



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

DIÁLOGO DE SURDOS: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA DA LÍNGUA BRASILEIRA
DE SINAIS COM A LÍNGUA PORTUGUESA

VANILCE GOMES DE SOUSA

Porto Velho, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

VANILCE GOMES DE SOUSA

DIÁLOGO DE SURDOS: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA DA LÍNGUA BRASILEIRA
DE SINAIS COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras, oferecido no âmbito do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Dr. Júlio César Barreto Rocha

Porto Velho, 2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S725d

Sousa, Vanilce Gomes de.

Diálogo de surdos: uma interação necessária da libras com a língua portuguesa / Vanilce Gomes de Sousa. - Porto Velho, Rondônia, 2015.
105f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Barreto Rocha

Dissertação (Mestrado em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

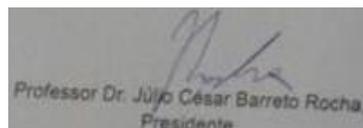
1. Letras. 2. Língua portuguesa - libras. 3. Cultura. 4. Filologia política.
I. Rocha, Júlio César Barreto. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR. III. Título.

CDU: 811.134.3

Dissertação entregue à Defesa no Curso de Mestrado Acadêmico em Letras da UNIR, no dia 26 de julho de 2015, para a obtenção do Título de **Mestra em Letras**.

Título: DIÁLOGO DE SURDOS: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Banca Examinadora:

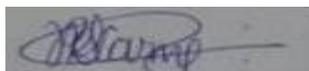


Professor Dr. Júlio César Barreto Rocha,
Presidente

Dr. Júlio César Barreto Rocha
(Mestrado Acadêmico em Letras, presidente)



Dra. Odete Burgeile
(Mestrado Acadêmico em Letras, membro interno)



Dra. Patrícia Helena dos Santos Carneiro
(Mestrado Acadêmico em História e Estudos Culturais, membro externo)

Dr. Élcio Aloísio Fragoso
(Mestrado Acadêmico em Letras, membro suplente)

Porto Velho, 2015.

Dedico este trabalho a todos os deficientes auditivos, em especial à minha sobrinha Caira Vitória, que tem sido a minha força e inspiração para retornar aos estudos e ir à busca de saberes sobre a LIBRAS.

Agradeço, inicialmente, ao professor Dr. Júlio César Barreto Rocha, que considero um excelente professor e orientador e, acima de tudo, um grande amigo, sempre auxiliando de uma forma bastante criativa nos momentos em que as dúvidas surgiram durante a realização deste trabalho, que nasceu há muitos anos, quando passei a me dedicar espiritualmente, pelo trato familiar com LIBRAS, e profissionalmente, quando sonhei fazer esta pesquisa, e, sobretudo nestes últimos três meses de dedicação obrigatória, praticamente 24 horas por dia, que fui atingida por acidente de trânsito, que me imobilizou.

Agradeço aos docentes do Mestrado Acadêmico em Letras, à Universidade Federal de Rondônia e especialmente à CAPES, que me concedeu o direito a uma bolsa, que foi decisiva para alentar a minha caminhada. À professora Dra. Odete Burgeile, que auxiliou na decisão sobre este meu tema, porque ainda na graduação incentivava bastante os estudantes do Departamento de Línguas Estrangeiras, finalmente à professora Dra. Patrícia Carneiro, que me visitando em casa definiu, mais a minha vista na questão dos direitos humanos de falantes de LIBRAS.

À minha mãe Vanilda que sempre me impulsionou para ir à busca de novos conhecimentos, às minhas irmãs, que sempre me incentivaram a alcançar caminhos cada vez mais distantes e à minha sobrinha surda Caira Vitória Gomes da Cruz, que foi o fundamento principal para que eu decidisse por este tema, finalmente, e que sempre foi um incentivo maior para buscar conhecimentos sobre a LIBRAS.

Aos colegas e amigos da UNIR, em especial à professora Ariana Boaventura, que conheci muito antes que ela entrasse na UNIR para lecionar LIBRAS, pelos diversos livros e artigos cedidos e pelas discussões sobre o meu tema, que era dela também, profissionalmente, me visitando frequentemente, e que, independentemente da dissertação, sempre me atendeu com as informações que eu procurava, muito antes de ser este o meu tema.

Aos demais profissionais da LIBRAS, que hoje lutam pela inclusão, dispostos sempre a colaborar com a minha pesquisa, entre outros, o intérprete Jacó e a professora Indira, que se prontificaram a me ajudar no que precisasse.

Agradeço, sobretudo, a Deus por me fortalecer em todos os momentos difíceis. E finalmente, agradeço a todos que de uma forma ou de outra contribuíram muito para eu ser quem eu sou.

“Não há um saber mais ou um saber menos:
Há saberes diferentes.”

(Paulo Freire)

“Serem as coisas inatingíveis não é motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos sem a presença distante das estrelas.”

(Mário Quintana)

“Um dia, quando olhares para trás,
verás que os dias mais belos foram aqueles em que lutaste.”

(Sigmund Freud)

LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
AVEA	–	Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
CBDS	–	Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CIMI	–	Conselho Indigenista Missionário
CM	–	Configuração das mãos
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CPLP	–	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EF/C	–	Expressão Facial e/ou Corporal
ENF	–	Expressão Não-Facial
ETLL	–	Equipe de Tradução do Curso de Letras Libras
FENEIS	–	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	–	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IILP	–	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
LDB	–	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
LI	–	Língua Indígena
LP	–	Língua Portuguesa
LSA	–	Língua Americana de Sinais
LSB	–	Língua de Sinais Brasileira
M	–	Movimento
MEC	–	Ministério da Educação
O/D	–	Orientação ou Direcionalidade
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PA	–	Ponto de Articulação
PB	–	Português do Brasil
PNE	–	Plano Nacional de Educação Especial
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEESP	–	Secretaria de Educação Especial
SGL	–	Sociedade de Geografia de Lisboa
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Variações	30
Figura 2 - Variações Diferentes	30
Figura 3 - Variação Social	31
Figura 4 - Grupos Específicos	31
Figura 5 - Expressões Faciais	32
Figura 6 - Linguísticas Diacrônicas	32
Figura 7 - Movimentos e Variações	33
Figura 8 - Léxico	33
Figura 9 - Constituição Alfabeto	34
Figura 10 - Movimentos de Palavras	35
Figura 11 - Sinais para Designar Nomes Próprios	35
Figura 12 - Sinal para Designar Velho	36
Figura 13 - Configuração das Mãos	36
Figura 14 - Sinais em Frente à boca	37
Figura 15 - Sinais na Testa	37
Figura 16 - Espaço Neutro.....	38
Figura 17 - Outros Sinais Neutros	38
Figura 18 - Sinais de Movimento	38
Figura 19 - Sinais de Direção e de Inversão	39
Figura 20 - Expressões facial e corporal	40
Figura 21 - Sinais com a Bochecha	40
Figura 22 - Simultaneidade de Sinais, Sons e Expressão Facial	41
Figura 23 - Empréstimos Linguísticos.....	41
Figura 24 - Imagem Semelhante ao Significado	42
Figura 25 - Significado e Movimento	43
Figura 26 - Referência de Objeto sem Vínculo com a LP	44
Figura 27 - Referência de Classe Gramatical Desvinculada com a LP	44
Figura 28 - Verbos de Ação.....	72
Figura 29 - Configuração de Mão para Concordar com o Sujeito	72
Figura 30 - Direcionalidade	73
Figura 31 - Direcionalidade Pessoas Diferentes.....	73
Figura 32 - Intensificadores	74
Figura 33 - Grau de Intensidade	75
Figura 34 - Grau de Tamanho.....	77
Figura 35 - Mecanismos Espaciais	83
Figura 36 - Classificadores de Qualidade.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO I - LÍNGUAS NA MODERNIDADE	17
1.1 Língua Portuguesa: O Que é Isso?	17
1.2 - Língua Brasileira: Existe Isso?.....	20
1.3 LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais.....	20
1.4 Línguas Indígenas no Brasil e LIBRAS	23
SEÇÃO II - INSTITUIÇÕES DAS LÍNGUAS: ARTIFÍCIOS NECESSÁRIOS	29
2.1 Variação, Variantes e Inclusão pela Língua	29
2.2 Direitos Humanos e Direitos Linguísticos para a diversidade	45
2.3 Da Constituição Federal às Organizações Internacionais	54
2.4 Os Estatutos dos Surdos: o Século da Inclusão	57
SEÇÃO III - APLICAÇÕES DO MÉTODO: UMA PRÁTICA POLÍTICO-FILOLÓGICA	59
3.1 Política de Estado e Interesses Sociais	59
3.2 O Manejo dos Recursos Político - Filológicos	60
3.3 A Construção da Igualdade Política	65
3.4 Os Surdos e o Processo de Aplicação da Teoria	66
SEÇÃO IV - DIÁLOGO DE SURDOS: INTERAÇÃO DA LIBRAS COM A LÍNGUA PORTUGUESA.....	68
4.1 Variação em LP e em LIBRAS e a Questão dos Conectivos	68
4.2 Complementação ou Suplementação Linguística.....	78
4.3 Diálogos de Surdos: Uma Análise Concreta de Preposições e Conjunções.....	82
4.4 Para Um Pleno Cumprimento da Lei no Apogeu da Política Pública.....	84
SEÇÃO V - O CURSO DE LETRAS LIBRAS EAD DA UFSC.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	100

DIÁLOGO DE SURDOS: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Resumo. O intuito desta Dissertação é fazer uma análise teórico-descritiva da interação entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa (LP), na mediação entre professor-ouvinte e alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar, através de uma abordagem teórica que permita ver como se construiu politicamente um aparato adequado à prática. Esta interação prevista está pensada para ser mediada pelo professor-ouvinte que também faz o papel de intérprete, alternando. Nesse contexto, o aluno surdo é levado ao processo de ensino-aprendizagem, porém tem que ser levantada a possibilidade de ver se, através desta interação, o aluno surdo pode compreender o assunto ensinado e aprender. O ensino de língua de sinais tem sido um objeto de pesquisa tecnicamente dificultado pela interação com outra língua e modalidade para muitos estudiosos há muito tempo. A História da Educação dos Surdos, com a presença de forças e opiniões diferentes em relação à surdez, na Europa, França e Estados Unidos, é relevante para se compreender como foi implantada a comunicação visual-gestual diante de propostas de segregação, ao lado da luta pela legalização da língua de sinais como plena e suficiente. Por isto é importante um método político-cultural que enxergue LIBRAS em um contexto diferenciado dos falantes-ouvintes. Este Trabalho vincula-se à grande área da Sociolinguística, que conduz a um novo olhar pedagógico sobre os surdos, um olhar oposto à concepção da língua como se fosse exclusivamente oralista ou por signos gráficos da língua portuguesa. Apreendemos da Linguística os referenciais que nos levam à certeza da necessidade de traçar caminhos entre dois mundos culturais (de LIBRAS e de LP), depreende-se das normas aquilo que é decisivo para dar embasamento legal que garanta esta dualidade com referenciais aplicados ao caso, dado que, nos últimos anos, temos visto grandes avanços nas Leis do Brasil, com relação às possibilidades de educação diferenciada, e ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais cada vez mais normalizada. Espera-se que este trabalho contribua para solidificar os estudos pertinentes à integração das línguas e depois favoreça o ensino-aprendizado do aluno surdo.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; LIBRAS; Cultura; Filologia Política; Políticas públicas.

DEAF DIALOGUE: A NECESSARY INTERACTION SIGNS BRAZILIAN LANGUAGE WITH PORTUGUESE LANGUAGE

Abstract. The aim of this dissertation is to make a theoretical and descriptive analysis of the interaction between the Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese language, in mediating between teacher-listener and deaf students and listeners in the same school environment through a theoretical approach to see how politically constructed an apparatus suitable to practice. This expected interaction is thought to be mediated by the teacher-listener who is also the interpreter role, alternating. In this context, the deaf student is taken to the teaching-learning process, but have to be raised the possibility of seeing it through this interaction, the deaf student can understand the subject taught and learn. The sign language teaching has been a target in technically complicated by interaction with other language and modality for many scholars long ago. The History of Education of the Deaf, attended forces and different opinions in relation to deafness in Europe, France and the United States, it is important to understand how was implemented visual-hand signals before segregation proposals, alongside the struggle for legalization of sign language as full and sufficient. It is therefore important a political-cultural method that sees sign language in a different context the speaker-listeners. This work is linked to the area of Sociolinguistics, leading to a new pedagogical look at the deaf, an opposite look to the design of the language as it were exclusively oralist or graphic signs of the Portuguese language. Grasp of linguistics the references that lead us to the certainty of the need to trace paths between two cultural worlds (sign language and portuguese language), it appears the rules what is decisive to give legal foundation to ensure this duality with reference applied to the case, given that in recent years we have seen great advances in the Laws of Brazil, with respect to the different educational opportunities, and recognition of Brazilian Sign Language increasingly normalized. It is hoped that this work will help to solidify the relevant studies the integration of languages and then promotes the teaching and learning of deaf students.

Keywords: Portuguese; Sign Language; Culture; Philology Policy; Public Policy.

INTRODUÇÃO

“Quando perdemos o direito de ser diferentes, perdemos o privilégio de sermos livres” (ANÔNIMO).

Temos como centro do nosso estudo a língua. As línguas, em geral, são estruturadas e são usadas como meio de expressão e de comunicação fundamental dos seres humanos, simbolizam, expressam as culturas, os valores sociais e identitários de uma determinada comunidade. A língua materna é adquirida naturalmente, não precisamos ir para uma escola para aprendermos a usar, ela se manifesta através da interação de comunicação nos grupos falantes da mesma comunidade. A forma adquirida do uso da língua não exige um pré-conhecimento de gramática para se estabelecer, não existe um único formato culto.

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, através de obras produzidas por diversos pesquisadores da área de educação especial de surdos, o que nos leva a refletir sobre o ensino bilíngue e a interação necessária que pode existir da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com a Língua Portuguesa especificamente em sua estrutura linguística e gramatical, assim como entre os alunos ouvintes e alunos surdos em uma sala de aula. Fizemos uma análise comparativa de ambas as modalidades de língua. A LIBRAS é reconhecida como língua desde o ano de 2002 pela Lei Federal n.º 10.436.

Desde 2005, está regulamentada pelo Decreto n.º 5.626. A partir desta legislação surgiram muitos programas de governo com ações para o ensino de alunos surdos. Várias mudanças tiveram que ser feitas nos projetos pedagógicos de educação especial para poder ofertar este ensino. Havia poucos profissionais nesta área, e o conhecimento era mínimo sobre as diferenças linguísticas de ambas as línguas e do ensino-aprendizagem devido à modalidade visual-gestual.

Considerando esse universo, Quadros (2006) assinala:

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atendendo-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando (QUADROS, 2006, p. 13).

Para contemplar o ensino, tiveram que ofertar cursos de formação e atualização para profissionais que têm interesse em trabalhar com ensino especial para alunos surdos. As diferenças na modalidade de ambas as línguas trazem uma reflexão sobre as estratégias utilizadas em sala de aula e a aplicação do método a ser trabalhado no ensino de LIBRAS para

surdos, como uma forma de se ter um apoio destas no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

O objetivo de se conhecer as diferenças na interação necessária da LIBRAS com a Língua Portuguesa é um repetido ponto, relevante para que os profissionais que trabalham na modalidade de Educação Especial conheçam este processo, para melhor identificar e promover o desenvolvimento psíquico do aluno surdo, possibilitando a ele o avanço da Educação Básica para o Ensino Superior. Este trabalho justifica-se por esta relevância de investigar esse processo de interação de ambas as línguas, visto que é por meio do ensino que a pessoa irá formar-se plena e humanamente.

Percebemos que para que o ensino de educação especial ter um nível de qualidade, tem que haver por parte da equipe pedagógica um comprometimento, a escola tem de formar equipes responsáveis para que proporcione condições para o desenvolvimento das potencialidades do aluno “a partir da escolarização, de forma que esta promova o conhecimento, garantindo o direito da pessoa com deficiência”.

Para falarmos de língua foi feito um breve resgate histórico, delineando aspectos importantes referentes às lutas sociais e à Educação Especial e sobre as políticas públicas. Na pesquisa, procuramos verificar como está acontecendo o processo construção da LIBRAS em paralelo ao ensino do aluno surdo e se está sendo promovido o desenvolvimento pleno da comunicação do aluno no meio em que ele vive.

Para desenvolver os conhecimentos, é preciso considerar que

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS, 2006, p. 24).

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos surdos como segunda língua é um assunto de grande repercussão na comunidade surda e para os profissionais que se dedicam aos estudos surdos. Estudos, pesquisas e reflexões estão sendo realizadas com base nas exigências, da forma como está sendo desenvolvida a metodologia de ensino para atender as necessidades individuais dos surdos. Os surdos compartilham seus conhecimentos através da LIBRAS, modalidade visuo-espacial e dessa forma vivem a realidade com sua cultura diferenciada totalmente inseridos em um mundo de sujeitos ouvintes que têm como língua majoritária a língua oral (Língua Portuguesa).

Estruturamos a dissertação da seguinte forma: na Introdução foi realizada uma breve apresentação da dissertação, na qual foi exposto o tema destacando sua importância, os objetivos e a justificativa para a pesquisa, e ainda o modo como foi estruturado o trabalho.

Na Seção I apresentamos a realização de um estudo curto sobre Línguas na Modernidade, foi realizada uma busca sobre a história das línguas derivadas do latim que formam a Lusofonia, um levantamento dos conceitos e termos utilizados na LIBRAS. Procuramos definir os conceitos de língua, Língua Portuguesa (LP), Língua Indígena (LI) e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além disso, estabelecer as diferenças ou similaridades dessas línguas e algumas explicações.

Na Seção II apresentamos as instituições das Línguas como sendo bases de “artifícios necessários”. Expomos temas transversais, como da variação, variantes e inclusão pela língua, Direitos Humanos e direitos linguísticos para promover a aceitação da diversidade. Alguns dados da Constituição Federal de Organizações Internacionais e de estatutos dos surdos.

Na Seção III, fazemos um levantamento das aplicações do Método: uma prática político-filológica de ver o mundo dos surdos, discutiremos também sobre um histórico dos movimentos, direitos humanos e políticas públicas. Quais foram os projetos de Leis discutidos e aprovados sobre a inclusão e sua aplicação.

Já na Seção IV apresentaremos a Interação da LIBRAS com a Língua Portuguesa. E por fim, tratamos acerca das contribuições possíveis desta dissertação no campo de ensino/aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.

Finalmente, na Seção V, abordamos (o Curso de Letras LIBRAS EaD da UFSC), apresentamos em apenas duas páginas um esboço do que foi um ponto final, ou o início de um novo caminho, a que assistimos chegar agora um desdobramento a Rondônia com a implantação do Curso de Letras LIBRAS na UNIR, que é a culminação (apenas mais um passo) de um grande esforço político, cultural, social, educacional, pedagógico, legislativo e econômico, para tornar uma língua acessível a uma ampla faixa da população.

O interesse pelo tema, para mim, surgiu a partir de cursos realizados na área da inclusão e do interesse em contribuir com a educação nesta área. A partir da busca por esse conhecimento foram realizados no meu período da graduação estudos sobre inclusão no Programa “Conexões de Saberes e Escola Aberta” – UNIR/MEC, o qual foi desenvolvido por meio de um projeto intitulado “Extensão rumo à Inclusão”, realizando-se alguns estudos teóricos na área da surdez, com teóricos e práticos trabalhando também na área da deficiência visual, em parceria com a Capes/Seduc e a Biblioteca da UNIR.

Ante esses interesses e oportunidades, novos olhares e reflexões foram realizadas nesse estudo, despertando necessidades de repensar sobre o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa para alunos surdos, na adequação curricular, no intuito de refazer e fortalecer as metodologias e estratégias diferenciadas a serem utilizadas com grande responsabilidade no ensino básico para que tenham mais oportunidades de acesso no nível superior.

Esta pesquisa justifica-se pelo acompanhamento que tenho tido no processo de escolarização para a formação humana de minha sobrinha Caira, sabendo que é por meio da educação escolar que ela irá ter acesso aos conhecimentos sociais e históricos e para que tenha plena integração.

SEÇÃO I - LÍNGUAS NA MODERNIDADE

“A injustiça que se faz a um é uma ameaça que se faz a todos” (MONTESQUIEU).

Propomos nesta seção abordar alguns conceitos teóricos e um breve histórico acerca da origem da Língua Portuguesa (LP), Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Línguas Indígenas (LI) e o seu papel com relação ao sujeito. Refletimos sobre a aquisição de novas formas de línguas e sua relação na Modernidade como uma questão de Cultura, a identidade e a língua em perspectiva político-histórica e social da linguagem. Além dos três tipos de línguas mencionadas, podemos considerar o Brasil um país multilíngue, devido a muitas outras línguas não oficializadas faladas por pessoas que não dominam o português como língua materna – e nem por isso deixam de ser brasileiros.

1.1 Língua Portuguesa: O Que é Isso?

Através da língua é que conhecemos a cultura de um povo, e para isto é necessário fazer um estudo científico filológico (cultural) para localização e análise de alguns elementos que interferem no contexto social. Para realizar este estudo Júlio César Rocha (2013, p. 50) destaca “a língua, a comunidade de língua ou a comunidade de discurso, o auditório, o ‘referente linguístico’, o argumento, o discurso argumentativo, a discursividade política e a jurisdição como elementos da Filologia Política”.

Rocha (2013) afirma em seguida

ser a língua um termo cuja aplicação fundamental designa um conjunto codificado primeiramente vocal de comunicação natural humana, cuja nomeação primeira toma emprestada a denominação do grupo utente historicamente reconhecido quando do seu aparecimento no cenário sociopolítico e das comunicações, estando ou não nucleada hoje em um determinado Estado, mas presentificada em um ou em mais países, cujos habitantes ou parte dos habitantes sejam seus utentes fáticos, empregando-a como expressão dos seus pensamentos através de uma ou de mais falas normalizadas e por uma ou mais escritas normativizadas, inteligíveis ou não entre si, conforme as conscientes **interações** levadas a cabo pelos distintos interlocutores, integrados de mesma ou de distinta maneira, no país, na comunidade ou consoante os seus grupos culturalmente autonomizados ou mesmo conforme regiões.

Pode-se falar da língua materna sendo o primeiro idioma que uma pessoa aprende, e que ouve desde o nascimento no seio familiar, que é a forma de linguagem humana, a qual compartilhamos com fins comunicativos e está dotada de sintaxe e obedece a princípios de otimização, entre outras noções diferentes da estrutura da língua escrita.

Segundo Mateus et al (1983, p. 19), a língua portuguesa tem sua origem no Latim Vulgar e começou a se expandir e dignificar a partir da fragmentação do latim, que “adquiriu

progressivamente as características **fonéticas** que nos permitem identificá-la como um estágio anterior da língua portuguesa actual”. Segundo Salles, (2007a, p. 20-21),

estudos realizados no começo do século XIX pelo filólogo alemão Franz Bopp demonstraram, pelo método da gramática comparada, que quase todas as línguas atualmente faladas na Europa e na Ásia provêm do indo-europeu, o que atesta em contrapartida, por meio de diversos fatos fonéticos, morfológicos e sintáticos, a própria existência do indo-europeu.

A denominação “português” é um adjetivo gentílico que se refere àquele ou àquilo que é natural ou pertencente à nação portuguesa. Portanto, no Brasil, o idioma recebe derivação deste nome porque foi país colonizado pelos portugueses. E acontecimentos como

a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, são decisivos na preservação de valores políticos e culturais portugueses, destacando-se a afirmação da língua portuguesa e sua difusão no amplo território brasileiro” (SALLES, 2007a, p. 22).

Atualmente, além de Portugal a língua portuguesa, portanto, é um idioma oficial que se fala na nação brasileira, embora também em outros países do mundo, como Angola, Ilha da Madeira (Portugal), Arquipélago dos Açores (Portugal), Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé; Príncipe e Timor Leste, pertencentes aos continentes europeu, africano, asiático e à Oceania.

Salles *et al.* (2007a, p. 30) lembram que “o português é língua de dois importantes mercados econômicos”, estando na escala de “quarta língua mais falada do mundo, [...] concentrado em praticamente duas áreas geográficas distintas, que são, de maneira efetiva, focos de difusão: Portugal e Brasil”. Os mesmos autores continuam:

No eixo da comunicação transnacional, o português é, na Europa, língua de trabalho da União Europeia. Sua ação se dá em vastos territórios com as metas dirigidas à preservação, à difusão, ao ensino e à aprendizagem das línguas oficiais e nacionais dos Quinze. Na América do Sul, o português, ao lado do espanhol, é a língua oficial do Mercosul. Sob outra interpretação política, quer dizer, na condição de língua oficial e/ou de unificação nacional, é língua da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) com assento nos quatro Continentes: Europa, América, África e Ásia (SALLES *et al.* (2007a, p. 31).

Salles (2007a, p. 23) admite que a valorização da língua portuguesa que se deu ao lado de outras, pelo respeito à diversidade linguística, foi um dos fatores que fez com que o Brasil após a colonização, no início do segundo milênio, tenha-se tornado a maior nação de falantes da língua portuguesa na comunidade lusófona.

É preciso ressaltar o valor da língua indígena no Brasil. A Constituição Federal prevê:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

[...]

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho, a Convenção nº 169, trata de assuntos referentes aos povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989, revê a Convenção nº 107. Este é o instrumento inicial de cunho internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais.

A Convenção é destinada à aplicação aos povos em países independentes que são considerados indígenas pelo fato de seus habitantes descenderem de povos da mesma região geográfica que viviam no país na época da conquista ou no período da colonização e de conservarem suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas.

Aplica-se, também, a povos tribais cujas condições sociais, culturais e econômicas os distinguem de outros segmentos da população nacional. A autoidentidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento, ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos sujeito da Convenção, isto é, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça (OIT, 2011, p.8).

Dessa perspectiva, compreende-se que a identidade e a linguagem se contituem como elementos importantes de sobrevivência. Quanto à língua de sinais, esta se torna mais um instrumento de inclusão social e de cumprimento das determinações da Constituição Federal.

O artigo 28 da Convenção 69 dispõe:

1. Sempre que viável, as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo. Quando isso não for possível, as autoridades competentes consultarão esses povos com vistas a adotar medidas que permitam a consecução desse objetivo. 2. Medidas adequadas deverão ser tomadas para garantir que esses povos tenham a oportunidade de se tornar fluentes na língua nacional ou em um dos idiomas oficiais do país. 3. Medidas deverão ser tomadas para preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas indígenas dos povos interessados - *sic* (OIT, 2011, p. 36).

Assim, os instrumentos legais que garantem o desenvolvimento e da prática das línguas devem ser difundidos na sociedade a fim de que todos possam gozar os mesmos direitos.

