



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Instituto de Letras**

**Elissandra Lourenço Perse**

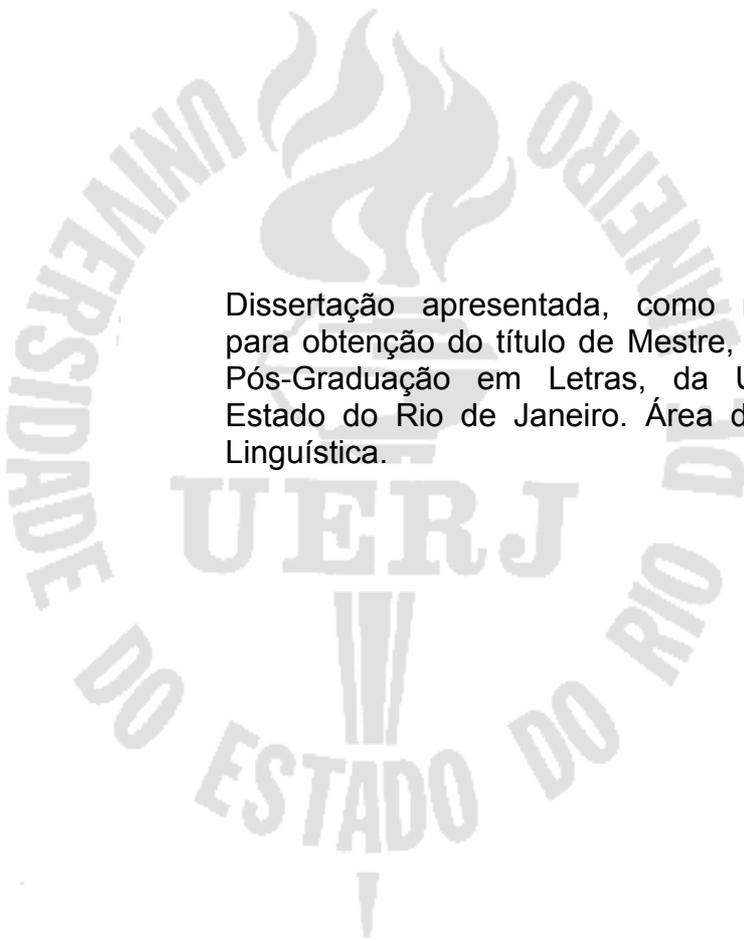
**Ementas de LIBRAS nos Espaços Acadêmicos: que profissionais  
para qual inclusão?**

**Rio de Janeiro**

**2011**

Elissandra Lourenço Perse

**Ementas de LIBRAS nos Espaços Acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Del Carmen Daher

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

P466	<p>Perse, Elissandra Lourenço. Ementas de LIBRAS nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão? / Elissandra Lourenço Perse. - 2011. 202f.</p> <p>Orientadora: Del Carmen Daher. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Surdos – Educação - Brasil – Teses. 2. Língua brasileira de sinais - Teses. 3. Universidades e faculdades - Currículos - Teses. 4. Currículos - Mudança - Teses. 5. Educação inclusiva – Teses. 6. Professores – Formação – Teses. 7. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 8. Licenciatura – Teses. 9. Surdos – Educação – Legislação. I.Daher, Del Carmen. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 376.33</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Elissandra Lourenço Perse

**Ementas de LIBRAS nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 31 de março de 2011.

---

Prof<sup>a</sup>.Dra. Del Carmen Daher (Orientadora)  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>.Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>.Dra. Wilma Favorito  
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES

Rio de Janeiro

2011

## AGRADECIMENTOS

Ainda que em muitos momentos a investigação nos conduza a um processo solitário, principalmente na área da surdez onde muitos estudos ainda são pioneiros, tive o privilégio de contar com o apoio de várias pessoas sem as quais a finalização dessa pesquisa não seria possível.

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade de conhecer e conviver com tantas pessoas maravilhosas, aqui citadas ou não, fazendo com que esse caminho a ser percorrido se tornasse menos árduo.

Agradeço a Del Carmen Daher pela parceria, comprometimento, competência, experiência e apoio na elaboração dessa dissertação, qualidades e atitudes de uma grande professora e orientadora. Obrigada por acreditar nesse trabalho e lutar comigo para que ele se tornasse real.

A Vera Sant'Anna, a quem devo uma lista de agradecimentos pelas inúmeras contribuições ao longo do curso de Mestrado por meio de sugestões, leituras, apoio e incentivo que só fizeram aumentar minha admiração pela profissional e pessoa que é.

Agradeço a professora Wilma Favorito pela troca de informações, pela disponibilidade e partilha do saber.

Aos professores Décio Rocha e Luciana Freitas por aceitarem fazer parte desta Banca.

A Isabel Cristina Rodrigues, pela leitura, sugestões e contribuições muito preciosas no exame de qualificação. Obrigada pela prontidão e pelo apoio.

A Maria Cristina Giorgi e Ana Paula pela leitura, diálogos e comentários que enriqueceram esse trabalho.

