em outras questões, só tive conhecimento e aprendi um pouco mais agora em sala de aula, e deixo claro que estou gostando muito desses encontros e conhecimentos que o professor Carlos está nos passando, aprendendo bastante com as apresentações de trabalho que estamos tendo em sala de aula.

Aluna 13 – Quando ingressei no Magistério em 2004, tive contato com uma moça que era surda. Estudou comigo durante 4 anos e até hoje temos contato. Nas aulas de Práticas e Planejamento, a professora que já conhecia a língua de Sinais, incentivava que aprendêssemos, sempre dizia que seria importante para nossa carreira. A cada semana aprendíamos alguns sinais diferentes e treinávamos os outros. Ela sempre comentava sobre a Associação dos Surdos, os eventos realizados por eles. No final do curso visitei uma Escola Especial para alunos surdos, onde esta moça fez seu estágio. Eram salas de aula com 4/5 alunos e professores ouvintes, em sua maioria, fluente na língua de sinais, mas as aulas todas eram ministradas em Libras.

Aluna 14 – Só o que foi exposto em aula, sei da associação em POA. Bem sei que a comunicação por telefone é por mensagens (telefone vibra), a campainha de casa é uma lâmpada que ascende, o relógio despertador também ascende a luz, sei que tem coral de surdos que cantam fazendo libras, teatro em libras.

Aluna 15 – Bem eu já ouvi falar em educação de surdos que seria uma escola especial própria para os surdos.

Aluna 16 – O contato que estou tendo sobre a surdez é através da disciplina. Quando criança, tive uma amiga surda. Ela me deu meu sinal. Brincávamos bastante!

As alunas deixam claro que já tiveram um contato com surdos ou já ouviram falar disso, e a Aluna 9 traz alguns conceitos abordados em aula, demonstrando aqui a importância que a teoria tem na aprendizagem. A parte teórica do componente curricular Libras enriquece os argumentos e favorece um maior conhecimento sobre o assunto. Até o momento da entrevista, as acadêmicas já tinham ouvido falar sobre a educação de surdos. A cultura e a identidade surda fazem parte de um assunto complexo que é construído a partir de leituras e diálogos em sala de aula, fazendo-se necessário esclarecer estes aspectos em aula, mesmo que de forma breve, para que haja um entendimento de algumas peculiaridades dos surdos, como, por exemplo, a escrita, que pode ser marca da diferença linguística de muitos surdos e é mostrada aos acadêmicos proporcionando compreensão sobre esta diferença.

Na pergunta de número 8, foi questionado às acadêmicas sobre o professor surdo, objetivando saber o que pensaram e como se sentiram diante desta nova realidade na graduação. Lembrando que a maioria delas nunca teve contato com surdos.

Aluna 1 – Fiquei sabendo no primeiro dia e não pensei nada. Achei legal, é um desafio. Então, apenas prestei atenção ao professor para conhecer e fazer a comunicação em libras.

Aluna 2 – Pensar, não pensei, gelei, fiquei perplexa, com vontade de sair correndo.

Aluna 3 – Para mim, foi ótimo, pois me serviu de incentivo. O desafio de ‘conquistar’ essa nova modalidade de se expressar (Libras) é difícil, mas acredito que não tenha sido fácil para o professor se comunicar com ouvintes que nunca tiveram contato com a linguagem dos sinais. Sua dinâmica em aula é muito boa, estou me esforçando bastante para atingir meu objetivo e acredito que a ajuda e paciência que o professor dispensa, em sala de aula, para nós, eu chegarei lá! Libras tem que ser ensinada por professor surdo.

Aluna 4 – Inicialmente pensei que fosse um professor muito rígido e exigente, pois conforme íamos chegando e cumprimentando ele não manifestava nenhuma atitude. Tive um pouco de receio, pelo meu total desconhecimento da língua, achei que a comunicação não fosse acontecer. Mas estava completamente enganada. A metodologia do professor facilita a compreensão e conseguimos nos comunicar. Hoje me sinto mais confiante e até consigo uma pequena conversação com as colegas surdas.

Aluna 5 – Ele é um professor como nós. Eu não achei problema nenhum.

Aluna 6 – Eu tive medo de não conseguir me comunicar com o prof. Carlos, mas tinha uma intérprete, mas quando ela não participou mais das aulas eu fiquei muito preocupada, e depois fui vendo que não era difícil o professor é muito acessível, usamos recursos de escrita e de leitura labial, ele entende tudo e é muito fácil entender ele. No começo assusta, mas depois a gente acostuma.

Aluna 7 – Fiquei preocupada, por que não sabia como falaria com ele, mas com o tempo ficou mais fácil. O professor surdo ensinando a Libras nos força a aprendê-la de forma natural.

Aluna 8 – Quando soube que era surdo fiquei surpresa. Pensei como iria acontecer a comunicação e fiquei bastante curiosa e achei ótima a ideia

Aluna 9 - Primeiro eu levei um susto, fiquei pensando. Como que eu vou conseguir falar com ele?

Nem me passou na cabeça que poderia ter uma intérprete, mas quando eu vi o modo legal que era a aula, acho que até nem precisa tanto assim da intérprete, não desmerecendo ela é claro.

Mas o professor consegue se expressar perfeitamente, muito dinâmico, atento e esforçado.

Aluna 11 – Que seria interessante ter um professor surdo dando aula para uma turma grande como a minha neste semestre, no mesmo momento que achei interessante me surgiu várias dúvidas, por exemplo, como que nós alunos ouvintes vamos nos comunicar com este professor, até então eu não sabia que teríamos um intérprete auxiliando nas aulas.

Aluna 12 – Eu só fiquei sabendo quando a aula começou, e pra mim foi muito bom saber, pois sabia que realmente naquela disciplina iria aprender de verdade, gostei muito da ideia e admiro muito o professor por isso.

Aluna 13 – Como já coloquei em outra questão, já conhecia o Professor e sua metodologia. Considero muito interessante, quando comento com alguém, todos me questionam como nos comunicamos na sala. A presença da intérprete é fundamental, mas mesmo assim aprendemos muito mais do

que se fosse um professor ouvinte. Até mesmo observando os sinais feitos pela intérprete, já estamos nos familiarizando com a Libras e aprendendo.

Aluna 14 – Para mim não foi surpresa, no curso como falei o professor também era e as aulas eram totalmente compreensíveis e no caso a tradutora foi só no início, claro eu entendia tudo que ele falava e acho que ele também nos entendia. Acho que, se o professor não fosse também surdo, não passaria, como posso dizer, a autenticidade de alguém que vive essa realidade e é profissional sem nenhum grande empecilho e se faz entender perfeitamente.

Aluna 15 – Gostei muito, creio que quando se vivencia algo fica mais fácil de passar pra frente é mais natural como no caso do nosso professor que é surdo, e é bom saber que essas pessoas são comuns como todos nós apenas com uma diferença.

Aluna 16 – Quando soube que o professor é surdo fiquei um pouco preocupada, pois não tinha certeza que teria intérprete. Logo percebi que ninguém melhor do que um professor surdo para ensinar LIBRAS. É claro que a intérprete ajuda bastante. Acredito que o professor sendo surdo desarma um pouco as pessoas preconceituosas.

Interessante como estas alunas, embora soubessem sobre surdos, sua forma de comunicação e sobre a Libras, tenham sido surpreendidas com a presença de um professor surdo em sala de aula, mas reconhecem isto como uma experiência positiva.

Medo, receio e preocupação são reações comuns naqueles que se sentem inseguros, e assim a intérprete é vista como uma peça importante, como alguém que ajuda na comunicação, mas depois é naturalmente dispensada pelas acadêmicas, que alegam ser melhor a comunicação pessoal com o professor surdo; relação esta tida como a melhor forma de aprender a língua de sinais.

#### **4.2.3 O componente curricular de Libras nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia: pensando a teoria, prática e avaliação**

É importante refletir sobre a opinião das acadêmicas, na pergunta de número 4, questionando sobre a relevância do componente curricular em seus cursos, uma vez que a Libras foi recentemente incluída nos currículos:

Aluna 1 – É importante para preparação do professor tanto na vida escolar como na vida pessoal, uma questão de conscientização. Libras não é só

sinais e um curso que aborda um conteúdo de desenvolvimento, educação da cultura surda que é diferente da ouvinte.

Aluna 2 - Para uma futura pedagoga é de fundamental importância o saber se comunicar com todos os alunos e no que se refere ao surdo, o conhecimento da Libras deveria fazer parte de currículos, inclusive em séries iniciais como um conhecimento a mais e, como forma de verdadeiramente incluir o surdo no mundo ouvinte.

Aluna 3 – Tenho certeza que será de vital importância, pois se eu me dedicar bastante, gostaria de lecionar, também para crianças surdas.

Aluna 4 – É importante para conhecer a cultura surda, perceber as dificuldades e conquistas das pessoas que lutam para conquistar um espaço em uma sociedade tão discriminadora. Durante o curso, estudamos muito, sobre a inclusão e muito pouco tivemos de prática efetiva. A inclusão de alunos surdos nas escolas “normais” está acontecendo, e os educadores estão despreparados.

Aluna 5 – É muito importante por que podemos nos comunicar com os surdos e criar amizade.

Aluna 6 – Eu acho muito importante, a disciplina no curso prova que podemos ter alunos surdos no futuro, e precisamos estar preparados. Pena que não temos disciplina de Braille, por que também é importante. As Faculdades estão começando a conscientizar os estudantes sobre a inclusão, isso é muito importante.

Aluna 7 – Atualmente com a nova lei de inclusão social, torna necessário o aprendizado desta linguagem bem como outras maneiras de comunicação.

Aluna 8 – No meu curso é super importante, pois traz muita informação e o contexto em que é dada a disciplina permite muita reflexão e um conhecimento menos superficial da surdez.

Aluna 9 - Toda importância, pra qualquer pessoa não somente pra quem pretende trabalhar com crianças, adultos que possuam alguma dificuldade, seja ela física ou mental, ou cognitiva.

É preciso conhecer o modo como os surdos se comunicam, eu mesmo fazendo a cadeira tenho dificuldades em conseguir entender os sinais de surdos que às vezes estão no mesmo vagão de trem que eu, ou na rua.

É pra vida que carregaremos esta bagagem de conhecimento da língua de sinais até por que não sabemos se não vamos ter pessoas próximas que não serão surdas, então fica mais fácil à comunicação.

Aluna 10 – Talvez a maior dúvida seja justamente a de podermos acreditar que o mesmo sistema social e escolar, que sabemos através da história que excluía os sujeitos da educação especial, possam agora incluir a todos nos diversos segmentos sociais, sobretudo nas universidades. Devemos lutar para que isso permaneça e venha a evoluir cada vez mais.

Aluna 11 – Como a Psicopedagogia lida com dificuldades de aprendizagem, acho importante termos um conhecimento sobre esta língua, vamos trabalhar bastante com crianças surdas ou com deficiência auditiva e temos que entender e saber trabalhar com estas diferenças.

Aluna 12 – Nossa, em minha opinião é uma das mais importantes, afinal nós lidamos com crianças e adultos e não vamos precisar distinguir quando fala, escuta etc., mesmo tendo uma deficiência vamos poder trabalhar com

a mesma sem problemas, por isso acho de extrema importância assim aprendemos desde já a inserir pessoas deficientes em nosso mundo.

Aluna 13 – Considero o estudo e aprendizagem da Libras de fundamental importância, para a Psicopedagogia, como também para qualquer curso na área da Educação principalmente, embora todos deveriam ter algum conhecimento sobre isso.

Num momento em que a inclusão está cada vez mais presente no meio social, e sabendo que a comunicação é indispensável para qualquer indivíduo, torna necessário aprender a se comunicar com os surdos. Como Psicopedagogos, poderemos ter pacientes surdos e para ajudá-los precisamos ter pelo menos algum conhecimento sobre a sua cultura e sua forma de comunicar-se.

Aluna 14 – É essencial, temos que saber interagir com as pessoas independentes das limitações e nesse caso temos que nos adequar e aprender e nos inserir no contexto delas nos valer de suas potencialidades.

Aluna 15 – Uma das principais importâncias é pela inclusão e para eu poder me comunicar com pessoas surdas.

Aluna 16 – Acredito que essa disciplina seria um pouco complicada pela quantidade de sinais. Pensei que as aulas seriam totalmente práticas.

Por meio desta pergunta é possível perceber algumas colocações já trabalhadas em aula, uma vez que as acadêmicas buscam, através do que já viram no componente curricular, fundamentos que o tornam importante. A preocupação destas acadêmicas se refere ao atendimento à pessoa surda, e, por esta razão, consideram o componente fundamental em seus cursos. O comentário da Aluna 12 sobre a “pessoa deficiente”, fazendo relação ao surdo, causa certo incômodo no pesquisador, visto que não este não se considera deficiente. No entanto, o pesquisador compreende sua afirmação, visto que algumas terminologias ainda não estão claras para muitas pessoas, inclusive especialistas.

O componente curricular Libras é composto de vinte horas/aula teóricas e quarenta horas/aula práticas. Por abordar uma língua viso-espacial, buscou-se saber com estas acadêmicas, na pergunta de número 7, se o componente curricular deveria ser teórico, prático, mais teórico, mais prático, ou ambos na mesma proporção, buscando, a partir de suas respostas, compreender sua visão:

Aluna 1 – Teoria e prática de forma equilibrada ou conforme as necessidades e experiência de cada grupo de alunos. Na prática o uso de exercícios teatrais ajudaria a trabalhar a expressão facial e corporal proporcionando desenvoltura.

Aluna 2 - No meu entender deveria ser mais prática, pois somente com a interação com surdos podemos apreender realmente sobre sua cultura, sua linguagem. Acho que a interação com grupos de não ouvintes facilita em muito nossa comunicação com eles.

Aluna 3 – Gostaria que fosse 10% teoria e o restante de prática. Acredito que teríamos que treinar mais para que possam fluir diálogos entre a comunidade ouvinte e não ouvinte.