1.2 - Língua Brasileira: Existe Isso?

Podemos considerar o Brasil um país multilíngue, devido a variedades de línguas faladas por cidadãos nascidos dentro de seu território. Segundo Quadros *apud* Oliveira, (2007, p. 239) “no Brasil são faladas cerca de 210 línguas por cerca de um milhão de cidadãos brasileiros que não têm o português como língua materna, e que nem por isso são menos brasileiros”. Todas essas línguas são consideradas línguas brasileiras, por serem faladas por pessoas que têm o Brasil como nação. Estas línguas deveriam ser reconhecidas, mas “infelizmente as políticas linguísticas do país são insuficientes para sustentar a conservação das diferentes línguas no país” (QUADROS, 2007, p. 240).

De acordo com Pereira (2010), durante a colonização portuguesa, a língua Tupi influenciou profundamente o português falado no Brasil, fazendo com que o contato entre esses povos e suas línguas estivesse em constante modificação, influenciando-se mutuamente”.

Por sua vez, a Língua Brasileira de Sinais é a língua recente de sinais de modalidade espaço-visual utilizada pelas pessoas surdas que vivem no Brasil e têm como sigla a inicial das palavras, sendo também chamada de LIBRAS.

Todas as línguas usam a “fala”. Nas línguas orais temos a palavra como unidade de significado, enquanto nas línguas de sinais chamamos de *sinial* à unidade de significado. Nas línguas orais temos os pontos de articulação (PA) dos fonemas, situados na boca, e nas línguas de sinais temos os pontos de articulação (PA), expressados por toques no corpo ou no espaço neutro do usuário de acordo com os limites estabelecidos.

1.3 LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua desenvolvida de forma natural pelo coletivo de pessoas surdas, graças à qual estas pessoas podem estabelecer uma via de comunicação com seu entorno social, já que são pessoas surdas ou conhecedoras desta língua. “É uma língua, como qualquer outra língua materna, adquirida efetiva e essencialmente no contato com seus falantes” (SALLES, 2007a, p. 46).

A LIBRAS é uma língua falada pelas comunidades surdas, que desenvolveram uma língua natural de modalidade visual-espacial, e requer o uso das mãos e de elementos não

manuais, como a cabeça, ombros, lábios e língua. Todos estes elementos são fundamentais para compreender o significado das mensagens.

A LIBRAS não é uma língua estruturalmente completa, não é fixa, está sujeita à evolução, a mudanças e à criação de novos sinais, de acordo com a necessidade, podendo ser complementada; e tem suas próprias regras gramaticais, diferentes da língua oral e escrita.

Em geral, o processo de comunicação nas línguas de ambas modalidades, oral-auditiva ou visual-espacial, apresenta muitas semelhanças e as unidades também são signos linguísticos denominados signos, sinais, mímicas e gestos.

As diferenças são consequência de distintos canais de emissão e recepção, por meio dos quais nas línguas gestual-visual utiliza-se o olho e a mão, e na oralidade utiliza-se o ouvido e a voz. Ambas possuem estruturas gramaticais distintas e a língua de sinais utiliza a via auditiva e gestual, enquanto que a oral utiliza a via acústica e vocal, enquanto a língua oral só pode se expressar em uma sequência linear, enquanto que a língua de sinais pode se expressar de forma simultânea por meio de diversos elementos. Além disso, a língua oral é possível ser escrita (com limites) e a língua de sinais não se pode escrever.

Após o reconhecimento oficial da LIBRAS e a regulamentação dos meios de apoio a comunicação oral das pessoas surdas, algumas instituições e centros educacionais de ensino fundamental iniciaram Projetos Bilíngues, por meio dos quais a figura e a identidade das pessoas surdas ocupam um lugar muito importante no desenvolvimento e na educação do aluno surdo. Assim, as instituições de educação de ensino médio devem contar com um intérprete em sala de aula. “A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência” (SALLES, 2007a, p. 47).

Em progressão ascendente, a língua de sinais brasileira é o principal elemento de coesão na comunidade surda, que conforma uma minoria linguística e sociocultural que se uniu para ter o reconhecimento da LIBRAS, que se estabeleceu na Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º - Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

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

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

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras – não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Dessa maneira, esta Lei entrou em vigor pela pressão política da comunidade surda, que se valeu de apoio de outras comunidades que ajudaram a impulsionar a aprovação de datas num cronograma de entrada em vigor, para apoiar o ensino da LIBRAS no Brasil.

Note-se, porém, o embate travado com o idioma principal do País, ao final: a LIBRAS “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Quanto à formação de professores e intérpretes, a Lei de Libras nº 10.436/2002, regulamentada por meio do Decreto nº 5.626/2005, também prevê questões relacionadas com o professor de Libras e o tradutor e intérprete de língua de sinais:

III - prover as escolas com:

- a. professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b. tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

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

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

[...]

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (QUADROS, 2014, p.17).

O art. 23 prevê que as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, proporcionem serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, como também os equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

1.4 Línguas Indígenas no Brasil e LIBRAS

A Constituição Brasileira de 1988 definiu a História recente do nosso País da preservação das línguas indígenas, e desde então tem sido trabalhados os direitos linguísticos dos indígenas perante a sociedade, principalmente no setor educacional. E de acordo com o que prevê a legislação, o ensino nas comunidades atendidas deve ser ministrado na língua materna dos índios, sendo “figurada” a língua portuguesa como segunda língua.

“Além disso, ocorreram algumas ações com as línguas alóctones em cidades em que os aspectos linguísticos tornaram-se uma espécie de “patrimônio cultural”, segundo assinalam Salles *et al.* (2007a, p. 240-241): “há políticas lingüísticas estabelecidas que apresentam reflexos em uma educação com proposta bilíngue.”

O Estatuto do Índio, vigente atualmente, é o nome pelo qual ficou conhecida a Lei n.º 6.001, promulgada em 19/12/1973, que norteou as relações do Estado e da sociedade brasileira com as populações indígenas até a promulgação da Constituição de 1988, em seu art. 1.º, que estabelece:

Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

Embora a língua oficial brasileira seja o português, atualmente, existem mais de 150 línguas e dialetos que são falados pelos povos indígenas no Brasil, de acordo com o Censo demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Muitas dessas línguas estão ameaçadas de extinção, sendo que desde a colonização do Brasil pelos

portugueses já foram incontáveis dialetos que foram extintos, de acordo com estudos realizados pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (2015), constando que

O Brasil é um país com uma grande diversidade linguística: falam-se no Brasil não somente o Português Brasileiro e várias outras línguas trazidas por imigrantes, mas também provavelmente **cerca de 150 línguas indígenas**. Isto pode parecer muito, e de fato só existe mais ou menos uma dúzia de países no mundo que têm mais línguas. Mas é bem provável que o Brasil, e toda a América do Sul, tenham tido muito mais línguas, talvez até oito vezes mais, 500 anos atrás, na época do primeiro contato com os Europeus.

Embora a língua oficial e predominante no Brasil seja o português, o país tem entre 150 e 170 idiomas nativos, a maioria na região amazônica. Algumas línguas contam com cerca de 20 mil falantes, caso do Guarani, do Tikuna, do Terena, do Macuxi e do Kaingang. Outras, porém, são faladas por cinco pessoas ou até menos, situação em que se enquadrava o Apiaká.

Com a morte de algumas destas línguas, segundo os pesquisadores do Museu Paraense Emílio Goeldi, se perdem os conhecimentos culturais, econômicos e os medicinais, porque não podem ser transmitidos pelos anciãos devido não terem mais como se comunicar com os mais jovens. Ainda segundo informações do Museu Goeldi, “há vários grupos indígenas que vivem sem contato com a sociedade nacional e podem falar outras línguas, ainda desconhecidas”.

Segundo Quadros e Leite (2014a, p. 18), a redução progressiva no uso da língua se dá até o seu desaparecimento devido à redução do número de falantes dos mais velhos e dos mais novos falantes da mesma língua e da “redução de contextos de uso em que a língua é empregada”. Esta estimativa é uma abordagem das línguas orais em riscos e das de sinais nativas e originais. Deve-se levar em conta que com as línguas nacionais as circunstâncias sociais e históricas exigem uma outra abordagem. De acordo com Salles *et.al* (2007a, p. 26).

A vitalidade de uma língua, constrariamente aos recursos naturais depende de sua utilização efetiva, tanto em escala nacional, quanto em escala mundial. Quanto mais uma língua é utilizada, mais ela é viva e, inversamente, quanto menos é utilizada, mais ela é ameaçada de extinção. Assim sendo, é o uso social da língua que determina seu grau de revitalização.

Para Quadros e Leite (2014a, p. 19), ambas as línguas de sinais, nativas e a nacional, vivenciam uma situação ‘de risco’ ainda que distintamente. Quanto mais tarde eles tiverem acesso ao entrar em contato, mais precário será a qualidade e a quantidade de estímulo para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural.

No Estado de Rondônia existe um povo indígena que foi beneficiado com um projeto de preservação da língua, os Puruborá, que para a Funai foi extinto. O povo Puruborá

ressurgiu após décadas, de acordo com Gil de Catheu (CIMI/RO, 2002) o Conselho Indigenista Missionário de Rondônia descobriu a existência do povo Puruborá em 2003 com

11 idosos, todos nascidos na área próxima ao rio Manoel Correia do tempo do SPI. Os remanescentes dos povos Puruborá se encontram nos municípios de Seringueiras, São Francisco (distrito de Porto Murtinho) Costa Marques, Porto Velho e Guajará-Mirim (CATHEU, 2002).

Os grupos indígenas vivem em condições extremamente adversas sendo discriminados pelos centros urbanos. É de responsabilidade do governo, em todos os níveis, federal, estadual e municipal, desenvolver, com a participação dos povos indígenas, ações para proteger seus direitos e integridade. E, até o momento o Estado brasileiro não tem feito uma política eficaz de inclusão que respeite seus usos e costumes, que garanta os seus direitos, a sua integridade como povo.

No decorrer deste texto discutimos a luta incessante da comunidade surda em prol de seus direitos linguísticos e educacionais, situamos historicamente a educação de surdos na Educação Especial ao longo dos séculos, e explanamos os conceitos relacionados à inclusão educacional e educação bilíngue. Finalizamos as reflexões, abordando um tema de suma relevância e que se esconde nas entrelinhas da legislação e do cotidiano escolar: o *status* da língua de sinais nas escolas regulares ditas inclusivas (CATHEU, 2002).

Dessa forma, além da dificuldade de integração que os indígenas sofrem, diante das comunidades de língua portuguesa, existe também a questão da surdez em diversas comunidades, quando mesmo não se eliminam os índios que nascem surdos. Na Constituição Federal do Brasil (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garantem aos Estados e Municípios a oferta da educação escolar aos indígenas de forma específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNE) na perspectiva da educação inclusiva (2008),

a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos constituídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (PNE, 2008).

Antes de tudo, precisamos assim como os direitos dos alunos não-indígenas, perceber, reconhecer e respeitá-las como reais as diferenças linguísticas existentes em cada sociedade indígena e entre os surdos indígenas.

O estudo das línguas de sinais segundo Ronice Müller de Quadros (2012) teve seu início na década de 1980 pela pesquisadora linguísta, Lucinda Ferreira Brito (1984, 1993)

apresentou ao mundo duas línguas de sinais brasileiras, a língua de sinais dos centros urbanos brasileiros (atualmente referida como Libras), focando na variante de São Paulo, e a língua de sinais Urubu-Kaapor, pertencente à família Tupi-Guarani, uma língua usada na comunidade indígena Urubu-Kaapor do interior do Maranhão.

Pois é possível que se tenha desenvolvido na tribo de Urubu-Kaapor, da família linguística tupi-guarani, um tipo de gene recessivo para a surdez, que atribuíram o alto número de nascimento de indígenas surdos localizados em pequenos povoados isolados na floresta amazônica, que se caracterizam por ocorrer casos de endogamia, ou seja, casamentos consanguíneos entre indivíduos aparentados dentro da comunidade.

Gláucio de Castro Júnior (2011, p. 50) *apud* Sdacks (1999) exemplifica isso ao comentar que

a história da ilha de Martha's Vineyard, Massachusetts (Estados Unidos). Nessa ilha, um gene recessivo posto em ação pela endogamia sofreu uma mutação, originando a surdez, hereditária que vingou por 250 anos a partir da chegada dos primeiros colonizadores por volta de 1690. Em função disso, toda a comunidade aprendeu a língua de sinais, havendo livre comunicação entre os ouvintes e Surdos. O autor ressalta que estes eram quase nunca vistos como surdos e, certamente não eram considerados 'deficientes'.

O fato de todos os ouvintes conhecerem a língua de sinais estabelece um contexto social, assim como a integração da pessoa surda. O caso de surdez na comunidade já tornou-se comum, e não é vista como deficiência, é simplesmente vista como uma característica cultural de alguns membros do grupo.

Segundo Pereira, “no caso singular da etnia Ka’apor, além do dialeto tupi-guarani, esses possuem uma segunda língua, também conhecida como Língua Gestual Ka’apor Brasileira, ou Língua de Sinais Urubu Ka’apor”. A grande quantidade de pessoas surdas nascendo nestas comunidades, fez com que eles desenvolvessem uma língua de sinais de uso exclusivo do grupo e dominada por todos os membros tornando-os também uma comunidade bilíngue.

As línguas são o componente e o veículo mais importante das culturas indígenas - cada língua reflete experiência acumulada da comunidade de seus falantes e é perfeitamente adaptada às suas necessidades ambientais, sociais, culturais, espirituais etc (MUSEU EMÍLIO GOELDI).

Apesar de muitos grandes pesquisadores estarem atuando na área dos estudos de língua de sinais, ainda hoje há uma necessidade de se conhecer as variedades de línguas de sinais faladas no Brasil. Sendo que (QUADROS e LEITE, 2014a, p. 19), “todas as diferentes variedades de línguas de sinais utilizadas no Brasil necessitam de um projeto de documentação e vitalização”, para que se possa fazer o registro histórico formal.

Albres (2013), citando Fonseca (2007), salienta:

Segundo Fonseca (2007), no cenário internacional, a questão da diversidade linguística se insere no universo mais amplo da preocupação com a diversidade cultural. Em 2002, a Unesco publicou o Atlas das línguas em perigo no mundo; em 2003 foi aprovada pela Assembleia Geral da organização a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, que inclui no seu Artigo 2, intitulado Definições, ‘a língua como vetor do patrimônio cultural imaterial’; e, em 2005, a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais reconhece em seu Preâmbulo que ‘a diversidade linguística é um elemento fundamental da diversidade cultural’. Acha-se em estudo, na ONU, a proposta de uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, proclamada em Barcelona em 1996 [...] (ALBRES *et al*, 2013, p. 26)

Albres (2013) prossegue:

Mesmo considerando o papel vital destas declarações como ideal positivo do humano – e aqui sustentando alguma legítima universalidade destas declarações – há uma significativa diferença entre sua confecção e publicização, enquanto documento, e a sua efetivação no cotidiano das pessoas de carne e osso. Sendo imprescindível seu registro, é preciso construir ações para que haja sua execução. Deste modo, além de declarar ideais humanos como o direito à pluralidade cultural e ao bilinguismo, é central construir ao máximo seu acontecimento dentro e entre todas as inúmeras comunidades linguísticas existentes atualmente no mundo. Mas como?

Mesmo sendo essenciais as declarações em escala mundial, é na escala territorial de um Estado e nas suas subdivisões administrativas que, na contemporaneidade, pode-se falar em acontecimento dos direitos humanos. E, são as subjetividades diversas que habitam estes territórios, os protagonistas potenciais de sociedades mais dignas e plurais (ALBRES *et al*, 2013, p. 27).

A legislação brasileira ampara o processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, que estabelece o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Assim,

Outro limite que tem sido apontado pela comunidade educativa, a ser considerado na formulação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é a desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil, sob diferentes pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais. Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um

entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BOBBIO, 2004, p.p. 18-19).

Nesse sentido, o autor salienta que essa conquista solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais a partir da primeira infância.

Bobbio (2004) ensina que

A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência.

Dessa forma, a convivência terá novas significações, contribuindo com o desenvolvimento integral dos surdos no contexto social dentro e fora da escola, em segmentos dentro da educação inclusiva garantida pela legislação, a fim de que os surdos ampliem e estabeleçam os direitos e deveres, como discutiremos na próxima Seção.

SEÇÃO II - INSTITUIÇÕES DAS LÍNGUAS: ARTIFÍCIOS NECESSÁRIOS

Nesta Seção veremos algumas formas de compreender as políticas linguísticas e políticas de educação inclusiva que a partir da aprovação das Leis e Decretos que reconhecem a Libras como primeira língua para os surdos ampliam e estabelecem os direitos e deveres como cidadão surdo a inclusão e a prática bilíngue dentro das escolas com sua língua e cultura própria, respeitando e garantindo o uso da estrutura da libras com igualdade linguística. Faremos uma reflexão nos processos linguísticos gramaticais da libras, a ocorrência das variações com base nos estudos de pesquisadores na área.

2.1 Variação, Variantes e Inclusão pela Língua

As línguas de sinais, assim como qualquer língua oral apresentam semelhanças em suas estruturas linguísticas, nos aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmático e fonológicos (BRASIL *apud* FELIPE, 1998, 82). E através de algumas regulamentações os surdos ganham o seu reconhecimento como língua oficial pela Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5626/05. E, com este recente reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, as escolas se organizam para atender os alunos surdos. Os estudos realizados sobre as línguas de sinais são de muita relevância para a linguística e para a inserção do surdo no contexto social.

Através dos diversos estudos sobre as línguas de sinais, se atentam para a questão das variações regionais e lexicais e os processos linguísticos que envolvem a comunicação na língua de sinais. Para que se possam ter um entendimento semântico do que se fala, e poder contruir diversas frases na língua de sinais de acordo com as suas próprias regras, sendo possível a compreensão.

Trabalharemos com base nas pesquisas de diferentes aspectos fundamentais da estrutura da libras para o seu funcionamento, pesquisas que “associadas às atividades dirigidas pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) foram responsáveis pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais como uma língua de fato no Brasil” (BRASIL *apud* FERREIRA BRITO, 2007, p.19), tendo como abordagem teórica para este estudo: Quadros (2013, 2014a, 2014b); Salles (2007a, 2007b), Fernandes (1998).

Como toda língua, a língua de sinais também está sujeita a muitas variações linguísticas que procedem de influências históricas e regionais que sugem de acordo com a necessidade comunicativa entre os falantes. Estas variações remetem a identidade sociocultural de cada indivíduo independente da língua que ele utiliza para se comunicar.

Cada pessoa tem uma característica que deve ser respeitada. E é através dos estudos linguísticos que são observados e detectados essas diferenças no uso da língua.

Segundo Strobel e Fernandes, (1998, p. 1), as variações linguísticas mais comuns são com relação à mudança histórica, geográfica e social.

1) As variações regionais na língua de sinais se relacionam com a variação dos sinais de região para região.

Exemplo:

Figura 1 - Variações



Fonte: Strobel e Fernandes, (1998).

Observamos que nas três imagens há mudança em todos os parâmetros. Mas o significado é o mesmo para os três sinais. No primeiro caso (Rio de Janeiro) são utilizadas ambas as mãos. E São Paulo e Curitiba têm em comum o uso apenas da “mão dominante”. Mas o significado entre os três é o mesmo.

Figura 2 - Variações Diferentes



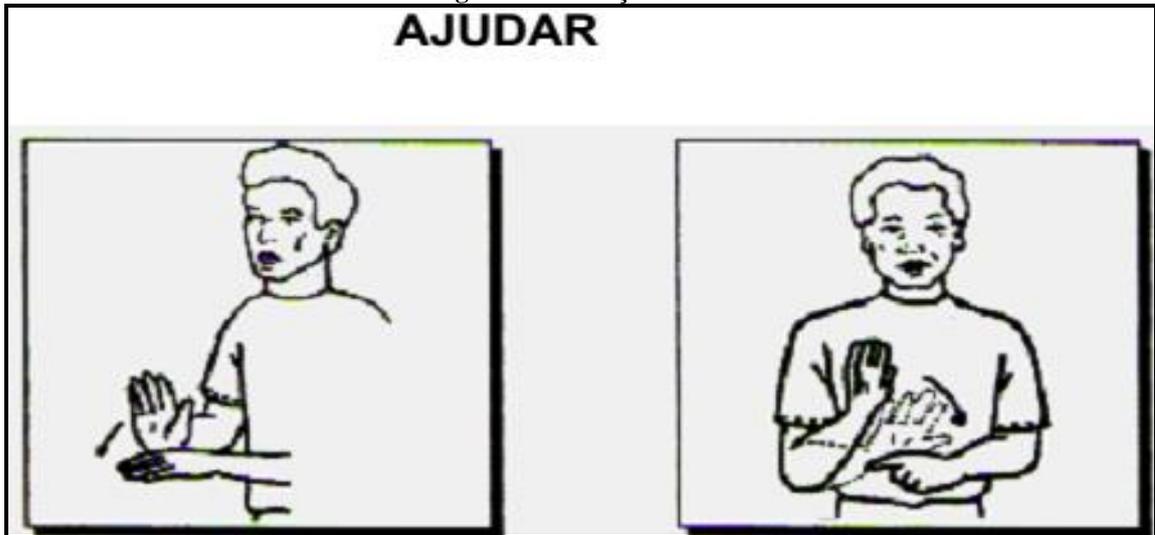
Fonte: Strobel e Fernandes (1998)

No primeiro modelo, a sinalização do conectivo “MAS” é utilizada com apenas uma das mãos e movimento diferente nos três. O modelo 2 e 3 utilizam ambas as mãos

simultaneamente em todas os parâmetros. Os três modelos não ocorrem alteração de significado.

- 2) A Variação Social refere-se a variações na configuração das mãos e/ou no movimento, não modificando o sentido do sinal.

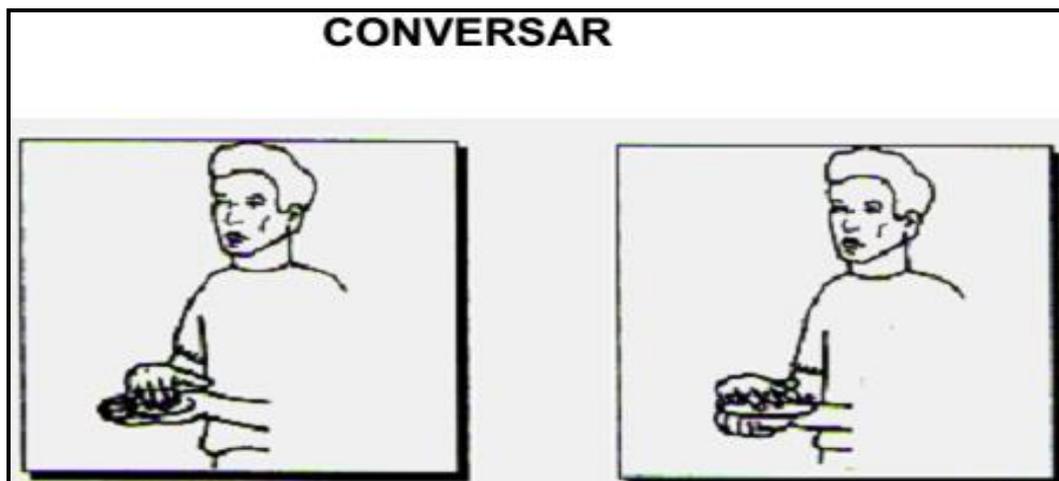
Figura 3 - Variação Social



Fonte: Strobel e Fernandes (1998)

Este tipo de variação ocorre dentro de grupos específicos, que variam de acordo com idade, grau de instrução, sexo. A forma com que é feita a configuração da mão não muda o significado do sinal.

Figura 4 - Grupos Específicos



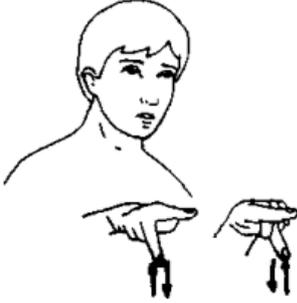
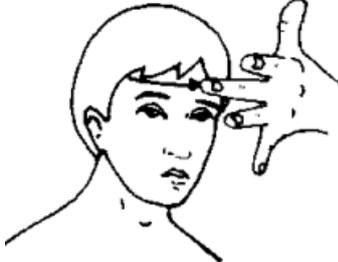
Fonte: Strobel e Fernandes (1998)

As mudanças históricas ao longo de um determinado período do tempo fazem com que um sinal possa sofrer transformações decorrentes dos costumes da geração. Para Salles

(2007a, p. 87) as mudanças linguísticas diacrônicas na LIBRAS são as que acontecem com o passar do tempo.

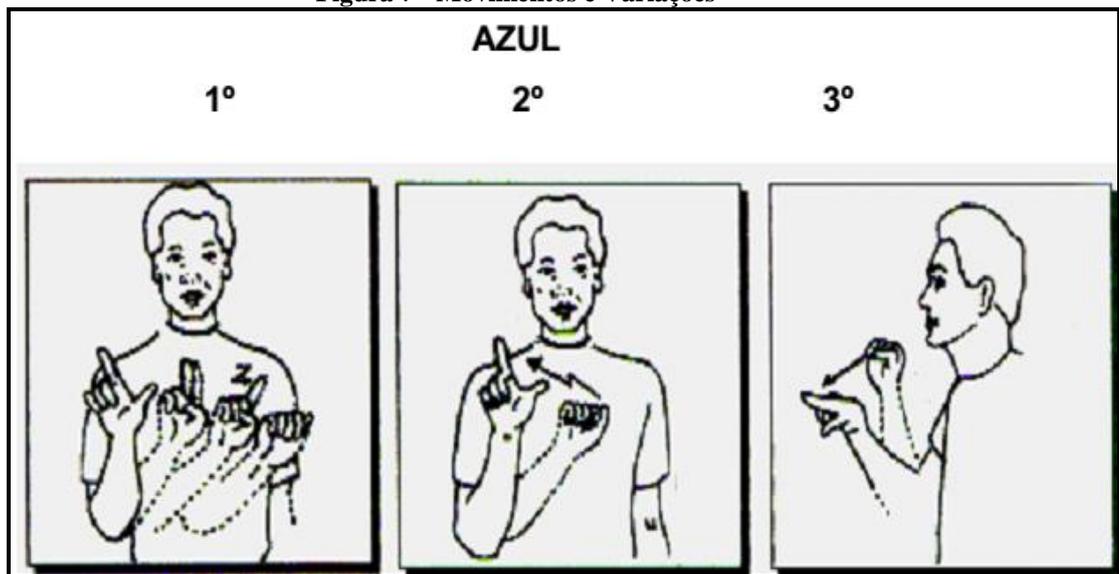
Por exemplo: PESSOA, FEI@, AZUL, BRANCO, VOVÔ, PAI, MÃE

Figura 5 - Expressões Faciais

	<p>CM: PA: Movimento: Expressão Facial:</p> <p>Pessoas (passado)</p>
	<p>CM: PA: Movimento: Expressão Facial:</p> <p>Pessoas (hoje)</p>
 <p>Figura 6 - Linguísticas Diacrônicas</p>	<p>CM: PA: Movimento: Expressão Facial:</p> <p>Fei@ (passado)</p>
	<p>CM: PA: Movimento: Expressão Facial:</p> <p>Fei@ (hoje)</p>

Fonte: Salles, 2007a, p. 87-88

Figura 7 - Movimentos e Variações



Fonte: Strobel e Fernandes (1998)

Figura 8 - Léxico



Fonte: Strobel e Fernandes (1998)

Assim, “o léxico da LIBRAS, assim como o léxico de qualquer língua, é infinito no sentido de que sempre comporta a geração de novas palavras” (BRASIL apud FERREIRA BRITO, 2007, p.30). Deve-se estar sempre atento às alterações que ocorrem no léxico, sempre vêm surgindo novos sinais ou novo sentido no sinal.

