



EPEPE
V ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

EIXO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

LIBRAS: USOS NA IDENTIDADE, APRENDIZAGEM E ENSINO

Erisvelton Sávio Silva de Melo – PPGA/UFPE

RESUMO

O texto objetiva problematizar campos dos saberes sobre a inclusão dos surdos, com o uso da LIBRAS, enquanto língua e fator de identidade; e, pensar a situação de falta de preparo dos indivíduos “majoritários ouvintes” para trabalhar com este “outro” na consolidação efetiva dos direitos dos surdos. O universo da pesquisa foi, a priori, a legislação empregada a LIBRAS por meio da Lei Federal 10.436/2002, membros da comunidade surda reunidos em um shopping center da capital pernambucana e estudantes de Pedagogia inscritos na disciplina de LIBRAS. O método utilizado para coleta de dados foi a “observação flutuante”. O método foi essencial nas observações realizadas a respeito do entendimento no uso da LIBRAS enquanto identidade, tanto em contato com estudantes (não surdos), quanto em meio a comunidade surda. Há entre os surdos e os ouvintes diferenças que os distinguem pois para um, a língua é oral-auditiva e, para outro gestual-visual-espacial. O surdo tem, dessa forma, a LIBRAS como sua língua materna e a surdez como cultura, portando uma identidade própria e peculiar.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Surda, LIBRAS, Ensino, Aprendizagem.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais, oficializada em território nacional pela Lei Federal 10.436/2002, segue desconhecida pela maioria da sociedade brasileira e, à semelhança de outros idiomas minoritários como as diversas línguas indígenas e africanas, não possui prestígio social e sua utilização permanece restrita a segmentos em que haja a aglutinação de pessoas. No caso dos surdos, em locais como: associações, escolas especiais, bares, arredores de shoppings, pastorais e ministérios, se considerarmos as formas de organização de igrejas católicas e evangélicas, respectivamente.

Ao ministrar aulas sempre me deparei com uma realidade que me chamou a atenção enquanto professor, a presença de grupos de pessoas com necessidades de atendimento especial, em especial os surdos em escolas públicas e, paralelo, o desconhecimento dos professores quanto a essa presença e suas implicações no processo de formação e inclusão no

meio pedagógico, onde não são contempladas as dimensões intelectuais, éticas e políticas que estão envoltas as referidas questões.

Problematizar estes novos campos dos saberes apresentados nas realidades escolares sobre a temática da inclusão dos surdos com o uso da LIBRAS enquanto língua nas escolas; e, investigar procedimentos político-pedagógicos que embarque a situação de falta de preparo dos professores para trabalhar com este “outro”, são as ideias centrais deste texto. Além de ser epistemológica, esta é uma exigência social para inclusão e oportunidade do crescimento coletivo, tendo em vista que o reconhecimento da diversidade é incondicionalmente um avanço nas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, eixos que permeiam toda a prática educativa e de sociedade.

O sucesso da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular decorre, dessa forma, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses estudantes na escolaridade e na sociedade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes e dos saberes. E só se consegue atingir esse patamar, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns estudantes não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o processo de ensino-aprendizagem é concebido. Pois não apenas as deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, grupos étnicos, as que de tanto repetir e serem subjugados desistiram de estudar, reafirmando as suas condições de diferentes e excluídos.

Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se pode, em nome da fé e da moral, leva-las à fogueira ou às gales. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política, diante da deficiência mental, mas ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder público, para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa em educa-lo. A opção intermediária é a segregação; não se pune, nem se abandona, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença. (PESSOTTI, 1984, p.24)

A escola para a maioria das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural.

A Constituição Federal em seu artigo 205 assegura a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo,

idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Estabelece ainda, em seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. E em seu artigo 208, garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, estabelecendo ainda a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Acrescentando ainda neste artigo 208, em seu inciso V que “*o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.*” Sendo sua citação retomada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente datada de 1990 (Inciso III do art. 54). Dessa forma, toda escola, reconhecida como tal pelos órgãos legais, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo, portanto excluir nenhuma pessoa em razão de sua raça, cor sexo, origem ou deficiência.