Aluna 4 – Eu acredito que deve ter um pouco de teoria sim. Entretanto a prática é fundamental, com ela conseguimos entender e fazer os sinais. Para haver comunicação é preciso compreender todos os significados, tanto dos sinais como das expressões.

Aluna 5 – Devia ser prática e teórica. Porque na prática agente aprende mais e teórica para a gente saber para estudar e lembrar.

Aluna 6 – Podia ser mais prática, a teoria não é tão importante se estamos nos formando para sermos professores precisamos de aulas mais práticas, para nos comunicarmos com possíveis alunos surdos que poderemos ter em nossas futuras turmas.

Aluna 7 – Não, existe teoria sem prática nem prática sem teoria. Acredito que ambas tem que ter a proporção por que tem que seguirem juntas.

Aluna 8 – Penso que ambas, a teoria é importante e a prática muito mais. A teoria pra se conhecer a história, o contexto cultural da surdez e a prática pra se comunicar realmente.

Aluna 9 - Acho que deve ser mais prática que teórica, por que tu vai aprender fazendo, é necessário entender de onde surgiu pra que serve a parte do conhecimento de Libras. Mas o importante é o aluno saber os sinais e pra que eles servem pra assim se comunicar com outras pessoas, é muitos sinais até a pessoa pegar, isso leva muita prática.

Aluna 10 – Penso que deve ser na mesma proporção, pois o conhecimento deve ser acessível a todos. O aluno surdo tem direito ao conhecimento e professor deverá estar preparado para possibilitar essa relação. Acredito que só a prática limita parte do conhecimento!

Aluna 11 – A disciplina de Libras deveria ser teórica e prática na mesma proporção, pois uma complementa a outra, não existe prática sem teoria e nem teoria sem a prática, as duas devem caminhar juntas para uma melhor aprendizagem.

Aluna 12 – Acho que como está sendo levada pelo professor Carlos está ótima, pois temos a prática, mas temos o teórico que é fundamental pra entendermos melhor o que está acontecendo em nosso redor. Acho que as duas na mesma proporção é muito importante e nos mostra muitas coisas legais.

Aluna 13 – Teoria e prática na mesma proporção, pois é muito importante além de aprender a Libras entender como se dá a linguagem do surdo e conhecer a sua cultura. A prática deveria estar presente em todas as aulas, como forma de retomada dos sinais já trabalhados e alguns dias novos, não muitos num mesmo dia.

Aluna 14 – Tem que ter teoria, mas a prática é o que mais pesa na hora de uma interação com surdos.

Aluna 15 – Mais prática, eu acredito que na prática se aprende melhor e mais rápido.



Aluna 16 – A disciplina necessita da parte teórica para se fundamentar. Através da prática é que aprendemos. Ambas são importantes.

Percebe-se que nenhuma das acadêmicas despreza a teoria, mas algumas acreditam que a prática deveria ser abordada em mais horas, pois favorece a comunicação entre surdos e ouvintes. Interessante que a maioria das acadêmicas de Pedagogia, diferentemente das acadêmicas de Psicopedagogia, pedem por mais prática. A Aluna 6 chega a sugerir que a teoria não seja tão importante, o que é fonte de preocupação sobre que visão se tem de um componente curricular que anteriormente foi considerado importante para a possível inclusão, na medida em que, ao desprezar a teoria, não é possível compreender a aquisição da linguagem pela criança surda, isto é, sem os conhecimentos teóricos não há como pensar numa inclusão eficaz. Enfim, algumas afirmações das futuras educadoras são preocupantes.

O componente curricular Libras é diferente de outros componentes, por ser ministrado por um professor surdo. Assim, a avaliação também se diferencia. Neste sentido, a pergunta de número 9 busca, de forma curiosa, conhecer como as acadêmicas pensam ser a avaliação deste componente:

Aluna 1 – Depende, se esta disciplina exige que você saia usando a língua de sinais ou é um primeiro contato, do acadêmico com as prováveis dificuldades que irá encontrar no caminho e a realidade da cultura surda. Quais as necessidades do professor (preparação).

Aluna 2 – Penso que ela será medida pelo esforço feito em aprender pelo menos um pouco desse mundo novo. De nossa aplicação na execução das tarefas.

Aluna 3 – Identificação de sinais através da escrita.

Aluna 4 – Eu acredito que deve ser a avaliação tradicional, com provas, exercícios, e atividades práticas, devem-se aprender os sinais para poder se comunicar corretamente. E a verificação desse aprendizado só será conhecida, com a prática.

Aluna 5 – Normal.

Aluna 6 – Pensei que seria prova e entrega de trabalho como nas outras disciplinas, só não sei como seriam as provas. Acho que seria tudo da teoria trabalhada.

Aluna 7 – Acredito que ele fará ditados com os sinais que nos ensinou, ou vai aplicar provas e trabalhos referentes aos textos lidos. A avaliação não é diferente das outras disciplinas, vai ser uma experiência diferente.

Aluna 8 – A avaliação por minha parte? Nota 10. Melhor do que eu esperava.

Aluna 9 – Acredito que seja por meio de trabalhos.

Aluna 10 – A julgar pela relação estabelecida, em curto espaço de tempo entre professor e alunos, acredito que as avaliações devem levar em consideração não só os conhecimentos teóricos, que sem dúvida foram importantes, mas também as trocas de relação de respeito, amizade desenvolvidas no decorrer do semestre.

Aluna 11 – A avaliação será '10', é muito importante que nós ouvintes aprendemos um pouco mais sobre a história dos surdos, aprendemos a não ter preconceitos, pois somos todos filhos de Deus e temos os mesmos direitos não importa a sua deficiência.

Aluna 12 – Acho que o professor vai fazer a gente mostrar realmente o que aprendeu e mostrará pra nós que realmente não é tão fácil como pensamos, mas estou tranquila por que estou aqui pra aprender conforme for à avaliação.

Aluna 13 – Me questiono sobre isso ainda. Da mesma forma que para um ouvinte ler um texto de um surdo, exige uma atenção bem maior, acredito que para o professor muitas vezes deve ser difícil compreender o texto de um aluno ouvinte, pelas formas de linguagem utilizadas e as diferenças na estruturação do texto. Penso que o professor avalie também a participação e o envolvimento dos alunos durante as aulas, práticas e teóricas.

Aluna 14 – Acho que será mais no sentido de ver o interesse dos alunos na questão prática.

Aluna 15 – Acho que por trabalhos, prática desenvolvida na sala de aula, prova.

Aluna 16 – Acredito que a disciplina será muito bem avaliada pelos acadêmicos que realmente querem fazer a diferença ao exercerem sua profissão, seja na área da psicopedagogia ou na pedagogia.

Parece que faltou clareza na pergunta sobre como as acadêmicas pensam ser a avaliação do componente curricular, pois se percebe que as Alunas 8, 11 e 16 fugiram do que eu realmente desejava saber. Porém, as outras acadêmicas responderam sobre como este componente curricular será avaliado, É provável que elas conheçam o sistema de avaliação de outros componentes curriculares e fizeram relação destes com a Libras.

#### **4.2.4 Abordagens sugeridas pelas acadêmicas para o componente curricular Libras**

Buscando, não só teorizar sobre a importância do componente curricular, mas também mostrar o que as acadêmicas sugerem ser importante trazer neste componente, a pergunta de número 10 almeja uma pesquisa-ação que traga reflexões acerca da pesquisa, buscando mudanças que sejam benéficas numa perspectiva de futuro:

Aluna 1 – Trazer experiências de alunos surdos do UNILASALLE. Praticar os sinais básicos com mais frequência. Porque é uma disciplina que requer adaptação e movimentos que não estamos habituados a fazer, e um exercício corporal e mental ao mesmo tempo.

Aluna 2 – Não há resposta.

Aluna 3 – Acho importante informações dos *sites* para pesquisa.

Aluna 4 – Além dos sinais, acho que é importante evidenciar as dificuldades que o surdo enfrenta diante da sociedade de ouvintes, que muitas vezes são ignorantes, não respeitam. Como experiência própria, muitas vezes ficava observando as intérpretes, não acreditava que fosse possível traduzir tudo o que os ouvintes falavam, nas aulas, por exemplo, eu não conseguia fazer semelhança das palavras com os sinais. Achava que as colegas surdas ficavam prejudicadas.

Aluna 5 – Eu achei que está ótimo este trabalho que ele está fazendo. Não tem nada que completar.

Aluna 6 – Penso que o professor podia trabalhar mais sinais de escola, sinais de matemática, de português, de ciências e outros, para sabermos como ensinar os alunos surdos.

Aluna 7 – Tudo está muito bom, talvez o professor pudesse trazer livros que discutisse a inclusão de crianças surdas na escola, por que é muito importante discutir isso, pois mesmo fazendo esta disciplina, ainda não sei como receber uma criança surda, e nem sei por onde começar. É um grande desafio que deveria ser trabalhado antes de chegar à escola, pensando na minha preparação como educadora.

Aluna 8 – Como não conhecia Libras, tudo que está sendo apresentado acho importante. A questão da inclusão acho muito importante ser debatida.

Aluna 9 - Acho importante falar sobre as crianças que nascem surdas e das que vão perdendo a audição por algum motivo, como os pais podem reagir diante dessas situações. Como as escolas aceitam estas crianças. Materiais que posso usar para trabalhar com essas crianças, jogos, brincadeiras.

Aluna 11 – O que é importante abordar nesta disciplina, na minha opinião, é a história dos surdos, como foi até nos dias de hoje enfrentar os preconceitos e lidar com eles, quais os direitos das pessoas surdas, como devemos agir, quais os primeiros passos que devemos seguir quando é diagnosticada uma surdez, e por fim como lidar com esta dificuldade.

Aluna 12 – Pra mim tudo será importante abordar, desde o surgimento da comunidade surda até os dias de hoje, então tudo que vier será muito bem aceito.

Aluna 13 – Acredito que o essencial na disciplina de Libras é trabalhar a cultura surda, como o surdo interage com os outros e com o mundo e como se comunica, para que depois cada profissional possa se aprofundar, buscando outros cursos de Libras, onde aprenderá a língua de sinais. Penso que antes de aprender a se comunicar com o surdo (sinais), o ouvinte precisa entender o mundo do surdo.

Aluna 14 – A cultura, para sermos inseridos no mundo das pessoas com def. auditiva, enfim, a prática para haver interação e nesse sentido poderíamos ir à associação fazer um trabalho assim mais próximo dessa realidade e interagir com eles, fazer uma troca no caso.

Aluna 15 – Como se originou a língua de sinais, a luta que os surdos enfrentam pra ter seu espaço na sociedade e muita prática.

Aluna 16 – Nessa disciplina acho muito importante abordar questões polêmicas, como implante coclear, inclusão, cultura surda e identidade surda. Acredito que através da abordagem destes temas podemos reformular nossos conceitos sobre o sujeito surdo.

A inclusão e a educação – especialmente a alfabetização – de crianças surdas é algo que realmente incomoda e provoca receio nas acadêmicas, visto que atender às diferenças, principalmente, às crianças surdas, devido à língua de sinais, é algo que as preocupa, e o componente curricular é refletido como espaço de discussão e aprendizagem sobre a inclusão.

Em reunião com as acadêmicas para a filmagem, o pesquisador pensou em promover um diálogo com elas sobre o componente curricular, a fim de que se possam esclarecer algumas de suas respostas e também completar as análises a partir destas duas etapas da pesquisa.

#### **4.2.5 Dialogando sobre o componente curricular de Libras**

O que segue neste subtítulo é a gravação que foi realizada com as acadêmicas<sup>78</sup>. Este diálogo está composto de algumas perguntas e intervenções feitas para que as alunas falassem um pouco mais sobre o componente curricular Libras.

---

<sup>78</sup> Importante salientar que, conforme o diálogo fluía com a mediação da intérprete de Libras, algumas acadêmicas participaram da entrevista filmada e outras não.

Primeiramente, agradeceu-se a disponibilidade delas em colaborarem com o trabalho, solicitando, em seguida, que falassem um pouco sobre a escolha do componente curricular e o motivo que as levou a se matricular nele.

Aluna 1 – Soube que algumas colegas com quem tenho afinidade fariam esta disciplina e resolvi me matricular, eu poderia fazer no próximo semestre, mas resolvi fazer neste.

Aluna 2 – Eu venho fazendo as disciplinas, buscando seguir o roteiro do Curso, a disciplina era na quinta-feira e eu tinha disponibilidade para fazer esta disciplina. Quando cheguei no primeiro dia de aula e vi a ementa da disciplina entendi os objetivos da disciplina e achei muito interessante. Eu me matriculei nesta disciplina por que outros colegas já me falavam sobre a disciplina e eu queria muito fazer o curso de libras.

Aluna 8 – Quando as pessoas falavam dos cursos ou da disciplina de Libras sentia curiosidade de saber como era ter aula de ‘gestos’ e quando cheguei aqui e vi que não eram ‘gestos’, mas uma língua igual a uma outra língua falada, me senti desafiada a aprender a Libras. Eu queria muito conhecer sobre o mundo dos surdos sobre a cultura, pois estamos entrando no processo de inclusão em que precisamos conhecer as diversidades que nos cercam.

Aluna 9 – Eu falei com umas colegas que comentavam sobre o curso de extensão de Libras que era ótimo, que se aprendia muitos sinais, então quando soube que a Libras era disciplina obrigatória, foi a oportunidade que tive para matar minha curiosidade.

Através das falas das acadêmicas, pôde-se perceber que elas partiram de motivos diferentes, mas nota-se que a curiosidade sobre o componente curricular Libras prevalece. Quanto a este assunto, é possível entender que a curiosidade sobre uma língua, que há tão pouco não se via pelas ruas, se torna cada dia mais presente aos olhos das pessoas, gerando curiosidade sobre o que os surdos sinalizam. Repare o que a Aluna 9 comenta:

No meu curso de Psicopedagogia, eu tinha na disciplina de segunda a noite uma colega surda. Eu não me aproximava por que não conhecia bem ela, depois com as tuas aulas eu comecei a cumprimentá-la e passei a convidar ela para os grupos de trabalho. Certo dia eu estava no ônibus e encontrei a colega surda, sentamos juntas e começamos a sinalizar um pouco.