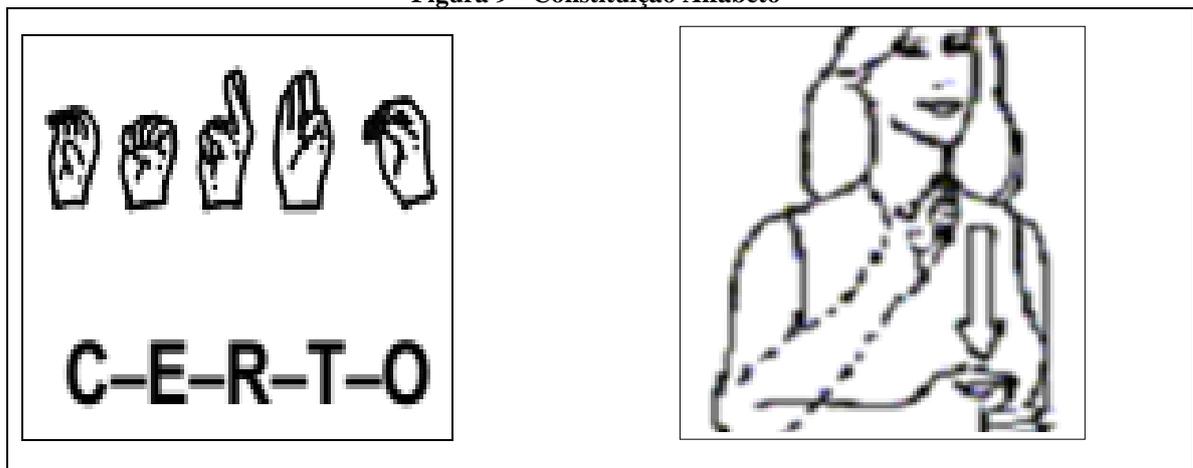
Toda língua tem a sua vida própria e ‘alimenta-se’ a partir da comunicação dos falantes, quando entram em contato com seus pares. Quando alimentada, a língua é transformada naturalmente, seja por fatores internos à própria língua (e.g. a fisiologia da articulação), seja por fatores externos (e.g. o contato com outras línguas). Nessa transformação, a língua modifica as formas das palavras e seus significados ao longo do tempo, sem prejudicar a estrutura linguística, que é fundamental para a comunicação entre os falantes (QUADROS, 2013, p. 61).

A comunidade surda vem travando, constantemente, a luta com relação ao uso da libras no seu contexto cultural, as características linguísticas, o método formal ou informal, as técnicas a serem utilizadas, que é algo preocupante com base nas abordagens educacionais bilíngue para os surdos. Como as línguas orais, a língua de sinais também possui sua gramática com suas regras, com base nos estudos linguísticos e seu dicionário com suas especificidades linguísticas.

A gramática da LIBRAS é constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidades mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras” (BRASIL *apud* FERREIRA BRITO, 1998, p. 23).

Todos estes níveis gramaticais aplicados ao uso das estruturas linguísticas nos diferentes contextos reais de uso que facilitaram a comunicação. A inserção de elementos pragmáticos no léxico gera uma produção de interpretações e a relação de construção de significados e de significantes na constituição do sujeito e produção de sentido. De acordo com Brasil, *apud* Ferreira Brito (1998, p. 23), o léxico “pode ser definido *grosso modo* como o conjunto de palavras de uma língua. No caso da LIBRAS, as palavras ou itens lexicais são os sinais”. Ou seja, temos que compreender a relação desses elementos simbólicos que interagem socialmente na língua. É comum se pensar que uma palavra é constituída de um alfabeto manual, como por exemplo: C-E-R-T-O, como indica a Figura 9.

Figura 9 - Constituição Alfabeto



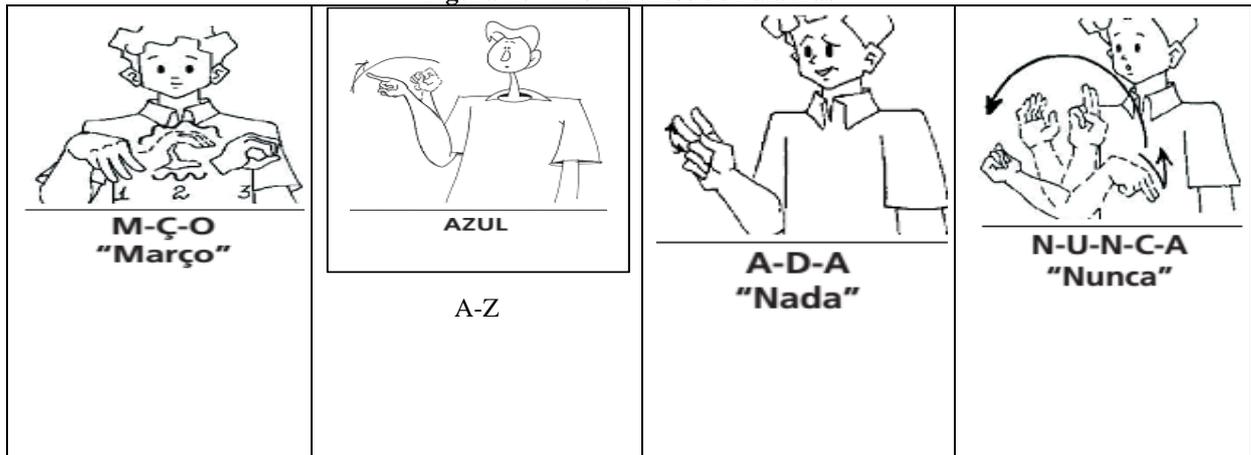
Fonte: Brasil *apud* Ferreira Brito (1998, p. 25)

A datilologia é mais usada para expressar nomes de pessoas, localidades e outras palavras que não possuem o sinal específico, utilizando o alfabeto manual de LIBRAS. Ou

seja, são empréstimos da língua portuguesa que serão soletradas na LIBRAS. E algumas destas palavras também são soletradas utilizando apenas algumas letras da palavra ou somente as letras iniciais, pois sofrem modificação no seu uso, sem necessidade de soletrar por completo e com a incorporação de um movimento próprio da língua (BRASIL apud FERREIRA BRITO, 1998, p 37); (FELIPE, 2006, p. 25). Vejamos a Figura 10.

Por exemplo: MÇO “Março”; AL “Azul”; R-S “Reais”; BR “Bar”; V-A-I; O-I;

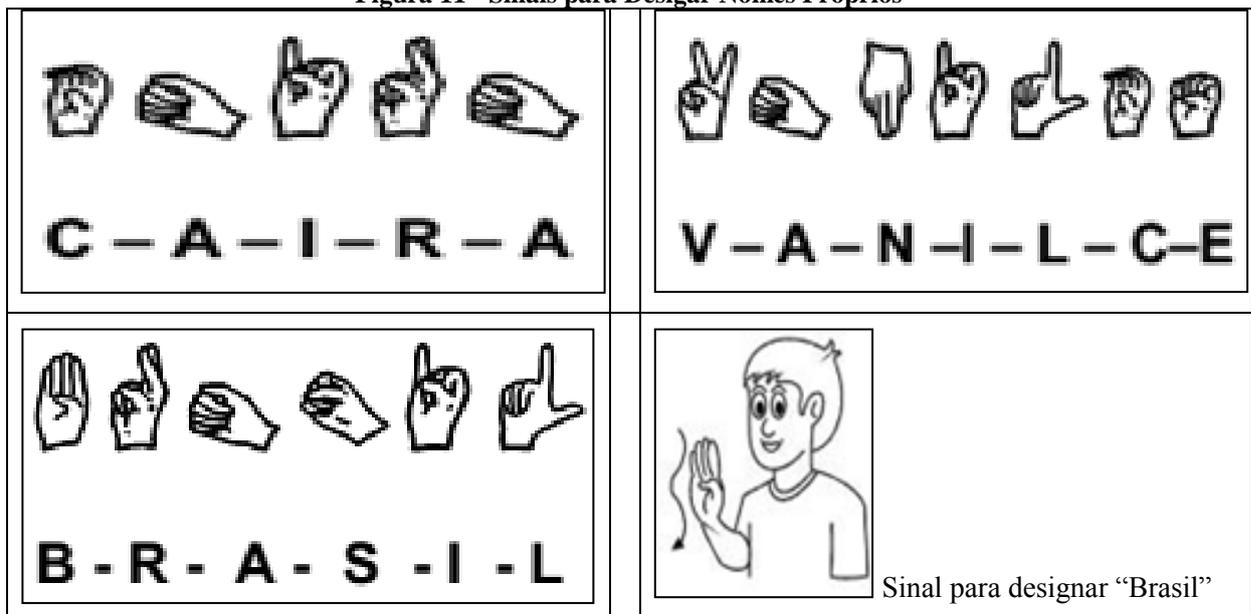
Figura 10 - Movimentos de Palavras



Fonte: FELIPE, Tanya A. Libras em Contexto (2006. p. 25)

Nomes de pessoas e nomes próprios em geral, serão apresentados pela soletração ou parte da soletração como as palavras. E, se o nome próprio, na língua portuguesa, tiver um nome em libras será articulado em seguida.

Figura 11 - Sinais para Designar Nomes Próprios



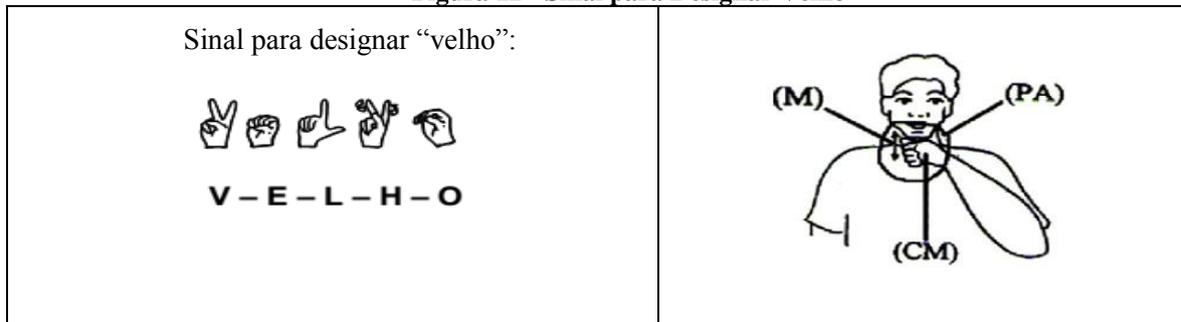
Fonte: <http://www.ebah.com.br/>(2015)

Na LIBRAS ao se expressar nomes dos lugares, podem eles ser referidos utilizando a datilologia, alfabeto manual onde cada sinal corresponde a uma letra, mas também podemos utilizar um sinal específico para a palavra referente o nome das cidades, país, e outros.

De acordo com Felipe (2006) e Quadros (2014), os sinais são formados a partir de cinco parâmetros que podem se combinar simultaneamente.

Os três principais são: Ponto de Articulação (PA), Configuração de Mãos (CM) e Movimento (M). No exemplo abaixo estão representados simultaneamente através do sinal “velho”, segundo exemplifica a Figura 12.

Figura 12 - Sinal para Designar Velho



Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 7).

1) Configuração de mãos (CM)

É a forma de execução dos sinais. Segundo Felipe (2006, p. 21), na libras há 64 formas de configurações de mãos (CM) que pode ser realizada pela pessoa destra através da mão direita denominada de “dominante” ou pelas duas mãos dependendo do sinal. Por exemplo:

Os sinais “aprender”, “sábado”, “desodorante” e “laranja” tem a mesma (CM) e (M). Ponto de articulação (PA), respectivamente são: testa, boca, axila e boca.

Figura 13 - Configuração das Mãos



Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006. p. 21).

Os sinais de “sábado” e “laranja”, se diferenciam apenas pela expressão facial, no sinal “laranja”, os demais parâmetros são semelhantes.

Figura 14 - Sinais em Frente à boca

 <p>LARANJA</p>	<p>CM: “C” e “S” PA: frente à boca M: abrir e fechar EF: bochechas comprimidas, “chupando”</p>	 <p>SÁBADO</p>	<p>CM: “C” e “S” PA: frente à boca M: abrir e fechar EF: N/T</p>
---	---	---	---

Fonte: FELIPE, Tanya A. *Libras em Contexto* (2006, p. 21).

2) Ponto de Articulação (PA)

É o lugar no corpo onde é realizado o sinal. “Podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor)” (FELIPE, 2006, p. 21).

Por exemplo, como demonstra a Figura 15: os sinais “esquecer”, “aprender” e “pensar”, são realizados na testa.

Figura 15 - Sinais na Testa

		
<p>NA TESTA</p>	<p>ESQUECER</p>	<p>APRENDER</p>

Fonte: FELIPE, Tanya A. *Libras em Contexto* (2006, p. 21).

E os sinais “trabalhar”, “brincar” e “consertar” são realizados no mesmo espaço neutro, onde não tem nenhuma relevância.

Figura 16 - Espaço Neutro

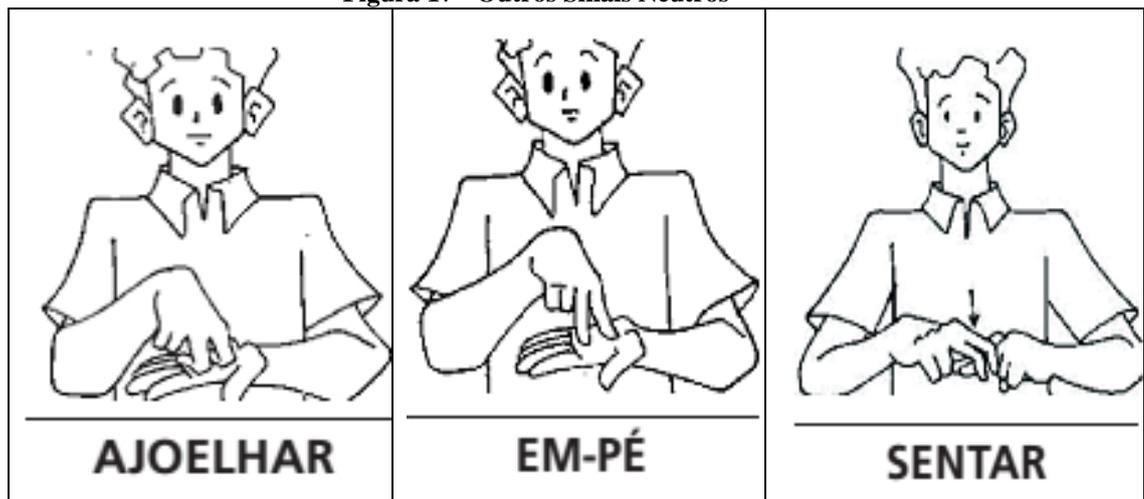


Fonte: FELIPE, Tanya A. Libras em Contexto (2006. p. 22).

3) Movimento (M)

O deslocamento da mão no espaço, os sinais podem ter ou não movimento. Segundo Felipe (2006, p. 22) os sinais: “ajoelhar”, “em pé” e “sentar” não possuem movimento.

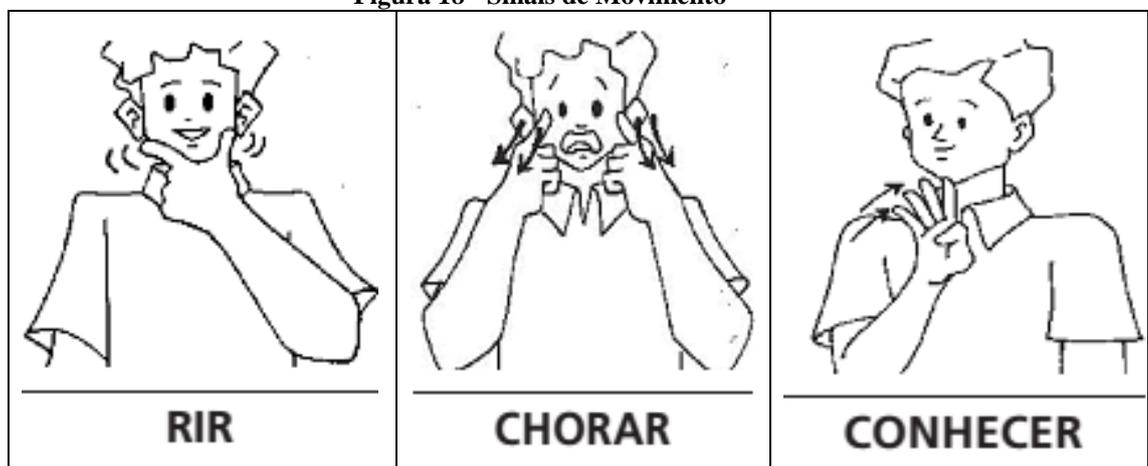
Figura 17 - Outros Sinais Neutros



Fonte: FELIPE, Tanya A. Libras em Contexto (2006. p. 22).

E os sinais: “rir”, “chorar” e “conhecer”, possuem movimento.

Figura 18 - Sinais de Movimento



Fonte: FELIPE, Tanya A. Libras em Contexto (2006. p. 22).

Segundo Felipe (2006, p. 23) e Quadros (2014), ainda temos os dois parâmetros secundários:

4) Orientação das mãos (O)

É a direção em que a palma da mão aponta na produção do sinal com relação aos três parâmetros citados anteriormente. Estas direções podem ser: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita ou para a esquerda. Podendo também durante o movimento das mãos ocorrer mudança de direcionalidade durante a execução do sinal.

Abaixo temos alguns exemplos de sinais em que ocorrem a direção e também a inversão do mesmo sinal, que pode significar ideia de oposição, de contrário ou de concordância em número e pessoa.

Por exemplo: “ir” e “vir”; “subir” e “descer”; “acender” e “apagar”; “abrir” e “fechar”:

Figura 19 - Sinais de Direção e de Inversão



Fonte: FELIPE, Tanya A. Libras em Contexto (2006, p. 23).

5) Expressão Facial e/ou Corporal (EF/C):

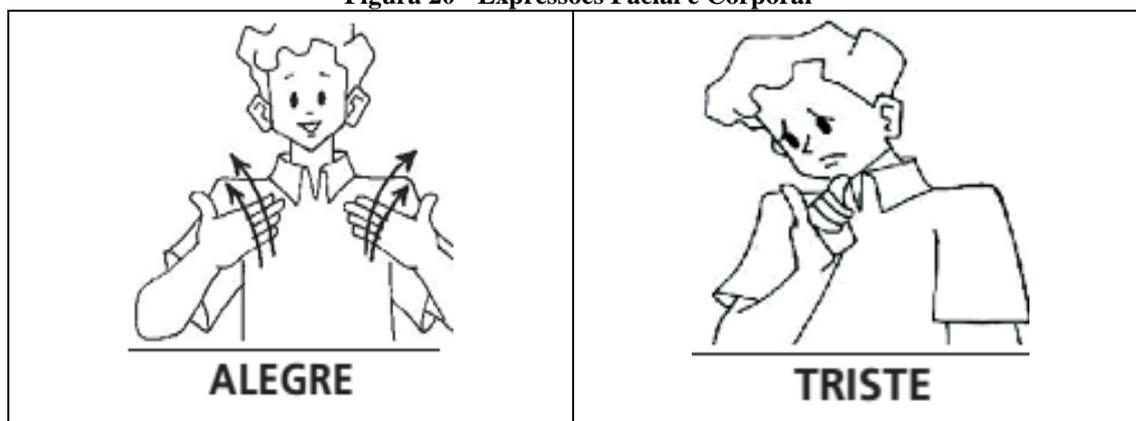
Estas expressões são um diferencial, são recursos não manuais de suma importância na comunicação de toda as línguas. Na língua brasileira de sinais, tais expressões, sempre que possível realizadas através da face, do tronco, da postura corporal, do olhar e até mesmo o total silêncio, fazem uma interação constante com os sinais manuais. Caso não necessitem dos sinais manuais associados, podem simplesmente interagir contextualizando em determinada

situação com a finalidade de dar sentido ao enunciado e ampliar a capacidade das variadas formas de compreensão da linguagem gestual na Libras.

Alguns sinais sem estar associado à expressão não manual em um contexto social, passam a ser simplesmente vocábulos isolados, sem sentido na comunicação entre os participantes, porque sem a expressão facial e/ou corporal (EF/C) não possibilitam uma compreensão exata da comunicação entre os falantes. E em alguns casos a expressão facial e/ou corporal (EF/C) por si só, dá sentido a comunicação. Ou seja, para se ter o total sentido e compreensão de uma palavra ou frase, não devemos nos apegar somente a estrutura gramatical de uma língua (FELIPE, 2006, p. 23).

Por exemplo: Os sinais de “alegre” e “triste” traz juntamente com o sinal, a expressão facial e corporal, nas Figura 20 e 21, respectivamente:

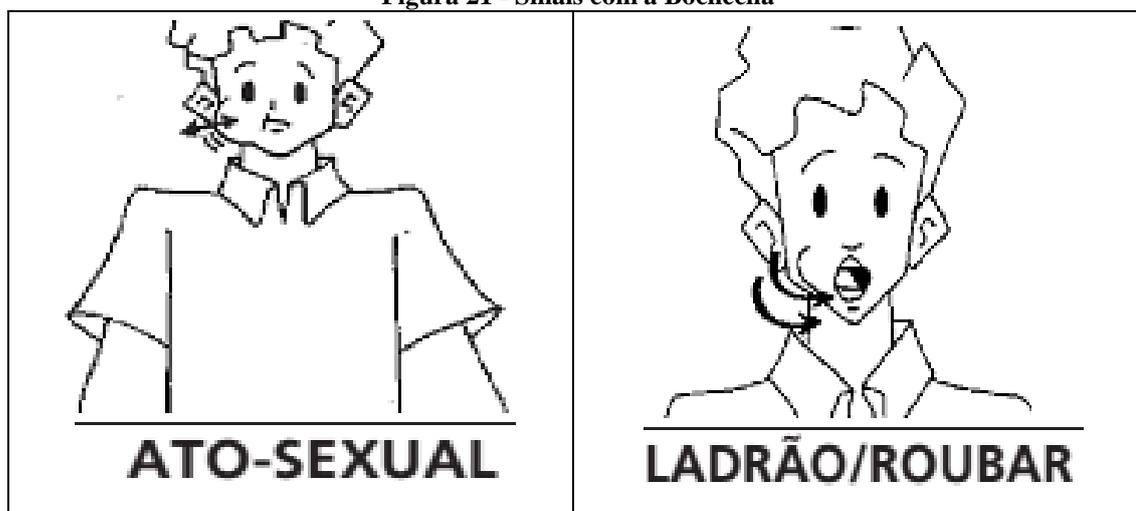
Figura 20 - Expressões Facial e Corporal



Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006. p. 23).

Os sinais de “ato-sexual” e “ladrão” são feitos apenas com as bochechas:

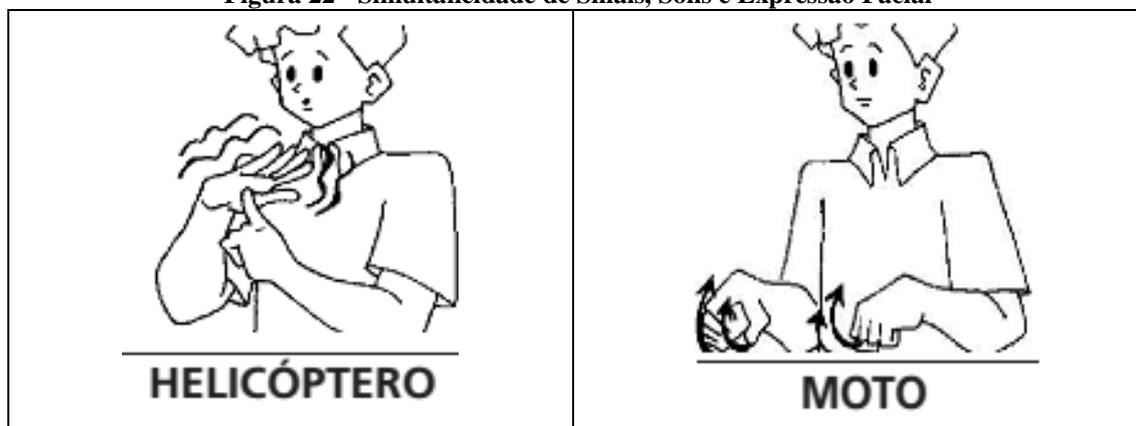
Figura 21 - Sinais com a Bochecha



Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006. p. 23).

Os sinais de “helicóptero” e “motocicleta” são uma simultaneidade de sinais, sons e expressão facial que se completam para dar sentido e compreensão:

Figura 22 - Simultaneidade de Sinais, Sons e Expressão Facial



Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006. p. 23).

Para fazer o uso da datilologia, temos que levar em conta o uso do espaço, que acontece de dentro para fora e observar para não realizar os sinais na frente do rosto, porque a expressão facial é um complemento de suma importância da língua.

Há casos de palavras na língua portuguesa que já são empréstimos de outras línguas, e a Libras também faz seus empréstimos léxicos. Algumas palavras necessitam que sejam soletradas e outras já existe sinal correspondente à situação, não sendo necessário utilizar a datilologia (BRASIL apud FERREIRA BRITO, 2007).

Por exemplo: “xerox”, “whatsapp”, “chopp”:

Figura 23 - Empréstimos Linguísticos

<p>I L-O-V-E Y-O-U</p> 	<p>CM: “I”, “L” e “Y” PA: neutro M: EF:</p>
<p>E-M-A-I-L</p> 	<p>CM: PA: M: EF: Sinal para designar ‘e-mail’.</p>

Fonte: Salles (2007a, p. 87).