A CNE/CBE nº. 2/2001, ao referir-se aos alunos com deficiência utiliza do termo da LDBEN 9.394/96 ‘alunos com necessidades educativas especiais’, entendendo pelo termo ‘dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares’, tais dificuldades podem ser, segundo a Resolução, de causas orgânicas e não orgânicas (CNE/CBE nº. 2/2001, p.44). Quanto ao ensino, esta Resolução entende a Educação Especial como modalidade de ensino, permanecendo o que decreta a LDBEN 9.394/96, entendida como processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure todo um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais garantindo a educação escolar e promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Há um desafio de para tornar esta política pública “*ideal*”, numa política “*real*” no que diz respeito em se ter profissionais da educação qualificados para dar conta dessa nova realidade. Sobre isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, enfoca um ponto crucial: a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva, além da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. Essa formação deve habilitar para o exercício da docência e formação continuada em Educação Especial e para uma mudança de concepção social de todos os indivíduos.

Surdez e alguns princípios

Partindo da premissa que a audição é o sentido responsável pela recepção dos sons. E que, Segundo Machado (2003, p. 32), “*a audição é um sistema funcional que serve para receber as vibrações sonoras e convertê-las em sinais apropriados para a transmissão ao longo das fibras nervosas do cérebro*”. Sendo o sistema auditivo composto por três partes: sistema receptivo periférico; vias auditivas que transmitem e integram os sinais acústicos e estrutura cortical na qual a mensagem é decodificada. Uma alteração em uma dessas partes ocasionará a perda auditiva e a surdez.

A perda auditiva pode levar a uma série de consequências secundárias, mas não menos importantes, de cunho biopsicossocial, como alterações de fala, dificuldades de uso de linguagem, déficits cognitivos, emocionais, educacionais, intelectuais e vocacionais (esses três últimos por falta de rompimento, muitas vezes, com as ideias preconceituosas que envolvem a surdez tornando-a um problema na sociedade majoritária de ouvintes e falantes da língua oral). Mas, de acordo com Lopes, a surdez pode ser compreendida “*como condição primordial na constituição de outros marcadores identitários surdos*” (LOPES, 2007, p. 11).

Segundo Skliar (1998, p.256),

O oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística. Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social.

Outro aspecto que nos faz refletir sobre a surdez como marcador de identidade e, não deficiência, é o que Lopes (2007) referindo-se a comunidade surda vai denominar das “*lutas cotidianas pelo direito*”, nas quais apresentam-se como pelo direito de

terem uma língua própria; se autodeclararem surdos e serem reconhecidos como tal; que os membros das gerações mais novas possam estudar em escolas de surdos e de terem respeitada a diferença surda no aprender; se reunirem em associação de surdos; as famílias de surtos serem orientadas para que, logo que detectada a surdez em seus filhos, estes possam estar junto de seus pares surdos; terem intérpretes em qualquer lugar e em qualquer momento, sem necessitar solicitar sua presença e seus serviços com antecedência; participarem de tudo o que acontece em espaços públicos. (LOPES, 2007, p. 75-76).

Dessas reflexões poderemos pensar em surdos como cidadãos repletos de direitos e tendo em sua singularidade diferença da comunidade ouvinte, uma identidade que lhe é

peculiar e externada, principalmente por meio da língua, no caso específico do Brasil, a LIBRAS.

Apontamentos sobre aspectos legais

A importância de adquirir conhecimentos sobre características culturais de grupos socioculturais minoritários vem a ser cada vez mais valorizada no ambiente escolar neste período de emergência e reconhecimento étnicos de algumas pessoas. O *locus* de conhecimento denominado universidade, constitui-se num sistema aberto que passou a fazer parte da superestrutura social formada por diversas instituições como: família, igreja etc. O sistema escolar é organizado para cumprir uma função social que, em geral, está de acordo com as demandas sociais (Abramovay, 2002).