Eu achei legal que ela corrigia alguns sinais que eu fazia. Ela me ajudou muito também. Eu não tive medo de chegar e conversar mesmo sabendo tão pouco de libras, por que eu aprendo mais assim no contato, e eu sei que tem pessoas que temem chegar perto dos surdos por não saber se comunicar muito.

Desde que comecei a Libras eu vejo que as pessoas na minha volta ficam olhando, tentando pescar um sinal, tentando ver o que estamos conversando, a libras é uma língua que desperta interesse e muita curiosidade, ela é muito boa.

Continuando o diálogo, perguntou-se o que elas estão achando do componente curricular, que efeitos estão sentindo nas suas vidas depois que iniciaram as aulas:

Aluna 6 – Eu tive sorte de iniciar a disciplina de Libras e estar em outra disciplina com colegas surdas, e assim que aprendi um pouco de Libras já chegava para minhas colegas cumprimentando elas toda exibida com que tinha aprendido em aula, eu tava toda orgulhosa me comunicando com elas. Por que antes era só um sorriso, um tchauzinho de longe, e depois que comecei esta disciplina eu me aproximei mais delas.

Aluno 8 – Eu comecei a sinalizar algumas coisas com meus filhos e eles achavam muito legal, mas ainda estou aprendendo, eu sinalizava oi (aluna c: sinaliza), tudo bem (aluna sinaliza), bom dia (aluna sinaliza) e os meus filhos me imitavam, eles achavam muito engraçado e ficamos assim sinalizando algumas coisas.

Aluna 16 – No primeiro dia de aula quando soube que o professor era surdo, eu me assustei, mas adorei, por que agora teríamos um contato de verdade com um surdo de verdade usando Libras direto. Eu gostei muito por que a gente aprende muito aprende até mais do que se tivesse um professor ouvinte.

Aluna 5 – Agora eu sinalizo muito com as minhas colegas e com o professor, as aulas são muito boas.

Abre-se um parágrafo para relatar apenas o comentário da Aluna 10, que parece ter revelado muito mais mudanças depois que iniciou as aulas de Libras:

Antes eu pensava que os surdos eram coitados, que eram coitadinhos, e eu mudei muito minhas concepções. Eu aprendi que os surdos são tão capazes quanto a gente. Em um dos meus trabalhos em grupo, eu fiz com a colega surda no curso de Psicopedagogia. Nós dividimos os trabalhos, eu fiquei com uma parte e ela com outra, e eu não entreguei nada pronto para ela. Cada uma fazia sua pesquisa por que eu sabia que ela era surda, mas não tinha nenhum comprometimento cognitivo, e eu aprendi isto nas aulas de Libras. A colega surda concordou e nos encontramos no dia da apresentação cada uma com sua parte e cada uma fez suas respectivas apresentações sem nenhum problema.

Nesse momento, concordei e reforcei de que é preciso compreender que os surdos são capazes de desenvolver suas aprendizagens, desde que a tarefa esteja bem clara e explicada de forma adequada, e que conseguem realizar as atividades sem nenhum problema, desde que tenham clareza do que se pede. A Aluna 1 se manifesta, dizendo:

Realmente, antes eu pensava que eles eram muito dependentes, mas com a tua disciplina eu compreendi melhor, e a disciplina contribuiu muito para

minha aprendizagem sobre os surdos. Mudei minha visão, meus conceitos. A gente se torna mais consciente das questões dos surdos.

Perguntou-se, então, como elas percebem as avaliações do componente curricular, como vêm as avaliações, se acham que deveria mudar alguma coisa em relação à avaliação ou à metodologia que vinha sendo empregada nas aulas. Pedi que falassem suas opiniões e dessem sugestões sobre o que deveria melhorar ou continuar na avaliação:

Aluna 3 – Não sei se foi a primeira aula ou a segunda que você fez um jogo de palavras com a turma. Cada palavra você dava o sinal. Foi assim você deu o sinal de cada palavra que você colocou no quadro e nós estávamos sentadas em círculo, daí você apontava a palavra e pedia que cada uma de nós tínhamos de fazer o sinal para você. Foi bem legal por que nos fez memorizar aqueles sinais. Primeiro você deu o alfabeto manual e depois os sinais das palavras, então a gente tinha que dizer nossos nomes pelo alfabeto manual e depois sinalizar a palavra solicitada.

Aluna 12 – Foi uma atividade de exercício visual e de memória foi muito bom. Eu gostei muito daquela aula. Por que foi um desafio, cada vez que chegava a vez da gente, a gente se sentia desafiada.

Aluna 1 – Era legal, por que a gente tinha que tomar nota no caderno se não ia acabar esquecendo o sinal, então se chegasse a vez da gente ficava mais fácil lembrar a palavra junto com as anotações de como se fazia o sinal.

Aluna 4 – Também achei legal, por que depois se repetia as palavras para colegas diferentes e daí aquele que já sabia ajudava, era bem legal. E você insistia muito que todos fizessem os sinais, e repetissem junto com você, ninguém ficava de fora, todo mundo tinha que fazer o sinal, isto era muito legal a gente memorizou bem.

Perguntou-se a elas o que acharam das leituras sugeridas para este componente curricular, se acharam boas, difíceis, se eram relevantes para os cursos, se ficou claro sobre quem é o surdo e sua aprendizagem, o que sentiram de mais importante neste componente – a teoria ou a prática –, e se o objetivo do componente curricular foi alcançado ou se algo deveria mudar na metodologia:

Aluna 7 – Quando eu li o livro ‘A invenção da surdez’, eu achei muito bom, um livro dividido com capítulos trazendo assuntos diferentes sobre a realidade dos surdos. Eu acho a teoria fundamental, a teoria me ajudou muito a compreender coisas que não compreendia, me ampliou conhecimentos.

Aluna 13 – Eu não tenho nada assim para falar das aulas, por que eu acho que foi uma disciplina bem apresentada, bem trabalhada, bem aproveitada, eu não posso dizer que me faltou informação nestas aulas, por que não

precisei procurar informação fora das aulas, minhas dúvidas foram sanadas, eu aprendi muito.

Aluna 15 – Eu não tenho nada para falar sobre a disciplina, até por que foi meu primeiro contato sobre surdos, não sei nem o que sugerir, por que as aulas foram realmente muito bem aproveitadas. As leituras também vieram ao encontro de todas as aulas. Estavam bem amarradas, as leituras foram muito interessantes.

Aluna 3 – Eu gosto muito das aulas, é uma disciplina que instiga a gente, adoro ir às aulas, não me vejo faltando, mas penso que deveríamos ter mais aulas práticas, por que as aulas teóricas não vão me servir agora, embora as ache importantes, penso que podíamos ter mais prática pra pelo menos conseguirmos nos comunicar com os colegas e quem sabe com um aluno que chegar aos nossos cuidados.

Indagou-se se elas achavam que, nas aulas de Libras, deveria ter a presença constante de intérprete ou se da forma como vinha sendo feito era melhor, contando com o profissional intérprete somente em aulas teóricas. A ideia de perguntar sobre isso reforça que a aprendizagem só se dá quando as pessoas se sentem desafiadas e a comunicação se obriga a acontecer quando não há outra saída. Se a intérprete acompanhasse as aulas e o professor o tempo todo, certamente as alunas não aprenderiam como deveriam.

Aluna 14 – Tem que ser só o professor, porque a presença do intérprete nos torna dependentes o tempo todo da sua mediação. A gente acaba se acomodando com a presença do intérprete, se, por exemplo, você estiver falando, a gente olha para o intérprete e esquece que o melhor é olhar para você e tentar aprender mais sinais. O intérprete traduz toda a tua fala e a nossa fala e assim a gente não aprende, o melhor é o contato direto com o professor, que daí a gente se esforça para entender, acaba dando um jeito para se comunicar. Confesso que, quando soube que o professor era surdo, pensei 'vai ser difícil entender'. Quando vi o intérprete junto na sala eu fiquei muito feliz. Parei de me preocupar. Mas quando você falou que o intérprete estaria presente só no primeiro dia de aula e que na aula seguinte não teríamos intérprete, eu fiquei apavorada.

Aluna 4 – Quando nos encontramos na segunda aula sem a presença de intérprete, percebi que você estava calmo e nos tranquilizou. Então percebi que não era tão difícil entender você. Sua disposição e paciência tornavam prazerosas as aulas, você é bem acessível. Mas não podemos negar que nos assustamos no primeiro dia em que ficamos sozinhas com você. Com o tempo vimos que as aulas eram boas e descontraídas. É muito melhor sem a presença do intérprete. Claro que isso depende de profissional para profissional. Eu acho você um excelente profissional. Acredito que o profissional faz toda a diferença em uma aula.

Aluna 9 – Tanto professor surdo como ouvinte tem um jeito de trabalhar, tem uma metodologia que agrada ou desagradar, se tem paciência, se explica direitinho, se esclarece as nossas dúvidas. Você é um professor muito paciente, muito claro nas suas falas. A intérprete não era necessária nas aulas práticas.



Aluna 11 – Para aprender o inglês, temos de estar em constante treinamento, ou fazer um intercâmbio com lugares que utilizam o inglês; se aprendemos informática, precisamos do computador para continuar usando nossas aprendizagens; para ensinar a Libras, só podia ser um professor surdo sem a intérprete. Sei que elas são profissionais, mas sem elas as aulas fluem mais, aprendemos mais, por que não temos a quem recorrer.

A Aluna 2 fez uma intervenção curiosa e surpreendente:

Tem gente que pensa que a disciplina de Libras é fraca, uma disciplina só para encher currículo, mas, na verdade, a gente aprende muito sobre a educação de surdos, a cultura e identidade surda, e também as práticas são boas, fortes. A gente aprende muitas coisas que permitem uma boa comunicação com os surdos.

A Aluna 6 fez outra intervenção interessante:

Acho que a gente deveria cortar as conversas paralelas, tem muita gente que se aproveita que o professor é surdo e fica conversando em aula. Tinha que colocar um 'esparadrapo' na boca de todo mundo para somente sinalizar em aula. Eu entendo que a Libras é que nem as aulas de idiomas de inglês, espanhol, todo mundo entra e sai falando no idioma que está aprendendo. Você não vê as pessoas conversando na sua língua, até por que, para aprender bem, tem que praticar e, quanto mais praticar, melhor, não é? A libras deveria ser assim também.

Ao concordar com a Aluna 6, reforcei minha opinião de que está perdendo tempo a pessoa que não usa o idioma aprendido em aula, porque só vendo não se aprende, é preciso usá-lo constantemente, desde o início do curso, pois ajuda na aquisição da fluência. O pesquisador informou, também, naquele momento, que é muito importante a dedicação neste componente curricular, uma vez que as acadêmicas encontrarão surdos o tempo todo e em todos os lugares. Quem está estudando para ser professor deve saber que, em algum momento de sua vida, encontrará surdos, e, portanto, é preciso aproveitar bem as aulas para que consiga uma comunicação efetiva com eles.

É preciso abandonar a velha ideia de que a comunicação por oralização é melhor. Melhor para quem? O pesquisador enfatizou o estudo e a leitura de livros com relatos de vivências de surdos – inclusive seu relato pessoal –, que afirmam que a Libras é a melhor forma de comunicação entre eles. A Libras favorece o entendimento e a compreensão das coisas que estão em volta e, principalmente, a aprendizagem. Ao encerrar o comentário, o pesquisador retomou a entrevista e perguntou às alunas sobre a avaliação, as provas de assimilação e a relação das

palavras e dos sinais aprendidos, porque queria saber se elas estavam conseguindo acompanhar as provas e como se sentiam em relação a estas: se achavam difícil, se estas provas eram importantes ou se algo deveria mudar. Perguntou-se, também, sobre os trabalhos realizados por elas e se as resenhas e os debates sobre livros com temas relativos à surdez eram tarefas pertinentes ao componente curricular. A Aluna 8 indagou sobre qual avaliação deveria opinar: a realizada pelo professor ou a avaliação dela quanto ao componente curricular. Solicitou-se, então, que ela desse ambas as opiniões. Pedi, também, que as alunas 8, 11 e 16 se manifestassem, para ter certeza de que entenderam a pergunta:

Aluna 16 – Eu acho que a avaliação deveria repercutir sobre a prática, sobre como está sendo a prática, se estamos conseguindo fazer os sinais, se conseguimos identificar os sinais. Acho a teoria muito importante, mas a avaliação deveria ser sobre a prática. Acho que a teoria é boa para nível de conhecimento sobre os estudos, sobre a cultura, mas nesta disciplina deveria ter uma avaliação mais focada na prática. Se eu estou sinalizando bem, se eu preciso melhorar as minhas configurações, se meus sinais estão claros. Isto deveria ser avaliado.

Aluna 8 – Eu acho que uma avaliação equilibrada é o ideal, pois nem todos possuem as mesmas habilidades e fazer uma avaliação só da prática pode prejudicar. Acho que pode ser uma avaliação teórica e uma avaliação prática, porque é importante avaliar se os alunos compreenderam bem o contexto histórico, a cultura e a identidade surda que são pontos bem importantes da teoria. Acredito que avaliação teórica e prática são necessárias.

Aluna 11 – Em relação à prática poderíamos aprender bem a prática e, em dia de apresentação de trabalho com *datashow*, poderíamos sinalizar nossas apresentações que não seriam muito extensas e assim estaríamos sendo avaliadas pela fluência da Libras.

A Aluna 13 interrompeu a Aluna 11 e disse:

Isso não é possível, um semestre é insuficiente; nós temos um período de março a junho para aprender a Libras e não aprendemos tudo. O que vemos nas aulas é um básico e fica inviável uma avaliação da fluência, ainda mais em apresentação de trabalho.