A Diretora Cristina Maria Mendez pelo apoio e incentivo aos trabalhos na escola de surdos de Angra dos Reis.

A ex-diretora Cristina da Escola Municipal de Educação de Surdos de Angra dos Reis, as professoras Shirley, Carminha e aos surdos que me receberam de maneira tão acolhedora e com os quais pude trocar experiências valiosas para minha formação. O trabalho não acabou apenas foi adiado.

Agradeço às professoras das IES que disponibilizaram as informações necessárias para a realização dessa pesquisa.

Ao Professor Horácio dos Santos Ribeiro pela solicitude com a qual nos atendeu no DEP.

Sou grata a Silvana Faizão e Marta Máximo pelas traduções em momentos tão difíceis. Em especial, a Marta pela torcida sempre presente para o meu crescimento profissional e por ser também um exemplo a ser seguido.

A vários amigos/as pela torcida para o término desse trabalho. Aos professores da E.M. Nova Perequê, a minha amiga e irmã Marta Roumillac, Marília Santiago, Cristiane Sabino, a todos os surdos e pais de surdos que contribuíram para que minha ausência não prejudicasse os trabalhos com o grupo. Às minha eternas amigas uerjianas distantes, mas sempre presentes. A Monica Astuto, Mariana Gonçalves e Laura Jane, exemplos de superação.

Aos meus pais pelo apoio incondicional, pelos serviços de mensageiro, diarista, secretário, motorista, psicólogo, cozinheiro e tantos outros. Mesmo sem compreenderem porque “esse trabalho da faculdade demorava tanto”, colaboravam da maneira que podiam, já que “não podiam me ajudar a fazer o trabalho”. Saibam que para mim vocês são grandes Mestres.

Meu muito obrigada ao Marcio pelas inúmeras contribuições nos mais variados aspectos que tornaram essa passagem mais suave. Sem sua compreensão e colaboração, isso seria impossível.

Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita.

*Ronice Quadros*

## RESUMO

PERSE, Elissandra Lourenço. *Ementas de LIBRAS nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?* 2011. 202f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

A Lei 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua e o Decreto 5626/05 garante aos surdos o acesso à educação por meio da língua de sinais. Este último estabelece, ainda, que a LIBRAS seja inserida como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de formação de professores e licenciaturas, assim como que se ofereça o ensino de Português como segunda língua nos cursos de Letras, tendo como prazo limite para a instituição dessas exigências o ano de 2010. Essas mudanças coincidem com outra, recém-instituída, a da Reforma das Licenciaturas (Resoluções nºs 1 e 2 CNE/CP 2002). Assim, a dissertação teve por objetivos: (1) verificar como foram instituídas as duas disciplinas, exigidas pelo Decreto em questão, nas novas grades curriculares das universidades públicas; e (2) identificar discursos sobre o surdo e a língua de sinais que circulam nesses espaços de formação docente. O trabalho visou a responder às seguintes perguntas de pesquisa: como se estabelece o diálogo entre as exigências do Decreto, a Reforma das Licenciaturas e as Universidades? Que concepções sobre a LIBRAS e o ensino de línguas circulam nessas Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação de professores e de futuros pesquisadores? A análise teve como *cópus* ementas de disciplinas referentes ao ensino de LIBRAS e de Português como segunda língua para surdos das cinco universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. A perspectiva teórica seguiu pressupostos da Análise do Discurso francesa de base enunciativa – interdiscurso (MAINGUENEAU, 1997, 1998, 2001, 2008), intertextualidade e memória discursiva (ORLANDI, 2007) –, assim como noções de enunciado, dialogismo e gênero do discurso (BAKHTIN 1992, 1993). A metodologia teve caráter exploratório. Verificamos, no que se refere à implementação dessas exigências legais, um entendimento diferenciado por parte de cada uma das universidades, que instituem distintos perfis profissionais. Contudo, os resultados da análise apontaram para o predomínio de uma concepção de ensino baseada numa visão estruturalista de língua e na decodificação de vocábulos.

Palavras-chave: Surdos. Inclusão. Reforma das licenciaturas. LIBRAS. Ementas. Português como L2 para surdos.

## ABSTRACT

The Federal law 10436 (04/23/2002) recognizes the Brazilian Sign Language (LIBRAS) as a language and the Decree Law 5626 (12/22/2005) assures the deaf people access to education by means of the sign language. Such decree law establishes that the LIBRAS must be inserted as a mandatory discipline in the curriculum of all teacher training and licentiate degree courses, as well as the offering of Portuguese as a Second Language in the language high study courses, having as deadline for the demand fulfillment the year of 2010. These changes take place at the same time the recent Resolution nº1 and 2 (Full Board) from the Brazilian Education Board establish the Licentiate Degree Course Reform. This dissertation had the following objectives: (1) to verify how the two disciplines, required by the mentioned decree law, were instituted in the public university curriculum maps, and (2) to identify discourses about the deaf people and the sign language spread in these teacher training environments. The work aimed at answering the following research questions: how is the dialogue among decree law demands, Licentiate Degree Course Reform and Universities constituted? What conceptions about the LIBRAS and the language teaching circulate in these Higher Education Institutions, which are responsible for the training of teachers and future researchers? The analysis considered as *corpus* the curriculum maps of disciplines related to LIBRAS and Portuguese as a Second Language to deaf people teaching from five public universities in the State of Rio de Janeiro. The theoretical perspective followed the assumptions from the French Analysis Discourse enunciative approach – interdiscourse (MAINGUENEAU, 1997, 1998, 2001, 2008), intertextuality and discursive memory (ORLANDI, 2007) –, as well as notions of enunciation, dialogism and discourse type (BAKHTIN 1992, 1993). The methodology had an exploratory character. Concerning the legal demand implementation, we verified different comprehension from each university, which institute different professional profiles. However, the results of the analysis present the prevalence of a teaching conception based on a structuralist language view and the decodification of words.