O seu principal objetivo é formar um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade, tendo boa interação com o seu grupo social. Para isso, é necessário manter ativos os controles sociais, que são formados por regras aplicadas ao cotidiano escolar, "sanando" qualquer disfunção que venha impedir a efetuação do processo educativo (Giroux, 1999).

Conforme Lopes,

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (LOPES, 2005, p.189)

E como bem argumenta Santos (2001), a discriminação não diz respeito somente a um grupo. Trabalhar no ambiente escolar, de forma satisfatória contra as ideologias que vão reforçar esse tipo de discriminação, significa instaurar novas formas de relação negocial, corrompendo os velhos discursos eurocêntricos, promovendo situações de diálogo e de questionamentos, além de favorecer uma vivência que permita a todos da comunidade escolar “*garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente*” (Idem).

Esse contato com o que se mostra de modo distinto do padrão ocorre, em geral, de modo turbulento: perturba e ameaça desintegrar a identidade "estável" da sociedade do eu. A imposição da presença do outro é vivida como a negação dessa aparente ordem. A palavra ordem está vinculada ao desejo de manter a estabilidade.

Adotando uma concepção de educação como um processo em construção (Freire 2002; 1979), surge uma categorização de identificação de forma ideológica, entremeada pela

relação com os outros com quem se estabelece o convívio, no caso, os surdos que utilizam a LIBRAS e os não surdos que utilizam a língua oral.

Com relação à nova forma de organização escolar como meio de concretizar uma escola para todos, o que implica, necessariamente, uma mudança de paradigma concordo com Mantoan (1998), quando afirma que a *“escola para todos é uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar”*. Essa autora discute a necessidade de outro modelo de organização escolar para que a educação possa ser inclusiva; logo, um modelo a ser construído dentro do que Freire (1983, p.79) nos chama a atenção quando aponta *“já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”*.

Em se tratando de educação, direitos e cidadania para surdos os estudos de Edmarcius Carvalho de Novaes (2010) é de fundamental importância por trazer a lume conhecimentos acerca da realidade das pessoas surdas em seus desempenhos nos vários papéis sociais e por focar questões relacionadas ao Direito. A escritora surda Strobel em sua obra *“História Cultural: novas reflexões sobre a história dos surdos”* (2008), aponta que uma das características identitárias dos surdos é o compartilhar de uma história semelhante.

Antes a história dos povos surdos não era reconhecida, os sujeitos surdos eram vistos como deficiente, anormais, doentes ou marginais. Somente depois do reconhecimento da língua brasileira de sinais, das identidades surdas e, na percepção da construção de subjetividades, motivada pelos Estudos Culturais, é que começaram ganhar força as consciências político-culturais. Em determinado momentos, quando a luta por posições de poder ou pela imposição de ideias revela o manifesto político cultural dos povos surdos. (STROBEL, 2008, p. 90)

Recentemente, as universidades e faculdades implantaram a disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciatura e nos de educação especial, cumprindo o que manda a lei nº 10.436/2002 e o decreto nº 5626/2005. Porém, a carga horária da disciplina é muito pequena, restringindo-se a apenas um ano. Alguns cursos são 35 horas, e em outros, 70 horas. Assim, os alunos recebem noções de uma língua tão rica e complexa. Então, como trabalhar com a LIBRAS e os surdos plenamente, se a formação dos profissionais da educação apresenta-se precária, talvez esse seja um dos grandes desafios a serem superados no fazer valer da legislação vigente no Brasil. Cabe ao profissional da educação que trabalha com a LIBRAS a consciência e a coerência sobre sua própria formação e se manter sempre atualizado e em processo de formação para o pleno exercício das funções que lhe são destinadas.