Diante do impasse, perguntou-se o que elas achavam das sessenta horas/aula, divididas em vinte horas teóricas e quarenta horas práticas. A Aluna 6 respondeu:

Acho que deveria diminuir as aulas teóricas e aumentar as aulas práticas. Eu acho que podiam ser 10 horas de teoria e o resto de prática. Qual o objetivo da disciplina? Não é aprender a Libras para se comunicar? Por

isso, acho que deve ter mais prática. Não desmerecendo a teoria que também é importante, mas em uma ou duas aulas já compreendemos os aspectos históricos e culturais dos surdos. As leituras ajudam nesta compreensão. Agora a prática é fundamental como, por exemplo, as configurações de mão que aprendemos. O sinal de sorrir (demonstração do sinal) e de falar (demonstração do sinal) exigem um conhecimento sobre as configurações. A avaliação teórica poderia ser sobre as configurações de mão que estão mais ligadas à prática. É muito interessante, porque de uma mesma configuração de mão aparecem vários sinais.

Indaguei se elas se lembravam dos jogos dados em uma das aulas com as configurações de mão e o que acharam deles. Questionei se elas acreditavam que o componente curricular as formava para serem futuras professoras de surdos. Nesse momento, todas silenciaram<sup>79</sup>:

Aluna 11 – Nenhuma disciplina capacita ninguém, nem as que abordam a inclusão. A faculdade só nos dá uma base geral, porque as capacitações nós vamos buscar depois, de acordo com nossas necessidades ou interesses.

Aluna 1 – Eu acho que a disciplina ajuda muito na aprendizagem, mas eu sei que não tenho condições de sair desta disciplina e lecionar para os surdos, ainda não temos condições para isso. Temos condições de nos comunicar no contato do dia-a-dia, mas não para ser professora. Agora se tiver uma inclusão de um surdo na escola comum é claro que vou utilizar o pouco conhecimento de Libras para comunicar com este aluno. E vou buscar me aperfeiçoar, buscar mais informações sobre o aluno, sobre o nível linguístico dele para trabalhar de forma adequada.

Aluna 9 – Não acho que a disciplina capacite alguém, na verdade tudo que aprendemos até aqui é para nível de conhecimento e necessita aprofundar caso a gente queira seguir na área da surdez. Não penso que só esta disciplina nos capacite ou profissionalize para trabalhar com surdos. A disciplina é fundamental para conscientizar os acadêmicos que o trabalho com surdos exige uma formação específica.

Aluna 7 – Acho que a disciplina foi muito importante e me ajudou muito. Penso que a Libras aprendida aqui não pode ser usada somente em caso de inclusão ou para comunicação com os surdos, posso usá-la também para trabalhar com os alunos ouvintes para que eles conheçam um pouco de sinais, pelo menos saber o alfabeto e os cumprimentos são atividades interessantes para trabalhar em aula, indiferente se tem um surdo ou não. As crianças gostam muito de aprender coisas novas e diferentes da realidade deles. É interessante mostrar para os alunos que os surdos são pessoas que usam uma língua gestual, que cada palavra tem um sinal, e que a forma de comunicação deles não é por mímica. Enfim, existe uma série de coisas que podem ser abordadas para as crianças a partir da disciplina que tivemos. As crianças aprendem rápido e passam a usar os sinais aprendidos entre eles.

---

<sup>79</sup> Observação: como já mencionei a transcrição desta filmagem foi realizada por mim, e depois traduzida pela intérprete. Neste momento, da filmagem, percebi que a intérprete sinalizou, parou e sinalizou novamente. Acredito que ela tenha reformulado a pergunta que fiz para as alunas.

Perguntou-se se as alunas pretendem seguir uma formação na área da surdez, como cursos de capacitação ou pós-graduação, e por quê:

Aluna 1 – E eu penso que se eu tiver uma turma de alunos e de repente ter um aluno surdo na minha classe, eu não vou conseguir dar aula, porque este aluno é diferente e eu não vou conseguir atingir sua aprendizagem, que é diferenciada, é limitada, não é o mesmo processo de um aluno que ouve. E não é porque eu tenha medo ou falta de informação, mas a falta de preparo e formação para atender a este aluno. Eu percebo que a disciplina de Libras é muito pouca, não é suficiente para trabalhar com crianças surdas.

Aluna 2 – Penso que esta disciplina é só uma introdução, porque ela não capacita ninguém para trabalhar com crianças surdas. A inclusão não pode ser banalizada. É necessário conhecer mais, aprender mais, e não é só colocar um aluno e fazer um teste para ver se dá certo, a educação é muito séria, e a diferença do aluno surdo deveria ser respeitada.

Aluna 8 – Durante todo o curso se fala em inclusão, inclusão, mas nunca em todo o tempo que estou na faculdade vi uma inclusão efetiva, além desta, nunca presenciei, sempre ouvi falar, mas ver eu nunca vi. Então eu não sei exatamente o que é inclusão, como ela ocorre, se ela realmente existe da maneira como falam.

Aluna 9 – Com certeza eu quero continuar, tenho muita vontade de trabalhar com surdos. E foi esta disciplina que originou o meu desejo. Eu venho pensando muito sobre o assunto e sou totalmente contra a inclusão, não acredito que ela seja eficiente. Antes se discutia muito, e hoje eu tenho certeza que a inclusão do jeito que está no papel é muito diferente do que existe na realidade. Eu percebo que a inclusão do jeito que está sendo feita nas escolas não é boa.

É muito interessante a afirmação que a Aluna 10 faz em relação à inclusão:

No curso todo se fala sempre na inclusão, e eu percebo que a inclusão é uma jogada política. Não acredito numa inclusão de um surdo em sala de aula, mas de uma classe de surdos na escola comum. Acredito que a convivência dos surdos com os ouvintes deve sim começar desde a infância, na mesma escola, mas não na mesma sala, porque sabemos dos entraves da comunicação. Acredito que é no convívio social dos intervalos de aulas que as crianças vão aprendendo se respeitar e a conviver com as diferenças. Eu queria muito estudar e aprender, porque quero trabalhar com surdos, eu penso mais nisso agora com esta disciplina que me instigou e agora penso muito sobre as dificuldades de aprendizagem dos surdos. Eu sei que ainda tenho muitas coisas e um caminho longo para seguir, mas não vou desistir e vou continuar. Quero estudar e me especializar na área de surdos. Percebo que é isso que quero para minha vida: estudar para os surdos. E eu quero muito continuar estudando, não digo que vou criar uma escola, porque meus objetivos são outros. Vejo que há uma carência muito grande de informação sobre quem é o surdo. Acho que os governos Federal, Estadual e Municipal precisam se agilizar e proporcionar intérpretes para todos os lugares, sejam públicos ou privados.

Outros comentários surgiram acerca da inclusão. Disse a Aluna 12:

Eu não entendia bem por que as pessoas falavam que os surdos tinham dificuldades de viver na sociedade, eu não compreendia a dimensão histórica cultural e social dos surdos. E a disciplina me esclareceu muitas coisas, todo o processo de luta de sofrimento para terem direitos garantidos, educação e a liberdade de uso da sua língua. Assim como nós temos dificuldades para sermos reconhecidos e respeitados. Eu adorei a disciplina, aprendi tanta coisa importante e interessante sobre os surdos. Acho que está faltando conscientização para estes governos de que os surdos circulam pelos lugares e, se tem um surdo, ele precisa ser atendido por um intérprete. A inclusão não é só inserir o surdo no mercado de trabalho, é preciso dispor de todos os recursos para receber este sujeito e proporcionar a ele um atendimento adequado, esta é a verdadeira inclusão que tanto se fala.

Questionou-se, então, se elas estavam contentes com o trabalho do professor de Libras:

Aluna 7 – A tua disciplina é muito importante, até acho que esta disciplina deveria ser no primeiro semestre, sendo uma disciplina de introdução, pois agente já encontra surdos no início do semestre e não sabemos nos comunicar. Nos afastamos por não sabermos nos comunicar e só conseguimos nos aproximar mais por causa da disciplina. Mas já estamos quase concluindo nossos cursos, e é uma pena. Acredito que a disciplina sendo dada desde o início do curso favorece a nossa aproximação com os colegas surdos. E é por isso que acho que deveria ser no primeiro semestre, para que a inclusão seja oportunizada desde o início das nossas vidas acadêmicas. Pena eu estar quase no final do curso, e esta disciplina ter sido disponibilizada tão tarde, e em meio de Curso é preciso repensar a grade curricular do Curso, incluindo a disciplina nos semestres iniciais.

Aluna 5 – Eu vejo que muitos sinais são parecidos eu é que às vezes invento uns sinais. E durante as aulas da disciplina de Libras eu fui me reeducando e usando os sinais certos, o professor sempre ajuda, pede para manter a calma e sempre está por perto para nos corrigir nos sinais. Eu tomo nota de todos os sinais, para não esquecer.

Aluna 15 – Eu também penso que a disciplina no começo ajuda a pessoa a seguir outros cursos de Libras ainda na Faculdade, porque quando vai aprender sobre a aquisição da linguagem já tem uma base da aquisição da linguagem da criança surda.

Aluna 9 – E também a prática é muito importante, nos ajuda a compreender a comunicação e a aprendizagem da pessoa surda, o que nos possibilita compreender também a leitura e a escrita dos colegas acadêmicos surdos, que é diferente da nossa. Se não temos esta disciplina no começo, não compreendemos isso e fazemos até julgamentos errados sobre a leitura e escrita dos colegas surdos. As pessoas pensam que os surdos escrevem errado e na verdade não é, eu só aprendi aqui nesta disciplina que os surdos escrevem e lêem diferente de nós. Esta foi a disciplina em que mais aprendi sobre inclusão. Eu também acho que deveríamos ter mais prática, muito mais prática.

A Aluna 8 retomou o diálogo e afirmou que também gostaria muito de continuar o conhecimento sobre a Libras:

Porque eu penso muito na inclusão e penso também no momento em que eu tiver que atender um surdo. Eu, como psicopedagoga, preciso estar pronta para receber todas as pessoas, inclusive os surdos, seja na Clínica ou na Instituição de ensino, preciso estar preparada.

Outras alunas acrescentaram seus comentários:

Aluna 3 – A gente prioriza algumas coisas, no momento é o Curso da gente, depois de formada a gente vai buscar outras formações.

Aluna 7 – Eu, como pedagoga, preciso estar preparada para receber as diferenças, buscar a formação continuada com cursos. Eu tenho vontade de fazer mais cursos de Libras, só não fiz os cursos que oferecem aqui no UNILASALLE por causa da situação financeira, e os cursos são muito caros, mas tenho vontade de fazer. Me formo agora no próximo semestre, e é possível que eu faça muitos cursos, entre eles a Libras.

Aluna 15 – Realmente, o que mais pesa na nossa formação são as condições financeiras. A gente precisa ter dinheiro para poder realizar estas formações.

A entrevista se encerrou depois de 29 minutos e 54 segundos. Eu agradei às alunas pela colaboração nesta entrevista, que, na verdade, foi um diálogo sobre o que pensavam e sentiam com relação ao componente curricular Libras. Ao parabenizar as alunas, eu ressalté a importância de possuir esses conhecimentos e passá-los às pessoas que não têm nenhum tipo de informação sobre os surdos. Como seus pensamentos e sentimentos com relação ao componente curricular estavam claros no questionário, então não vi a necessidade de prolongar a entrevista.

Ao realizar esta entrevista com as acadêmicas, eu me senti bem e orgulhoso pelos elogios dados às suas aulas, porém precisava que elas respondessem a algumas questões nas quais elas faziam críticas sobre a metodologia, especialmente sobre a avaliação desempenhada pelo professor neste componente curricular.

Cada aluna contribuiu de forma muito especial para esta pesquisa. As alunas são muito dedicadas e, em sala de aula, estavam sempre trocando informações, sempre dispostas a aprender. Durante as entrevistas, eu me senti à vontade para perguntar e participar dos diálogos, pois os considera fundamentais na construção do conhecimento.

Ao analisar as gravações, nota-se que as alunas são bem críticas e também muito preocupadas com a questão da inclusão de surdos. Todas, sem exceção, falaram da importância do componente curricular no curso, devido ao processo de inclusão. Também é interessante como elas colocam de maneira sutil a sugestão de mudança na avaliação, para que haja um foco maior na questão prática, e a compreensão sobre o lugar do surdo na sociedade como sujeito a incluir e não a inserir somente.

Os diálogos mostram que ainda existem falhas na menção de termos específicos, mas entende-se que o componente curricular Libras para estas alunas é importante não apenas pelo contexto prático, mas pelo contexto teórico, visto que a teoria ajuda a entender os movimentos sociais, políticos e culturais da educação de surdos.

O componente curricular Libras, para estas alunas, promove a inclusão efetiva, e é possível perceber em seus relatos o fato de que existem colegas na Instituição que estão se formando para serem professoras e sentem receio ao encontrar outras colegas surdas. O medo de não saber se comunicar as afasta, e assim os surdos ficam excluídos num espaço que fala da importância da inclusão.

O componente curricular Libras não está nos cursos por acaso, foi uma luta da comunidade surda para que isso acontecesse. Algo que é de extrema importância ressaltar aqui é o fato de que este componente proporcionou a algumas alunas o desejo de continuar e tornarem-se futuras professoras de surdos.

Algumas alunas perceberam a importância do componente curricular Libras e reforçaram a ideia de que esta deveria ter mais aulas práticas do que teóricas, enquanto outras pensam que este componente curricular deve manter um equilíbrio entre teoria e prática.

Este pequeno grupo compreende os objetivos do componente curricular e percebe, no decorrer das aulas, a necessidade de ampliar, de realizar uma formação mais profunda, ou seja, que só este componente curricular não as capacita para serem professoras de surdos. Elas acreditam que o componente é uma forma de mostrar que existem muitas coisas ainda a aprender sobre surdos.

Não se pode fazer nenhum julgamento aos comentários e às afirmações destas alunas, pois tudo é relevante, visto que este componente é novo e não existem diretrizes para guiar a realização dele. As alunas não só contribuem para

esta pesquisa sobre suas concepções, como ajudam a reestruturar os métodos e a avaliação que atenda às necessidades delas.

As práticas são importantes para a comunicação, mas também não se pode desconsiderar a importância da teoria. Segundo as alunas, a teoria esclarece muitas questões sobre a história, a cultura e a formação da identidade dos surdos.