Keywords: Deaf. Inclusion. Licentiate Degree Course Reform. LIBRAS. Curriculum map.

## RESUMÉN

La ley 10.436/02 reconoce la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS) como lengua y el decreto 5626/05 les garantiza a los sordos el acceso a la educación en lengua de señas. Éste establece también que LIBRAS se convierta en asignatura obligatoria de todos los cursos de formación del profesorado y que en las “licenciaturas” de los cursos de Letras se ofrezca la enseñanza de portugués como segunda lengua. El plazo límite para que se cumplan dichas exigencias es el año 2010. Esos cambios coinciden con la recién instituida Reforma de las “Licenciaturas” (Resoluciones n<sup>os</sup> 1 y 2 CNE/CP 2002). Por todo ello, esta investigación tuvo los siguientes objetivos: (1) verificar cómo se han instituido las dos asignaturas, exigidas por el decreto arriba mencionado, en los planes de estudio de las universidades públicas e (2) identificar discursos sobre los sordos y la lengua de señas que circulan por esos espacios de formación docente. La investigación tiene como objetivo contestar a las siguientes preguntas: ¿cómo se establece el diálogo entre las exigencias del Decreto, la Reforma de las “Licenciaturas” y las universidades? ¿Qué concepciones sobre LIBRAS y enseñanza de lenguas se identifican en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) responsables de la formación del profesorado y de futuros investigadores? Para superar ese reto, se analizaron las informaciones generales de las guías docentes de asignatura (de las cinco universidades públicas del estado de Río de Janeiro) relacionadas con la enseñanza de LIBRAS y de Portugués como segunda lengua para sordos. El marco teórico fue el del Análisis del discurso Francés de base enunciativa – interdiscurso (MAINGUENEAU, 1997, 1998, 2001, 2008), intertextualidad y memoria discursiva (ORLANDI, 2007) – y las nociones de enunciado, dialogismo y género discursivo de Bajtín (1992, 1993). La metodología ha tenido carácter exploratorio. En lo que se refiere a la implementación de las exigencias legales, se han verificado distintas comprensiones por parte de cada una de las universidades. Sin embargo, los resultados indican un predominio de la concepción de enseñanza de bases estructuralista de lengua y decodificación de vocablos.

Palabras clave: Sordos. Inclusión. Reforma de las “licenciaturas”. LIBRAS. Guía docente de asignatura. Portugués como segunda lengua para sordos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Alfabeto Manual da Língua Brasileira de Sinais.....	33
Figura 2 – Alfabeto Manual da Língua Americana de Sinais .....	34
Figura 3 – Alfabeto Manual da Língua Francesa de Sinais .....	35
Figura 4 – Alfabeto Manual Britânico .....	35
Figura 5 – Variação lexical do sinal “verde” .....	37
Foto 1 – Prédio onde funciona o INES desde 1915, em Laranjeiras .....	43
Figura 6 – Cartaz sobre o Instituto de Surdos-Mudos .....	43
Quadro 1 – Diferenças entre Integração e Inclusão .....	63
Tabela 1 – Candidatos aprovados na 2ª etapa do Prolibras/2009 .....	73
Figura 7 – Encarte com a programação do evento “Noite de Gala” .....	84
Figura 8 – Cartaz da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro .....	84
Quadro 2 - Características do Enunciado Concreto e da Frase .....	104
Quadro 3 – Relação das universidades que ofertam a disciplina LP2 para surdos e LIBRAS .....	116
Figura 9 - Fragmento do formulário de identificação de disciplina da UERJ.....	123
Quadro 4 - Estrutura das ementas de cada instituição .....	125
Quadro 5 – A estrutura da disciplina PL2 para surdos na UERJ.....	126
Quadro 6 – A ementa da disciplina PL2 para surdos na UERJ .....	130
Quadro 7 – A estrutura da disciplina LIBRAS nas universidades .....	135
Gráfico 1 – Formação dos Professores de LIBRAS .....	138
Gráfico 2 – Formação à nível de Pós-graduação dos Professores de LIBRAS .....	139
Quadro 8 – Objetivos da disciplina LIBRAS.....	142
Quadro 9 – Conteúdo programático da disciplina LIBRAS .....	145
Quadro 10 – Ementas das disciplinas LIBRAS nas universidades .....	148