A educação sendo direito de todos os brasileiros, neste caso estão os surdos enquanto brasileiros, é dever dos sistemas de ensino viabilizar as condições que proporcionem comunicação e garantam o acesso ao saber, ao currículo regular e à informação, como garante a legislação brasileira. Para o educador Luiz Albérico Falcão, em sua obra “*Educação de Surdos: ensaios pedagógicos*” (2012), nos leva a uma reflexão bem interessante sobre a difusão da LIBRAS como garantia do reconhecimento dos surdos como detentores de uma cidadania plena.

Nem todas as pessoas que convivem no território brasileiro estão conscientes de que mãos e gestos falam e interagem saberes, emoções, valores e identidades. Nem todos os pais e mães, brasileiros e brasileiras, estão preparados para a formação, comunicação e interação com uma criança surda. A constituição brasileira prevê igualdade de direitos e deveres sociais e políticos para todos. Como a surdez tem sido considerada, na visão socioantropológica, diferença e não deficiência, toda sociedade deve ser informada e formada em língua de sinais como direito e dever de cada cidadão comum. (FALCÃO, 2012, p. 19).

Um outro aspecto são os intérpretes assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução e não como língua em seu sentido amplo, diminuindo o valor e a concepção da LIBRAS como propõem e compreendem a língua em seus aspectos políticos a comunidade surda. Porque, “*cada aluno ouvinte que si interessar em aprender a LIBRAS terá também uma motivação e interesses distintos*” (GESSER, 2012 p. 44). Portanto, esses interesses devem estar de acordo com os aspectos que representam a LIBRAS como um diferencial político de uma comunidade garantido por leis e pareceres em seus aspectos jurídicos.

Assim, cabe ao profissional da educação que trabalha com a LIBRAS a consciência e a coerência sobre sua própria formação e se manter sempre atualizado e em processo de formação para o pleno exercício das funções que lhe são destinadas. Pois, ao pensarmos-nos como tradutor/intérprete por meio da LIBRAS, devemos antes de tudo, pensarmos-nos como tradutor/intérprete de uma identidade e de uma cultura, daí o respeito, a responsabilidade e a compreensão ética do ser profissional.

A identidade surda em contexto

A língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, e sempre houve preconceitos com relação ao uso de gestos para a comunicação. As exclusões a que estão fadados os surdos às vezes, tanto profissional quanto social ainda confirmam que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restritiva. No entanto, a esta

singularidade, denominamos identidade com todos os seus traços e sinais diacríticos peculiares.

É necessário lembrar que a constituição da identidade surda não está apenas relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como “*falante*”, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa “constituição” nas suas relações sociais, suas apropriações e interpretações do mundo e das coisas em um aporte foucaulteano (1999).

Para entender a identidade surda deve ser levado em consideração também um período importante da história da comunidade surda, com base em Thoma (2009) ao reconhecer da surdez como minoria linguística alcançado a partir da assertiva da LIBRAS como língua de uma comunidade, constituindo a surdez não como uma deficiência, e sim, como uma identidade repleta de cultura e interação, portanto, de organização política e reconhecida em direitos e deveres. O surdo tem, dessa forma, a LIBRAS como sua língua materna, a surdez como cultura.

Sá partindo de uma concepção socioantropológica da surdez, afirma que não se está defendendo que o surdo faz parte de uma “raça” distinta da sociedade ou de sua família ouvinte:

(...) nem estamos pretendendo incentivar a criação de grupos à parte, de minorias alheias à sociedade majoritária. Pretendemos, sim, que sejam reconhecidas as variadas “especificidades culturais”, manifestadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de funcionamento cognitivo que dão origem a uma cultura diferente (...). O objetivo de considerar, no estudo da problemática do surdo, a questão cultural não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de considerar a diferenciação linguística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda. (SÁ, 1999, p. 157-158).