Cada aluna em sua fala acredita que o componente curricular Libras surgiu da implementação da inclusão, na qual o profissional precisa estar preparado para atender a diversidade.

As alunas não deixam dúvidas sobre o entendimento que se tem sobre os objetivos do componente curricular Libras e compreendem que este brotou a partir da necessidade de comunicação com a pessoa surda.

Quanto à metodologia, além dos elogios, algumas alunas falaram francamente sobre uma metodologia mais voltada à prática e afirmaram que este componente curricular deveria ser trabalhado no primeiro semestre, visto que o UNILASALLE conta com acadêmicos surdos, e o componente no início do semestre ajudaria a aproximar os surdos e ouvintes por meio da língua de sinais.

O fato de o professor ser surdo assusta no começo, porém a metodologia do professor em promover um contato direto sem a mediação de um intérprete ajuda numa aprendizagem mais qualificada e eficaz, visto que a comunicação com o professor exige das alunas um esforço maior e cada vez mais fluente.

A avaliação neste componente curricular também divide as opiniões das alunas. Para elas, é importante, e algumas acadêmicas acreditam que o componente deveria avaliar a prática da Libras.

Percebe-se que existem opiniões divergentes entre as alunas, no entanto todas concordam que a Libras é um componente como outro qualquer e deve ser respeitado como tal.



## 5 CONCLUSÃO

Falar sobre os surdos na escola não se trata de falar da educação inclusiva, na verdade é preciso falar sobre os surdos na escola, seja como for e onde for. Os futuros professores precisam ter uma visão mais ampla do que é educação de surdos, de como se organiza e se estrutura uma escola para surdos, e um componente curricular de Libras não é suficiente para tratar de um assunto tão complexo. Por isso, é necessário demonstrar que a língua de sinais é fundamental para os surdos. É com esta língua que eles se constituem sujeitos de direitos, sujeitos com uma identidade, sujeitos de cultura diferente, preservada e valorizada. Os surdos são uma minoria linguística e precisam ser compreendidos.

As acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, por muitas vezes, enfatizam a importância do componente curricular Libras. Elas também falam sobre o pouco tempo destinado a este componente curricular, que na verdade não favorece uma futura inclusão de surdos, e reconhecem a necessidade de busca e de continuidade de estudo sobre a educação de surdos.

Esta pesquisa traz à reflexão a importância deste componente curricular, pois não é um curso de extensão que apenas favorece a comunicação, mas um estudo importante sobre quem são e como se constituem os surdos no uso da língua de sinais.

As acadêmicas fazem muitos elogios ao trabalho desempenhado pelo professor e acreditam que a prática deveria ser em tempo maior, e, embora não haja espaço cronológico para um aumento do componente curricular, verifica-se que este promove e instiga as acadêmicas por buscas sobre os surdos e sua educação, mostrando claramente a preocupação destas com relação à inclusão.

Algumas acadêmicas possuem um pensamento equivocado quanto ao objetivo deste componente curricular. A Libras como componente curricular não forma e não capacita as pessoas para a educação de surdos; mas a maioria das alunas percebe que um componente curricular de sessenta horas não é suficiente, e que, na verdade, é preciso considerar que nenhum componente curricular é suficiente para formar ou capacitar alguém para determinada área. É necessário muito estudo, muita pesquisa e, principalmente, uma formação continuada e específica em determinada área para um trabalho efetivo.

O estudo da Libras, em sua complexidade linguística, pode ser entendida como o de um idioma estrangeiro, em que ninguém sai apto, pois apenas um componente curricular é insuficiente. Para tanto, a Libras exige um estudo mais profundo e, como componente curricular, ela é abordada de forma geral, com a ênfase em aspectos e conceitos importantes para conhecimento do público acadêmico.

É possível compreender o desconhecimento de algumas acadêmicas sobre o objetivo real deste componente curricular, mas é preciso dizer que a educação inclusiva só será efetiva se houver a dedicação, a busca por mais conhecimento e, principalmente, o compartilhamento das ideias, das vivências, a fim de que a Libras não seja a única fonte de encontro entre pessoas surdas e ouvintes, mas que ela seja a base e o alicerce para que não haja equívocos sobre suas terminologias.

É notório que a história contada no primeiro capítulo deste trabalho reporte e conscientize a pessoa sobre o quanto a língua de sinais é importante para a aquisição da linguagem da criança surda.

Ao conhecer sobre o UNILASALLE e os cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, se faz necessário entender os processos históricos e legais deste componente curricular que cada vez mais busca preparar e qualificar profissionais para o encontro das diferenças, para um encontro com a diversidade.

O curso de Pedagogia forma profissionais capazes de desenvolver competências teórico-práticas e atuar na diversidade. O profissional que se forma em Pedagogia precisa compreender o sujeito como centro do processo educativo e por esta razão é fundamental que saiba sobre aspectos da diversidade e possa, desta forma, atuar na educação para todos. A Libras auxilia nesta formação porque trata da diferença da aprendizagem do sujeito surdo, que é visual-espacial. O surdo aprende e compreende em Libras e é esta razão que torna importante tratar disto na formação dos futuros professores.

O Curso de Psicopedagogia clínica e institucional forma profissionais para atuarem como mediadores da aprendizagem do sujeito e tem a responsabilidade de investigar e diagnosticar as barreiras da aprendizagem, buscando articulação com a família, a escola e com o próprio sujeito. A ideia do componente curricular é justamente buscar um entendimento de como a pessoa surda aprende. O Psicopedagogo atua em diferentes espaços educativos e na clínica, e ao deparar-se com a pessoa surda, percebe a necessidade, primeiro, da comunicação através da

Libras e, depois, busca conhecer este sujeito em sua totalidade, percebendo suas dificuldades e trazendo soluções possíveis que contribuam para o seu crescimento saudável, envolvendo a família, a escola e todos os espaços de sua convivência.

Todo o conhecimento expressado pelas acadêmicas em suas entrevistas mostra a importância de se conhecer e resgatar a língua de sinais não no sentido prático apenas, mas que este componente curricular tenha surtido efeito de conhecimento teórico e de muita consciência sobre as lutas e as regulamentações da Libras.

As acadêmicas mostraram ter adquirido algum conhecimento sobre o componente curricular e, ainda que tenham cometido alguns erros conceituais em relação ao termo Libras, elas demonstraram que a Libras é uma língua e que os surdos possuem uma cultura diferente.

As acadêmicas não esconderam a necessidade de continuar estudando, caso tenham que trabalhar com surdos, e demonstraram sua insatisfação com o pouco tempo do componente curricular Libras, fazendo sugestões de que este precisa ser trabalhado de forma mais prática do que teórica.

Elas acreditam que a Libras em seus cursos veio para ajudar na formação, visto que a inclusão já não é mais algo que está apenas no papel. Entendendo que a inclusão está mais perto do que se imagina, a Libras surge em seus cursos como forma de orientar e buscar futuramente uma continuação sobre a educação de surdos, por se tratarem de pessoas que possuem uma língua diferente, sendo necessário transformar o ambiente de trabalho, de forma que não ignore as construções histórica, cultural e social das pessoas surdas.

A Libras, ao se tornar componente curricular nos cursos de ensino superior, trouxe um desafio para as Universidades que deveriam atender às exigências do Capítulo III do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, quanto à prioridade deste professor ser surdo e ter a certificação do MEC no Pró-Libras<sup>80</sup>. A dificuldade está justamente em encontrar profissionais que atendam estas exigências, pois a reivindicação é feita justamente pelo fato de que o professor surdo conhece a língua e pode relatar com mais detalhes a história da existência de sua comunidade, bem

---

<sup>80</sup> Pró-Libras: Proficiência na Língua Brasileira de Sinais. São exames realizados pelo MEC anualmente e tem a finalidade de certificar pessoas que sejam fluentes em língua de sinais.

como suas experiências em processos educativos. A escola é um espaço que gera conflitos, principalmente quando o assunto é inclusão de surdos.

As representações pessoais da experiência são também oportunidade de mostrar o que sente e pensa um surdo sobre a educação. A forma do ensino prático se torna muito mais aproveitável, visto que é no contato direto com o profissional surdo que a língua vai se firmando, e ajuda na fixação de sinais e na ampliação de vocabulário a cada aula, porque a conversação com o professor surdo possibilita desafios da comunicação como perguntar sobre os conteúdos, sobre os trabalhos e provas em Libras.

As acadêmicas olham para o componente curricular Libras como uma forma de aprendizagem prática de comunicação, e não a entendem como um componente curricular teórico que exige conhecimento sobre cultura, identidade e educação de surdos. É fato que todo o componente curricular precisa de uma dimensão teórica, que esclareça sobre terminologias, conceitos e definições, e há um pensamento equivocado de que a prática neste componente curricular existe para o exercício de uma inclusão efetiva, na verdade, não as levará a isto, já que a Libras nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia é uma ínfima parte do que realmente se tem para aprender e compreender sobre surdos e sobre a inclusão.

As alunas possuem discernimento e conhecimento acerca do que as espera numa possível inclusão, e o interessante é que a maioria delas reconhece que não há preparo suficiente neste componente curricular para o exercício de uma inclusão para pessoas surdas.

A Psicopedagogia, entendida como a ciência que procura descobrir e busca soluções para os problemas de aprendizagem dos alunos, tem, neste componente curricular, alunas realmente inteiradas e conhecedoras de seus desafios. As acadêmicas do curso de Psicopedagogia conhecem muito bem a teoria e trazem estes conhecimentos para suas respostas, enfatizando a importância de conhecer e estudar sobre a Libras.

Na Pedagogia, as acadêmicas também conhecem a importância da sua formação como futuras educadoras e compreendem que só o componente curricular de Libras não é suficiente para garantir uma inclusão efetiva de crianças surdas em sala de aula, mas acreditam que a graduação as formará para isso, e por esta razão insistiram tanto no aumento na carga horária de aulas práticas.

O que motiva nesta pesquisa é que todas mostraram ter gostado do componente curricular de Libras e de ter tido um professor surdo, o que as ajudou na construção do conhecimento sobre a Libras.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Antonieta Nascimento. **A estruturação da linguagem e a formação de conceitos na qualificação de surdos para o trabalho.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. jun. 2005, vol.25, n.2 [citado 13 setembro 2009], p. 240-251. Disponível em <<[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932005000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000200007&lng=pt&nrm=iso)>>. Acesso em: 23 nov. 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Tecnologia assistiva.** Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 13 maio 2009.

BITTENCOURT, M.C.de S. **Educação de surdos:** contextualizando a experiência de tubarão. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BONETI, L. W. Análise crítica dos fundamentos teóricos da educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 113-124, jan./abr. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 89, de 8 de março de 2004, aprovado em 10 de março de 2004. Recredenciamento do Centro Universitário La Salle, com sede na cidade de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 maio 2004.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 fev. 1991.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1973.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei Federal nº 3.198, de 6 de Julho de 1957. Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUJES, M. I. E. **O currículo como construção coletiva do saber**. Revista educação e realidade. Jan/Jun, 1992.

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. **Educação**, Porto Alegre, v. XXVI, n. 49, p. 137-144, mar. 2003.

CECCIN, R. B. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 21-49.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia**. Canoas: UNILASALLE, 2008.

\_\_\_\_\_. Coordenação do Curso de Psicopedagogia. **Projeto político pedagógico do curso de psicopedagogia**. Canoas: UNILASALLE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)**. 2004-2008. Canoas: UNILASALLE, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico institucional (PPI)**. Canoas: UNILASALLE, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COMPAGNONI, I. **História dos Irmãos Lassalistas no Brasil**. Canoas: La Salle, 1980.

COSTA, A. C. *et al.* **Um convite ao processamento da língua de sinais**. UCPEL-RS, PGIE/UFRGS, PPGC/UFRGS, Brasil Disponível em: <<<http://gmc.ucpel.tche.br/TIL2004/til-2004-slides.pdf>>>. Acesso em: 15 dez 2008.

COSTA, J. P. B. História, sentidos e identidade do sujeito surdo na vivência de imaginários cristalizados. **Revista Eutomia** - Revista *Online* de Literatura e Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Pernambuco, Recife, ano 1, n. 1, p. 513-524, 2008.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo enquanto sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

FENEIS/FADERS/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2005. 22p. Disponível em: <<[http://www.cultura-sorda.eu/resources/FENEIS\\_politica\\_educacional\\_para\\_surdos.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf)>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

FLÔR, C. C.; SOUZA, S. C. de. Quando o dizer de um sujeito é objeto de pesquisa: contribuições da Análise do Discurso Francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista. **Revista Ensaio**. Disponível em: <<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/139/199>>> Acesso em: 14 out. 2009

GARCÊZ, R. L. de O. Entre o silêncio e a visibilidade: a luta por reconhecimento da comunidade surda. *In: Anais* - IV Seminário Internacional - Sociedade inclusiva



propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. Belo Horizonte: PUC Minas, 17 a 20 de outubro de 2006

GLEISER, M. Sobre a criatividade. **Jornal da Ciência**, São Paulo, 19 ago. 2008. Disponível em: <<<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=58072>>>. Acesso em: 29 maio 2009.

GÓES, C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRAEBIN, C. M. G. **Igreja, poder e educação: os lassalistas na América Latina (1900 a 1930)**. 196f. Dissertação (Mestrado em História). Unisinos, São Leopoldo, 1998.

**INES**. Instituto Nacional de Educação e Integração de Surdos. Disponível em: <<[http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/37/37\\_001.HTM](http://www.ines.gov.br/ines_livros/37/37_001.HTM)>>. Acesso em: 27 set. 2008.

KLEIN, M. M. **Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador**. 2006. Disponível em <<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0359743704736.doc>>>. Acesso em: 12 maio 2008.

\_\_\_\_\_. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. *In*: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set./1998.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa de ciências humanas. São Paulo: Artmed, 1999.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. *In*: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

LIBRAS É LEGAL. **Manual do Professor**. Publicado em: maio 2008. Disponível em: <<[http://www.libraselegal.com.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=15&Itemid=32&lang=pt](http://www.libraselegal.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=32&lang=pt)>>. Acesso em: 30 maio 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. V. F. História dos Surdos. **Educação@Distância** – Caderno Pedagógico – Pedagogia para Surdos. Florianópolis: UDESC, 2002.