Neste caso, a soletração serve para mostrar como se escreve a palavra, uma forma de questionamento, a forma como se veicula a ortografia da palavra em língua portuguesa.

De acordo com Salles (2007a, p.83) é que “uma característica das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica”. Sinal icônico é quando lembra a sua referência.

Durante muito tempo afirmou -se que as línguas de sinais não eram línguas por serem icônicas, não representando, portanto, conceitos abstratos. Isto não é verdade, pois em língua de sinais tais conceitos também podem ser representados, em toda sua complexidade (STROBEL; FERNANDES, 1998, p. 6).

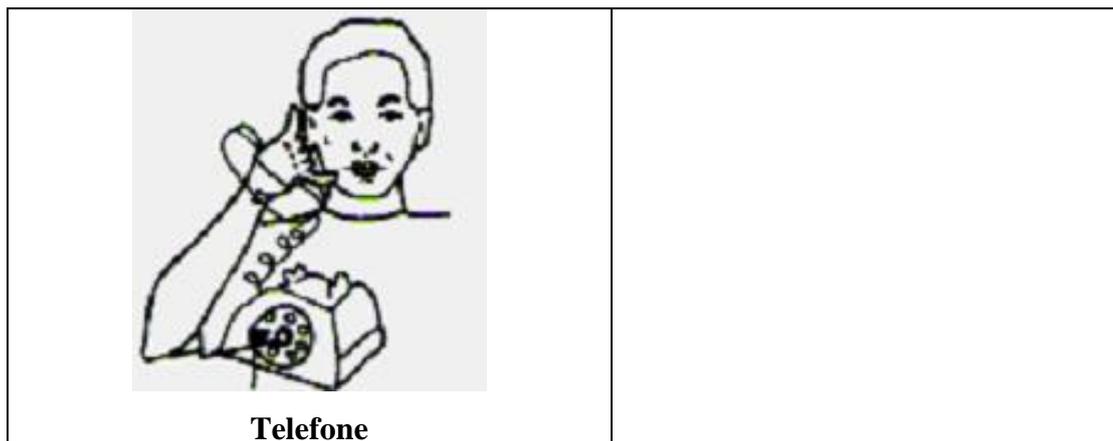
Nas línguas de sinais, devido à sua modalidade visual-espacial, são reconhecidos os signos por sua motivação icônica em muitos de seus sinais, isso ocorre quando associam aspectos condizentes com a realidade para formar um sistema de representação, no entanto, existem também sinais imotivados.

Para Strobel e Fernandes (1998, p. 4) “uma foto é icônica porque reproduz a imagem do referente, isto é, a pessoa ou coisa fotografada. Assim também são alguns sinais da LIBRAS, gestos que fazem alusão à imagem do seu significado”.

Por exemplo:

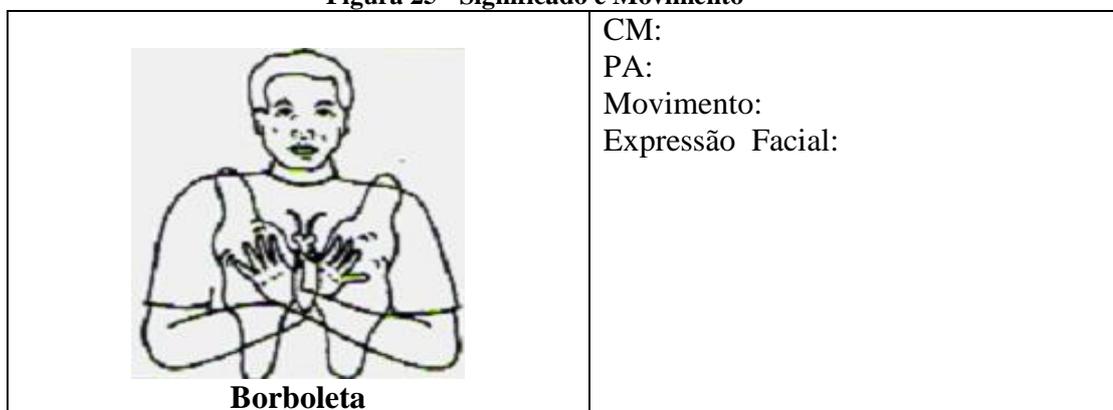
Figura 24 - Imagem Semelhante ao Significado

 <p style="text-align: center;">Árvore</p>	<p>CM: PA: Movimento: Expressão Facial:</p>
	<p>CM: PA: Movimento: Expressão Facial:</p>



Fonte: Salles (2007a, p. 88).

Figura 25 - Significado e Movimento



Fonte: Strobel e Fernandes (1998 p.4)

Para Salles (2007a, p. 88), os sinais Arbitrários ou imotivadores são aqueles não mantêm nenhuma semelhança com a realidade que representam, entre o significante e o referente. É o caso dos sinais: biscoito, desculpe, ajudar, conseguir, conversar, entre outros.

Segundo Quadros apud Costa (2014a, p. 80), Ferdinand Saussure com relação a arbitrariedade do signo afirma que

O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário [...] O significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade (2006, p. 81 a 83).

A grande maioria dos sinais da LIBRAS é arbitrária, não mantém relação de semelhança alguma com o seu referente. Alguns procuram alguma referência que lembra o uso do objeto, sem qualquer vínculo com a LP:

Figura 26 - Referência de Objeto sem Vínculo com a LP

 <p>Biscoito</p>	<p>CM: PA: Movimento: Expressão Facial:</p>
 <p>Desculpe</p>	<p>CM: PA: Movimento: Expressão Facial:</p>

Fonte: Salles (2007a, p. 88)

Figura 27 - Referência de Classe Gramatical Desvinculada com a LP

 <p>Conversar</p>	<p>CM: PA: Movimento: Expressão Facial: CM: PA: Movimento: Expressão Facial:</p>
 <p>Depressa</p>	<p>CM: PA: Movime CM: PA: Movimento: Expressão Facial: nto: Expressão Facial:</p>

Fonte: Strobel e Fernandes (1998 p. 6).

2.2 Direitos Humanos e Direitos Linguísticos para a diversidade

Os surdos, no decorrer de toda a História, sempre foram excluídos da sociedade, julgados como pessoas que não serviam para realizar atividades laborais, sendo desrespeitados e ignorados no contexto social de pessoas não surdas, eram vistos como deficientes com poucas probabilidades de sobreviver na sociedade antiga e essas atitudes socio-políticas os privavam de seus direitos.

Norberto Bobbio (1909), ao tratar sobre os direitos humanos esclarece:

Não pretendo levar esse raciocínio até as extremas conseqüências. Pretendo apenas observar que igualdade e diferença têm uma relevância diversa conforme estejam em questão direitos de liberdade ou direitos sociais. Essa, entre outras, é uma das razões pelas quais, no campo dos direitos sociais, mais do que naquele dos direitos de liberdade, ocorreu a proliferação dos direitos a que antes me referi; através do reconhecimento dos direitos sociais, surgiram - ao lado do homem abstrato ou genérico, do cidadão sem outras qualificações - novos personagens antes desconhecidos nas Declarações dos direitos de liberdade: a mulher e a criança, o velho e o muito velho, o doente e o demente, etc. É supérfluo acrescentar que o reconhecimento dos direitos sociais suscita, além do problema da proliferação dos direitos do homem, problemas bem mais difíceis de resolver no que concerne àquela “prática” de que falei no início: é que a proteção destes últimos requer uma intervenção ativa do Estado, que não é requerida pela proteção dos direitos de liberdade, produzindo aquela organização dos serviços públicos de onde nasceu até mesmo uma nova forma de Estado, o Estado social. Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o super poder do Estado - e, portanto, com o objetivo de limitar o poder -, os direitos sociais exigem, para sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à sua proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado. Também “poder” - como, de resto, qualquer outro termo da linguagem política, a começar por “liberdade” - tem, conforme o contexto, uma conotação positiva e outra negativa. O exercício do poder pode ser considerado benéfico ou maléfico segundo os contextos históricos e segundo os diversos pontos de vista a partir dos quais esses contextos são considerados. Não é verdade que o aumento da liberdade seja sempre um bem ou o aumento do poder seja sempre um mal (BOBBIO, 2004, p. 35).

Dessa forma, o autor relaciona contextos que devem ser considerados para, diferentemente de impingir, sejam aplicados à sociedade. No âmbito da Educação inclusiva, o desenvolvimento pode delatar um pouco, visto que as políticas públicas, no Brasil, ainda estão em passos lentos.

Segundo Brasil (1997, p. 283), no passado os surdos eram vistos, pelas pessoas que se achavam superiores, como incapazes de serem ensinados e não frequentavam a escola. Em razão disso, alguns surdos que não tinham o recurso da fala eram totalmente estigmatizados, sem poder exercer os seus direitos comuns de cidadão, sem poder constituir família, sem

poder possuir bens e não podiam se relacionar socialmente; essas eram as atitudes tomadas pela sociedade majoritária que os privavam de seus direitos básicos, comprometendo a sobrevivência dos surdos que eram vistos como anormais.

Os surdos constroem sua subjetividade através da experiência visual mediados por formas alternativas de comunicação, cada sujeito surdo constroi sua identidade com as experiências históricas, seus costumes e peculiaridades socioculturais compartilhadas no decorrer da vida, igualmente as pessoas ouvintes, mas com os limites impostos pela sociedade majoritária. “A sociedade não conhece nada sobre povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos” (QUADROS; PERLIN, 2007, p. 21).

É de suma importância ter os registros escritos sobre os estudos da trajetória histórica dos surdos, em que mostre desde a antiguidade a luta dos surdos contra a imposição da língua e da cultura da comunidade majoritária durante o colonialismo para o povo surdo, “o povo ouvinte, por falta de acesso a informações, nomeia erroneamente as representações de surdos” (QUADROS e PERLIN, 2007, p. 22).

O movimento político em favor dos surdos, internacionalmente ou nacionalmente, é organizado por surdos, mas constituído por todos que apoiam a causa, sejam pessoas surdas ou não surdas que se envolveram historicamente ou por serem assunto de famílias, para a mobilização social dos direitos do surdo, especificamente pelo direito e regulamentação ao uso da língua de sinais.

Em todo o Brasil existem diversas organizações que representam a luta dos surdos, esse movimento socio-político-econômico surdo, chamados de ‘movimentos surdos’ no Brasil, e são atualmente representados pela Federação Nacional de Ensino e Integração de Surdos - FENEIS, “uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira” (FERNANDES, 2011, p.64).

Uma luta por ações políticas de reconhecimento identitário e da cidadania do surdo, por igualdade de direitos, pela acessibilidade, oportunidade de trabalho, possibilidade de uma vida social adquirida, pelo direito a educação bilíngue possível.

A educação bilíngue para os surdos em sala de aula comum necessita de recursos para que os surdos possam estimular a oralidade e aprender a Língua Portuguesa. Essa é uma das principais reivindicações do movimento surdo, dessa nova metodologia de ensino dentro da educação, para que os surdos sejam igualmente respeitados os seus direitos educacionais

como os direitos de qualquer outra pessoa com uma deficiência diferente ao surdo ou sem nenhuma deficiência. Não existe, do lado surdo, um embate contra a LP.

De acordo com Albres (2013, p. 78),

O que o movimento surdo tem defendido é o respeito às leis fundamentais, tais como a LDB e a Constituição Federal, mas também às demais leis que tratam dos direitos linguísticos da comunidade surda. Trata-se de repensar os tempos pedagógicos, a formação dos recursos humanos, a estrutura curricular e as propostas didáticas que deverão se pautar nas experiências da comunidade surda e na língua de sinais.

A questão da educação especial tem se levantado as discussões a partir da LDB-EN, a Lei n.º 9.394/96, que diferencia o atendimento educacional especial. O Movimento Surdo tem ganhado muita força nos últimos anos, as redes sociais são um meio que tem fortalecido e destacado muito as reivindicações e as manifestações referentes à inclusão. O movimento surdo tem representações em todos os estados brasileiros, onde se organizam diante da sociedade e lutam em busca de seus propósitos junto às autoridades para que garantam os direitos humanos, a inserção social e escolar através do reconhecimento dos valores linguísticos e culturais nas práticas educativas e melhorias na educação para a Comunidade Surda que atualmente ainda se encontra oprimida.

Quadros e Perlin (2007, p. 121) assinalam que a primeira instituição no Brasil que propôs atendimento de educação ao surdo foi em 1857, durante o período imperial de D. Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, na época, denominado como o “Imperial Instituto dos Surdos Mudos”, hoje é conhecida como Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Com base no modelo europeu, a metodologia de língua de sinais aprendida na instituição foi trazida da França pelo professor surdo do Instituto de Surdos Mudos de Bourges, Eduard Huet que foi adaptada a alguns sinais já utilizados pelos surdos brasileiros que hoje se tornou reconhecida nacionalmente como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Segundo Quadros, em setembro de 1880, foi realizado o Congresso Internacional de Professores de Surdos denominado de “Congresso de Milão”, onde se reuniram para discutirem propostas metodológicas de ensino ao surdo, e durante a votação ficou decidido que o método oral de ensino seria o adotado na educação dos surdos. “As Ciências Humanas e pedagógicas aprovavam o oralismo, porque este respeitava a concepção de Aristóteles: o mundo de ideias, abstrações e da razão era representando pela palavra, e o mundo concreto e material, pelos sinais” (QUADROS e PERLIN, 2007, p. 120).

Segundo Fernandes (2011, p. 32) *apud* Skliar (1997b), “as decisões tomadas no Congresso de Milão foram decorrentes de uma confluência de fatores linguísticos, filosóficos

e religiosos, mas não educativos”. Então, a partir de 1911 foi adotado o método da oralidade, como a melhor forma de educação para o surdo, e em 1957 decidiram proibir oficialmente o uso dos sinais para que não atrapalhasse o desempenho do método aplicado. “Mas mesmo com difusão deste método no mundo todo, observou-se que os surdos não apresentavam progressos no desenvolvimento cognitivo, linguístico, educativo, afetivo e de linguagem” (ALBRES, 2013, p. 18; *apud* QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998; CAMPOS, 2008).

Com essa proibição alguns surdos resistentes a esta prática começaram a se isolar e se reunir contra esta decisão que para eles tinha um significado de rejeição da própria identidade cultural e a não aceitação do diferente na Sociedade. Segundo Albres (2013, p. 17), “este período e a decisão de proibição da língua de sinais provocaram revoltas entre os surdos de todo o mundo, devido à opressão de sua própria língua e prejuízo de suas identidades, cultura e educação”. Então, começam as reuniões com pequenos grupos de surdos em associações, lugares restritos onde debatiam diversos assuntos pertinentes aos interesses do grupo, suas dificuldades e promoviam pequenos movimentos sociais onde buscavam as mudanças sociais.

No ano de 1960, o linguista americano Willian Stokoe publica seu livro “Estrutura de Linguagem: uma abordagem do sistema de comunicação visual do surdo”. Stokoe afirma que a estrutura da língua de sinais americana (LSA) tinha todas as características da língua oral. Esta afirmação trouxe ‘status de Língua’ a língua de sinais dando força para os movimentos sociais, com relação a língua e cultura própria da comunidade linguística surda, ou seja, a comunidade surda tem sua própria identidade e com isto as denominadas “minorias étnicas e culturais”, principalmente nos Estados Unidos, organizaram-se e foram reivindicar igualdade de direitos como cidadão para que possam ter “suas diferenças reconhecidas politicamente” (FERNANDES, 2011, p. 55).

Com o fracasso do método oralista, uma nova corrente filosófica surgiu, a Comunicação Total em meados da década de 1960, esta filosofia não se restringia somente à oralidade, ela utiliza todos os recursos linguísticos, agrega os gestos e outras formas complementares que pudessem proporcionar com eficácia a comunicação do surdo, permitia que o aluno surdo ficasse mais a vontade para poder se desenvolver de forma natural. Esta filosofia teve força até meados da década de 1980, que a partir de então vem chegando uma nova proposta nos espaços educacionais, o bilinguismo, que preconiza o acesso de ambas as línguas no contexto escolar, sendo a Língua Brasileira de Sinais como L1 e a Língua Oral como L2. Salles *et al* (2007a, p. 47) reforçam que “a língua de sinais, uma vez entendida como língua materna do surdo, será, dentro da escola.”

Fernandes (2011, p. 11) salienta que no Brasil, a partir da década de 1990, os movimentos surdos vieram tomar proporção e força com as mobilizações inicialmente realizadas somente em algumas regiões brasileiras, que motivadas pelos movimentos mundiais “passaram a reivindicar a garantia da comunicação e do acesso ao conhecimento mediados pela língua de sinais, nos diferentes segmentos sociais, como um dos direitos imprescindíveis ao reconhecimento de sua cidadania bilíngue”.

Um dos principais fatores que motivaram esses movimentos foi a insatisfação de pais e educadores com o fracasso escolar maciço, embora tenham dado todo o apoio educacional necessário para desenvolver o trabalho nas instituições especializadas, tornando quase inexistente a possibilidade do aluno surdo ingressar em uma instituição de nível superior (FERNANDES, 2011, p. 62)

A Federação Nacional de Ensino e Integração de Surdos (FENEIS), entidade que representativa nas lutas políticas dos surdos no Brasil, desde 1996 tem um escritório regional em Porto Alegre, o que contribuiu para os grupos de movimentos sociais surdos no Rio Grande do Sul, as articulações políticas, intensificando as propostas e ações, dimensionando os espaços de participação com suas lideranças e frentes de lutas pelos direitos humanos em diferentes regiões do Brasil, assim fortalecendo o grupo e conquistando visibilidade pública em novos contextos da sociedade brasileira.

Os movimentos surdos tinham seus ideais e suas articulações discutidas em comum acordo, esta união foi relevante para que conseguissem estabelecer e enviar o projeto de lei a Federação nacional de Educação e Integração dos Surdos, em 1996, ao Congresso Nacional e no ano de 2002 foi promulgada a Lei n.º 10.432, de oficialização da LIBRAS em território nacional e regulamentada em 22 /12/2005 por meio do Decreto n.º 5.626 (QUADROS (2008, pp. 158 e 170).

A busca pelo reconhecimento de direitos, a reestruturação das políticas educacionais, o direito a educação na língua brasileira de sinais e outras, são reivindicações feitas através das mobilizações dos movimentos surdos. Após a promulgação da lei da libras, muitas propostas educacionais foram politicamente alcançadas, mudanças tiveram que acontecer no sistema educacional para surdos, alterações nos projetos políticos pedagógicos, novas abordagens e metodologias de ensino, tiveram que implantar projetos para formar professores surdos para serem inseridos nos espaços escolares.

Dessa maneira,

A lei 10.436 de 2002 reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais e, ao mesmo tempo assinala que esta não pode substituir o português. A recomendação atual do MEC/SEESP é de que, em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania. O decreto 5626 de 2005 assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngüe, garantindo o acesso a educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua (QUADROS, 2006, p. 17).

Outra atividade representativa de articulação política do grupo, citada por Fernandes (2011, p. 64), é o Dia Nacional do Surdo, conhecido como ‘Movimento de Setembro Azul’, que se comemora em todo o Brasil no dia 26 de setembro. Nessa manifestação pública são realizadas atividades em diversos setores sociais pela cultura surda e da língua de sinais.

Salles *et al.* (2007a, pp. 33-34) ressaltam que

língua e política estabelecem entre si uma relação profunda na constituição dos sujeitos que utilizam o mesmo código linguístico. No Brasil, as políticas para a língua são ainda relativamente parciais, porque relacionam, fracamente, identidade linguística, identidade nacional e identidade de indivíduos aos direitos linguísticos. Contudo é possível identificar o avanço da política educacional ao estabelecer direitos linguísticos dos surdos.

Salles *et al.* (2007) assinalam:

De acordo com Perlin (1998), a identidade pode ser definida como:

- Identidade flutuante, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte;
- Identidade inconformada, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna;
- Identidade de transição, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que os faz passar da comunicação visu-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada - o surdo passa por um conflito cultural;
- Identidade híbrida, reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdecaram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral;
- Identidade surda, na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os vêem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos.

Fernandes (2011, pp. 64-65) seleciona alguns dos fundamentos legais que asseguram as conquistas alcançadas e que são lembradas e destacados durante as manifestações, citados abaixo:

Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei de Acessibilidade) – Promove a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização nos diferentes segmentos sociais (BRASIL, 2000).

Resolução CEB/CNE n.º 2, de 11 de setembro de 2001 – Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e assegura a educação bilíngue e os profissionais intérpretes, entre outros (BRASIL, 2001).

Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 – Oficializa a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2002).

Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 – Dispõe sobre a acessibilidade dos Surdos às universidades brasileiras (BRASIL, 2003b).

Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – Dispõe sobre a Libras (BRASIL, 2005).

Assim, a legislação garante conquistas de direitos por meio de normativos e intruções, e assim, propiciar justiça para todos. Embora a educação bilíngue seja um direito do surdo, ainda existem controvérsias sobre a metodologia a ser aplicada. Há muito para refletir sobre a educação de Surdos, com relação as mudanças no sistema educacional.

Prosseguimos com Fernandes (2011, pp. 65-66), que reforça citando as principais mudanças sociais e em nível escolar que foram conquistadas através dos movimentos sociais:

A difusão da língua de sinais na sociedade e sua utilização no espaço escolar;

A disseminação de pesquisas e trabalhos acadêmicos que problematizam os postulados teóricos e metodológicos vigentes nos últimos anos e viabilizam caminhos para a concretização da educação bilíngue;

A formação de profissionais bilíngues, como professores especializados e intérpretes de língua de sinais;

desenvolvimento de propostas de educação bilíngue, incorporando a língua de sinais como primeira língua, seguida da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar;

A potencialização do aspecto pedagógico em detrimento do aspecto clínico no processo educacional;

resgate dos educadores Surdos como mediadores fundamentais em propostas de educação bilíngue para Surdos.

Sobre a “Educação Bilíngue para os Surdos”, Fernandes (2011, p. 104) ressalta que, se o foco for apenas na questão linguística, “pode ser definida como uma proposta educacional que compreende, em sua realização, a utilização de duas línguas na comunicação e no ensino dos Surdos: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa.”

Quanto à educação de Surdos, Salles *et al.* (2007a, p. 47) afirma que

recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim,

paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa.

Os surdos são sujeitos com plenos direitos de igualdade perante a lei e por estarem totalmente inseridos e conviverem em um mundo, que por sua maioria é de pessoas ouvintes, faz-se necessário o aprendizado da língua oral para estarem integrados a sociedade, e o ensino bilíngüe proporciona esta comunicação. No Brasil, algumas escolas que adotam o sistema bilíngüe propõe a LIBRAS como língua materna do surdo e a língua portuguesa, por ser a língua oficial do país, como segunda língua.

Segundo Salles *et al.* (2007a, p. 115), no que diz respeito ao aprendiz surdo, a LIBRAS por se tratar de língua materna para o surdo, ela é adquirida de forma natural e espontânea desde cedo, se possível. Pois esta aquisição de forma precoce no surdo, estimula a capacidade de desenvolvimento cognitivo e de linguagem do aluno. E a língua portuguesa como segunda língua para o aluno surdo “o processo não é o de aquisição natural por meio de construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola”, requer metodologias educacionais para auxiliar o aprendizado.

Salles *et al.* (2007a, p. 114) citam duas circunstâncias com relação ao aprendizado da língua portuguesa, dos surdos no Brasil, como uma nova língua. A primeira é o português como língua estrangeira, que se refere o aprendizado da língua portuguesa “num país em que ele não seja língua nacional ou oficial” (*sic*). Sendo assim o aprendizado estará restrito apenas a sala de aula em uma situação formal, onde haverá mais dificuldades para atingir o domínio da L2, principalmente na produção oral. A segunda circunstância é o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, que se refere a “aquisição natural, podendo ou não ter apoio de um ensino formal em sala. Neste caso, se o aluno surdo tiver contato frequente com falantes nativos, as habilidades, principalmente a de fala, evoluem mais rapidamente.” (SALLES *et al.* 2007a, p. 115).

A ausência das trocas de experiências orais, Salles *et al.* (2007a, p. 115) ressaltam que “fica claro que o texto escrito não pode se restringir a transmitir informações estruturais e lexicais, mas caberá a ele assumir o papel de contextualizador, trazendo aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais”.

O aluno surdo adquire a compreensão dos textos escritos, de acordo com os temas abordados, a partir de sua interação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento social já vivido por eles num certo grupo, pois a prática social manifesta sua cultura e acumula experiências visuais e de mundo, é importante que em sua materialização linguística possa existir em seu contexto vivido, pois o aluno surdo aprende a estrutura semântica do texto através de sua materialização linguística, ele tem a necessidade de vivenciar no contexto social, para adquirir essa experiência visual para poder aprender a reconhecer os elementos, estas contribuições sociais são internalizadas e se organizam internamente. E em dado momento as habilidades cognitivas estruturam estas contribuições armazenadas para serem transmitidas e formar ideias, dando um sentido e significado necessário.

Salles *et al.* (2007a, p.116) cita outro recurso de suma importância para a interação do surdo, a internet. Esse recurso tem um processo mais ativo de aprendizagem devido às facilidades de busca de textos e imagens que o aluno pode realizar, de acordo com o seu interesse. Os *sites* sociais e salas de bate-papo também são ótimos recursos que instigam o aprendizado e propiciam o conhecimento de forma lúdica.

Ainda há muito a ser trabalhado para que os profissionais do ensino regular de educação básica sejam completamente preparados para o ensino bilíngue. O educador deve conhecer e aprender a estrutura linguística da libras, assim como da língua portuguesa para que seja inviabilizada a escolha e a aplicação dos procedimentos metodológicos corretos, com o objetivo de que o aluno Surdo possa atingir a compreensão plena da comunicação e seu desenvolvimento como cidadão a partir da educação bilíngue. Enquanto isto, ainda tem muito a se refletir com novas propostas educacionais para o acesso e permanência do aluno surdo como sujeito de direitos culturais e linguísticos.

Quadros (2013, p. 30), relata que atualmente, com os avanços metodológicos e tecnológicos as pesquisas estão se aprofundando de forma mais eficaz, e é através da utilização desses novos recursos que possibilitam a chegada de novos pesquisadores, sendo que alguns deles são surdos. E estes pesquisadores podem entrar no campo da linguística com ramificação para outros campos de investigação, como os estudos da tradução iniciado por Ramos (2000) que, analisou a tradução para a libras de Alice no País das Maravilhas. “Além dessa interface, temos vários estudos no campo da linguística aplicada, analisando a educação bilíngue, a aquisição e o ensino de línguas, a leitura e a escrita”.