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. HISTÓRICO SOBRE A SURDEZ</b> .....	21
1.1. <b>O Oralismo</b> .....	26
1.2. <b>A Língua de Sinais</b> .....	31
1.3. <b>O Congresso de Milão</b> .....	37
<b>2. HISTÓRICO SOBRE A SURDEZ NO BRASIL</b> .....	42
2.1. <b>A Comunicação Total</b> .....	47
2.2. <b>A Integração / Normalização e <i>Mainstreaming</i></b> .....	51
2.3. <b>A Escola Inclusiva</b> .....	60
2.4. <b>A Educação com Bilinguismo</b> .....	64
2.5. <b>O papel do intérprete educacional</b> .....	70
2.6. <b>O papel do instrutor surdo</b> .....	75
<b>3. POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS</b> .....	81
3.1. <b>Os primórdios da Legislação para a Educação Especial no Brasil</b>	82
3.2. <b>Da década de 90 aos dias atuais: a caminho da equidade</b> .....	89
3.3. <b>A Reforma dos Cursos de Licenciatura</b> .....	93
<b>4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	102
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	112
<b>6. A LIBRAS E A LP2 PARA SURDOS NOS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS</b> .....	118
6.1. <b>O Gênero Ementa</b> .....	119
6.2. <b>Português como segunda língua para surdos</b> .....	126
6.3. <b>A disciplina LIBRAS</b> .....	134
6.4. <b>As ementas da disciplina Libras</b> .....	142
6.5. <b>As ementas da disciplina Libras da UFRJ de 1997</b> .....	151
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE (NÃO) FOI FEITO DO DECRETO 5626/05</b>	155
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	163

<b>Anexo A</b> – Lei 10.436/02 .....	170
<b>Anexo B</b> – Decreto 5626/2005 .....	171
<b>Anexo C</b> – Deliberação 033/95 .....	179
<b>Anexo D</b> – Deliberação 029/2000 .....	189
<b>Anexo E</b> – Formulário de identificação de disciplina – UERJ .....	191
<b>Anexo F</b> – Programa da disciplina – UERJ .....	193
<b>Anexo G</b> – Documentos disponibilizados pelas universidades .....	195

## INTRODUÇÃO

O meu interesse particular pelo ensino e aprendizagem de línguas me colocou em contato com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS<sup>1</sup>) em 1993 quando esta ainda não era reconhecida como língua.

Como professora em contínua formação, tenho a oportunidade de estar sempre vivenciando o papel de discente e docente que muito corroboram para minha prática em sala de aula, mas que também me trazem muitas inquietações e questionamentos.

Ainda na Escola Normal, já conhecendo a LIBRAS, vivenciei o processo de Integração dos surdos em minha escola e tive o privilégio de ver ângulos diferentes da mesma cena: o olhar do aluno surdo, que me confidenciava suas dificuldades; o olhar da professora regente de classe, que desabafava comigo suas incertezas e frustrações; e o meu olhar, de quem estava em plena formação docente e constatava que aquela realidade não fazia parte das minhas aulas no magistério.

Ao ingressar no curso de Letras, na Habilitação em Português – Espanhol, presenciei grandes conquistas da comunidade surda. O Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e o artigo 18 da Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, trouxe implicações importantíssimas, pois institui dispositivos sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, e ainda delibera sobre a formação do professor e do intérprete de língua de sinais.

Assim, as escolas deverão disponibilizar aos seus alunos surdos o acesso à comunicação, à informação, à educação e participação nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior por meio da LIBRAS, além de ofertar o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, para alunos surdos. (BRASIL, 2005).

---

<sup>1</sup> A língua de Sinais é referida por alguns autores sobre a sigla LIBRAS e por outros por LSB. Seguindo as concepções de Silva, Kauchakje e Gesueli (2003), optamos pela utilização de LIBRAS por ser a mais utilizada nos trabalhos de surdez e por ser assim referida nos documentos nacionais oficiais. Além disso, essa denominação, segundo Gesser (2009), foi estabelecida em assembleia por membros da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em outubro de 1993, e reconhecida pela Federação Mundial dos Surdos (WDF), pelo Ministério da Educação (MEC) e por educadores e cientistas da área.

Para o cumprimento da Lei, a universidade deverá inserir disciplinas curriculares nos cursos de formação de professores que atendam ao Decreto e incluir a LIBRAS como objeto de ensino, pesquisa e extensão.

Concomitante a essas conquistas da comunidade surda, a LDB (Lei 9.394/96) marca as novas discussões sobre a formação docente no Brasil e estabelece uma reorganização das licenciaturas para o país.

A Resolução nº 1 CNE/CP/2002 e a Resolução nº 2 CNE/CP/2002 definem as diretrizes a serem seguidas na reformulação das licenciaturas após discussão com a sociedade civil, universidades e outras instituições.

Numa perspectiva inclusiva, a Resolução nº 1 CNE/CP/2002, no seu Art. 2º, inciso II, estabelece que a organização curricular de cada instituição deve prever em sua organização curricular uma formação docente voltada para “o acolhimento e o trato da diversidade”.