MACHADO, P. C. **A mediação da aprendizagem do surdo através da informática**: CD-Rom de Biologia. Disponível em: <<[http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/a\\_mediacao\\_aprendizagem\\_surdo\\_atrav%E9s\\_informatica.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/a_mediacao_aprendizagem_surdo_atrav%E9s_informatica.pdf)>>. Acesso em: 6 jan. 2009.

MARCONI, M; LAKATOS, E. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, C. R. **O supervisor escolar e a escola para surdos**: práticas ações, intervenções. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário Lasalle, Canoas, 2006.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 279-289, iun. 2006.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 253-262, jun. 2006.

NOGUEIRA, A. C. Z. **Cultura, língua e valores surdos em uma escola inclusiva: a sala de recursos.** 2007. 155p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento – As formas do discurso.** 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PIZZIO, A. L. **A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira: construções com tópico e foco.** 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

POKORSKI, M. M. W. F. A psicopedagogia institucional e a educação infantil. **Revista Ciências e Letras.** Porto Alegre, n. 43, p. 309-327, jan./jun. 2008.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/exclusão.** Revista Ponto de Vista, UFSC, Nº 4, 2002/2003. disponível em: [http://www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca\\_artigos/inclusao\\_educacao\\_ssurdos/texto16.pdf](http://www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/inclusao_educacao_ssurdos/texto16.pdf). Acesso em 15/10/2008.

\_\_\_\_\_. O “B” em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Estudos surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

\_\_\_\_\_.(Org.). **Estudos surdos III.** Petrópolis: Arara Azul, 2008.

\_\_\_\_\_. **Língua Brasileira de Sinais.** Publicado em: 18 maio 2009. Disponível em: <[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Page568.htm](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page568.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2009.

\_\_\_\_\_; ET AL. **Exame Prolibras.** Florianópolis: 2009, 85p. Disponível em: <[http://www.prolibras.ufsc.br/livro\\_prolibras.pdf](http://www.prolibras.ufsc.br/livro_prolibras.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2009.

\_\_\_\_\_; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradativa, 1992.

RAMOS, C. R. **Libras**: a língua de sinais dos surdos brasileiros. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2004. 12p. Disponível em <<<http://www.editora-arara-azul.com.br>>> Acesso em: 10 jun. 2008.

RAMOS, M. B. J. Bacharelado em Psicopedagogia. **Educação**. Porto Alegre, v. especial, p. 61-66, out. 2007.

RANGEL, G. M. M. **História do povo surdo em Porto Alegre**: imagens e sinais de uma trajetória cultural. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RASBOLT, J. **A experiência de aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. Campinas: PUC, 2007.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 35, p. 308-326, maio/ago. 2007.

ROCHA, L. B. M. A relevância da intervenção psicopedagógica junto às famílias. **Revista Eletrônica Webartigos**. Publicação: 25 abr. 2009. Disponível em <<<http://www.webartigos.com/articles/17212/1/a-relevancia-da-intervencao-psicopedagogica-junto-as-familias/pagina1.html>>>. Acesso em: 17 dez. 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. 5.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.

SANTOS, B. de S. "Uma concepção multicultural de direitos humanos", Lua Nova, n. 39, 1997.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, a. 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, maio/ago. 2003.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. *In*: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre a diferença. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Associados, 1999.

STROBEL, K. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *In*: Dossiê Grupo de estudos surdos e educação. **ETD – Educação temática e digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 244-252, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Pós-graduação Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STUMPF, M. **Aquisição da escrita de língua de sinais**. Santa Catarina: Letras de Hoje, 2001.

STUMPF, M. Sistema *Signwriting*: por uma escrita funcional para o surdo. *In*: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.) **A invenção da surdez**: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs). **A invenção da surdez II**: Espaços e tempos e de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. *In*: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre a diferença. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. IV. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

UNESCO. **A favor o contra de los derechos culturales?** Paris: Unesco, 2001.

UNILASALLE. **Instrumentalizando para a Inclusão**. Disponível em: <<<http://www.UNILASALLE.edu.br/canoas/pagina.php?id=1196>>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **Sobre a ULBRA**. Disponível em: <<<http://www.ulbra.br/sobreulbra/>>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento de Pesquisa****TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA****Canoas, 24 de abril de 2008**

Eu \_\_\_\_\_ acadêmico(a) do Curso de \_\_\_\_\_ do centro Universitário Lasalle autorizo o registro, filmagem e análise das minhas respostas para a pesquisa realizada pelo Mestrando Carlos Roberto Martins para desenvolver seu projeto com o tema “A disciplina de língua de sinais, nos cursos de pedagogia e psicopedagogia do UNILASALLE – Canoas/RS, na percepção dos(as) acadêmicos(as)”, assegurado(a) de que minha identidade será mantida em sigilo, e que terei acesso aos registros de minhas respostas para confirmação das mesmas, garantindo a seriedade e confiabilidade dos dados a serem apresentados.

---

ASSINATURA DO(A) ACADÊMICO(A)

## EXPLANAÇÃO DA PESQUISA

Caros(as) acadêmicos(as) minha proposta de pesquisa visa saber o que pensavam e o que pensam hoje sobre a disciplina de língua de sinais, desejo investigar:

- Qual a percepção sobre a disciplina de Língua de sinais;
- Como imaginam ser a relação que existe entre teoria e prática;
- A interação entre professor(a) surdo(a) e acadêmicos(as) ouvintes;
- A metodologia usada nesta disciplina; e
- Como ocorre o processo de avaliação.

Inicialmente quero que respondam individualmente a um questionário de dez perguntas (o tempo de retorno é de uma semana).

Antes de Copiar e colar as perguntas, faça um cabeçalho com seus dados: Nome, Curso e um Codinome (como gostaria de ser lembrada em minha dissertação). Depois, responda, seguindo a ordem de perguntas.

- Por que escolheu a disciplina de Libras este semestre?
- Você sabia o que significava o termo Libras?
- O que imaginava ser a disciplina quando se matriculou?
- Em sua opinião qual a importância desta disciplina no seu Curso?
- Acredita que esta disciplina capacita você a ser um(a) professor(a) de surdos? Por quê?
- Você já teve contato ou ouviu falar sobre a comunidade surda, cultura surda, identidade surda, educação de surdos? Explícite o que conhece ou já ouviu falar.
- Em sua opinião a disciplina de Libras deveria ser teórica, prática, mais teórica, mais prática ou ambas na mesma proporção? Por quê?
- O que você pensou quando soube que o professor da disciplina era surdo?
- Em sua opinião como será a avaliação desta disciplina?
- O que acredita ser importante abordar nesta disciplina? Por quê?



Pretendo realizar a entrevista com 30 acadêmicos(as), 15 do Curso de Pedagogia e 15 do curso de Psicopedagogia, dividindo-os(as) em quatro grupos, no período de maio a junho de 2008, em lugares e horários a combinar.

O primeiro encontro será para a distribuição das perguntas, às quais cada acadêmico(a) deverá responder. O segundo encontro se destinará a filmar cada grupo, ocasião em que todos os(as) acadêmicos(as) responderão novamente as perguntas, mas de forma mais informal.

Após a coleta de dados, a entrevista será transcrita e as respostas às perguntas serão agrupadas por critérios ainda a serem decididos, para a realização das análises e reflexões.

Agradeço imensamente aos(as) voluntários(as) para esta pesquisa.

Atenciosamente  
Professor Carlos Roberto Martins  
Canoas, 24 de abril de 2008

## APÊNDICE B - Entrevistas

### Aluna 1 – Curso de Pedagogia

1. Por que fazia parte das disciplinas para conclusão do segundo semestre. Em 2005 Libras não fazia parte do currículo e na época achávamos importante oferecer no curso de Pedagogia.
2. Sabia que era uma linguagem de sinais de comunicação com os surdos. Como aquela dos cartões que distribuem nas ruas.
3. Ser uma oportunidade de conhecer, aprender, um contato com a linguagem dos surdos.
4. É importante para preparação do professor tanto na vida escolar como na vida pessoal, uma questão de conscientização. Libras não são só sinais e um curso que aborda um conteúdo de desenvolvimento, educação da cultura surda que é diferente da ouvinte.
5. Acredito que nesta disciplina terei um conhecimento prévio de Libras suficiente para ficar a par de como é a comunicação entre surdos, sua cultura e necessidades reais.
6. Para ser professora de surdos precisaria conviver com eles, aprender Libras, adquirir mais experiência, sensibilidade a linguagem corporal e visual, mesmo assim ensinaria como uma ouvinte, pois o preparo acadêmico nas outras disciplinas está direcionado ao público ouvinte. Somente esta disciplina não capacita.
7. Não conhecia a comunidade surda, sua cultura, identidade, necessidade ou educação. Conheci os sinais pela primeira vez num folheto com sinais do alfabeto, já vi surdos na rua, no ônibus e no shopping. Meu primeiro contato foi na UNILASALLE, na cadeira de metodologia de ensino da educação básica com a professora Claudia Acosta Alves onde fiz trabalho em grupo com colegas surdas. Elas eram acompanhadas com intérprete para assistirem as aulas.
8. Teoria e prática de forma equilibrada ou conforme as necessidades e experiência de cada grupo de alunos. Na prática o uso de exercícios teatrais ajudaria a trabalhar a expressão facial e corporal proporcionando desenvoltura.

9. Fiquei sabendo no primeiro dia e não pensei nada. Achei legal, é um desafio. Então, apenas prestei atenção ao professor para conhecer e fazer a comunicação em libras.
10. Depende, se esta disciplina exige que você saia usando a língua de sinais ou é um primeiro contato, do acadêmico com as prováveis dificuldades que irá encontrar no caminho e a realidade da cultura surda. Quais as necessidades do professor (preparação).
11. Trazer experiências de alunos surdos do UNILASALLE. Praticar os sinais básicos com mais frequência. Por que é uma disciplina que requer adaptação e movimentos que não estamos habituados a fazer, e um exercício corporal e mental ao mesmo tempo.

## Aluna 2 – Curso de Pedagogia

1. Não a escolhi, simplesmente segui o roteiro do Curso.
2. Sim já havia ouvido falar sobre a linguagem dos surdos. Era essa a referência que se fazia de Libras.
3. Na realidade não imaginava muito, somente que se tratava de estudo sobre a surdez e como acontecia a comunicação do surdo com o ouvinte.
4. Para uma futura pedagoga é de fundamental importância o saber se comunicar com todos os alunos e no que se refere ao surdo, o conhecimento da Libras deveria fazer parte de currículos, inclusive em séries iniciais como um conhecimento a mais e, como forma de verdadeiramente incluir o surdo no mundo ouvinte.
5. Não, pelo menos, a mim não, pois tenho muita dificuldade na articulação dos sinais em virtude de uma fratura na mão direita, mas acho que muitas colegas já conseguem se comunicar de forma aceitável, mas só um semestre é muito pouco tempo para que se tenha o domínio da técnica.
6. Já ouvi falar e agora fazendo o trabalho do G1 sobre a Natureza educável do surdo, tive um contato mais direto com os métodos utilizados na alfabetização do aluno surdo.
7. No meu entender deveria ser mais prática, pois somente com a interação com surdos podemos apreender realmente sobre sua cultura, sua linguagem. Acho que a interação com grupos de não ouvintes facilita em muito nossa comunicação com eles.
8. Pensar, não pensei, gelei, fiquei perplexa, com vontade de sair correndo.
9. Penso que ela será medida pelo esforço feito em aprender pelo menos um pouco desse mundo novo. De nossa aplicação na execução das tarefas.
10. Não há resposta.

### Aluna 3 – Curso de Pedagogia

1. Estava curiosa para cursar esta disciplina, ouvi bons comentários referentes à disciplina e a dinâmica do professor.
2. Sim
3. Minha expectativa era de poder conversar, em libras, já nas primeiras semanas. Hoje entendo que não é bem assim, para isso acontecer tem que haver muito treino, e conviver mais tempo possível com a comunidade surda.
4. Tenho certeza que será de vital importância, pois se eu me dedicar bastante, gostaria de lecionar, também para crianças surdas.
5. Talvez. No meu caso, estou cursando sete cadeiras, neste semestre, logo, sobra pouco tempo para treinar.
6. Tenho amigos surdos, mas infelizmente não consigo encontrá-los com muita frequência.
7. Gostaria que fosse 10% teoria e o restante de prática. Acredito que teríamos que treinar mais para que possam fluir diálogos entre a comunidade ouvinte e não ouvinte.
8. Para mim, foi ótimo, pois me serviu de incentivo. O desafio de “conquistar” essa nova modalidade de se expressar (Libras) é difícil, mas acredito que não tenha sido fácil para o professor se comunicar com ouvintes que nunca tiveram contato com a linguagem dos sinais. Sua dinâmica em aula é muito boa, estou me esforçando bastante para atingir meu objetivo e acredito que a ajuda e paciência que o professor dispensa, em sala de aula, para nós, eu chegarei lá!
9. Libras tem que ser ensinada p/ prof. Surdo.
10. Identificação de sinais através da escrita.
11. Acho importante informações dos sites para pesquisa.