Dentro da própria linguística, percebemos que as pesquisas começam a adentrar novas áreas de investigação para além da fonologia, morfologia e sintaxe, produções começam a prometer publicações nos campos de

sociolinguísticas, semânticas, pragmáticas, análises do discurso e semiótica. O espaço é bastante profícuo (QUADROS, 2013, p. 31).

Diversos autores, pesquisadores com ampla experiência na área da linguística trabalharam nas análises do uso da LIBRAS, a partir do seu sistema linguístico:

Paterno (2008) faz um estudo mais voltado para políticas linguísticas. O autor analisa o impacto da legislação que reconhece a libras como língua nacional nas políticas de educação (QUADROS, 2013, p. 27).

Em 2006, Quadros apresenta uma análise das políticas linguísticas da LIBRAS e os seus desdobramentos nas produções de pesquisas e ações que consolidam a LIBRAS no País (QUADROS, 2013, p. 27).

Nesta mesma linha Quadros e Campello (2010) analisam a constituição política social e linguística da LIBRAS no Brasil (QUADROS, 2013, p. 28).

Quadros (2013, p. 27) diz haver o pesquisador Silva (2013) analisado os recursos linguísticos que formalizam a LIBRAS e também realizado uma análise nos aspectos que podem caracterizar o texto como formal, com base nas observações e análises feitas por ele nos textos acadêmicos produzidos por surdos, que foram registradas em vídeo.

O campo de estudo sobre a linguística das línguas de sinais é muito recente no Brasil, porém amplo. Novos pesquisadores surdos estão entrando para esta área de estudo em parceria com outros pesquisadores de diversas áreas e pesquisas. Acreditamos que com eles ainda irão surgir e aprofundar as teorias na busca por novas metodologias educacionais.

2.3 Da Constituição Federal às Organizações Internacionais

De acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988 é garantia de direitos e igualdade à pessoa surda nos termos do Art. 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

§III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

No plano internacional, foi estabelecido nos Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2007), que dá sistematização à sua organização (CPLP), criada em 17/07/1996, com sede em Lisboa. Foi criado um fórum multilateral, de amizade e cooperação que une nove países independentes, situados em quatro continentes, com mais de 230 milhões de pessoas falantes da Língua Portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau,

Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe e, no ano de 2002, após conquistar independência, Timor-Leste, acolhido como país integrante.

“Depois de um minucioso processo de adesão, em 2014, a Guiné Equatorial tornou-se o novo membro de pleno direito” à CPLP, pois aceitou tornar a LP uma língua nacional sua, apesar de minoritária.

A finalidade básica da Comunidade é utilizar a Língua Portuguesa (LP) para pôr os seus países na rota da economia global, já que tem um potencial muito grande devido a ter uma grande comunidade de lusófonos, podendo assim

projectar e consolidar, no plano externo, os especiais laços de amizade entre os países de língua portuguesa, dando a essas nações maior capacidade para defender seus valores e interesses, calcados sobretudo na defesa da democracia, na promoção do desenvolvimento e na criação de um ambiente internacional mais equilibrado e pacífico (ESTATUTOS DA CPLP).

Dessa forma, na mobilização interna, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) trabalha os elementos principais: a identidade própria, a valorização da sua cultura, mesmo com o constante trânsito de intercâmbios e posicionamentos ideológicos desiguais, interferências linguísticas e culturais que vêm adentrando no mesmo contexto, tudo isso devido ao veloz processo de globalização.

Conforme a Rede CPLP – Investigação e Desenvolvimento (IDCPLP) –, que apresenta uma estatística das línguas europeias mais faladas no mundo, trazendo de perto a LP:

o espanhol lidera com 329 milhões de falantes, seguido do inglês com 328 milhões, em terceiro lugar situa-se a língua portuguesa com mais de 240 milhões, o russo aparece em quarto lugar com 144 milhões, o alemão em quinto com 90 milhões, o francês vem em sexto lugar com 68 milhões e o italiano em sétimo com 62 milhões de falantes.

Segundo a análise realizada pela Rede CPLP – Investigação e Desenvolvimento (IDCPLP) –, a Língua Portuguesa (LP) com relação à presença de todas as línguas no mundo, está na quarta posição como o idioma mais falado. Pois esse idioma em comum é o cerne da Comunidade, que tem por interesse a comunicação entre os países para facilitar as negociações econômicas, aproveitando da melhor forma os privilégios que esta união traz a todos devido ao grande potencial político conjunto dos países lusofônicos.

De acordo com os Princípios e Diretrizes do Pacto Lusófono Mundial (2008):

A Língua Portuguesa é a terceira Língua mais falada no Ocidente [...] é a Força Matricial da Lusofonia. É uma força que expande o espírito universalista das culturas e dos povos, estimulando a fraternidade universal, com o respeito e cooperação mútua, a generosidade e o espírito hospitaleiro. É um elo de união universal.

O termo Lusofonia, de acordo com o dicionário de Português *On-line*, significa, *s.f.* (*lusófono+ia*¹) Adoção da língua portuguesa como língua de cultura franca por quem não a tem como vernácula. Por exemplo, o que ocorre com vários países de colonização portuguesa.

Gomes *apud* Guerreiro *et al.* (2009, p. 89) apoiando-se na obra “*Dicionário temático da Lusofonia*”, diz que:

Lusofonia engloba dois elementos que formam a palavra que o exprime. Por outro lado o termo “Luso” cujo significado equivale à palavra lusitano ou Lusitânia, actualmente com o significado respectivamente de português e Portugal. Por outro lado o termo “Fonia” que significa o mesmo que fala, língua, e que vem do verbo grego “fonea” de falar (Cristóvão, 2005, p.652). No entanto o conceito de Lusofonia é, em relação ao seu uso, mais amplo e denso do que simples conceito linguístico.

Lusofonia vem do significado de dois elementos: luso (português) e fonia (fala), e é designado aos países que foram colonizados por Portugal, e que tem como idioma oficial a LP que é o elo de ligação entre estes países. Mesmo sendo a Língua Portuguesa (LP) o mesmo idioma em comum, em cada país existem as características específicas na fala para cada região e com os seus diversificados dialetos.

Para Mariene Hildebrando (2014),

A língua une, cria uma identidade, um pertencimento [...] a Lusofonia ultrapassa o limite dos países de língua portuguesa. Para além deles existem outras diásporas e regiões, comunidades em diversas partes do mundo onde o português é falado, onde o português faz parte da história do lugar. [...] Lusofonia é sinónimo de língua, história, cultura, sentimentos. É herança que une comunidades espalhadas pelo mundo. Mesmo com as diferenças linguísticas, continua sendo sentido como uma só língua. É a língua de Pessoa, Camões, Machado de Assis, Eça de Queirós, Jorge Amado, Padre Antonio Vieira, tantos que fizeram chegar ao mundo nossa língua, e unir de maneira única pessoas de tantos lugares em torno de um denominador comum. É inegável que todos esses lugares e regiões que tem a língua portuguesa, ou possuem traços da cultura portuguesa, são também lusófonos no meu entender, mesmo que a língua oficial do lugar não seja o português.

A Língua Portuguesa, como idioma oficial e natural em comum de Portugal e Brasil, é que deu início a esta união lusofônica, apresentando-se pela primeira vez na Assembleia Geral da Sociedade de Geografia de Lisboa (SGL), dando-lhe vida em 27/11/1909, com o intuito político, cultural e econômico.

Portugal com sua cultura e história marcante ganhou força conjunta com outros países, apesar dos espaços geográficos serem diferentes, distantes e abrangentes, se sobressaiu com outros propósitos estratégicos em um contexto global.

Segundo os Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2007), “a língua portuguesa é igualmente reconhecida como “instrumento de comunicação e de trabalho

nas organizações internacionais e permite a cada um dos Países, no contexto regional próprio, ser o intérprete de interesses e aspirações que a todos são comuns”.

A Comunidade tem grandes Estados membros, assim como o Brasil, que é o maior país da Comunidade Lusófona, que tem um grande potencial político e econômico para articular acordos comuns no âmbito internacional na contemporaneidade, devido a seus aspectos políticos estarem alicerçados nos três principais objetivos gerais estabelecidos no Artigo 3.º, do Estatuto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2007), a concertação política e a cooperação social, cultural e econômico, defesa e promoção da língua portuguesa.

Segundo Santos (2005), a defesa e a promoção da Língua Portuguesa (LP) “representam, por isso, uma expressão operatória inequívoca do conceito de interesse nacional permanente acentuando, ao mesmo tempo, a relevância decisiva da dimensão cultural da Política Externa”.

Continua ele:

Para a valorização e difusão do idioma comum, realça-se o papel crescente que é exercido pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), sediado em Cabo Verde, assim como pelo Secretariado Executivo da CPLP, que desenvolveu uma rede de parcerias voltadas para o lançamento de novas iniciativas nas áreas da promoção e difusão da língua portuguesa (CPLP).

O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) tem como objetivo, no plano interno, a defesa e difusão da língua em comum, e a partir disso juntamente com a CPLP promover o desenvolvimento linguístico no plano global.

2.4 Os Estatutos dos Surdos: o Século da Inclusão

Tudo afinal arrancou definitivamente de vez a partir de uma Lei. Quadros (2013, p. 22) apresenta em seus estudos que a partir deste novo milênio as pesquisas relacionadas à surdez vêm se impulsionando no Brasil por diversos estudiosos na área. A partir da criação do Decreto n.º 5.626, de 22/12/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que reconhece LIBRAS como língua nacional e que impulsionou os estudos específicos sobre essa língua em todas as áreas e estruturas da linguagem. Então surgiram novas perspectivas de trabalhos relacionados à libras, como por exemplo, a criação do curso de letras libras na UFSC, em 2006, que logo se expandiu em outros estados com diversos polos para atender os alunos.

As pesquisas de campo relacionadas à “linguística e interfaces com educação e com tradução e interpretação” (QUADROS, 2013), logo resultou nas publicações da coleção Estudos Surdos em 4 volumes. Outras publicações vieram nas áreas da: fonologia, morfologia e sintáticos dessa língua.

Para Felipe e Monteiro (2007),

Acredita-se também que somente existe uma língua de sinais no mundo, mas assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridas em "Culturas Surdas", possuem suas próprias línguas, existindo, portanto muitas línguas de sinais diferentes, como: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Argentina, Venezuelana, Peruana, Portuguesa, Inglesa, Italiana, Japonesa, Chinesa, Uruguaia, Russa, Urubus-Kaapor, citando apenas algumas. Estas línguas são diferentes uma das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas nesses e em outros países, por exemplo: o Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o português, mas as línguas de sinais destes países são diferentes, o mesmo acontece com os Estados Unidos e a Inglaterra, entre outros. Também pode acontecer que uma mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais americana que é usada pelos surdos dos Estados Unidos e do Canadá.

Dessa forma, após estes estudos e pesquisas se ampliando pelo Brasil, Quadros (2013) relata que outra área de pesquisa surgiu através do pesquisador Nascimento (2003) da UnB, sobre as metáforas na Libras. Ou seja, a libras apresentam expressões idiomáticas similares ao português e com outras línguas.

Esta avalanche de pesquisas sobre a língua brasileira de sinais (Libras) tem proporcionado para o fortalecimento político ao reconhecimento como língua nacional no Brasil. Nos dias atuais, o respeito e a aceitação das diferenças linguísticas e culturais dos diversos grupos já está sendo predominantemente incluso no contexto sócio-histórico-cultural.

SEÇÃO III - APLICAÇÕES DO MÉTODO: UMA PRÁTICA POLÍTICO-FILOLÓGICA

Nesta Seção iremos abordar as políticas públicas que norteiam na Educação Especial, especificamente a educação de Surdos no Brasil a partir de tomadas de decisões em plenárias, reuniões, convenções internacionais que aprovaram leis a favor da educação especial, reflexão e discussão de opiniões quanto a desigualdade e diferença, direitos singulares e sobre a influência dessas leis para a estrutura de poder das políticas públicas que enquadre o atendimento à educação inclusiva brasileira.

Faremos um reflexão a respeito da qualidade educacional, das diferentes práticas pedagógicas, e o papel do professor diante dos desafios de ensino-aprendizado na educação especial, e diante dessa perspectiva contribuir para a efetivação da prática pedagógica no intuito de ver o desenvolvimento do aluno surdo de forma plena e satisfatória.

3.1 Política de Estado e Interesses Sociais

“No mundo globalizado, o progresso da integração se faz por meio de projetos institucionalizados de políticas em que as línguas ocupam lugar de destaque”. Com isso (SALES, 2007a, p. 30), trazemos ao centro o interesse do Estado como base para o desdobramento do interesse social:

Assim, de um lado, encontram-se os Estados que regulamentam quais devem tornar-se 'línguas oficiais de ensino', e de outro, encontram-se projetos internacionais avançados para difusão de línguas em territórios vastos nos quais se realizam negócios (SALLES, 2007a, p. 30).

Ao se tratar de mundo globalizado, esse termo nos diz quebrar limites entre nações, o homem se insere neste multiculturalismo, mas a língua de cada nação tem suas próprias regras e características linguísticas e que ainda não tem a capacidade de ser uma só língua no mundo.

a internacionalização das trocas políticas e econômicas é feita por meio das línguas oficializadas no âmbito dos Estados, em decorrência do conceito de supranacionalidade, que é gerado no plano teórico das decisões. No plano prático,

todavia, compete aos Estados regularizar suas políticas lingüísticas nacionais, de acordo com a história dos fatos já ocorridos e, ao mesmo tempo, rever esses fatos à luz da nova ordem mundial. Compete, também, estabelecer princípios de harmonização intralíngua, com base em todas as variedades para que a comunicação interlingüística resulte bem-sucedida. Compete, ainda, aos Estados, em nome do transnacionalismo e do interlinguismo, criar uma firme política de ensino e de aprendizagem da(s) língua(s) em causa, a fim de auferir-lhe(s) prestígio e de manter identidades” (SALLES, 2007a, p. 26-27).

O discurso social de cada comunidade apresenta suas características lingüísticas próprias que representam seus falantes, e são definidas pelo Estado o seu uso a partir de uma gramática padronizada.

3.2 O Manejo dos Recursos Político - Filológicos

Vygotsky (1896-1934) é um dos maiores pensadores, cientistas e humanistas em seus estudos psicológicos científicos do comportamento e dos processos mentais, entre outras áreas. Tais estudos desenvolvidos por Vygotsky no século 20 marcaram a descoberta da pedagogia, a qual abordaremos a sua relação com a educação especial (IVIC 2010, p. 11).

Ivic (2010, p.11) menciona que para Vygotsky, a qualidade social se desenvolve nas interações entre os seres humanos, as relações de dois indivíduos em um mesmo espaço que interage não ocorre da mesma maneira, pois cada indivíduo se forma de maneira singular e devido suas peculiaridades no desenvolvimento são também irrepetíveis, sendo capazes de se apropriar da sua própria cultura, seu sentimento, pensamento e por meio das condutas com os instrumentos técnicos que o meio ambiente oferece para as suas atividades e experiências, que colaborarão para a compreensão sobre os processos de desenvolvimento psicológico.

Vygotsky se baseia na teoria sociocultural, onde “o desenvolvimento cognitivo surge por meio da interação em situações sociais concretas e é facilitado quando o aprendiz recebe suporte de um interlocutor mais experiente que pode orientá-lo” (SALLES, 2007a, p. 105).

Todo este processo entre o sujeito e o mundo não se faz diretamente, tem que ser mediado por um adulto, para poder impulsionar a criança a atingir um nível de compreensão e a adquirir a habilidade necessária para a ampliação de sua estrutura cognitiva.

Miranda *et al* salientam:

A relação educativa constitui-se, como tal, na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas (VYGOTSKY, 1997). Nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber. Muitos professores e professoras acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado), dê a eles autonomia para atuar. Mas

também, se verifica que tais processos de formação adquirem sentido, na medida em que se articulam com os saberes que os educadores desenvolvem, tendo em vista as suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os lugares de formação (MIRANDA, 2016, p. 13).

Por meio da gênese do pensamento de Vygotsky no materialismo histórico-dialético, podemos refletir sobre o funcionamento do sentido e do significado na psicologia da arte mostrando que o sentido predomina sobre o significado. Silva e Ribeiro (2009, p. 174) diz que, “Lukács compreendia a arte nas suas singularidades e totalidades, sendo que estas dão o caráter verdadeiro de um produto artístico ao revelar a presença da consciência de si do gênero humano” sistematizando assim, a estética Marxista, o indivíduo ativo socialmente, criador de si mesmo e sensível.

Para Silva e Ribeiro (2009, p. 175),

a estética marxista não é uma criação de forma artística singular, mas um sistema filosófico próprio de concepção dialética e ontológica do mundo, no qual o artista é visto como um ser social determinado pelas circunstâncias históricas em constante processo de transformação e a arte como uma atividade humana mais próxima da vida do que a ciência.

Esta complexa ligação recíproca entre pensamento e linguagem, para Vygotsky tem um papel fundamental na constituição do sujeito, do pensamento da criança, em como ocorre a interação social entre os indivíduos e as relações pedagógicas. A linguagem ocupa um lugar que se articula nesse processo para a sua construção teórica a cada estágio do desenvolvimento da criança, não é apenas um mero instrumento de comunicação, a linguagem tem o papel fundamental de interação e significação.

Os primeiros sinais que surgiram eram utilizados por monges na sua comunicação em igrejas para poder manter o silêncio e alguns surdos na época já faziam uso de gestos e mímicas. A primeira língua de sinais com as características linguísticas, aplicada em nível institucional no mundo, foi desenvolvida por Charles Michel L’Epée (1712-1789) na segunda metade do século XIX, mas somente ganhou notoriedade na década de 1780, por toda a Europa. Esta língua de sinais é “uma combinação da língua de sinais utilizadas por Surdos com a gramática sinalizada francesa”, segundo Fernandes (2011, p. 28), o que tornou possível a comunicação dos alunos surdos, na compreensão, na leitura e na escrita, tanto na língua francesa de sinais quanto na escrita, método esse de grande relevância que foi desenvolvido na instituição que L’Epée fundou em Paris, o que lhe proporcionou muito prestígio. E ainda aprofundou em suas pesquisas se especializando na área da sociolinguística.

Este modelo de língua de sinais de *L'Epée* foi reconhecido por ele, como “único veículo adequado para desenvolver o pensamento e a comunicação dos Surdos, trouxe inúmeras contribuições para a integração social destes” (FERNANDES, 2011, p. 29). Os professores profissionais que trabalhavam na instituição de *L'Epée* levaram esse conhecimento da língua de sinais a diversos lugares no mundo “multiplicando a metodologia desenvolvida pelo religioso para educar os Surdos. Até então, os estudos linguísticos da língua de sinais não eram vistos apenas a partir de 1960.

De acordo com Fernandes (2011), em oposição ao método francês de *L'Epée*, o oralismo ganhou forças em toda a Europa no século XIX, devido às influências de grandes representantes como Alexandre Graham Bell, que trabalhou para desenvolver protótipos de ampliação sonora para Surdos.

Em 1880, no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, a língua de sinais foi tirada de foco e a técnica do Oralismo foi aprovada pelos representantes do mundo todo como o método oral “mais eficaz para a educação da criança surda, sendo que a maioria destes representantes não era surda”. Decisão esta tomada em decorrência “de uma confluência de fatores linguísticos filosóficos e religiosos, mas não educativos” (FERNANDES, 2011, p. 32).

Com “o estudo das línguas vivas modernas, iniciado no século XVI, intensificou-se e contribuiu para que o aspecto oral da linguagem fosse trazido à tona, firmando bases para a teoria fonética”. “Os estudos de cunho biológico, que tinham crescente interesse pelos órgãos da fala e sua maneira de produzir os sons da linguagem, encontraram ressonância nas práticas empíricas utilizados para ensinar os “Surdos-mudos” a articular a palavra (Câmara Júnior, 1975)” apud Fernandes (2011, p. 33).

A partir de então, os surdos foram proibidos de utilizar a linguagem de sinais, para que os estudiosos pudessem alcançar um resultado positivo nestas pesquisas, pois, acreditavam que a interferência do uso dos sinais prejudicaria e tardaria o aprendizado da língua oral nas pessoas surdas, esta proibição os forçavam a aprender a falar, fazendo então com que se tornasse realidade a integração dos surdos, e conseqüentemente com esta decisão os professores Surdos perderam espaço nas salas de aula.

Então esta concepção oralista juntamente com o poder da medicina e suas experiências na Europa se consolidou no século XIX. Essa influência teve seus procedimentos com intuito de “corrigir ‘anormalidades’ procede à ‘cura’ e evitar a manifestação das diferenças”, suprimindo os sintomas de uma enfermidade. “Na educação dos Surdos, isso se deu pela

prática mais óbvia: fazer com que eles falassem como se fossem ouvintes e impedir que se expressassem por meio de sinais” (FERNANDES, 2011, p. 37). Prevaleceu então, por um longo período, este modelo clínico que visou o desenvolvimento da expressão oral.

O Ouvintismo para Skliar (1997a) *apud* Fernandes (2011, p. 38) é definido “para se referir ao conjunto de representações e práticas sociais em que a normalidade ouvinte – a maioria- constitui-se no modelo ideal que deve ser reproduzido pelos Surdos a qualquer custo”.

Dado o diagnóstico da patologia do ouvido, que pode ser tratada com uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares e reabilitação da audição e da fala, conclui-se que o problema é o ouvido defeituoso, não o sujeito surdo (FERNANDES, 2011, p. 39). E, a prática do oralismo tinha que aproveitar a estimulação do sujeito surdo através dos resíduos de audição para estabelecer a linguagem e fala, ou seja, aproximar os surdos da ‘normalidade’. Percebe-se que, a comunicação oralizada se realiza por meio da pronúncia da palavra e da leitura labial. Esse método se desenvolve com o uso da língua de sinais e a língua oral simultaneamente.

“Prevaleceu então a filosofia educacional do oralismo, predominante no período que compreendeu a década de 1880 até meados de 1960” (FERNANDES, 2011, p. 39). Esta foi derrubada apenas com os estudos realizados pelo precursor William Stokoe, linguísta norte-americano, que após ter iniciado seus estudos descobriu em suas pesquisas na Universidade de Gallaudet que as línguas de sinais possuem as mesmas características linguísticas da língua oral em relação à estrutura gramatical.

Segundo Quadros *apud* Costa (2014b, p. 79) William C. Stokoe, de 1955 a 1970, trabalhou em seus estudos de análise linguística na língua de sinais americana (LSA), e publicou em 1960 “Estrutura de Língua de Sinais” em 1960, Stokoe descobriu pelo menos três partes menores independentes que davam origem ao sinal, “a configuração de mãos (CM), a locação de mão (L) e o movimento (M)”, comprovando que as línguas de sinais possuem os mesmos níveis linguísticos e os mesmos componentes morfológicos e sintáticos que as línguas orais.

Segundo Quadros; Perlim (2007, p. 128),

a língua de Sinais brasileira (LSb), cuja fonologia delimita as unidades mínimas distintivas, consideradas como fonemas, firma-se a partir da decomposição dos movimentos das mãos, dos braços, dos espaços, dos pontos fixos ou não e das expressões faciais, o que é ininteligível para a acuidade visual das pessoas não usuárias da LSb.

Estas unidades mínimas da LIBRAS são as articulações dos sinais, são os morfemas e fazem parte da fonologia da Libras e são articulados simultaneamente, diferentemente da língua oral que se articula de forma linear (Ferreira Brito). Outros trabalhos surgiram com um novo foco de interesse na estrutura das línguas de sinais, com novas abordagens pedagógicas direcionadas ao aluno surdo. E somente na década de 1980 que se iniciaram os estudos sobre a língua de sinais no Brasil, com os estudos realizados inicialmente pela linguista Lucinda Ferreira Brito (SALLES, 2007a, p. 83).

A abordagem educacional *Oralista*, que significa para Sá (2006, p.83-84) a “adjetivação dada àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais”, após um longo período de sua prática, sem atingir êxito nos objetivos traçados para que o surdo fosse integrado à sociedade através da fala, as instituições começam a ceder o uso dos sinais para ser trabalhado concomitantemente com a língua oral, começando então uma nova abordagem para a Comunicação Total.

A Comunicação total foi desenvolvida após o fracasso do oralismo para os sujeitos surdos, em 1960. Pois esta defende a utilização de recursos linguísticos e não linguísticos, que fornecem o input auditivo e a informação visual. A filosofia da comunicação total visa primeiramente ao bem estar da pessoa surda, respeitando distintamente a sua identidade e cultura. O surdo escolhe a forma como quer se comunicar com o outro e também moldar seu mundo interior.

Sá *apud* Owen Wrigley (2006, p. 84), comenta que

a comunicação total veio significar a mistura da fala e língua dos sinais mais convenientes a cada professor [...]. O uso da língua dos sinais nesses ambientes mostrou-se ser, na melhor das hipóteses, apenas “fala apoiada pelos sinais”, que é inadequada para ser compreendida por uma criança surda como uma mensagem completa [...]. A “comunicação total” é qualquer coisa, menos total, e raramente comunica (*ibid.*, p. 15).

A comunicação total é trabalhada os dois, a língua de sinais e a língua oral ao mesmo tempo. A oralização, neste caso, funciona como uma ponte que possibilite a integração social do surdo e os sinais simplesmente como um elemento auxiliar da fala, sem ter nenhum desenvolvimento contínuo e dessa forma faz com que o aluno surdo também não tenha êxito em nenhuma das modalidades de comunicação.

Com o prosseguimento dos estudos sobre as línguas de sinais, surgem reflexões acerca de novas decisões linguísticas com propostas pedagógicas para o ensino bilíngue opondo-se ao oralismo e a comunicação total. O bilinguismo tem por finalidade o uso das línguas de

sinais e a língua oral, possibilitando o desenvolvimento comunicativo da criança o mais próximo da realidade sociocultural, funcionando como um veículo de transmissão de conhecimentos e sentimentos o mais cedo possível, seguindo assim, o princípio natural da comunicação em que o ser humano só fala de forma espontânea na conversa dentro da realidade vivida.

Salles (2007a, p. 78) enfatiza que, “a educação de bilíngue desejável e viável, manifestando-se tanto melhor quanto mais cedo for introduzido o processo de aquisição da língua oral”. Sendo que a criança irá desenvolver a sua competência linguística na língua de sinais como primeira língua, a qual irá depois ajudar no aprendizado da língua oral como a segunda língua.

Sá (2006, p. 88) ressalta que:

Quando se defende a língua de sinais como primeira língua, não se está afirmando que o desenvolvimento cognitivo depende *exclusivamente* do domínio de uma língua, mas se está crendo que dominar uma língua garante melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos. Assim, objetivamente, o que pretendem os defensores do “bilinguismo” é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Para se aprender uma nova língua, o aluno deve aprimorar o processo cognitivo, estabelecer alguns princípios internos que irão se encadear para a aprendizagem da nova língua. O ensino da língua oral aos surdos que já são alfabetizados na língua de sinais constitui em um desafio para o ensino de língua oral como segunda língua. A aquisição de conhecimentos e o acesso à informação dos sinais são condicionados pelos diferentes canais de recepção da língua de sinais e pelas diferenças culturais entre as comunidades linguísticas.