Diante de toda essa conjuntura favorável à discussão e reflexão da prática docente e da educação de surdos, meus questionamentos na universidade aumentaram, pois percebia que diante de todas essas transformações, a invisibilidade do surdo no meio acadêmico permanecia, assim como minhas inquietações sobre essa desvinculação com a minha prática docente.

Como fruto desses questionamentos, realizei uma pesquisa intitulada “*O professor de espanhol, o aluno surdo e as escolas inclusivas: a leitura em suas mãos*”, como trabalho final no curso de *Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura*, na UERJ, que possibilitou desdobramentos para a pesquisa que agora apresentamos, não mais com o foco no Ensino Fundamental e Médio, mas no Ensino Superior.

Uma vez que a LIBRAS ganha materialidade no espaço escolar e acadêmico devido à obrigatoriedade do Decreto 5626/05, no qual se determina como prazo máximo para o cumprimento da Lei, até cinco anos após a sua publicação, ou seja, em 2010, muitas universidades públicas<sup>2</sup> do país realizaram concursos públicos para o provimento do cargo para essa área nesse mesmo ano.

A entrada da LIBRAS como disciplina curricular nas universidades enfrentará uma difícil realidade nacional: um número ínfimo de profissionais com formação

---

<sup>2</sup> Para nosso trabalho, tomamos como referência apenas as Universidades Públicas, por estarem articuladas mais diretamente ao governo e às leis por ele propostas. A justificativa para tal seleção encontra-se mais detalhada no capítulo de Metodologia na página 114.

teórica adequada, uma vez que todo esse processo está em construção com a recente aprovação do Decreto; surdos com uma grande defasagem de aprendizagem – resultado de anos de marginalização no ensino; crenças e estereótipos sobre o surdo e sua língua muito presentes, que influenciam uma educação e uma construção identitária focadas na deficiência, e surdos que ainda não tiveram acesso a língua quando iniciam sua escolarização.

Concomitante a essas questões, as universidades terão que reformular seus cursos de licenciatura de maneira a atender as exigências da Lei quanto à formação docente articulada com a prática e a teoria, tal como estabelecido pela reforma das licenciaturas.

É desse novo quadro que surge a motivação para a realização da presente pesquisa. Embora existam muitos estudos voltados para o trabalho com os surdos, muito pouco há disponível sobre o ensino de LIBRAS como disciplina curricular nas universidades, já que essa realidade é muito recente. Assim, a presente pesquisa tem um caráter exploratório.

Apesar do avanço constatado pela Lei 10.436 e o Decreto 5.626 quanto à divulgação da LIBRAS e a educação de surdos, muitos são os nossos questionamentos quanto a inclusão da LIBRAS no espaço acadêmico como disciplina curricular.

Entre eles destacamos os principais que trazemos como nossos problemas de pesquisa: qual a concepção de ensino de língua para essas instituições, diante de séculos de exclusão dos surdos do processo educacional e do apagamento de sua língua? Como se estabelece o diálogo entre Decreto, Reforma das Licenciaturas e Universidade?

Embora, não tivéssemos pretensão de responder outras perguntas que não fossem nossas questões de pesquisa, ao depararmos com o nosso *corpus*, percebemos a necessidade de conhecer qual o perfil do profissional responsável por esse trabalho inicial nessa disciplina e tecer algumas considerações a esse respeito em nossa dissertação.

Nossa hipótese é a de que devido ao desconhecimento da universidade, a desinformação advinda das leis e dos órgãos públicos, por tratarem o assunto com tamanha generalidade e a falta de profissionais qualificados, muitos estereótipos e crenças circulam em um ambiente dedicado a formação de professores.

A relevância desse trabalho se justifica pela contribuição que as universidades podem oferecer, a partir de seu investimento na implementação da disciplina, para a construção de programas e metodologias que contribuam para a formação do futuro professor em sua prática docente, e que, conseqüentemente, atendam às necessidades linguísticas e educacionais do surdo. As universidades têm um papel de extrema relevância nesse processo por se caracterizarem como espaços de formação de docentes e/ou pesquisadores que contribuirão para a disseminação do conhecimento e sua extensão à comunidade na qual estão inseridas.

Sabemos, porém, que as universidades se deparam com grandes dificuldades na implementação dessa proposta, mas acreditamos que tal discussão precisa ser enfrentada. Compartilhar essas dificuldades e experiências pode ser também um caminho na busca de respostas.

Assim, essa pesquisa objetiva vir a dar visibilidade ao trabalho inicial que está sendo elaborado nas universidades, a fim de que a troca de experiências possa resultar em aprimoramentos para a disciplina. Como objetivos específicos, buscamos verificar como foram instituídas as disciplinas de LIBRAS e Português como L2 para surdos por essas instituições públicas de ensino superior e, assim, identificar os discursos que estão sendo construídos e divulgados sobre o surdo e a língua de sinais nesses espaços. Para isso, temos como cópula as ementas das cinco universidades públicas do Rio de Janeiro referentes ao ensino de LIBRAS e de Português como segunda língua para surdos.