### Aluna 4 – Curso de Pedagogia

1. Eu escolhi Libras como disciplina optativa. Durante o curso tive colegas surdas e como futura educadora acredito ser importante buscar mais conhecimentos para poder fazer a inclusão realmente ser efetiva.
2. Sim, já sabia, por isso optei pela disciplina.
3. Uma disciplina que contemplasse o ensino da língua de sinais.
4. É importante para conhecer a cultura surda, perceber as dificuldades e conquistas das pessoas que lutam para conquistar um espaço em uma sociedade tão discriminadora. Durante o curso, estudamos muito, sobre a inclusão e muito pouco tivemos de prática efetiva. A inclusão de alunos surdos nas escolas “normais” está acontecendo, e os educadores estão despreparados.
5. Não. Porque é meu primeiro contato com a língua de sinais e eu acredito que para ser uma professora eficiente e inclusiva, será necessária uma formação continuada e especializada, pois não pretendo somente dizer que sou inclusiva, mas assim fazê-lo.
6. Durante o curso, fiz várias disciplinas com colegas surdas. Por eu não ter conhecimento da língua de sinais, pouco nos comunicamos. Mas com as intérpretes e apresentações de trabalhos, conheci um pouco mais sobre a educação de surdos, principalmente sobre alfabetização. As colegas sempre nos colocavam que a alfabetização de surdos é muito visual, a expressão corporal comunica também.
7. Eu acredito que deve ter um pouco de teoria sim. Entretanto a prática é fundamental, com ela conseguimos entender e fazer os sinais. Para haver comunicação é preciso compreender todos os significados, tanto dos sinais como das expressões.
8. Inicialmente pensei que fosse um professor muito rígido e exigente, pois conforme íamos chegando e cumprimentando ele não manifestava nenhuma atitude. Tive um pouco de receio, pelo meu total desconhecimento da língua, achei que a comunicação não fosse acontecer. Mas estava completamente enganada. A metodologia do professor facilita a compreensão e conseguimos nos comunicar. Hoje me sinto mais confiante e até consigo uma pequena conversação com as colegas surdas.

9. Eu acredito que deve ser a avaliação tradicional, com provas, exercícios, e atividades práticas, devem-se aprender os sinais para poder se comunicar corretamente. E a verificação desse aprendizado só será conhecida, com a prática.
10. Além dos sinais, acho que é importante evidenciar as dificuldades que o surdo enfrenta diante da sociedade de ouvintes, que muitas vezes são ignorantes, não respeitam. Como experiência própria, muitas vezes ficava observando as intérpretes, não acreditava que fosse possível traduzir tudo o que os ouvintes falavam, nas aulas, por exemplo, eu não conseguia fazer semelhança das palavras com os sinais. Achava que as colegas surdas ficavam prejudicadas.

### Aluna 5 – Curso de Pedagogia

1. Para ter mais conhecimento.
2. Sim por que tinha feito outro curso.
3. Sinais – Língua de Sinais
4. É muito importante por que podemos nos comunicar com os surdos e criar amizade.
5. Sim. Para eu ser uma professora de surdos, preciso fazer vários cursos.
6. Sim, pelo nosso seminário
7. Devia ser prática e teórica. Porque na prática agente aprende mais e teórica para a gente saber para estudar e lembrar.
8. Ele é um professor como nós. Eu não achei problema nenhum.
9. Normal.
10. Eu achei que está ótimo este trabalho que ele está fazendo. Não tem nada que completar.



### Aluna 6 – Curso de Pedagogia

1. Só segui o roteiro do Curso.
2. Sim Língua Brasileira de Sinais
3. Pensei que aprenderia todos os sinais, mas como tem os textos, a gente não consegue aprender tudo. Eu me matriculei por que queria aprender a língua de sinais para me comunicar com umas colegas surdas que tenho em outras disciplinas, mas ainda não consegui, por que falta aprender mais coisas.
4. Eu acho muito importante, a disciplina no curso prova que podemos ter alunos surdos no futuro, e precisamos estar preparados. Pena que não temos disciplina de Braille, por que também é importante. As Faculdades estão começando a conscientizar os estudantes sobre a inclusão, isso é muito importante.
5. A Faculdade tem o objetivo de nos formar para a realidade da escola, esta disciplina mostra como é a educação de surdos, e acredito que o que estou aprendendo aqui é para me formar como professora que trabalha com todos, inclusive com os surdos.
6. Não muito, eu sabia que os surdos tinham uma educação diferente e que a comunidade é constituída de pessoas surdas que frequentam uma associação para conversarem, mas não entendi claramente o que é cultura surda e identidade surda. Talvez no decorrer do curso o professor explique mais sobre isso.
7. Podia ser mais prática, a teoria não é tão importante se estamos nos formando para sermos professores precisamos de aulas mais práticas, para nos comunicarmos com possíveis alunos surdos que poderemos ter em nossas futuras turmas.
8. Eu tive medo de não conseguir me comunicar com o prof. Carlos, mas tinha uma intérprete, mas quando ela não participou mais das aulas eu fiquei muito preocupada, e depois fui vendo que não era difícil o professor é muito acessível, usamos recursos de escrita e de leitura labial, ele entende tudo e é muito fácil entender ele. No começo assusta, mas depois a gente acostuma.
9. Pensei que seria prova e entrega de trabalho como nas outras disciplinas, só não sei como seriam as provas. Acho que seria tudo da teoria trabalhada.

10. Penso que o professor podia trabalhar mais sinais de escola, sinais de matemática, de português, de ciências e outros, para sabermos como ensinar os alunos surdos.

### Aluna 7 – Curso de Pedagogia

1. Além de fazer parte de meu currículo (Pedagogia), acredito ser bem interessante e útil, tanto como pedagoga como na interação com uma parcela da sociedade, que fazem parte os indivíduos surdos.
2. Sim, Língua Brasileira de Sinais.
3. Para mim não era novidade. Meu marido é professor de Educação Física e ele já tinha me ensinado alguma coisa.
4. Atualmente com a nova lei de inclusão social, torna necessário o aprendizado desta linguagem bem como outras maneiras de comunicação.
5. Não capacita. É preciso que se faça uma continuação através de um curso mais avançado.
6. Sobre comunidade surda, cultura surda e identidade surda não tive nenhum contato a respeito da educação de surdos, estou tendo agora, a partir de pesquisas para a disciplina de LIBRAS.
7. Não, existe teoria sem prática nem prática sem teoria. Acredito que ambas têm que ter a proporção por que têm que seguirem juntas.
8. Fiquei preocupada, por que não sabia como falaria com ele, mas com o tempo ficou mais fácil. O professor surdo ensinando a Libras nos força a aprendê-la de forma natural.
9. Acredito que ele fará ditados com os sinais que nos ensinou, ou vai aplicar provas e trabalhos referentes aos textos lidos. A avaliação não é diferente das outras disciplinas, vai ser uma experiência diferente.
10. Tudo está muito bom, talvez o professor pudesse trazer livros que discutisse a inclusão de crianças surdas na escola, por que é muito importante discutir isso, pois mesmo fazendo esta disciplina, ainda não sei como receber uma criança surda, e nem sei por onde começar. É um grande desafio que deveria ser trabalhado antes de chegar à escola, pensando na minha preparação como educadora.

### Aluna 8 – Cursos de Psicopedagogia

1. Escolhi Libras por que queria fazer seis cadeiras e gostaria de completá-las com uma disciplina que fosse interessante e como sempre tive curiosidade sobre Libras, achei que fosse o momento.
2. Sim Língua Brasileira de Sinais.
3. Como havia ouvido de outras colegas, elogios e já havia assistido à palestra sobre o assunto Libras sabia que era uma introdução a Libras.
4. No meu curso é super importante, pois traz muita informação e o contexto em que é dada a disciplina permite muita reflexão e um conhecimento menos superficial da surdez.
5. Embora seja muito importante, com aulas práticas com apenas 1 disciplina não me sinto capacitada para ser professora de surdos. Me capacita sim para entender um pouco mais da surdez, do surdo e poder lidar melhor com o surdo na sala de aula. Mas sinto que, como ouvinte, não posso oferecer uma educação adequada, completa ao surdo.
6. O que já ouvi falar sobre surdez, ou comunidade surda foi através das aulas, da disciplina de surdez.
7. Penso que ambas, a teoria é importante e a prática muito mais. A teoria pra se conhecer a história, o contexto cultural da surdez e a prática pra se comunicar realmente.
8. Quando soube que era surdo fiquei surpresa. Pensei como iria acontecer a comunicação e fiquei bastante curiosa e achei ótima a ideia
9. A avaliação por minha parte? Nota 10. Melhor do que eu esperava.
10. Como não conhecia Libras, tudo que está sendo apresentado eu acho importante. A questão da inclusão... Acho muito importante se debatida.

### Aluna 9 – Curso de Psicopedagogia

1. A principio escolhi pela curiosidade por que tinha colegas que tinham feito o curso na extensão e estavam amando, então quis conferir. Também tenho como costume escolher cadeiras que me identifique pra não me sobrecarregar com cadeiras cansativas com muita teoria, já imaginava ser uma cadeira mais prática com muitas coisas novas a aprender.
2. Bem sabia muito pouco a respeito de Libras, tipo tentava fazer os sinais do alfabeto que ganhava na rua e ficava e ficava imaginando como seria falar assim somente por sinais.
3. Bem, não me passava pela cabeça que o meu professor pudesse ser surdo, e que haveria tanta integração como há nessa disciplina, são maravilhosas as aulas, eu aprendo muito e acho divertida a maneira como é dada as aulas. Achei que fosse mais teoria, mas é bem o contrário.
4. Toda importância, pra qualquer pessoa não somente pra quem pretende trabalhar com crianças, adultos que possuam alguma dificuldade, seja ela física ou mental, ou cognitiva.  
É preciso conhecer o modo como os surdos se comunicam, eu mesmo fazendo a cadeira tenho dificuldades em conseguir entender os sinais de surdos que às vezes estão no mesmo vagão de trem que eu, ou na rua.  
É pra vida que carregaremos esta bagagem de conhecimento da língua de sinais até por que não sabemos se não vamos ter pessoas próximas que não serão surdas, então fica mais fácil a comunicação.
5. Não, ela me dá uma base boa sobre o assunto, mas ainda é preciso muito estudo, dedicação e prática. Ela me dá um auxílio pra que se eu precisar eu consiga entender nem que seja um pouquinho o que a pessoa está querendo me dizer.
6. Nunca tive contato com surdos, na verdade semestre passado tive um colega que era surdo, mas não tinha contato com ele, foi tudo muito novo, pra turma e pra professora que pelo jeito não tinha muito contato. Lógico a intérprete dava uma força pra ela.

Acho que esses assuntos de cultura surda, educação de surdos é muito pouco explorada, as pessoas se fecham e apesar de hoje estarmos vivendo no mundo da inclusão, ainda é muito pouco o que acontece. É preciso mais ação!

Identidade surda pra mim é o que a pessoa é, a identidade dela.

Cultura surda é o modo de como essas pessoas vivem seus gostos, suas diferenças, isso pode variar de lugar pra lugar.

Comunidade surda, eu acredito que deva ser as pessoas surdas que convivem entre elas, assim formando uma comunidade geral.

Educação de surdos: é a valorização do surdo como pessoa que deseja de alguma forma expressar-se melhor, seja pra ele no convívio com familiares ou em sociedade, é o desencadear das suas potencialidades em um todo, mais conhecimento, integração, cooperação.

7. Acho que deve ser mais prática que teórica, por que tu vai aprender fazendo, é necessário entender de onde surgiu pra que serve a parte do conhecimento de Libras. Mas o importante é o aluno saber os sinais e pra que eles servem pra assim se comunicar com outras pessoas, é muitos sinais até a pessoa pegar, isso leva muita prática.

8. Primeiro eu levei um susto, fiquei pensando... Como que eu vou conseguir falar com ele?

Nem me passou na cabeça que poderia ter uma intérprete, mas quando eu vi o modo legal que era a aula, acho que até nem precisa tanto assim da intérprete, não desmerecendo ela é claro.

Mas o professor consegue se expressar perfeitamente, muito dinâmico, atento e esforçado.

9. Acredito que seja por meio de trabalhos.

10. Acho importante falar sobre as crianças que nascem surdas e das que vão perdendo a audição por algum motivo, como os pais podem reagir diante dessas situações. Como as escolas aceitam estas crianças. Materiais que posso usar para trabalhar com essas crianças, jogos, brincadeiras.

### Aluna 10 – Curso de Psicopedagogia

1. Acredito que deficiência, de um modo geral, deve passar de um simples entendimento biológico e ser problematizada epistemologicamente. Isso significa inverter o que é considerado normal, como uma verdade. Significa compreender os discursos sobre pessoas deficientes, discursos feitos através da história, pela sociedade dentro de padrões culturais que regulam a forma de como culturais que regulam a forma de como são vistos, analisados os corpos e mentes destes sujeitos, “que possuem uma forma diferente de aprender”.
2. Antes de ter contato com a disciplina, pensei que estivesse restrita somente aos gestos das mãos. Nunca me ocorreu que o “corpo fala”, como coloca muito bem o autor Pierre e Roland Tompakow na sua obra O corpo Fala. Fiquei surpresa, pois pensei que fosse uma língua universal.
3. Apesar de considerar um tanto quanto difícil, aprender todos os sinais, necessários para uma boa conversação, devo concluir que está dentro do que eu esperava.
4. Talvez a maior dúvida seja justamente a de podermos acreditar que o mesmo sistema social e escolar, que sabemos através da história que excluía os sujeitos da educação especial, possam agora incluir a todos nos diversos segmentos sociais, sobretudo nas universidades. Devemos lutar para que isso permaneça e venha a evoluir cada vez mais.
5. Acredito que a disciplina nos coloca diante de possibilidades de conhecimento e interação da cultura surda, seus desafios seus conhecimentos relacionados à educação problemas de aprendizagem e sua relação com meio em que o conhecimento visto dentro de uma única disciplina.
6. Sobre educação de surdos, o único esclarecimento que tive foi uma breve explicação em um dos trabalhos apresentados em sala de aula. Demais conceitos sobre comunidade surda, cultura surda e identidade surda são para mim pontos pouco esclarecidos.  
Sinto que necessito e até gostaria de saber mais sobre estes temas. Percebe-se que em uma comunidade de ouvintes pouco se discute sobre isso, o que de certa forma nos torna alienados a respeito do assunto.