Segundo SÁ (2006, p. 90),

uma educação bilingue-multicultural não envolve apenas o considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas significa, também, além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixos fundamentais a identidade e a cultura.

Essa situação de aprendizagem nos exige revisar os conceitos no contexto dos estudos multilingue e multicultural, expressões habituais permitem nos qualificar sobre os métodos de ensino da língua oral, como a imersão linguística e a submersão com suas distintas modalidades, mas especialmente, nos instiga a ter um novo olhar e buscar novas formas metodológicas de ensino da língua oral para ser aplicada no trabalho com as pessoas que não têm a possibilidade de optar pela língua oral naturalmente.

3.3 A Construção da Igualdade Política

A partir da derrubada da teoria Oralista, na década de 1960, diversas pesquisas sobre a língua de sinais foram surgindo prevalecendo o bem estar do surdo.

A partir de 1960, principalmente nos Estados Unidos, as denominadas *minorias étnicas e culturais*, apoiadas por setores representativos da sociedade, organizaram-se em movimentos sociais para reivindicar seus direitos, com o objetivo de terem suas diferenças reconhecidas politicamente (FERNANDES, 2011, p. 54).

Nestas reivindicações, os Surdos nas lutas por seus direitos sociais igualitários, no chamado “movimento surdo” tiveram a oportunidade denunciar a opressão em que vivem na história como minorias e também de difundir sua cultura.

Segundo Fernandes (2013, p. 55), a professora Surda Dra. Gladis Perlin caracteriza o movimento surdo como “gestação da política de identidade surda contra a coesão ouvinte (PERLIN, 1998)”. Este movimento conseguiu mudar as opiniões das práticas dominantes que estigmatizavam os surdos como incapazes de estabelecer um convívio social.

Fernandes (2013) distingue as reivindicações da seguinte forma: no ponto de vista político, “o movimento surdo se ambientou no clima de revolução de grupos minoritários, embalados pela insatisfação popular pós-Guerra Mundial e pós-Guerra do Vietnã, entre outros conflitos socioeconômicos”. Este movimento deu abertura para que outros grupos minoritários de movimentos sociais étnicos, linguísticos e religiosos que também fossem reivindicar seus direitos.

E no ponto de vista da educação especial, foi a busca pelos direitos de integração pelo aprendizado em escolas regulares e ao trabalho que até este momento o atendimento aos alunos especiais, era exclusivamente em escolas especiais. Desde então, começaram os processos de integração dos surdos em algumas salas especiais em algumas escolas comuns, um passo que resultou em muitas mudanças positivas na educação de surdos.

3.4 Os Surdos e o Processo de Aplicação da Teoria

No decorrer de muitos estudos e pesquisas sobre a surdez, foram abordados, por algumas nações de modo diferente, diferentes metodologias na educação dos surdos. A princípio, estudiosos defendiam a língua de sinais criada pelos próprios surdos, e partindo dessa ideia outros estudiosos criaram alguns códigos visuais que tinha como objetivo fortalecer a comunicação entre surdos e professores.

Mas outros estudiosos tinham como o principal objetivo a expressão oral do surdo e, para isto, abordavam o método oralista para aproveitar os resíduos de audição existentes, prevalecendo este método por alguns anos e contrariando a vontade dos surdos. A educação

de surdos teve no Brasil a sua origem no início de 1857 com a fundação da escola especial no Rio de Janeiro, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Hoje, no Brasil, se trabalham com três abordagens que ainda geram discussões entre os profissionais desta área. Temos os defensores do Oralismo, espaço-visual e o bilinguismo. O mais importante na escolha do método trabalhado com o aluno surdo é que adquira o desenvolvimento cognitivo e suas potencialidades.

No Brasil a metodologia oralista foi implantada no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, em 1911 que tem o objetivo à integração do aluno surdo. Em 1968, surge a filosofia da comunicação total que aceita e privilegia toda forma de comunicação e não somente a língua. E na década de 80 surge a filosofia bilíngue que apoia o uso da língua de sinais independente da língua oral (GESSER, 2012, p.85).

Segundo Pereira (2010),

as pessoas surdas cada vez mais têm conquistado seu espaço sendo vistas e reconhecidas como uma comunidade possuidora de cultura própria, tendo conquistado o direito à instrução em sua primeira língua (LIBRAS), assim, dentro de uma perspectiva de educação bilíngue, procura-se assegurar a presença de professores bilíngues e do intérprete de língua de sinais como mediador dessa comunicação.

Em geral, o trabalho realizado nas escolas junto aos alunos surdos se estende à família, que deve buscar alternativas e decidir qual a forma que levará o aluno surdo a alcançar o desenvolvimento cognitivo.

SEÇÃO IV - DIÁLOGO DE SURDOS: INTERAÇÃO DA LIBRAS COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Vamos nos concentrar nesta Seção em abordar o estudo das variações linguísticas constitutivas que se apresentam na língua portuguesa e na língua brasileira de sinais através da sociolinguística, em função de vários aspectos no contexto sociocultural, embora sejamos falantes de uma mesma língua o seu uso depende de variáveis contextuais e situacionais específicos de cada falante. Iremos apresentar a forma como as línguas são estruturadas gramaticalmente e sua forma no uso social, seus elementos linguísticos, enfatizando as particularidades de cada uma e fazendo uma relação entre ambas. Pois, cada linguagem tem suas próprias características e na Libras tem uma característica marcante em sua estrutura que é a omissão de conectivos.

4.1 Variação em LP e em LIBRAS e a Questão dos Conectivos

O elemento básico da comunicação é a linguagem, que contém o conjunto de símbolos linguísticos verbais e não verbais e possuem significados e utilizados pelas pessoas como meio de comunicação para expressar sentimentos, trocar ideias e promover a inserção social.

Para se completar a mensagem deve-se levar em conta alguns fatores como o meio físico, para emitir sons ou os gestos do que quer ser dito, a estrutura gramatical do discurso e a capacidade de compreensão da mensagem enviada ou recebida e os níveis da fala: a formal que está diretamente ligada a linguagem escrita e a informal utilizada de acordo com as condições sociais, culturais, religiosas, regionais, geográficas e históricas de cada comunidade apresentando as suas variações linguísticas.

Segundo Mateus *et al.* (1983, p. 31), “a variação do português não se verifica apenas a nível das normas nacionais ou dos dialectos regionais”. Para ter clareza do pensamento ou ideias durante a comunicação o sujeito terá que ter conhecimento das variantes que a língua apresenta para que a comunicação entre os usuários se torne real.” Toda língua varia; as línguas mostram que variam porque admitem formas alternativas, denominadas variantes, ou porque admitem variação de significado” (SALLES, et al, 2007b, p. 105)

Estas variantes surgem a partir da fala de diversas comunidades sociais e distintas com formas alternativas de se dizer a mesma coisa. Salles *et al.* (2007b, p. 104) falam que “as palavras mudam de significado em função do papel social e linguístico e que a referência passa a ter sentido nos universos em que está inserida”.

Mateus *et al.* (1983, p. 31) explicam que

Numa única região convivem diferentes dialectos, registros próprios de distintos grupos socio-culturais; por outro lado, o falante adequa o seu

discurso ao **meio de comunicação** utilizado (rádio, imprensa, televisão), à **situação** em que se encontra (conversa informal, tipo de relação social que mantém com o seu interlocutor, situação de diálogo ou de exposição) e ao **assunto** de que fala (sic).

Na estrutura lexical, assim como na língua oral a língua de sinais também tem suas variantes de acordo com a idade, pois os jovens parecem ter um vocabulário próprio com um conjunto de regras compartilhado entre eles, que as pessoas de mais idade não usam ou não conhecem, podendo levar em conta também o gênero dos usuários.

Salles *et al.* (2007b, p. 109) ressaltam que o “campo lexical é o conjunto de unidades lexicais que representam uma determinada área da realidade”. Outra variação léxica é a questão do nível escolar do surdo, se ele foi integrado a escola regular de pessoas ouvintes, o método que ele estudou: bilíngue, oralista ou comunicação total. Esta variação está de acordo com o conhecimento que o surdo tem da língua oral. Para Mateus *et al.* (1983, p. 31), “o estatuto social decorrente de uma maior ou menor escolaridade está intimamente ligado aos registros de língua de cada indivíduo”.

De acordo com Brasil *apud* Ferreira Brito (1998, p. 23) a LIBRAS é uma gramática constituída de sinais (palavras) e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos específicos da libras de acordo com alguns princípios básicos que geram a sua estrutura linguística, possibilitam a criação de infinitas construções de sinais, dão forma, significados e sentido de acordo com cada situação contextual, seguindo o uso adequado da sua estrutura linguística e gramatical.

Os itens lexicais utilizados para estruturar as palavras na libras são os mesmos da Língua Portuguesa, a diferença está nas modalidades de ambas as línguas, sendo a Libras, gestual-visual e a Língua Portuguesa, oral-auditiva. Na língua portuguesa os fonemas se estruturam linearmente, enquanto na LIBRAS as unidades mínimas (fonemas) se estruturam simultaneamente ou linearmente (BRASIL *apud* Ferreira Brito, 1998, p. 31).

Com relação à LIBRAS, Brasil *apud* Felipe (1998, p. 83-84) nos mostra que “o sinal é formado a partir de combinações do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo”. Estas articulações recebem o nome de configurações, são elas: Configuração das mãos (CM), o Movimento (M) e o Ponto de Articulação (PA); Orientação ou Direcionalidade (O/D), Expressão Facial e/ou Corporal (EF/C).

1. Configuração das mãos: é quando a mão assume durante a realização de um sinal;

2. Ponto de articulação (PA): é o lugar do corpo onde pode estar sendo tocado para ser realizado o sinal;

3. Movimento (M): é o possível deslocamento da mão no espaço durante a realização dos sinais que exija este movimento.

4. Orientação (O): é a direção e a inversão do sinal a ser executado, pode indicar o contrário, oposição ou concordância;

5. Expressão Facial e/ou Corporal (EF/C): Além dos parâmetros mencionados, este é o complemento facial ou corporal que alguns sinais necessitam para serem compreendidos.

Os três primeiros parâmetros (CM), (PA) e (M) são os principais, a LIBRAS conta com os dois parâmetros secundários (O) e (EF/C) que são os componentes não manuais, a expressão facial e/ou corporal (EF/C) e o movimento (M) do corpo que são muito importantes para determinar e diferenciar alguns significados entre os sinais. Segundo Brasil *apud* Felipe (1998, p. 85) para conversar em qualquer língua, não basta conhecer as palavras, é preciso aprender as regras de combinações destas em frases”. Na estrutura sintática a libras tem sua estrutura diferente da língua oral, pois a ordem dos enunciados tem uma ordem própria para a construção e compreensão dos enunciados que funciona de acordo com a percepção visual-espacial, não tem o uso dos conectivos da língua oral.

Conforme Brasil *apud* Felipe (1998, p. 91) todas as línguas têm sua gramática própria, mas existem algumas diferenças ou inexistência de classes gramaticais. E mesmo com estas diferenças, as palavras existentes em cada língua possuem uma classificação “em relação aos seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos”. Vamos observar diversas diferenças entre a LIBRAS e a Língua portuguesa em sua estrutura gramatical e linguística.

A princípio Brasil *apud* Felipe (1998, p. 85) no sistema de transcrição da língua portuguesa para a LIBRAS, esclarece que “para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas.”

Por exemplo:

CASA, ESTUDAR, CRIANÇA, etc.

Continuando com Felipe (1998, p. 85), “um sinal que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa será representado pelas palavras correspondentes, separadas por hífen”.

Por exemplo:

CORTAR-COM-FACA, QUERER-NÃO “não querer” etc.

De acordo com Brasil *apud* Felipe (1998, p.86) “não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural)”. Vemos que nos textos escritos em LIBRAS, há um recurso bem marcante nas construções das frases, o uso do recurso “@” que representa o gênero de número da palavra. No caso da língua portuguesa o símbolo “@”, denominado “arroba”, se utiliza na informática para localização de endereços de correios eletrônicos.

Por exemplo:

MUIT@ “muito(s) muitas(s)”

TOD@ “todo(s) toda(s)”

OBRIGAD@ “obrigado, obrigada”

ME@-AMI@-BONIT@

“meu(s) amigo(s) são (é) Bonito(s)”;

“minha(s) amiga(s) são (é) bonita(s)”

Outra diferença entre a LIBRAS e a LP está em suas estruturas gramatical e linguística, como a ausência da classe dos “artigos” na LIBRAS (Felipe).

Por exemplo:

EU-TER-CACHORRO

“Eu tenho um cachorro”

Quanto ao VERBO, na Libras não há desinência verbal, somente são utilizadas duas formas no uso do verbo: sem concordância e o verbo com concordância verbal que apresentam flexão em pessoa e número.

- Verbos sem concordância: “GOSTAR”

Nesse caso não apresenta o sinal de direcionalidade.

EU-GOSTAR-BOLO

“Eu gosto de bolo”

- Verbos com concordância, em número, pessoa, gênero e localização. Para diferenciar a forma de ação destes verbos, usa-se

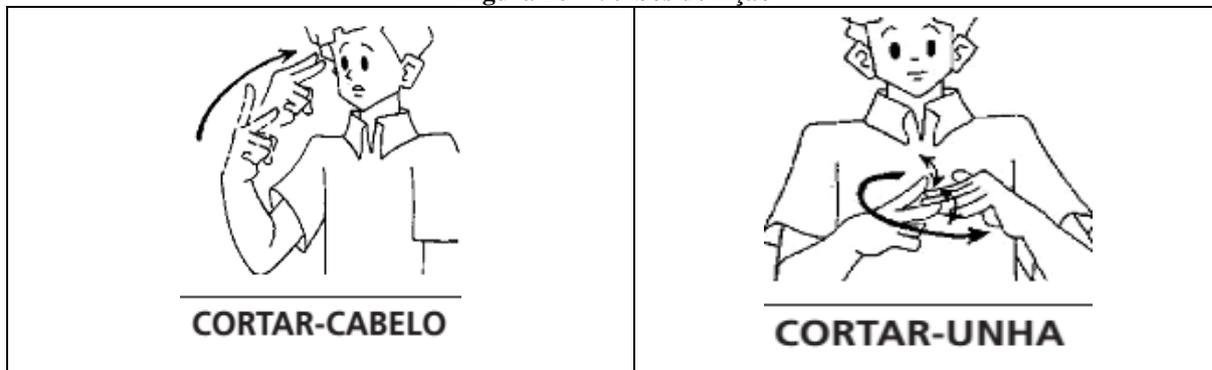
Conforme Felipe (2006, p. 397) e Brasil *apud* Felipe (1998, p. 91), alguns parâmetros da LIBRAS são utilizados para designar a concordância verbal. Por exemplo:

- 1) No parâmetro Ponto de articulação (PA) pode ser uma marca de concordância verbal com o advérbio de lugar. O advérbio de lugar e os pronomes demonstrativos na libras tem o mesmo sinal, o que irá diferenciar é o contexto associado ao uso da expressão facial (EF) que irá dar o diferencial sentido na frase.

A ação do verbo “CORTAR” abaixo está apontando para a localização onde está sendo realizada a ação. Este lugar pode ser referente a uma pessoa, coisa, animal ou veículo.

Por exemplo:

Figura 28 - Verbos de Ação



Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006, p. 403).

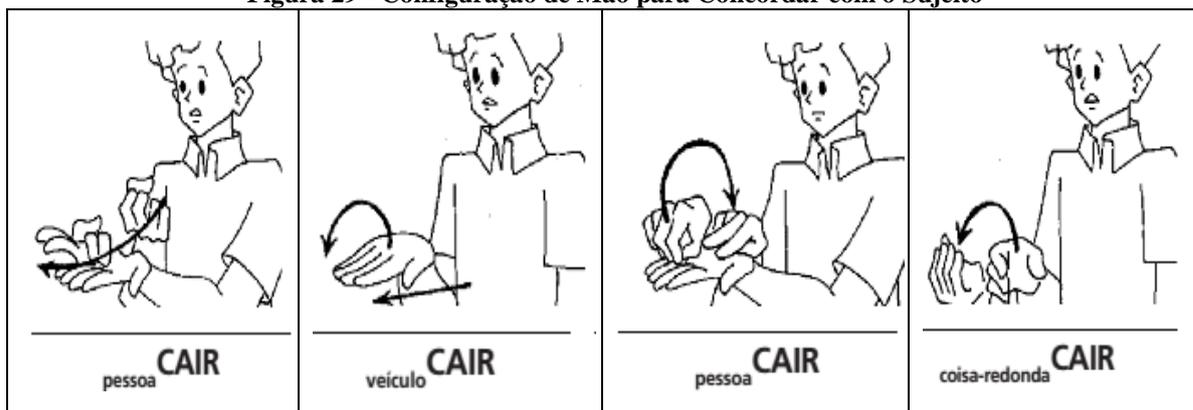
- 2) No parâmetro Configuração de mãos (CM), pode ser representada como verbos classificadores, que estabelece uma concordância com a pessoa, animal ou coisa, este se incorpora a concordância de gênero na frase (Felipe, 2006, p. 399).

Como, por exemplo: verbo “CAIR”:

O verbo “CAIR” para cada sujeito apresentado na frase terá alteração na configuração de mão (CM) para poder concordar com o sujeito, coisa, animal ou veículo indicado. Ou seja, “o classificador ele modifica a configuração de mão para concordar com o sujeito” (FELIPE, 2006, p. 402).

Por exemplo:

Figura 29 - Configuração de Mão para Concordar com o Sujeito



Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006, p. 400).

Para cada frase o verbo “CAIR” terá um configuração de mão diferente “incorporada ao movimento” para poder concordar com a pessoa, coisa, animal ou veículo.

CAIR (pessoa) CM com uma mão, palma para cima. Com a mão dominante em “H” com movimento para dentro caindo.

CAIR (veículo) CM em 5, palma para baixo, movimento reto para frente e em seguida movimento de virar para o lado com o sentido de cair.

CAIR (coisa-redonda) CM em “C” que caracteriza uma coisa arredondada do objeto em ação. É comum, esta representação ser feita de forma icônica para qualificar o objeto que pode ser mostrado ou desenhado no espaço.

- 3) No parâmetro “Orientação (O) da(s) mão(s) pode ser uma concordância verbal número-pessoal”. Ou seja, a orientação do movimento marca as pessoas do discurso, em número e pessoa. Sendo que, “o ponto inicial concorda com o sujeito e o final com o objeto” (BRASIL apud FELIPE 1998, p. 92); (FELIPE, 2006, p. 413).

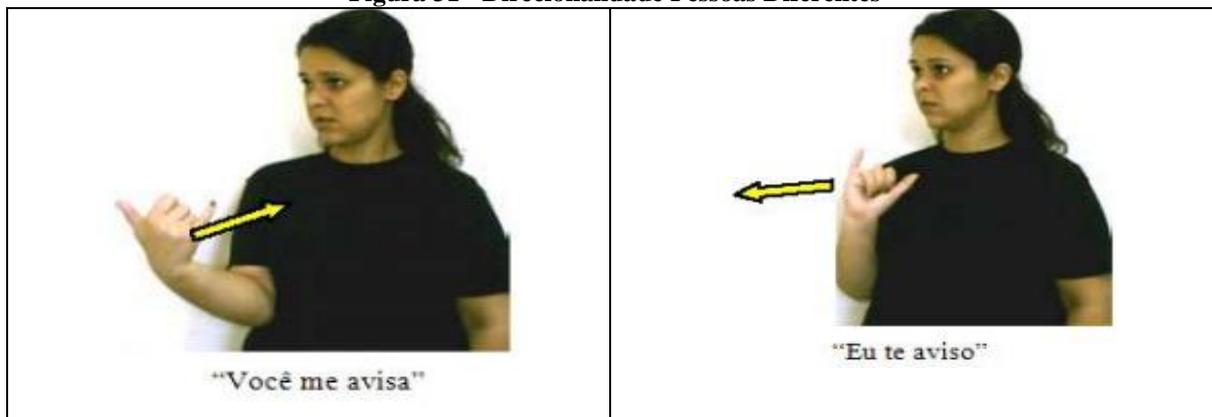
Os verbos “PERGUNTAR” e “AVISAR” apresentam a marca da direcionalidade, indicando o sujeito que executa o sinal e o objetivo.

Figura 30 - Direcionalidade



Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006, p. 413).

Figura 31 - Direcionalidade Pessoas Diferentes



Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006)

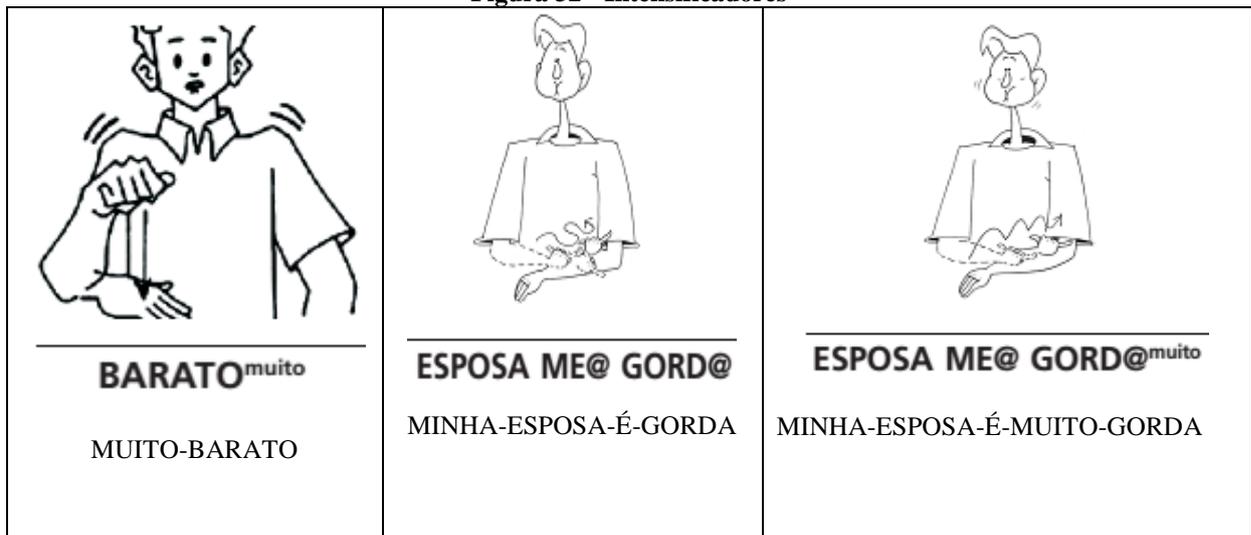
Observe neste a direcionalidade do sinal “PERGUNTAR”, nos quatro exemplos acima. Quando a pessoa que executa o sinal diz: “eu pergunto a você”, ela direciona o dedo

indicado para a outra pessoa com quem ela está se comunicando, e quando ela quer falar que “você pergunta para mim” a direção do dedo indicador se volta ao contrário na palma da mão dela. E quando a conversa é entre mais de uma pessoa, “ele pergunta para ele” o sinal direciona indicando o movimento de uma pessoa para a outra. E quando a conversa é no coletivo, ou seja, uma pessoa irá fazer a pergunta para mais de uma pessoa, a mão irá apontar da pessoa que vai perguntar com vários movimentos para as pessoas que vão responder.

Quanto à intensidade e quantidade na língua portuguesa, utilizamos as palavras “MUITO”, “POUCO”, acréscimo de sufixos e de adjetivos neutros com os intensificadores. Na libras não há este recurso de intensidade nas palavras. É através da expressão facial (EF) e movimento (M) aplicado sobre o sinal apresentado que irá obter o efeito de intensidade na ação do verbo utilizado. Em alguns casos para denotar esta intensificação é realizada a repetição ou velocidade no movimento da palavra por várias vezes em sinal, no caso de “MUITO” (**BRITO**).

Por exemplo: EU-GOSTAR-MUITO (muito-muito-muito).

Figura 32 - Intensificadores



Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006, p. 267).

Veja nos exemplos acima que as marcas de número e gênero não aparecem, então vamos relembrar o que vimos anteriormente, que na libras se usa o recurso “@” para representar o gênero. Já o segundo exemplo, no sinal está incorporado o intensificador “MUITO” ao seu movimento, intensificando o adjetivo “GORD@”. Quando dois sinais formam um sinal composto, é comum que mudanças fonológicas ocorram, o que pode ser explicado por um conjunto de regras (QUADROS *apud* DINIZ, 2013, p. 61).

De acordo com Brasil *apud* Felipe (1998, p.90) o processo de formação de palavras compostas na libras, surge da combinação de segmentos específicos quando “duas ou mais

raízes se combinam e dão origem a uma outra forma, um outro sinal” com um significado próprio.

Por exemplo:

CAVALO^LISTRA-PELO-CORPO “zebra”

MULHER^BEIJO-NA-MÃO “mãe”

CASA^ESTUDAR “escola”

CASAR^SEPARAR “divorciar”

COMER^MEIO-DIA “almoço”

Quanto aos sinais de pontuação existentes na LP, na língua brasileira de sinais, não se usa o sinal da vírgula, pois essa pontuação é utilizada apenas de forma visual através de uma pausa entre os sinais.