Neste aporte, também é importante lembrar Albres (2005) ao conceber a identidade e a cultura surda como múltipla e em construção pelo contato e influência das instituições formalizadas e de convivência do surdo, desde família, a escola, amigos, trabalho e negociações com o Estado pelas políticas afirmativas e reparadoras para o grupo.

O termo surdo mostra-se a forma mais adequada no momento em que devemos considerar os surdos não como portadores de uma condição de surdez, mas sim como uma minoria linguística. Pois é desta maneira que os surdos preferem ser chamados, uma vez que

compõem uma cultura como qualquer outra. Assim, é indispensável pensar que o instrumento de comunicação dos surdos é equivalente a qualquer outra língua no mundo, já que sua abrangência é total, sem deixar que nenhum termo sequer escape. Assim, a língua de sinais brasileira foi considerada, a partir de meados de 2002 e oficializada como língua no Brasil, tendo assim, seu status linguístico reconhecido.

Quando nos referimos às pessoas surdas, estamos falando naqueles “*que são usuários da língua de sinais e que construíram uma identidade surda em comunidades de surdos*” (THOMA, 2009 p.54). É, contudo, relevante diferenciar a representação clínico-terapêutica, da representação sócio-antropológica, uma vez que aquela entende os surdos como deficientes auditivos e os classifica de acordo com a sua perda auditiva e esta, diferentemente, entende os surdos como integrantes de uma cultura própria e linguisticamente minoritários em comparação a Língua Portuguesa oralizada.

Pensar em identidade surda é presumir inúmeras possibilidades de expressão da mesma com elevados graus de complexidade. De acordo com Nídia Limeira de Sá (2001) podemos encontrar e classificar segundo as suas pesquisas a Identidade Surda como uma identidade fortemente marcada pelo engajamento numa política surda de inclusão a partir de especificidades.

A família é tida como fator preponderante na inclusão e na formação da identidade do surdo a partir de suas ações e aceitações. Tanto o aspecto cognitivo quanto o social são influenciados diretamente pela postura adotada no ambiente familiar ao se constatar a surdez, (neste momento) independente do grau e do que ocasionou. Cabendo, muitas vezes, aos membros da família o devido encaminhamento do surdo aos atendimentos especializados.

Pois só com essa compreensão a partir de prismas do bilinguismo e/ou de um atendimento educacional especializado (AEE) em outro turno que não seja o da educação básica, também chamado de contraturno poderemos pensar em uma abordagem eficiente do contato do surdo com a educação “*igualitária*” de “*qualidade*”, direito de todos e para todos. Neste contexto, entram em cena professores capacitados e fluentes em LIBRAS, intérpretes, a família e um ambiente propício ao ensino-aprendizagem significativo onde este ensino e a aprendizagem devem estar atrelados às atividades de vida autônoma e social do indivíduo em uma compreensão biopsicossocial do mesmo.

Considerações sobre a LIBRAS

A identidade surda ou a compreensão sobre a mesma poderá apresentar questões a respeito do que se supõe ser o próprio eu dessa identidade.

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (WOODWARD; SILVA, 2000, p. 55).

Dessa forma, mesmo a pesquisa sendo predominantemente bibliográfica, enquanto pesquisador não pude deixar de correlacionar o conteúdo estudado com o que observava nos locais em que os sujeitos tratados na pesquisa e a LIBRAS eram aparentes e problematizados, porque não poderia esquecer que *“um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”* (MINAYO, 2009, p. 70).

Durante o processo de pesquisa, tanto bibliográfica, quanto em seu caráter etnográfico, por meio da observação flutuante, fui aguçado de algumas inquietações e, dessa forma, pude anotar em meu diário de campo¹ algumas das falas proferidas pelos estudantes de Pedagogia que cursavam a disciplina de LIBRAS (conforme legislação vigente da obrigatoriedade da citada disciplina nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, como explanado em capítulo anteriormente). Dentre as várias, selecionei quatro falas que se mostram pertinentes e serviram para alguns dos pensamentos expostos ao longo do trabalho. Para preservar a identidade dos estudantes de Pedagogia irei denomina-los por A1, B1e C1.