7. Penso que deve ser na mesma proporção, pois o conhecimento deve ser acessível a todos. O aluno deficiente tem direito ao conhecimento e professor deverá estar preparado para possibilitar essa relação.  
Acredito que só a prática limita parte do conhecimento!
8. Fantástico! Pensei que iria estar diante de uma pessoa guerreira e culta disposta a dar sua contribuição pessoal e profissional. Um professor como real modelo numa situação de inclusão.
9. A julgar pela relação estabelecida, em curto espaço de tempo entre professor e alunos, acredito que as avaliações devem levar em consideração não só os conhecimentos teóricos, que sem dúvida foram importantes, mas também as trocas de relação de respeito, amizade desenvolvidas no decorrer do semestre.
10. Nas últimas décadas, a defesa em prol do chamado movimento de inclusão social cresceu significativamente. Foram propostos muitos debates sobre as diferenças e identidades culturais e sociais. Para que a participação de todos, se torne efetiva no meio social, é preciso que sejam adotadas medidas na elaboração de leis, que incluam direto a escola comum (não só no papel) ao trabalho formal (sem discriminação de papéis ou funções) possibilidades de acessibilidade de ingresso e permanência nas instituições e ensino superior em maior número. Ser pensado nas mudanças não só legais como também, no nível das representações e da valorização das identidades.



### Aluna 11 – Curso de Psicopedagogia

1. Escolhi esta disciplina pelo fato de ter bastante curiosidade em saber o que significa estes tantos sinais, e também quero fazer futuramente o curso de libras para intérprete.
2. Sabia que era linguagem de sinais, mas ao decorrer das aulas aprendi que o termo correto é língua de sinais.
3. Imaginei uma cadeira onde eu aprenderia sobre a história da língua de sinais e alguns sinais.
4. Como a Psicopedagogia lida com dificuldades de aprendizagem, acho importante termos um conhecimento sobre esta língua, vamos trabalhar bastante com crianças surdas ou com deficiência auditiva e temos que entender e saber trabalhar com estas diferenças.
5. Não, não capacita, porque em um semestre (6 meses) não é possível aprender o suficiente para dar aula para surdos, sendo que o curso completo de libras tem 4 anos de duração. Esta disciplina apenas nos mostra um pouquinho sobre esta língua e os direitos de uma criança surda.
6. Para falar bem a verdade nunca tive contato com pessoas surdas, este ano está sendo a primeira vez que estou tendo este contato.
7. A disciplina de Libras deveria ser teórica e prática na mesma proporção, pois uma complementa a outra, não existe prática sem teoria e nem teoria sem a prática, as duas devem caminhar juntas para uma melhor aprendizagem.
8. Que seria interessante ter um professor surdo dando aula para uma turma grande como a minha neste semestre, no mesmo momento que achei interessante me surgiu várias dúvidas, por exemplo, como que nós alunos ouvintes vamos nos comunicar com este professor, até então eu não sabia que teríamos um intérprete auxiliando nas aulas.
9. A avaliação será “10”, é muito importante que nós ouvintes aprendemos um pouco mais sobre a história dos surdos, aprendemos a não ter preconceitos, pois somos todos filhos de Deus e temos os mesmos direitos não importa a sua deficiência.
10. O que é importante abordar nesta disciplina, na minha opinião, é a história dos surdos, como foi até nos dias de hoje enfrentar os preconceitos e lidar com eles,

quais os direitos das pessoas surdas, como devemos agir, quais os primeiros passos que devemos seguir quando é diagnosticada uma surdez, e por fim como lidar com esta dificuldade.

### Aluna 12 – Curso de Psicopedagogia

1. Sempre tive muita vontade de conhecer um pouco mais sobre libras e nunca havia tido a oportunidade, trabalho numa empresa onde a funcionários surdos e não sabia nem como me colocar frente aos mesmos, e, quando abriu nesse semestre essa cadeira, não pensei duas vezes e resolvi me matricular.
2. Como respondi na pergunta anterior, não tinha nenhum conhecimento e nunca havia escutado o significado de Libras.
3. Vim com muito interesse para essa cadeira então as expectativas eram enormes e isso ajudou a me decidir mais rápido sobre a cadeira, mas vim com bastante expectativa.
4. Nossa, em minha opinião é uma das mais importantes, afinal nós lidamos com crianças e adultos e não vamos precisar distinguir quando fala, escuta etc., mesmo tendo uma deficiência vamos poder trabalhar com a mesma sem problemas, por isso acho de extrema importância assim aprendemos desde já a inserir pessoas deficientes em nosso mundo.
5. Acho sinceramente que não, para me tornar um professor de surdos tenho que me capacitar mais através de cursos, leituras de livros, etc., temos que ter um diploma para conseguir ser professor de surdos ou qualquer outra deficiência, acredito que ajuda um pouco a conhecer melhor a história dos mesmos, mas não a ser um profissional esplêndido.
6. Como já disse em outras questões, só tive conhecimento e aprendi um pouco mais agora em sala de aula, e deixo claro que estou gostando muito desses encontros e conhecimentos que o professor Carlos está nos passando, aprendendo bastante com as apresentações de trabalho que estamos tendo em sala de aula.
7. Acho que como esta sendo levada pelo professor Carlos está ótima, pois temos a prática, mas temos o teórico que é fundamental pra entendermos melhor o que esta acontecendo em nosso redor. Acho que as duas na mesma proporção são muito importantes e nos mostra muitas coisas legais.
8. Eu só fiquei sabendo quando a aula começou, e pra mim foi muito bom saber, pois sabia que realmente naquela disciplina iria aprender de verdade, gostei muito da ideia e admiro muito o professor por isso.

9. Acho que o professor vai fazer a gente mostrar realmente o que aprendeu e mostrará pra nós que realmente não é tão fácil como pensamos, mas estou tranquila por que estou aqui pra aprender conforme for à avaliação.
10. Para mim tudo será importante abordar, desde o surgimento da comunidade surda até os dias de hoje, então tudo que vier será muito bem aceito.

### **Aluna 13 – Curso de Psicopedagogia**

1. A disciplina de Libras é uma disciplina de um semestre mais avançado na Psicopedagogia, porém dentro das opções oferecidas nesse semestre, optei pela cadeira de Libras, por encaixar em meus horários.
2. Sim, em 2004 quando conheci uma garota surda que estudou comigo no Magistério.
3. Já conhecia a metodologia adotada pelo professor da disciplina, pois no semestre passado uma amiga que também cursa Psicopedagogia fez essa cadeira. Como temos contato diário, ela sempre comentava sobre o que trabalhavam.
4. Considero o estudo e aprendizagem da Libras de fundamental importância, para a Psicopedagogia, como também para qualquer curso na área da Educação principalmente, embora todos deveriam ter algum conhecimento sobre isso. Num momento em que a inclusão está cada vez mais presente no meio social, e sabendo que a comunicação é indispensável para qualquer indivíduo, torna necessário aprender a se comunicar com os surdos. Como Psicopedagogos, poderemos ter pacientes surdos e para ajudá-los precisamos ter pelo menos algum conhecimento sobre a sua cultura e sua forma de comunicar-se.
5. Não, a disciplina de Libras nos ajuda a entender melhor o mundo dos surdos, sua cultura e como se comunicam. Aprendemos alguns sinais nas aulas práticas, mas para ser professor de surdos precisamos estar melhor capacitados.
6. Quando ingressei no Magistério em 2004, tive contato com uma moça que era surda. Estudou comigo durante 4 anos e até hoje temos contato. Nas aulas de Práticas e Planejamento, a professora que já conhecia a língua de Sinais, incentivava que aprendêssemos, sempre dizia que seria importante para nossa carreira. A cada semana aprendíamos alguns sinais diferentes e treinávamos os outros. Ela sempre comentava sobre a Associação dos Surdos, os eventos realizados por eles. No final do curso visitei uma Escola Especial para alunos surdos, onde esta moça fez seu estágio. Eram salas de aula com 4/5 alunos e professores ouvintes, em sua maioria, fluente na língua de sinais, mas as aulas todas eram ministradas em Libras.

7. Teoria e prática na mesma proporção, pois é muito importante além de aprender a Libras entender como se dá a linguagem do surdo e conhecer a sua cultura. A prática deveria estar presente em todas as aulas, como forma de retomada dos sinais já trabalhados e alguns dias novos, não muitos num mesmo dia.
8. Como já coloquei em outra questão, já conhecia o Professor e sua metodologia. Considero muito interessante, quando comento com alguém, todos me questionam como nos comunicamos na sala. A presença da intérprete é fundamental, mas mesmo assim aprendemos muito mais do que se fosse um professor ouvinte. Até mesmo observando os sinais feitos pela intérprete, já estamos nos familiarizando com a Libras e aprendendo.
9. Me questiono sobre isso ainda. Da mesma forma que para um ouvinte ler um texto de um surdo, exige uma atenção bem maior, acredito que para o professor muitas vezes deve ser difícil compreender o texto de um aluno ouvinte, pelas formas de linguagem utilizadas e as diferenças na estruturação do texto. Penso que o professor avalie também a participação e o envolvimento dos alunos durante as aulas, práticas e teóricas.
10. Acredito que o essencial na disciplina de Libras é trabalhar a cultura surda, como o surdo interage com os outros e com o mundo e como se comunica, para que depois cada profissional possa se aprofundar, buscando outros cursos de Libras, onde aprenderá a língua de sinais. Penso que antes de aprender a se comunicar com o surdo (sinais), o ouvinte precisa entender o mundo do surdo.

### Aluna 14 – Curso de Psicopedagogia

1. Escolhi Libras este semestre por que fiz um curso básico promovido pela FADERS junto à Secretaria de Educação mais a Coordenadoria da Mulher e fiquei com vontade de logo em seguida fazer essa cadeira do curso, até por que tenho me interessado por essas questões de inclusão.
2. Sim, Língua Brasileira de Sinais.
3. Que a disciplina aborda como é a comunicação com surdos e sua cultura.
4. É essencial, temos que saber interagir com as pessoas, independente das limitações e, nesse caso, temos que nos adequar e aprender e nos inserir no contexto delas nos valer de suas potencialidades.
5. No meu caso não diria professor. Só o curso não, teria que me especializar para ter uma comunicação mais eficaz, pelas aulas senti que posso me comunicar, mas a tradução é um pouco difícil.
6. Só o que foi exposto em aula, sei da associação em POA.  
Bem sei que a comunicação por telefone é por mensagens (telefone vibra), a campainha de casa é uma lâmpada que ascende, o relógio despertador também ascende a luz, sei que tem coral de surdos que cantam fazendo libras, teatro em libras.
7. Tem que ter teoria, mas a prática é o que mais pesa na hora de uma interação com surdos.
8. Para mim não foi surpresa, no curso como falei o professor também era e as aulas eram totalmente compreensíveis e no caso a tradutora foi só no início, claro eu entendia tudo que ele falava e acho que ele também nos entendia. Acho que, se o professor não fosse também surdo, não passaria, como posso dizer, a autenticidade de alguém que vive essa realidade e é profissional sem nenhum grande empecilho e se faz entender perfeitamente.
9. Acho que será mais no sentido de ver o interesse dos alunos na questão prática.
10. A cultura, para sermos inseridos no mundo das pessoas com def. auditiva enfim, a prática para haver interação e nesse sentido poderíamos ir à associação fazer um trabalho assim mais próximo dessa realidade e interagir com eles, fazer uma troca no caso.

### Aluna 15 – Curso de Psicopedagogia

1. Eu escolhi a disciplina neste semestre, primeiro devido ao dia que era, que foi o que sobrou devido a cursar seis cadeiras, e depois porque sempre tive interesse em aprender a língua de sinais.
2. Sim, mas hoje, fazendo a cadeira, vejo que é bem mais amplo do eu imaginava ser.
3. Ao me matricular imaginei que fosse aprender o básico da língua de sinais tanto na teoria quanto na prática.
4. Uma das principais importâncias é pela inclusão e para eu poder me comunicar com pessoas surdas.
5. Não, porque você aprende o básico. Acho que para ser professor de um surdo teria que me aprofundar melhor para passar melhor os conteúdos para o aluno.
6. Bem eu já ouvi falar em educação de surdos que seria uma escola especial própria para os surdos.
7. Mais prática, eu acredito que na prática se aprende melhor e mais rápido.
8. Gostei muito, creio que quando se vivencia algo fica mais fácil de passar pra frente é mais natural como no caso do nosso professor que é surdo, e é bom saber que essas pessoas são comuns como todos nós apenas com uma diferença.
9. Acho que por trabalhos, prática desenvolvida na sala de aula, prova.
10. Como se originou a língua de sinais, a luta que os surdos enfrentam pra ter seu espaço na sociedade e muita prática.



### Aluna 16 – Curso de Psicopedagogia

1. Escolhi a disciplina de LIBRAS este semestre porque fiquei super curiosa, já que entrou no currículo faz pouco tempo.
2. Não conhecia o significado da sigla LIBRAS, mas sabia que se tratava da língua utilizada por surdos.
3. Quando me matriculei, imaginava que a disciplina seria um pouco complicada pela quantidade de sinais. Pensei que as aulas seriam totalmente práticas.
4. Acredito que essa disciplina seria um pouco complicada pela quantidade de sinais. Pensei que as aulas seriam totalmente práticas.
5. Acredito que essa disciplina serve como “primeiro-passo”. A LIBRAS é como qualquer outra língua, possui suas particularidades. É preciso maior conhecimento, maior prática para ensinar uma criança surda.
6. O contato que estou tendo sobre a surdez é através da disciplina. Quando criança, tive uma amiga surda. Ela me deu meu sinal. Brincávamos bastante!
7. A disciplina necessita da parte teórica para se fundamentar. Através da prática é que aprendemos. Ambas são importantes.
8. Quando soube que o professor é surdo fiquei um pouco preocupada, pois não tinha certeza que teria intérprete. Logo percebi que ninguém melhor do que eu um professor surdo para ensinar LIBRAS. É claro que a intérprete ajuda bastante. Acredito que o professor sendo surdo desarma um pouco as pessoas preconceituosas.
9. Acredito que a disciplina será muito bem avaliada pelos acadêmicos que realmente querem fazer a diferença ao exercerem sua profissão, seja na área da Psicopedagogia ou na Pedagogia.
10. Nessa disciplina acho muito importante abordar questões polêmicas, como implante coclear, inclusão, cultura surda e identidade surda. Acredito que através da abordagem destes temas podemos reformular nossos conceitos sobre o sujeito surdo.