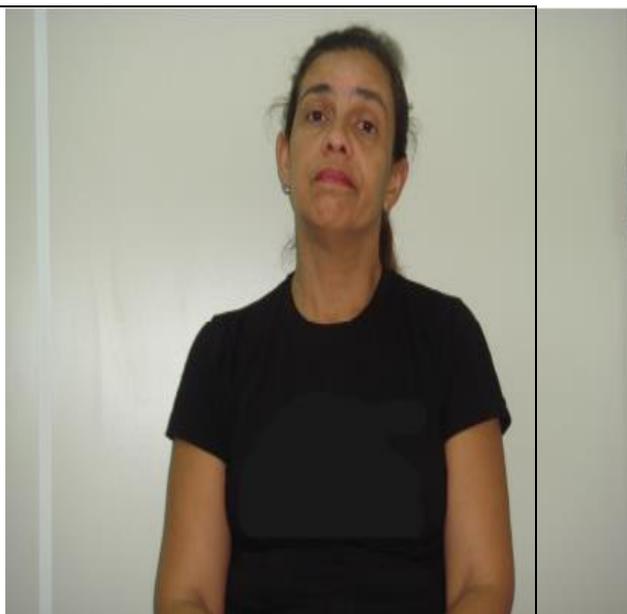
Quadros (2008) indica um exemplo de intensificadores:

- 1) Grau de intensidade

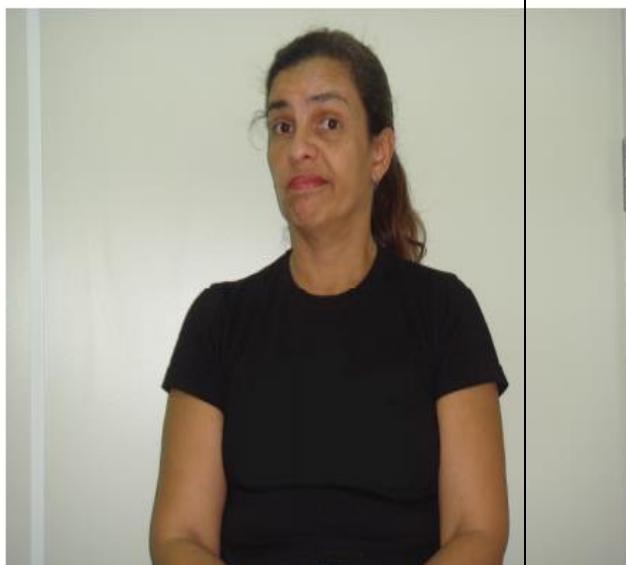
Figura 33 - Grau de Intensidade

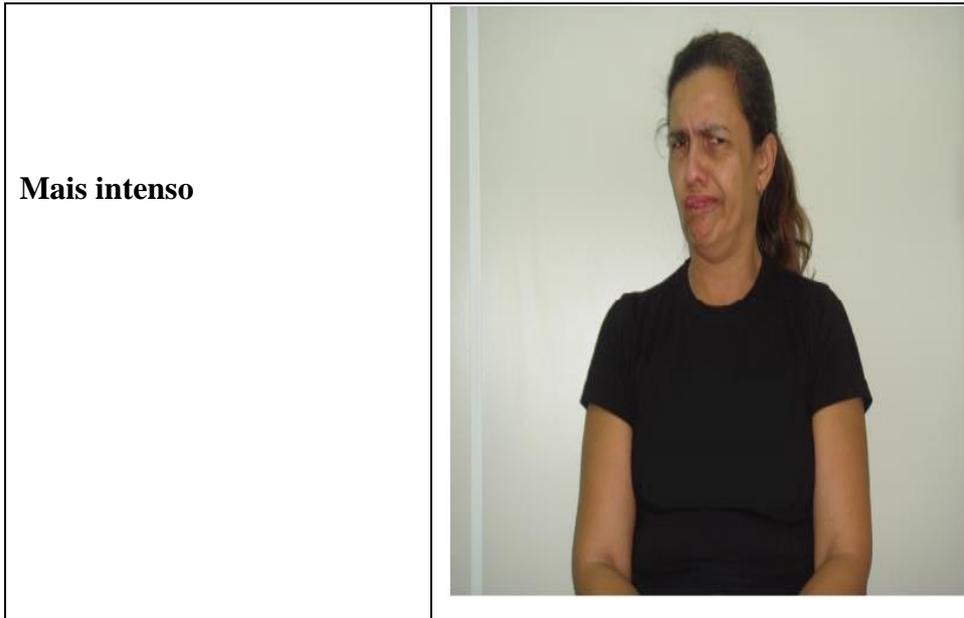


Normal



Mais intensidade do que o normal

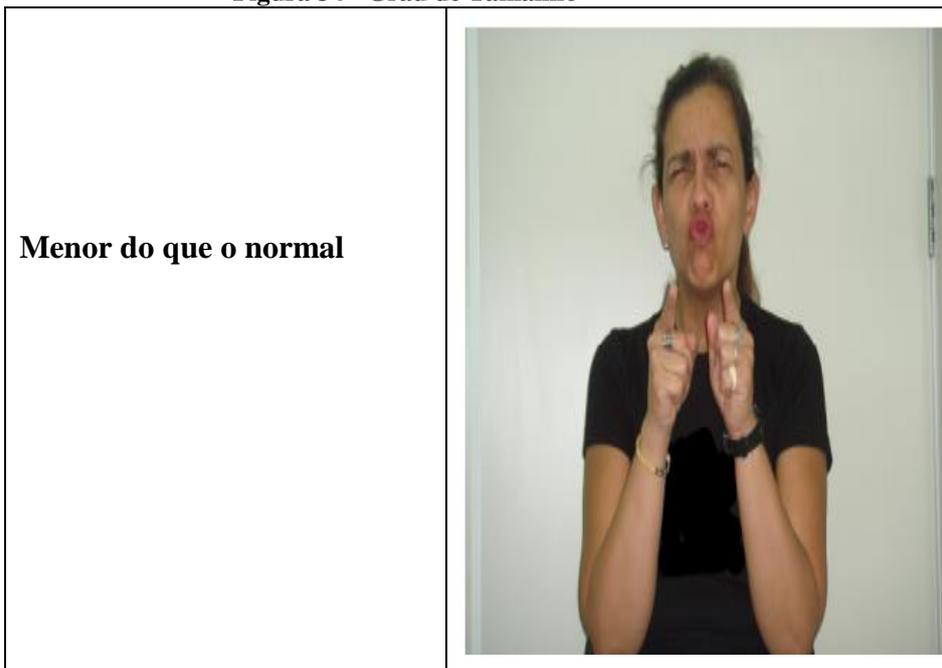


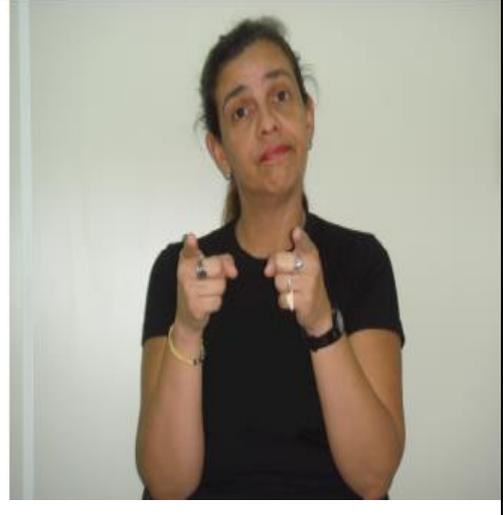
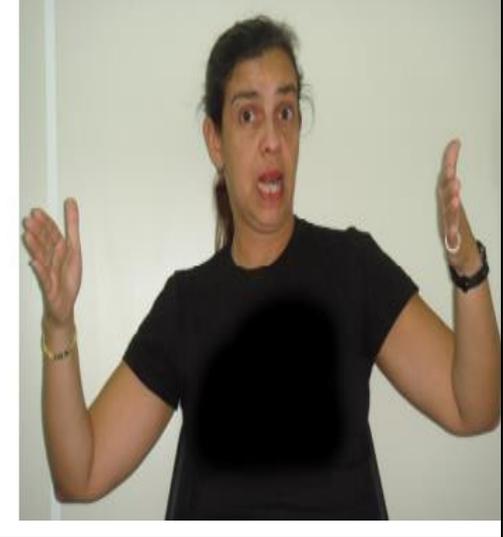


Fonte: Quadros (2008).

2) Grau de tamanho

Figura 34 - Grau de Tamanho



Normal	
Maior do que o normal	
Muito maior do que o normal	

Fonte: Quadros (2008).

4.2 Complementação ou Suplementação Linguística

A suplementação linguística é um meio de comunicação alternativo a pessoas que tem comprometimento na oralidade e necessitam de algum recurso para complementar a interação

comunicativa dos sujeitos que não tem a capacidade de oralizar. No caso da surdez pode ser utilizado estratégias através de gestos, expressões faciais, corporais, símbolos e outros recursos para que possam atender as necessidades especiais e individuais do aluno.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 47-48), quanto à organização do atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino em qualquer nível ou modalidade de ensino deve-se estruturar salas de apoio pedagógico especializado realizando

em classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais(...) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS - EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p.p. 47-48).

Na comunicação suplementar pode criada adaptações utilizando diversos elementos auxiliares para complementar a comunicação dos alunos que não tem a capacidade de se expressarem oralmente, podem ser implementados também recursos e estratégias para garantir a interação dos alunos na comunicação, a partir da utilização de objetos, imagens, som, símbolos, jogos, das novas tecnologias entre outros, que serão escolhidos de acordo com a necessidade individual do aluno e juntamente com a interação dos pais que estarão acompanhando este processo na prática assistindo esse desenvolvimento. Esses recursos fazem com que os alunos que necessitam deste complemento para a comunicação, consigam atingir a compreensão da linguagem.

A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, no seu Art. 3.º institui como proposta pedagógica no processo educacional que

assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A Educação Especial não escolhe nível, ela assegura esse atendimento a todos os níveis segundo a Constituição Federal (CF/88) em seu Art 208, inciso III. Faz-se necessária essa prática pedagógica suplementar cabendo às escolas se organizarem para oferecer esse atendimento visando a plena integração social do aluno, podendo no início desse processo de integração, a escola Especial “oferecer apoio ao educando em turno inverso ao da escola regular e ainda subsidiar o trabalho do professor da classe comum” (BRASIL, 1997 p. 297). É

muito importante que este atendimento seja feito desde o primeiro nível de ensino para que a criança já construa desde cedo um elo de comunicação entre a escola e a sociedade.

Conforme Quadros salienta, é possível que o aluno surdo seja alfabetizado na língua portuguesa como segunda língua, no contexto da educação bilíngue, sem ser necessário deturpar a estrutura da língua portuguesa, nesse caso “o professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico” (BRASIL, 2007 p.29), estando capacitado e sendo conhecedor das diferenças existentes na estrutura linguística das duas línguas para poder criar formas alternativas possíveis de interação dos alunos participantes surdos, para que seja plenamente alcançado este objetivo.

Para que o ensino aprendido da língua portuguesa (LP) como segunda língua para o surdo seja possível, faz-se necessário que o surdo seja alfabetizado primeiramente em libras e conheça o funcionamento linguístico da estrutura da sua língua materna, lembrando que a libras é de modalidade espaço-visual e não possui registro escrito, e para a realização da comunicação ela é processada através dos sinais e componentes não manuais, pois “sua sintaxe é espacial, incluindo os classificadores”. E a língua portuguesa é de modalidade oral-auditiva, se baseia nos sons, observando a entonação e a intensidade.

A partir do conhecimento pleno do aluno surdo de sua língua materna, o professor irá construir meios que possibilite o surdo a relacionar as duas línguas (LP e LIBRAS), sendo a língua de sinais a mediadora nesse processo de ensino de LP.

Para Quadros (2008), “a sintaxe também é um ponto importante na LIBRAS, pois a formação de sentenças e a estrutura com relação à LP modificam um pouco o contexto. M termos da sintaxe, as marcações não-manuais são responsáveis por indicar determinados tipos de construções, como sentenças negativas, interrogativas, afirmativas, condicionais, relativas, construções com tópico e com foco.

As sentenças negativas, por exemplo, são um ponto de discussão importante.

Quanto a isso, Quadros (2008, p. 37),

Sentenças negativas – São aquelas em que a sentença está sendo negada. Normalmente, possuem um elemento negativo explícito, como NÃO, NADA, NUNCA. Na língua de sinais, podem estar incorporadas aos sinais ou expressas apenas por meio da marcação não manual. Sentenças interrogativas – São aquelas formuladas com a intenção de obter alguma informação desconhecida. São perguntas que podem requerer informações relativas aos argumentos por meio de expressões interrogativas: OQUE, COMO, ONDE, QUEM, POR QUE, PARA QUE, QUANDO, QUANTO, etc. Também há interrogativas formuladas simplesmente para obter confirmação ou negação a respeito de alguma coisa, por exemplo, VOCÊ

QUER ÁGUA? Se espera ter a resposta positiva ou negativa (SIM ou NÃO). Sentenças afirmativas – São sentenças que expressam ideias ou ações afirmativas. Por exemplo, EU VOU AO BANCO. Sentenças condicionais – São sentenças que estabelecem uma condição para realizar outra coisa, por exemplo, SE CHOVER, EU NÃO VOU À FESTA. A condição desta sentença é não chover, para que a pessoa vá à festa. Sentenças relativas – São aquelas em que há uma inserção dentro da sentença para explicar, para acrescentar informações, para encaixar outra questão relativa ao que está sendo dito. Nessas sentenças, normalmente utiliza-se QUE na língua portuguesa; na língua de sinais há uma quebra na expressão facial para anunciar a sentença relativa que é produzida com a elevação das sobrancelhas. Por exemplo, A MENINA QUE CAIU DA BICICLETA ESTÁ NO HOSPITAL. Construções com tópico – É uma forma diferente de organizar o discurso. O tópico retoma o assunto sobre o qual se desenvolverá o discurso. Por exemplo, FRUTAS, EU GOSTO DE BANANA. Então, o tópico é FRUTAS, sobre o qual será definida aquela de preferência do falante/sinalizante. Construções com foco – São aquelas que introduzem no discurso uma informação nova que pode estabelecer contraste, informar algo adicional ou enfatizar alguma coisa. Por exemplo, se alguém diz que a MARIA COMPROU O CARRO e esta informação está equivocada, o falante/sinalizante seguinte pode fazer uma retificação: NÃO, PAULO COMPROU O CARRO. Paulo aqui será o foco.

A presença do intérprete como mediador pedagógico é imprescindível para as construções linguísticas que ele fará associando ao conhecimento de mundo do surdo para facilitar o sentido na aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua para o surdo. O surdo não tem como relacionar o som e os sinais gráficos sem nenhuma instrução por parte de um profissional da Libras, pois o surdo percebe tudo somente de forma visual e para isto entra a função de um intérprete em sala de aula, sempre que possível, com suas habilidades para instruir associando todos os componentes gráficos, visuais para dar o sentido e significado das palavras, das frases, da construção de sentido de um texto.

O surdo convive em um mundo onde a língua majoritária é a Língua Portuguesa, precisa saber a estrutura de um texto em língua portuguesa, ele está cercado de diversos gêneros textuais em LP, seja de anúncios, propagandas, jornais entre outros que estão em seu entorno, ele precisará de todos os elementos, habilidades, recursos e conhecimento de mundo construído nas aulas para utilizar em função da compreensão dos textos.

O Brasil já vem desde o século XIX trabalhando com esta questão política de apoio à educação de ensino especial que tem sido constantemente debatido em foruns, convenções, reuniões, diversos estudos desenvolvidos para se alcançar da melhor forma a garantia de direitos e deveres para o atendimento ao aluno com necessidades especiais à educação especial.

A nossa sociedade é um conjunto de indivíduos diferentes entre si, mas que infelizmente, na práxis, a aceitação do diferente ainda não está sendo cumprida de forma plena, as diferenças sociais ainda são evidentes, resistentes à era da inclusão, a sociedade ainda está despreparada para aceitar e respeitar a existência de um outro diferente, com o direito de ser diferente e querer fazer parte do mesmo contexto social.

4.3 Diálogos de Surdos: Uma Análise Concreta de Preposições e Conjunções

Com relação ao uso das preposições na língua portuguesa, a mesma preposição aparece em uma frase com uma variedade de significados, dependendo do contexto, às vezes sozinha e às vezes com outra categoria gramatical para a interpretação relacional semântica. “Existe, portanto, uma associação entre o contexto sintático e o grau de transparência semântica das preposições” (SALLES *et al.*, 2007b, p. 157).

O sistema de preposições no português do Brasil (PB) compõe-se de: (i) um grupo relativamente fechado, que inclui as preposições denominadas pelas gramáticas de essenciais e acidentais: a, após, até, com, contra, desde, em, entre, para, por, sem, sob, sobre, *durante* etc; (ii) um grupo mais aberto, em que estão incluídas as denominadas locuções prepositivas: *a propósito de, de acordo com, por meio de, por causa de, por baixo de*, etc. Trata-se de uma categoria cujos elementos estabelecem as mais diversas relações semânticas, conforme vimos anteriormente na descrição de *por* (SALLES *et al.*, 2007b, p. 169).

Na Língua Brasileira de Sinais, quase não existem preposições, principalmente com relação a tempo e lugar e não há a classe de palavras dos artigos. De acordo com Salles *apud* Mesquita e Salles (2010, p. 159) as preposições são uma classe de palavras translinguísticas, de difícil definição, se apresentam em várias línguas com propriedades diversificadas. As preposições no Português, estas estabelecem diversas funções semânticas e caracteriza-se por ser invariável, mas que associada com outras classes de palavras, como os artigos e os pronomes gera transformações de flexão, gênero e número.

Por exemplo: daquele (a), daqueles (as).

Em alguns casos, o significado das preposições irá ser de acordo com a relação semântica, podem variar de acordo com o contexto, enquanto outras preposições mantêm o mesmo significado independente da frase em que ela está inserida.

Na LIBRAS a classe das preposições são bem reduzidas e usadas com relação a lugares, e representadas na língua de sinais por mecanismos espaciais, incorporadas na utilização dos classificadores (SALLES *et al.* 2007b, 2006, p.169). Por exemplo:

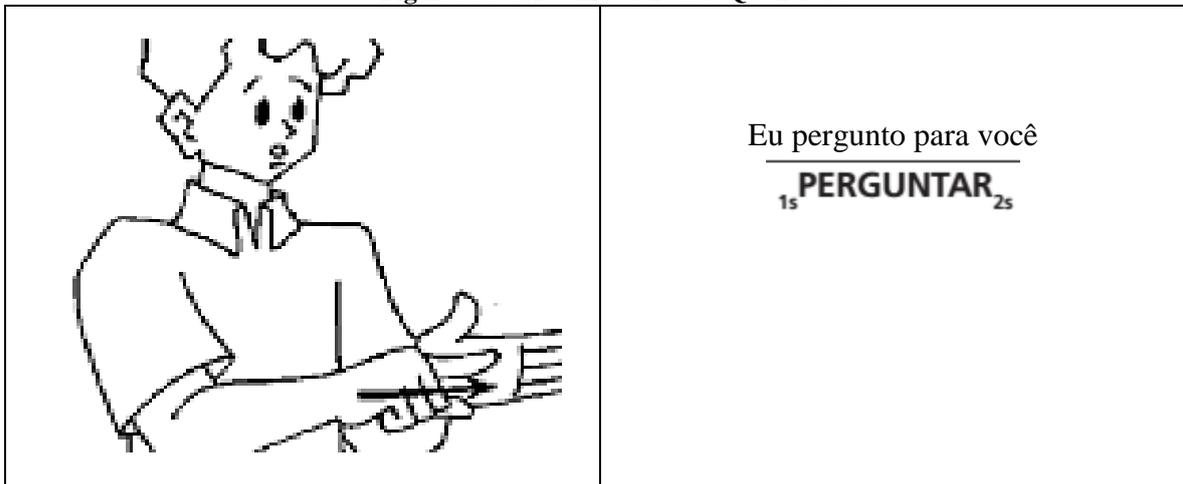
Figura 35 - Mecanismos Espaciais



Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006).

Na Língua Portuguesa é representada a preposição “com” enquanto na LIBRAS a preposição “com” está incorporada no verbo classificador “CORTAR” do sinal que utiliza também o movimento direcional que assume função preposicional. Nesse caso, a configuração de mão como classificador incorporado ao verbo se torna obrigatório. Diferentemente dos classificadores que estabelecem a qualidade, e também os que são utilizados para substituir alguma palavra, presas a raiz verbal, ou para classificar o sujeito, seja objeto, pessoa, veículo ou animal (FELIPE 2006, p. 406-407).

Figura 36 - Classificadores de Qualidade





Fonte: FELIPE. Tanya A. Libras em Contexto (2006, p. 413).

Segundo Salles *apud* Mesquita e Salles (p. 161), a preposição se relaciona através da configuração de orientação (O), o movimento do sinal “PERGUNTAR”, respectivamente através do argumento receptor e emissor. Mas, que “existem contexto em que a preposição não seleciona o argumento que introduz”.

E também estabelece a concordância número-pessoa. “As pessoas do discurso são marcadas através da orientação do movimento” (FELIPE, 2006, p. 413).

Exemplos do uso de preposição em Libras: ATÉ e o advérbio local PERTO (intransitivo). Exemplo: AVIÃO BRASIL HOLANDA QUANT@- HORA? Uma das formas como a preposição se apresenta na libras é pelo movimento direcional do verbo e/ou elementos léxicos.

4.4 Para Um Pleno Cumprimento da Lei no Apogeu da Política Pública

Quando se fala em “educação para todos e de todos” não formamos nenhum estereótipo no processo discriminatório do sujeito que aprende ou que educa. E para o cumprimento de políticas governamentais a partir deste *slogan* têm-se fortalecido no discurso grandes propostas que possam garantir esta educação. Mesmo com o crescimento grande de índices de matrículas e novas abordagens metodológicas desenvolvidas para suprir as necessidades de cada aluno, ainda assim, não está sendo cumprida plenamente o que consta na Constituição Federal do Brasil de 1988.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/88, ARTIGO 205).

Se para o aluno considerado ‘normal’ ainda existe a exclusão, o preconceito social, entre outros, o surdo em questão, ainda tem sido excluído do contexto escolar onde se ofertam a aquisição da língua oral e escrita devido alguns fatores que a impedem de permanecer.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB Lei nº 9394/96, 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”.

Um dos fatores que acarretam a exclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino é a falta de preparo dos recursos humanos para atender crianças especiais e a mudança nas práticas educativas, um desafio que ainda permeia. E de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, no artigo 59, assegura aos alunos o currículo, métodos, recursos e atendimento especializado de acordo com suas necessidades especiais, garantindo assim, a inclusão escolar.

De acordo com Pereira, em seu artigo “LIBRAS, uma história”,

no Brasil, cerca de 9.722.16, ou seja, 5,1% da população apresentam problemas relacionados à surdez (IBGE, Censo 2010); destes, apenas um número reduzidíssimo avançam em seu processo de escolarização, integração social e ingresso no mercado de trabalho.

Outras decisões políticas foram discutidas e tomadas:

Em 1999, o Decreto n.º 3.298, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular”.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, no artigo 2.º, determinam que:

‘Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).’

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2.º.

Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas

classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (MEC/SEESP, 2007).

Portanto, ante às decisões tomadas e amparadas em leis, o surdo tem a necessidade e todo o direito de ser reconhecido e aceito com sua cultura linguística, que sua forma de se comunicar em sinal seja equivalente à forma oral do ouvinte se comunicar. Todos os profissionais em todos os diversos setores da sociedade devem ser preparados para receber e compreender os surdos em sua língua materna.

As bases que fundamentam o projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia aos estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Por isso, além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o *pleno desenvolvimento da pessoa*, a preparação para o *exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*, deve-se considerar integralmente o previsto no ECA (Lei nº 8.069/90), o qual assegura, à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais da pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Tais direitos referem-se à vida, à saúde, à alimentação, à educação,

ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (ARTIGOS 2º, 3º e 4º, CF/1988).

Segundo consta da Constituição Federal, a Educação Básica é “direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania”. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, com ética, respeito e valorização das diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Novos contingentes de estudantes, por exemplo, trouxeram à baila a questão das diversidades de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito à educação de certo modo, dos demais direitos. Isso gerou a necessidade a adoção de novas formas de organização educacional, de novas metodologias de ensino-aprendizagem, de atuação institucional, para transpor paradigmas homogeneizantes em sala de aula.

Ao que se sabe, é bom que haja uma formação política pautada em perspectivas de desenvolvimento transformadoras dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva haverá condições de todos participarem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Estes aspectos podem tornar-se possíveis por meio do diálogo e de aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, como também destes em suas relações com o Estado.

SEÇÃO V - O CURSO DE LETRAS LIBRAS EAD DA UFSC

Por muito tempo o ensino-aprendizado das línguas foi pensado como exclusivamente oralizado, em sala de aula ainda mais, imposto por forças contrárias à prática do uso da língua de sinais, prejudicando muitas pessoas, que passaram a ter um conhecimento das possibilidades da linguagem muito tarde devido, algumas vezes, até à proibição do uso dos sinais. Após muitos estudos, com base num longo período de ensino-aprendizagem, percebeu-se que os surdos não atingiriam a plena competência na comunicação sem atingir um horizonte que admitisse tanto o oral como a escrita.

Segundo Quadros (2014),

[...] os primeiros surdos se formaram na universidade pública e houve o reconhecimento da aprendizagem dos surdos bem como a forma da escrita como segunda língua. Uma das consequências desse processo de formação é a presença de surdos atores da educação de surdos, ou seja, os primeiros surdos com formação para atender e decidir a educação dos próprios surdos. Esses surdos devidamente qualificados passam a integrar o movimento dos surdos e, a partir disso, surgem as propostas sobre o que eles querem para a Educação de Surdos juntamente aos órgãos que definem as políticas de educação no país (QUADROS, 2014, p.34).

Com isso, surgiu uma nova linha de pesquisa, à qual está vinculado este trabalho, que entende que, para a inclusão ser exercida, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais deve ser levado politicamente a todas as esferas sociais, e é necessário lhe dar uma abordagem bilíngue, sendo a primeira língua para o surdo, a língua de partida, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais –, e a segunda língua, de chegada, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, o que a restringe bastante.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) vem escrevendo sua trajetória com um trabalho relevante nos cursos de Letras LIBRAS na modalidade a distância que atende principalmente alunos surdos. Quadros (2008, p. 170-171), enfatiza que o Curso de Letras Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é um dos desdobramentos do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, sendo ele

o primeiro curso de graduação em LIBRAS oferecido no País. Os alunos do Letras LIBRAS receberão a titulação da UFSC como licenciados em Língua Brasileira de Sinais para atuarem como professores dessa língua em diferentes espaços educacionais. Esse curso forma o professor para o ensino da Libras como primeira língua, ao lecionar para alunos surdos, e como segunda língua, ao lecionar para falantes do Português. É um curso que está sendo oferecido na modalidade de ensino à distância.

Este curso vem sendo desenvolvido de acordo com as políticas de ações afirmativas onde o governo vem assumindo com relação a educação inclusiva, social e trabalho para o

surdo. Fazer valer o direito prioritário do surdo ao curso de licenciatura, garantindo a sua inclusão na sociedade por meio da formação acadêmica e conseqüentemente a inclusão no mercado de trabalho. Em 2008, começou também com o curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Letras LIBRAS que atende principalmente alunos ouvintes com fluência que tenham habilidade e domínio com a LIBRAS (QUADROS, 2014b), tornando a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) um centro de referência em LIBRAS. Estes cursos têm uma parceria com o (MEC), Secretaria de Educação à Distância (SEAD) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP).

O trabalho da gestão pedagógica teve um olhar especial, porque, até então, não atendia os estudantes surdos na perspectiva bilíngue na educação superior. O desafio do curso Letras LIBRAS é: LIBRAS como língua de formação e a modalidade à distância como metodologia. Os processos metodológicos se alicerçaram em três princípios fundamentais: “a interação, a cooperação e a autonomia articulados e interdependentes” (QUADROS, 2015, p. 142).