“LIBRAS é muito difícil, são muitos sinais e sem contar (sorrisos) que você aprende em casa que não pode apontar, de repente, com a LIBRAS você está no meio da rua apontando para tudo que é lado, para tudo quanto é gente e coisa”. (Estudante de Pedagogia A1).

“Quando o professor de LIBRAS é ouvinte fica mais fácil para a gente aprender os sinais, mas quando vamos para a prática, as vezes, o sinal não é o mesmo que os surdos usam ou mudou. Eles são danados, quando sabem que a gente sabe, eles mudam, feito se fosse uma gíria. Aí, eu fico pensando: e quando eu tiver um aluno surdo estudando

¹ Esse momento da pesquisa, anotações em diário de campo e recolhimento de falas dos estudantes de Pedagogia foi possível pelo fato de eu ser professor substituto na instituição de ensino superior e os ouvir falar no hall e nos corredores, além claro, dos comentários que realizavam em algumas das disciplinas ministradas.

comigo, como vai ser? Eu me sinto meio que impotente e tenho medo de não dar conta do recado na escola”. (Estudante de Pedagogia B1).

“É mas também tem o outro lado. Quando o professor de LIBRAS é surdo já tem outra coisa que é boa e que é ruim. A coisa boa é que ele passa também a identidade dele. O que atrapalha as aulas, parece contraditório, nós não somos surdos e não fazemos parte da comunidade surda e não entendemos o que ele realmente está dizendo (risos e pausa para reflexão). ‘Eita’! Para eles também deve ser a mesma coisa. Quando a gente fala algumas coisas, eles também não devem entender. Acho que é uma questão de vivência mesmo” (Estudante de Pedagogia C1).

O que é perceptível nas falas desses estudantes é a dicotomia teoria – prática e a necessidade de uma imersão em uma cultura e uma identidade que felicitará a comunicação e o entendimento por meio dos usuários da LIBRAS, tanto surdos, quanto ouvintes. Porque mesmo sendo trabalhada a língua como requisito acadêmico para promoção da inclusão, verificamos o caráter vivo da identidade e da língua dos sinais, provocando dessa forma um desconforto por parte dos estudantes ouvintes, ou faz com que tomem consciência que estudar LIBRAS é também ampliar saberes referentes a experiência de vida de outros indivíduos que produz saberes diferentes por meio de sensações outras, a isso, podemos também denominar da promoção da alteridade. Dessa forma concordo com Falcão ao escrever sobre a necessidade de integração para ocorrer o entendimento.

A falta de domínio da sociedade em língua de sinais impossibilita uma relação propositiva e dialogal com este segmento gerando conflitos interpessoais que podem ser resolvidos pelo diálogo sinalizado sem o confronto nem o afastamento das diferenças em lócus segregados. Para reverter este quadro propomos a socialização e a popularização da LIBRAS. Mas, para isto, é necessário o reconhecimento da língua de sinais como potencialmente capaz de formar e educar uma pessoa para o convívio coletivo. (FALCÃO, 2012, p. 19)

Diante das falas ouvidas, ainda convêm refletir sobre as dificuldades de acoplar as aprendizagens teóricas sobre a LIBRAS a utilização da mesma com membros da comunidade surda em interações e situações reais. Assim, concordo com Audrei Gesser (2012), em sua obra “*O Ouvinte e a Surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*”, quando levanta uma discussão com as dificuldades de contextualizar o aprendizado da LIBRAS entre estudantes ouvintes e usuários da comunidade surda.