Como marco teórico, recorreremos aos estudos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso (1992, 1993), por compreendermos que as ementas constituem um gênero textual que dialogam com o contexto histórico-social de sua época, assim como são delimitadas por coerções institucionais às quais pertencem. Para melhor compreensão dessas correlações discursivas presentes nos enunciados, apoiamos nos estudos sobre memória discursiva propostos por Orlandi (2007) e Mariani (1998), de forma a identificar marcas discursivas presentes nas ementas de Libras e de português como L2 que nos permitissem identificar como a visão dessas línguas circula pelos espaços acadêmicos.

A dissertação organiza-se em sete capítulos. No primeiro, apresentam-se algumas reflexões sobre a surdez no mundo, mostrando dois grandes embates acerca de concepções quanto ao uso da língua de sinais e da língua oral pelos surdos.

No segundo, traçamos os caminhos sobre a surdez no Brasil, verificando as influências dos movimentos e pesquisas internacionais na educação de surdos em nosso país e como a escola refletiu todos esses processos.

No terceiro capítulo, reconstruímos o histórico das políticas públicas brasileiras e internacionais que resultaram nos documentos que hoje fundamentam a educação especial e a entrada da LIBRAS e da Língua Portuguesa como L2 para surdos nas universidades.

Refletimos acerca da perspectiva bakhtiniana (1992, 1993) sobre o estudo dos gêneros e a concepção de Memória discursiva (ORLANDI, 2007, MARIANI, 1998) que norteiam nossa investigação no quarto capítulo.

No capítulo quinto, de caráter metodológico, há uma descrição e uma discussão acerca do encaminhamento da investigação.

No sexto, apresentamos e analisamos as ementas das universidades sobre o ensino de LIBRAS e de português como L2. E instauram-se alguns sentidos que vão ao encontro da hipótese de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, serão recuperadas as principais discussões desenvolvidas ao longo da dissertação, as constatações derivadas das análises e suas implicações para a formação docente.

## 1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A SURDEZ

É muito natural. Alguns ouvem com mais prazer com os olhos do que com os ouvidos. Eu ouço com os olhos. (GERTRUDE STEIN, surda alemã, 1969, apud GESSER, 2009, p.45)

A relação do homem com o mundo é perpassada pela linguagem. Por meio dela, constituímos a referência às coisas nesse mundo. Nomeamos e identificamos aquilo que conhecemos.

Da mesma forma, emergimos como sujeitos pela linguagem quando somos nomeados e podemos considerar que a identidade do sujeito se constrói na / por meio da linguagem, pois somos uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação. Assim, a linguagem é a forma de nos dizermos e dizermos o mundo.

Contudo, como se dará esta materialidade do sujeito no mundo, se este for privado do uso da palavra? Na Antiguidade, para muitos, o surdo trazia consigo o estigma da condição não humana, deficiente, incapaz de se engajar nas práticas comunicativas e de constituir-se como sujeito no social.

A linguagem que outrora trazia à existência, agora marginaliza, gera conflitos e coerções sociais que repercutem nos mais diversos discursos (da religião, da escola, da família, da medicina, etc.) sobre os processos de construção identitária desse sujeito surdo.

A visão sobre o surdo dialoga com concepções de língua que existiam e existem até hoje, e circulam por meio de discursos que atravessam instituições e práticas sociais que no decorrer da história vão constituindo sentido sobre o surdo e a surdez.

Tratemos, assim, neste capítulo de algumas considerações acerca do que se conhece sobre o surdo, a fim de compreendermos a trajetória dos fatos que culminaram nas discussões que temos atualmente sobre a surdez. Para tal, recorreremos aos estudos de Barboza e Mello (1997) e Moura (2000).

Dado o desconhecimento sobre o assunto por parte de muitos, nosso recorte histórico procura destacar aspectos que contribuam para as discussões

apresentadas nesse trabalho a fim de facilitar a compreensão do leitor que está iniciando seus estudos na área da surdez.<sup>3</sup>

Barboza e Mello (1997) refazem uma retrospectiva histórica dos surdos lembrando que as mais antigas informações sobre surdez são oriundas de textos mosaicos de lei e religião. Segundo a Bíblia, a atitude perante o surdo é de piedade e compaixão, uma vez que ele era visto como vítima dos pecados de seus pais.

Muitos surdos eram abandonados à própria sorte por serem considerados deficientes e intelectualmente inferiores, além de representarem a materialização da punição divina para aquela família.

Essa visão de inferioridade, o estigma, encontra argumentos na crença de que o pensamento era possibilitado e organizado pela fala, pois Aristóteles acreditava que para se atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, sendo a audição o canal mais importante para o aprendizado. Desta forma, os surdos eram considerados seres desprovidos de pensamento e amaldiçoados pelos deuses.