Estes princípios são considerados como meta na condução do curso, demarcando ‘o referencial conceitual para a estruturação dos objetivos, a escolha dos conteúdos, a elaboração dos passos metodológicos das disciplinas e a construção dos instrumentos de avaliação (UFSC, 2006, p. 15).

Assim, a gestão pedagógica prima pela aprendizagem de seus alunos, no contexto da educação a distância educativa, comunicativa e ação política, na aprendizagem dos alunos e dos professores ligados a um conjunto de condições e meios para assegurar o ensino e aprendizagem a fim de alcançar os objetivos do planejamento anual escolar.

No tocante às relações socioculturais, é válido sublinhar que

Na dinâmica social, tem-se ainda o fenômeno das línguas e variedades em contato, sendo particularmente interessante a situação das comunidades minoritárias. O caso da interação entre comunidades de ouvintes e surdos tem significado especial pelo fato de que os surdos apresentam referenciais culturais e linguísticos próprios e, ao mesmo tempo, comungam com os ouvintes os referenciais da cultura nacional e da cidadania. Nesse sentido, as comunidades minoritárias apresentam características muito interessantes. O caso particular das comunidades de surdos tem significado especial, pelo fato de seus membros apresentarem referenciais culturais e linguísticos próprios e, ao mesmo tempo, compartilharem com os ouvintes os referenciais da cultura nacional, na condição de cidadãos brasileiros (SALLES *et al*, 2004, p. 81).

As autoras admitem que a “língua em funcionamento está intrinsecamente ligada à dinâmica das relações sociais. Na interação verbal, a língua é instrumento de ação social, configurando-se em função de fatores contextuais e de princípios.” Demonstram que além de

exercer influência sociocultural, tais fatores “regulam o comportamento verbal, como a cooperação e a relevância, além de operações cognitivas de raciocínio e inferência”.

Quadros (2015) analisa que para fazer o processo de avaliação de Letras LIBRAS, teve que se levar em conta vários dos temas e identificar os sujeitos envolvidos na formação. Tendo o sistema de acompanhamento e aprendizagem do aluno as ações didáticas pedagógicas e motivacionais que possibilitam o diálogo com o estudante.

Houve evolução nos cursos de bacharelado e licenciatura de letras libras na UFSC, na modalidade à distância, sendo o público, os surdos, e com a necessidade de ser um curso interativo, com imagens e vídeos. Este processo de criação da identidade gráfica aconteceu com a participação dos surdos, o que tornou um sucesso com a idealização das interfaces gráficas do Letras LIBRAS.

Quanto às culturas, Albres (2013) assinala:

O estudo de línguas de sinais e a sede do multilinguismo e multiculturalismo proporcionam instrumentos para a compreensão das formas de conceber subjetividades surdas, em junção com os aspectos históricos e sociais, para os quais sentimos a necessidade de fortalecer as ferramentas teóricas para compreendê-los. Buscamos, aqui, participar deste diálogo (teórico) tão profícuo que a iniciativa deste livro propiciou, diálogo entre diferentes saberes, de quem vive a diferença linguística, a discriminação linguística, e a luta por minimizar as diferenças entre surdos e ouvintes.

O curso de Letras LIBRAS apresentou a constituição e o seu desenvolvimento de atividades desenvolvidas pela Equipe de Tradução do Curso de Letras LIBRAS (ETLL). Todos os materiais foram traduzidos para a libras e disponibilizados em vídeo no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) do curso. Essa equipe se constituiu de acordo com o desenvolvimento do ambiente virtual por estudantes do programa de pós-graduação da UFSC fluentes em LIBRAS. Com o crescente desenvolvimento das atividades de tradução e *feedback* dos alunos a equipe foi se ampliando. No período inicial, os tradutores recebiam os textos impressos e em formato digital (QUADROS, 2015). Assim,

O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e e-mails (QUADROS, 2006, p. 23).

Assim, muitas operações podem ser realizadas para a comunicação do surdo. O projeto pedagógico do curso de Letras LIBRAS (UFSC 2006) nos encontros presenciais faz com que

o aluno construa seus conhecimentos de modo compartilhado, autônomo, interagindo na aprendizagem com o apoio de cada membro da equipe e com o uso dos recursos digitais que são de extrema relevância. Sendo que, o êxito da função do professor, tutor depende das estratégias que ele utiliza para acompanhamento junto aos alunos as etapas do processo pedagógico para chegar à construção coletiva de conhecimentos.

Não é suficiente fazer um curso com 30 horas para se tornar intérprete de LIBRAS. O intérprete precisa estar preparado para fazer a conversão português/LIBRAS e vice-versa, o que demanda muita prática e conhecimento em ambas as línguas. Atualmente, existem cursos de ensino superior de bacharelado e licenciatura Letras/LIBRAS e tradução/Interpretação LIBRAS/português, o que tem contribuído para uma formação mais técnica do intérprete (ALBRES *et al*, 2013, p. 139).

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Segundo Quadros (2015, p. 156), os encontros presenciais nos polos entre alunos a equipe educativa são organizadas de acordo com as orientações dos materiais pedagógicos elaborados sob a supervisão da equipe pedagógica do curso, priorizando a interação de acordo com o conhecimento e experiências adquiridas dos envolvidos. Os encontros acontecem em dois momentos, em que ocorrem as atividades com os tutores e o outro através do recurso de vídeo conferência, quinzenalmente.

Observou-se que as questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida sociais – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira aparecem contemplados pelas políticas públicas em vários aspetos, ainda falta muita coisa para uma realidade aceitável.

A inclusão social será uma realidade se a educação escolar fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade. Isso tem como finalidade o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, envolvido no compromisso com a transformação social. Quanto à escola, esta se tornou um ambiente que configura em uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme,

para que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

A escola precisa ser reinventada: com prioridade de processos de geração de sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem desafios de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural que é mutável.

Craveiro e Medeiros (2013) reiteram a legislação sobre a educação brasileira:

Por outro lado, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários - da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013, p. 11).

Somente pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador, porque a relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que apontam para caminhos de experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso do dia a dia do ambiente de aprendizagem. Na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, com fulcro na racionalidade estratégico-procedimental.

Há, sobretudo, ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, por meio de verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, ao poder público, a diferentes segmentos sociais, em dimensões que abrangem a vida humana em sua totalidade. Para Craveiro e Medeiros, há que se firmar os princípios de organicidade da escola em dispositivos legais, como:

- I – os resultados da Conferência Nacional da Educação Básica (2008);
- II – os 13 anos transcorridos de vigência da LDB e as inúmeras alterações nela introduzidas por várias leis, bem como a edição de outras leis que repercutem nos currículos da Educação Básica;
- III – o penúltimo ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), que passa por avaliação, bem como a mobilização nacional em torno de subsídios para a elaboração do PNE para o período 2011-2020;
- IV – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB), regulado pela Lei nº 11.494/2007, que fixa percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica;
- V – a criação do Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC);
- VI – a formulação, aprovação e implantação das medidas expressas na Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;
- VII – a criação do Fórum Nacional dos Conselhos de Educação, objetivando prática de regime de colaboração entre o CNE, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;
- VIII – a instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);
- IX – a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que institui as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, que devem ter sido implantados até dezembro de 2009;
- X – as recentes avaliações do PNE, sistematizadas pelo CNE, expressas no documento Subsídios para Elaboração do PNE Considerações Iniciais. Desafios para a Construção do PNE (Portaria CNE/CP nº 10/2009);
- XI – a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o tema central “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação – Suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, tencionando propor diretrizes e estratégias para a construção do PNE 2011-2020;
- XII – a relevante alteração na Constituição, pela promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que, entre suas medidas, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica [...] (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013, p.p. 12-13).

É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, as ações políticas sociais que se relacionam e geram outras interfaces com as práticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As línguas de sinais eram consideradas uma língua de gestos sem estrutura, incapaz de sustentar atividades cognitivas complexas, próximas as que proporcionam as línguas orais auditivas. Após a década de 60 os estudos linguísticos realizados mostram que as línguas de sinais são uma língua no sentido pleno da palavra.

Tanto em nível estrutural linguístico como no modo de aquisição e no plano neurolinguístico, as línguas de sinais compartilham com as línguas orais todas as características fundamentais de qualquer língua, dando a essas línguas uma legitimidade que não era reconhecida anteriormente. O problema com as línguas de sinais é que não possuem estrutura compatível com o alfabeto no sistema lexical. O processo base de identificação das palavras fica bastante comprometido para a pessoa surda que está aprendendo, por não possuir a fonologia da língua portuguesa.

De acordo com a diversidade de pesquisas em Estudos Surdos I, II, III e IV, organizado por alguns dos estudiosos na área (Quadros; Perlin; Stumpf) é uma língua completa, em si mesma, pois tem sua sintaxe, sua gramática, sua semântica completa com suas particularidades específicas e um caráter diferente ao de qualquer idioma oral e escrito. Não é possível transcrever uma língua falada em sinais, palavra por palavra ou frase por frase construída, devido as diferenças básicas na sua estrutura. Não podemos dizer que as línguas de sinais e as *mímicas* são consideradas as mesmas na linguagem oral. Não há sinal para cada palavra.

As línguas de sinais usam movimentos corporais no lugar dos sons, e os receptores utilizam seus olhos no lugar de seus ouvidos para compreender. Em razão da informação linguística que ela recebe através da vista, esta língua está estruturada de acordo com as necessidades e capacidades do olho humano. A codificação visual nas línguas de sinais implica na expressão dos aspectos físicos e concretos do mundo, mas também conceitos abstratos expressados através das metáforas espaço-visuais, ou seja, perceptíveis ao sentido da visão.

Percebemos que a educação inclusiva deve ser trabalhada na escola com responsabilidade política, ensinando-se os passos legislativos e sociais que levaram-na a chegar onde chegou, de forma compartilhada, com profissionais especializados que tenham amplo conhecimento sobre a diversidade para poder favorecer os alunos. O professor precisa ter um conhecimento suficiente da LIBRAS e do seu trajeto político-cultural diferenciado para que possa compartilhar a linguagem com o surdo.

A educação inclusiva na escola fortalecerá politicamente as comunidades diferenciadas culturalmente, para uma formação do sujeito-surdo em todos os seus aspectos, principalmente com a **participação** da família, que irá contribuir para a realização das atividades, ajudando na interação dos novos conceitos. Cada docente melhor poderá propiciar ao surdo esta aprendizagem da LP como L2. É importante que o aluno surdo já seja capaz de ter uma organização linguística principiada em casa, na construção de seus textos, e seja capaz de adequar as experiências trazidas do mundo externo à família para organizar a produção e a compreensão dos textos.

Com o aluno tendo esse domínio da LIBRAS, o professor terá a LIBRAS como base no ensino, estabelecerá melhor uma relação dialógica, a partir do momento em que também se conhecem melhor as necessidades de aprendizagem do aluno surdo, para poder mediar esta aprendizagem pedagogicamente.

Além disso, o professor deve ter o conhecimento externo de um intérprete, e faz-se necessário que a presença desse intérprete junto ao discente possa mediar essas relações dialógicas devido à importância que ele irá atribuir aos sentidos que estão sendo trazidos e oralizados pelo professor ou escritos em Língua Portuguesa, pois o exercício de sua função não é simplesmente um elemento para repassar a informação, e sim possibilitar que a mensagem que ele irá interpretar em LIBRAS chegue ao aluno surdo de forma que ele compreenda o que está sendo dito ou está escrito em Língua Portuguesa, podendo interpretar os significados culturalmente em mão dupla.

Podemos dizer que o uso da linguagem, em geral, não acontece em um espaço vazio, há uma interação de diversos elementos adquiridos e construídos por diversas pessoas que se envolvem nesse processo de aprendizagem de língua entre professor e aluno.

Foi possível, no decurso desta pesquisa, compreender que os Estudos Surdos formam novo campo teórico que prioriza a aproximação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo surdo, segundo salienta Skliar (1998). A narrativa da inclusão na área dos estudos culturais ou estudos surdos vai assumir a narrativa dos surdos. Por meio dos relatos, surgem novas formas de sofrimento e manifestações de resistência ante à inclusão que refletem a história experienciada pelos surdos em épocas que não se respeitava o direito linguístico, o direito ao uso e ensino de libras.

Com efeito, pode-se dizer a estrutura dos direitos humanos teve sua solução atual na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que representa a manifestação da única prova através da

qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido: e essa prova consiste no consenso geral acerca da sua validade.

Percebemos, ainda, que os estudos surdos devem interagir com os estudos culturais, que poderão traduzir estes espaços de resistência e buscar a sobrevivência em um grupo resgatando sua cultura.

Nesse sentido, salientamos que a diferença se reconhece em processos de tradução. O ser é interpretado como diferente (ou como deficiente) dependendo da posição ou do lugar que ocupa quem define essa diferença e da posição ou do lugar que ocupa aquele que está sendo definido (PERLIN, 2000).

Outro aspecto observado neste estudo é a Identidades/culturas surdas. Quanto a isto, entende-se culturas surdas como identidades culturais de grupos de surdos que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos. “Identidade” é entendida aqui no sentido explicitado por Silva (2000, p.69): como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si.

No campo dos estudos culturais, a identidade cultural só pode ser entendida como um processo social discursivo. Como diz Perlin (1998, p.54), os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva. Essas culturas são multifacetadas, mas apresentam características que são específicas em relação às experiências surdas, as quais são visuais, elas traduzem-se de forma visual, traduzem-se por meio da língua de sinais.

As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as ideias para ensinar português para alunos surdos formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos.

No que tange à língua e à linguagem, vimos que Lyons (1987) define linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Assim, a linguagem é qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua. No entanto, vários estudos utilizam o termo “linguagem” num sentido mais restrito (Chomsky, 1986; 1995): o conhecimento que a pessoa tem que a torna capaz de expressar-se através de uma língua, isto é, um sistema linguístico com determinadas regras altamente recursivo, pois permite a produção de infinitas frases de forma altamente criativa.

A língua, portanto, é tratada enquanto sistema e obviamente que estas definições são de ordem linguísticas e não captam a riqueza das interações sociais que transformam e

determinam a expressão lingüística, e, dessa língua e linguagem podem ser compreendidos em dois diferentes níveis.

Quanto ao nível biológico, discutimos a importância da linguagem humana, o nível social ao interferir na expressão humana final, em dois níveis: em um nível discutem-se questões essenciais, como a aquisição da linguagem. Já no outro nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais integradas às representações culturais. A questão do bilinguismo pode e deve ser discutida nesses dois níveis de linguagem.

Depreendeu-se, sobretudo, que a Língua de sinais brasileira - Língua que é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira, consiste em uma língua visual-espacial. Para tanto, é preciso lançar mão dos mecanismos como as Políticas linguísticas - ações consideradas imprescindíveis para que se reconheça, de fato, a língua brasileira de sinais enquanto língua nacional.

A partir delas, criam-se formas de cultivar a língua brasileira de sinais, de disseminá-la e de preservá-la. As línguas de sinais de vários países foram preservadas e passadas de geração em geração nas associações de surdos e famílias de surdos, são línguas que passaram de “mão em mão”, sendo vistas e produzidas de um para o outro.

No Brasil, as associações de surdos sempre mantiveram intercâmbios, possibilitando contatos entre surdos. As políticas linguísticas que se ocupam das línguas de sinais precisam de novos suportes para ensinar português para alunos surdos considerar essas formas de apropriação e cultivo dessas línguas. A tradução das políticas linguísticas é uma das formas de cultivo a língua brasileira de sinais enquanto língua nacional no âmbito educacional.

Vimos que a lei 10.436/2002 reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais e, ao mesmo tempo assinala que esta não pode substituir o português. A recomendação atual do MEC/SEESP é de que, em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino.

A gestão na educação é ao mesmo tempo prática educativa, comunicativa e ação política, ao influenciar as aprendizagens, dos professores, alunos e demais profissionais que atuam nos projetos escolares, uma vez que todos os participantes exercem tarefas educativas. Nesse sentido, o estilo de gestão adotado pela instituição determinará as práticas e formas de

relacionamento entre todos os que atuam no sistema EaD, interferindo diretamente no ensino e aprendizagem.

Observou-se que o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, fulcra-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania. O decreto 5626 de 2005 prevê que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Ressalta-se que o letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, como salienta Soares (1998 p.p. 36-37).

Para as crianças surdas, o Letramento enquanto processo faz sentido, se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas.

A língua portuguesa, portanto, é configurada como a segunda língua da criança surda, sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. A legislação prevê a oferta de cursos de formação de professores e de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa, sendo papel dos órgãos públicos implementá-los. O princípio a não exclusão dos alunos surdos pela Língua Portuguesa é garantido pelo amplo acesso e produção em Libras, pois garante ao aluno acessar todos os conteúdos desenvolvidos em aula na Libras, além do Português.

No ambiente virtual, os alunos podem postar suas atividades na sua língua. Todo o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) foi desenvolvido para dar conta da complexidade das aprendizagens e desafios para cada estudante, uma vez que exige o desenvolvimento de todos os materiais nas versões em Libras.

As situações de aprendizagem tendem a desafiar os alunos, a partir dos conhecimentos das áreas de Letras de modo geral, compreender o processo da aquisição de uma segunda língua e mobilizar as competências necessárias para a sua atuação profissional mediadas pela Libras e, quando possível, pelo Português, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico de cada realidade.

Para diminuir os impactos deste contexto, sugere-se investir na leitura da própria língua de sinais. Ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português. As oportunidades que as crianças têm de expressar suas idéias,

pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa.

Pensando no contexto das crianças surdas, os professores devem ser especialistas na língua de sinais, além, é claro, de terem habilidades de explorar a capacidade das crianças em relatar suas experiências. Este é um dos meios mais efetivos para o desenvolvimento da consciência sobre a língua. Por exemplo, as crianças não precisam dizer que uma sentença com oração subordinada é uma sentença complexa de tal ou tal tipo, mas elas precisam ter milhares de oportunidades de usar tais sentenças, pois esse uso servirá de base para o reconhecimento da leitura e elaboração da escrita com significado.

São as oportunidades intensas de expressão que sustentam o conhecimento gramatical da língua que dará suporte para o processo da leitura e escrita, em especial, da alfabetização na segunda língua, o português, considerando o contexto escolar do aluno surdo. Como se não bastasse toda esta complexidade e certa precariedade na experiência humana da bilinguagem, cabe ainda pontuar que são, em geral, quatro as habilidades linguísticas possíveis de uma pessoa em cada idioma, o mesmo valendo quando falamos Libras em estudo: política linguística de algum uso em dois ou mais idiomas: a habilidade compreensiva da fala, a habilidade expressiva de fala, a habilidade de leitura e a de escrita.

Por tudo isto, discutimos pontos importantes do bilinguismo apenas enquanto o domínio de dois ou mais idiomas por uma pessoa ou por uma comunidade e isso é muito pouco. A partir do que analisamos seria salutar admitir que a habilidade em duas ou mais línguas varia em grau ao longo do tempo.

Quando tratamos das quatro (ou duas) habilidades linguísticas derivadas de cada idioma e que as possibilidades bilíngues dependem de tudo o que compõem a experiência humana de aparição, isto é, dos aspectos mais facilmente identificados, quando assumimos as três dimensões humanas as quais dependem do seu repertório sensorial singular, da qualidade ética das suas experiências no mundo, que formam as experiências formativo-educacionais formais ou informais, afetividade, relações pessoais e profissionais e outras realizações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Língua Brasileira de Sinais*. Org. Lucinda Ferreira Brito *et al.* Volume III. Série Atualidades Pedagógicas, n. 4. Brasília: SEESP. 1998.

_____. *O tradutor e o intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial, 2ª ed. Brasília: MEC SEESP, 2007.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 64/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal - Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

CONVENÇÃO Nº 169 *sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho*. - Brasília: OIT, 2011 1 v. ISBN: 978-92-2-824257-7 (print); 978-92-2-824258-4 (web pdf) Organização Internacional do Trabalho; Escritório no Brasil Povos indígenas / povos tribais / direitos humanos / Convenção da OIT / Resolução

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Organizado por Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

FERNANDES, Sueli. *Educação de Surdos*. 2 ed. atual – Curitiba: Ibplex, 2011.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATEUS, Maria Helena Mira (*et al.*). *Gramática da Língua Portuguesa*: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual. Ed. Livraria Almedina – Coimbra – 1983.

PEREIRA, Ariana Boaventura. *Estudos Culturais*: dialogando com as identidades e culturas surdas.

_____. *Cultura surda e indígenas na Amazônia*.

_____. *Libras uma história*: mediação entre surdos e ouvintes.

QUADROS, Ronice Müller; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tarcísio de Arantes (Orgs.). *Estudos da Língua de Sinais*. Série estudos de línguas de sinais. Florianópolis: Insular, 2013.

_____. *Estudos da Língua de Sinais*. Série estudos de línguas de sinais. Florianópolis: Insular, 2014a.

QUADROS, Ronice Müller (Org.). *Letras LIBRAS*: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014b.

ROCHA, Júlio César Barreto. *Pressupostos a uma Filologia Política*. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Col. Pedagogia e Educação). São Paulo: Paulinas, 2006.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; NAVES, Rozana Reigota (Orgs). *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos*. 1.^a ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos) _ Volume I _ 2.^a ed. Brasília: MEC, SEESP, 2007a.

_____. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Volume II. 2.^a ed. Brasília: MEC, SEESP, 2007b.

SITES

ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.). *Libras em estudo: política educacional – (Série Pesquisas) – São Paulo: FENEIS, 2013*. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=178477&redirect=1>. Acesso em: 24/06/15.

BRASIL. *Estatuto do Índio – Lei nº.6.001, de 19/12/1973*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm Acesso em 15/05/2015.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 05/06/15.

_____. Secretaria de Educação Especial. *A educação dos surdos / organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Volume II. Série Atualidades Pedagógicas, n. 4. Brasília: MEC/SEESP. 1997*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/> Acesso em: 05/06/15.

BOBBIO, Norberto, (1909). *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CATHEU, Gil de. Cimi-RO. *Povos Indígenas no Brasil*. Puruborá: mais um povo ressurgido em Rondônia. (2002). Disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=4615> Acesso em 15/05/2015.

CPLP - *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://www.cplp.org/>. Acessado em: 16/06/15.

Estatutos das Comunidades dos Países de Língua Portuguesa, 2007. Disponível em: http://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_REVLIS07.pdf. Acessado em: 18/06/15.

FELIPE, Tanya A. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor*. Tanya A. Felipe de Souza e Myrna Salerno Monteiro. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª. Edição. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1196912/libras-em-contexto---tanya-felipe> Acesso em: 12/06/15.

GOMES, Raul F. R. C. *A Língua Portuguesa no Contexto da Lusofonia*. Et al. GUERREIRO, Álvaro Sabino. Instituto de Estudos Superiores Militares. Boletim-Formação, investigação, doutrina. Publicação Semestral, ano IV, número 6 – ISBN: 978-989-652-045-8, maio de 2009. Disponível em: <http://www.iesm.pt/cisdi/boletim/Documentos/B6.pdf> Acesso em: 20/06/15.

HILDEBRANDO, Mariene. *Lusofinía Língua e Sentimento*, 2014. Disponível em: <http://edhsap.blogspot.com.br/2014/09/lusofonialogua-e-sentimentos.html>. (Acesso em: 20/06/15)

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf Acesso em 15/05/2015.

IDCPLP. Rede CPLP - *Investigação e Desenvolvimento*. Disponível em: <http://www.idcplp.net/?idc=30&idi=5623> Acesso em: 14/06/15.

IVIC, Ivan; Edgar Pereira Coelho (org.) – *Lev Semionovich Vygotsky*. Tradução José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf> Acesso em: 31/05/2015.

JÚNIOR, Gláucio de Castro (2011, p. 50) apud Sdacks (1999). *Variação linguística em língua de sinais brasileira* – 2011, p. 50. Foco no Léxico. Dissertação UnB. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8859/1/2011_GI%C3%A1uciodeCastroJ%C3%BAnior.pdf Acesso em 15/05/2015.

MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em file:///C:/Users/Nice/Downloads/pol%C3%ADtica_nacional_de_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva.pdf Acesso em 20/05/2015.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (2008) Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em 16/05/2015.

MUSEU Emílio Goeldi. *Ciências Humanas - Linguísticas: Línguas indígenas da Amazônia* – Disponível em http://saturno.museu-goeldi.br/lingmpep/portal/?page_id=205 Acesso em 15/05/2015.

PORTAL da Lusofonia. *Princípios e Diretrizes do Pacto Lusófono Mundial*. Portal da Lusofonia. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.portaldalusofonia.com.br/pactoprincipios.html> Acesso em: 20/06/15.

QUADROS, Ronice Müller. *Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros*. ReVEL, vol. 10, n. 19, 2012 [www.revel.inf.br]. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/00787439a6207a953f6842c5eedfd23a.pdf> Acesso em 16/05/2015.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). *Estudos Surdos II* – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. Disponível em: http://www.unicap.br/biblioteca/pages/wp-content/uploads/2011/12/Quadros_Ronice_Estudos-surdos-II.pdf. Acesso em: 24/06/15.

QUADROS, Ronice Müller de. (orgs.). *Estudos Surdos III* – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008. Disponível em: http://www.unicap.br/biblioteca/pages/wp-content/uploads/2011/12/Quadros_Ronice_Estudos-surdos-III.pdf. Acesso em: 24/06/15.

SANTOS, Victor Marques dos. *Portugal, a CPLP e a Lusofonia* - Reflexões sobre a Dimensão Cultural da Política Externa. Professor Associado ISCSP – UTL. Texto da Oração de apênia da Sessão Solene de Abertura do Ano Lectivo de 2004/2005 do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, proferida no Auditório Adriano oreira, do ISCSP – UTL, em 12 de Janeiro de 2005. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033959.pdf>. Acessado em: 18/06/15.

SILVA, Marcos Flávio Alexandre da; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. *Prólogo da estética de Lukács: um esboço para apresentação*. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/marcusluis.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2015)

STROBEL, K; FERNANDES, S. *Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais* / Secretaria de Estado de Educação/ Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Nice/Desktop/aspectoslinguisticoslibras-140317113053-phpapp02.pdf>. Acesso em: 08/05/15.

VYGOTSKY. Lev Semionovich (1869/1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. Cap. 7. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins fontes, 2000. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/2154433/vygotsky---a-construcao-do-pensamento-e-da-linguagem-cap7>. (Acesso em: 31/05/2015).

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. ORGANIZADORES. *Arts*. 231/232. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f60071600f93b6718ed334dc14032565620070ecfc?Acesso>: 26 de janeiro de 2016.