Por conta da dificuldade de aprendizagem da LIBRAS, os alunos tendem a acreditar que ‘seria mais fácil se a LIBRAS fosse uma versão sinalizada do português’. Nos contextos observados, hora ou outra as alunas negam a produção de um português sinalizado, com o intuito de marcar a diferença e de legitimar a LIBRAS, o que se revela em contradição, pois suas sinalizações iniciais são todas marcadas por esta característica. Já aquelas mais proficientes em LIBRAS demonstram maior rejeição, pois se sentem confortáveis e seguras ao sinalizar. (GESSER, 2012, p.69)

Outro aspecto presente na fala do Estudante de Pedagogia A1 que se apresenta muito pertinente é o rompimento que há entre os ensinamentos primários de “bons modos” ao não apontar, com a necessidade de apontar para se fazer entender. Esses aspectos dicotômicos também aparecem no local escolhido para a pesquisa flutuante com a comunidade surda.

O shopping center no qual decidi realizar a observação flutuante, é um local frequentado por diversos grupos e comunidades sociais e identitários, entre eles, os surdos. A miscelânea de frequentadores se dá, pelo fato do mesmo estar localizado no centro da cidade e, atender aos usuários dos serviços e consumos do centro movimentado de uma grande cidade. É comum nesse shopping center encontrarmos grupos de surdos em efervescência por estarem uns com os outros podendo estabelecer comunicação e ser entendível, tanto entre os detentores da identidade surda, como por alguns estudantes e pesquisadores que tentam estar no meio deles para interagir, aprender e fazer uso da LIBRAS.

Há um dia específico, a sexta-feira, que é muito presente a comunidade surda nesse espaço de compras, serviço e lazer. Nesse contexto, pude ver as seguintes falas que elenquei a seguir. Para preservação de nomes e identificação irei denominar os surdos usuários da LIBRAS de Membro da Comunidade Surda A2, B2e C2².

“Bom encontrar você! Ficar com quem poder conversar (...). Quando tentar falar, não entender, eles também não entender. A lei dos direitos nossos não respeitar” (Membro da Comunidade Surda A2)

“Precisar informação, nenhum saber falar. Não entender LIBRAS. Eu escrever, segurança e vendedor escrever resposta. Vem muito aqui. Eles não querer aprender. Lugar bom com vocês, ruim com eles. Eles sorrir de nós. Comprar, comer, encontrar outros aqui. Eles não entender nada. Não gostar de nós. Muito difícil” (Membro da Comunidade Surda B2)

² Por questões de entendimento sobre variação linguística e a importância da mesma decidi transcrever as observações vistas na comunicação em LIBRAS tal como se apresentam na estrutura original sem, contudo, haver desprestígio ou perda de sentido da informação contida na língua utilizada.

“Bom saber encontrar todos aqui. Poder falar, entender, divertir com igual. Vai escola, estudar LIBRAS, não saber falar conosco”.
(Membro da Comunidade Surda C2)

Um aspecto interessante que surge ao observar o diálogo entre os membros da comunidade surda é a identificação de iguais, usuários de uma língua comum, com os signos diacríticos presentes entre si a partir comunicação e da cultura. Diante do que foi visto e anotado durante a pesquisa flutuante com a comunidade surda, concordo com Sá (2010), quando se refere ao encontro entre pares para a construção da identidade e do conforto de estar e estabelecer contato entre semelhantes/iguais em um contexto discursivo.

A(s) identidade(s) de surdo/dos surdos não se constrói(oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e *de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos*³. Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Estabelecem, então, contato entre si e, através destes, fazem trocas de diferentes representações sobre a(s) identidade(s) surda(s). Assim, autoproduzem significados a partir de informações intelectuais, artísticas, técnicas, éticas, jurídicas, estéticas, desenvolvendo, então, certa cultura; é a partir dessa autoprodução que surgem as culturas surdas. Quando as pessoas surdas se conscientizam de que pertencem a uma comunidade/cultura diferente, ou de diferentes, essa consciência as fortalece para oferecer resistência às imposições de outras comunidades/culturas dominantes. (SÁ, 2010: 126).