A imagem de inferioridade e exclusão assume na Idade Média aspectos de natureza legal. O surdo era impedido de se casar, de herdar qualquer bem material ou de possuir propriedades, uma vez que era impedido de falar. Os ensinamentos cristãos exaltam por meio da Bíblia a fala e a audição como meios de se conquistar a Salvação Divina e pelos quais o homem se comunica com Deus. Quem não ouvia era considerado inferior aos humanos e mantido excluído dos processos sociais.

“A noção de que só através da fala e da audição o ser humano é capaz de ser, se tornar inteligente estava impregnada nas mentes do século XVI” (BARBOZA, MELLO, 1997, p.45) e esses sentidos atravessaram práticas e instituições tornando, assim, impraticável e impensável a educação de surdos. Infelizmente, esses discursos e crenças sobre os surdos que limitavam “as mentes do século XVI”, ainda circulam no século XXI.

Para muitos, o pensamento não poderia se desenvolver sem a linguagem e esta não se desenvolveria sem a fala. Assim, o surdo não poderia receber ensinamento porque não seria capaz de aprender. “A questão que se coloca atualmente é: quanto

---

<sup>3</sup> A pesquisa que aqui apresentamos é um desdobramento de estudos iniciados no curso de Especialização. Sendo assim, os dados históricos sobre surdez estão baseados nesta pesquisa anterior. Para aprofundamento, consultar Perse (2009).

deste conceito não está ainda interiorizado nos atuais educadores, nos familiares dos surdos e na população em geral?” (MOURA, 2000, p.16).

Outra crença importante era a de que surdez e mutismo eram indissociáveis. Somente no século XVI há a primeira menção à distinção entre ambos no livro “*De Inventione Dialectica*” de Rodolfo Agrícola (1528). Agrícola afirma haver conhecido um surdo congênito que havia aprendido a compreender tudo que era escrito pelos outros e que se expressava também por escrito, como se tivesse o “dom da palavra.” (apud MOURA, 2000, p.17)

Nesse mesmo século, o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576) declarou que os surdos poderiam e deveriam receber instrução. O médico afirmava que os surdos poderiam ser ensinados a ler e a escrever sem aprender a falar.

O início da educação do surdo dá-se por meio de Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino que viveu na Espanha e foi considerado o primeiro professor de surdos na história. Seu trabalho serviu de base para outros educadores de surdos.

León dedicou parte de sua vida à educação de filhos de nobres. A necessidade de seu trabalho nasce a partir de interesses muito específicos. Os surdos, filhos de nobres, corriam o risco de não receberem o título e a herança como filhos primogênitos caso não falassem, pois o mudo não era legalmente reconhecido como pessoa. Observa-se então, um princípio de educação para surdos, porém, somente para aqueles nascidos na nobreza.

As famílias se interessavam em entregar seus filhos a Ponce de León, que tinha a preocupação de ensinar os surdos a falar, porque o mudo não era uma pessoa frente à lei. Ele educava surdos filhos de nobres e de famílias de grande fortuna, os quais, se fossem filhos primogênitos, não receberiam o título e a herança. Desta forma, era colocada em risco toda a família, se não aprendessem a falar. (MOURA, 2000, p.18)

Os grandes centros de divulgação do conhecimento, nessa época, eram as instituições religiosas que, por sua vez, também acolhiam os marginalizados e excluídos da sociedade como cegos, surdos e mendigos.

Em função dessa realidade, em 1755, na França, o abade Charles Michel de L'Épée funda a primeira escola para ensino de surdos. O abade combinava a língua de sinais com a gramática francesa denominando esse recurso de “sinais metódicos” utilizados para o desenvolvimento da escrita. “Ele foi o primeiro a

considerar que os surdos tinham uma língua, ainda que a considerasse falha para ser usada como método de ensino”. (MOURA, 2000, p.23)

Com o sucesso de seu trabalho, em 1791, após a Revolução Francesa, a escola foi elevada a Instituto Nacional dos Surdos Mudos de Paris.

L’Epée, com seu trabalho, constituiu e constituiu-se um marco fundamental na história da surdez, não apenas por ter fundado a primeira escola pública para surdos no mundo ocidental e, com isso, ter institucionalizado o que vinha sendo feito como uma educação individual, agora coletiva, mas também pela “humanização” do surdo.

L’Epée formou vários professores, entre eles, muitos alunos surdos que se transformaram em professores. Na ocasião de sua morte, em 1789, já havia vinte e uma escolas para surdos na França e no resto da Europa.

Com a morte de L’ Epée, o instituto passou a ser dirigido pelo abade surdo Sicard, e os alunos passaram por uma época de democratização do ensino por meio de professores surdos. Com a emancipação e conquistas de seus direitos como cidadãos, os surdos saíram da obscuridade para ocuparem seus papéis na sociedade.

Em 1815, Thomas Gallaudet, educador estadunidense, realiza estudos no Instituto de Paris e retorna aos Estados Unidos em companhia de Laurent Clérc, professor surdo do Instituto Nacional dos Surdos Mudos de Paris, com o intuito de fundar a primeira escola de surdos na América.

A escola começou a funcionar em 1817, sendo chamada inicialmente por “The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb persons” (“O Asilo Connecticut para Educação e Instrução das Pessoas Surdas e Mudas”) posteriormente sendo modificado para Hartford School.