Assim, diante das falas vistas e do contexto em que ocorreram é perceptível a necessidade de maiores esclarecimentos sobre a LIBRAS e um engajamento, tanto político, quanto de garantia de um direito conquistado por uma minoria.

Considerações finais

Pensar procedimentos político-pedagógicos que embarque a situação de falta de preparo dos indivíduos “*majoritários ouvintes*” para trabalhar com este “*outro*” é uma questão central para a consolidação dos direitos dos surdos. Além de ser epistemológica, esta é uma exigência social para inclusão e oportunidade do crescimento coletivo, tendo em vista que o reconhecimento da diversidade é incondicionalmente um avanço nas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, eixos estes que permeiam todas as práticas de sociedade.

³ Frase em itálico conforme originais da obra.

A LIBRAS tem estrutura diferente da Língua Portuguesa e deve ser vista como uma língua natural, sua origem equivale a qualquer língua natural que conhecemos com seus aspectos linguísticos, históricos e gramaticais. Contudo, na maioria das escolas que se propõe a trabalhar com educação inclusiva para alunos surdos com tradutor / intérprete de LIBRAS, percebemos que faltam informações aos professores, aos alunos em relação à surdez e sobre aprendizagem dos alunos surdos. Mesmo as famílias dos alunos surdos apontarem algumas melhorias na educação de seus filhos, citando a importância do trabalho de intérprete de LIBRAS; ressaltam que há uma necessidade da continuação desse trabalho no período contra turno para alfabetizar e letrar os surdos; destacam também a falta de interesse dos governos em investir mais nos cursos na área da surdez e LIBRAS, tanto para os professores, quanto a todo quadro de funcionários da escola, também para os alunos ouvintes e para os familiares dos alunos surdos. Não raro, as famílias ficam alheias ao processo educativo desses estudantes.

Somente haverá progressos na educação inclusiva para surdos se houver a compreensão, colaboração e empenho de todos os setores da sociedade, desde as escolas com os profissionais da educação, com as famílias dos surdos, e com o Ministério da Educação, que deve investir em cursos de capacitação dos professores no contexto de Inclusão, elaborando materiais didáticos adaptados em língua de sinais, apoiando e incentivando a abertura de cursos de licenciatura e bacharel em letras LIBRAS em mais universidades e faculdades; também valorizar e incentivar os profissionais da Educação e os futuros profissionais melhorando o plano de carreira.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, DST/AIDS do Ministério da saúde, Séc. de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME. 2002.

ALBRES, N. de A. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2005.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**, Brasília/DF: MEC, SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na**
- FALCÃO, L. A. B. **Educação de Surdos: ensaios pedagógicos**. Recife: Ed. Do Autor, 2012.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 12 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 4 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HALL S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 3 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. Quem precisa de Identidade? In SILVA, J. da. — **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, cap.3, p.103-133, 2000.
- HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, P. **Etnografia. Métodos de investigación**. Barcelona, Paidós, 1994.
- LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. — [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, (20), p. 29-32. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- NOVAES, E. C. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wake ed., 2010.
- PADILHA, V. **Shopping Center: a catedral das mercadorias**. São Paulo: Boitempo. 2006.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª Ed Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PÉTONNET, C. Observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. In: **Antropolítica**, 25, 2008, pág 99-111.

- POCHE, B. A construção social da língua. In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SÁ, N. R. L. **A educação dos surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói:EDUFF, 1999.
- _____ **A produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos: práticas discursivas em educação**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2001. (Tese de doutorado).
- SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.
- SKLIAR, Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre a diferença Mediação**. Porto Alegre: 1998.
- STROBEL K. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- THOMA, A da S. Comunidades, cultura, identidades e movimento surdo. **Apostila do Curso de LIBRAS I**, 2009
- VYGOTSKY, L.S. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**, v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989.
- WALKER, J.S. "**Historians and cold war origins: the new consensus**", Halbes & Walker, 1981.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença; uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, pp. 7-72.