Ao analisarmos o nome proposto para a escola que em um primeiro momento tinha o termo “asilo”, encontramos o seguinte significado no dicionário Aurélio: “1. *Casa de assistência social onde se sustentam e/ou educam crianças e abrigam mendigos, velhos, etc.* 2. *Abrigo, proteção*”.

Assim, a palavra asilo carregava a marca do “marginal”. Eram pessoas rejeitadas pela sociedade.

Outro fato que merece nossa atenção é tratar-se de uma *casa de assistência social*, ou seja, a educação e a assistência a essas crianças dependem do favor, da bondade e compaixão de terceiros. O que devemos considerar desse fato é a continuidade dessa prática ter sido comum até pouco tempo atrás, principalmente no

referente à educação de alunos com deficiência mental como veremos adiante, sob a responsabilidade de associações de pais e amigos e outras entidades filantrópicas.

Retornando a Hartford School, seus professores aprenderam a Língua de Sinais Francesa, que foi gradualmente sendo modificada pelos alunos para se tornar então a Língua de Sinais Americana, conhecida como *American Sign Language* (doravante ASL). “Os alunos aprendiam o inglês escrito e, através do inglês, astronomia, geografia, história, literatura, matemática e religião”. (MOURA, 2000, p. 31).

Como a Hartford School era a única escola pública para surdos dos Estados Unidos, alunos de vários Estados iam para a escola e depois retornavam para suas cidades de origem difundindo, assim, em outros espaços a Língua de Sinais e formando o surgimento de comunidades de surdos que vieram a ser importantes para a luta pelos seus direitos.

Em 1864, o Congresso americano autorizou o funcionamento da primeira faculdade para surdos localizada em Washington, a National Deaf-Mute College, hoje conhecida como Gallaudet University que foi fundada por Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet. Em 1869, existiam aproximadamente trinta escolas de surdos nos Estados Unidos.

Concomitantes com a progressão das conquistas dos surdos referentes ao seu espaço na sociedade, proliferaram também os discursos sobre a surdez e os embates ideológicos que se estabelecem entre dois grupos distintos, que perduram em nossa atualidade, e que definem uma concepção de surdez: a) os que privilegiam a fala e apregoam práticas e terapias capazes de fazer com que o surdo supere a surdez como forma de progredir e desenvolver-se, conhecida como a corrente *oralista*; e b) os que partem do princípio que os surdos podem viver e se desenvolver na surdez por meio da língua de sinais.

Uma vez que esses embates suscitam ainda hoje várias discussões polêmicas, abordamos a seguir alguns aspectos referentes a essas concepções.

## 1.1. O oralismo.

Oralização é um treinamento, com orientação de fonoaudiólogos, para que uma pessoa surda possa produzir os sons vocais da língua oral. Essa prática é realizada juntamente com a leitura labial. (GESSER, 2009, p. 22)

O oralismo é tanto uma concepção quanto um método que se propõe a trabalhar a fala e a leitura orofacial dos surdos não permitindo que estes utilizem a Língua de Sinais. Baseou-se em muitas técnicas e com o advento da tecnologia, ganhou propulsão com os aparelhos de amplificação sonora, para melhor aproveitamento dos resíduos auditivos. Baseia-se em diversas técnicas:

1) *o treinamento auditivo*: estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala;

2) *o desenvolvimento da fala*: exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação (lábios, mandíbula, língua etc.), e exercícios de respiração e relaxamento (chamado também de mecânica de fala);

3) *a leitura labial*: treino para a identificação da palavra falada através de decodificação dos movimentos orais do emissor.<sup>4</sup>

Em um artigo sobre *Metodologias Específicas ao Ensino de Surdos*, Ana Dorziat (2009)<sup>5</sup> observa que:

Para o máximo aproveitamento auditivo, o oralismo tem como princípio a indicação de prótese individual, que amplifica os sons, admitindo a existência de resíduo auditivo em qualquer tipo de surdez, mesmo na profunda. Esse método procura assim, reeducar auditivamente a criança surda, através da amplificação dos sons juntamente com técnicas específicas de oralidade.

A corrente oralista objetiva que os surdos façam parte da sociedade ouvinte por meio da leitura labial e da boa articulação dos sons. O trabalho deve ter continuidade em casa, com a família totalmente envolvida na atividade, propiciando ambientes de fala a todo instante e proibindo o uso de gestos, mímicas ou Sinais, ocultando dessa forma as marcas da surdez.

<sup>4</sup> Disponível em [http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/13/13\\_PRINCIPAL.HTM](http://www.ines.gov.br/ines_livros/13/13_PRINCIPAL.HTM)

<sup>5</sup> [http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/13/13\\_PRINCIPAL.HTM](http://www.ines.gov.br/ines_livros/13/13_PRINCIPAL.HTM). Consultado em dezembro de 2009.

O oralismo ganhou muita força na Alemanha e até hoje muitos o conhecem por “Método Alemão”, já que se considera ser este país o responsável pelo desenvolvimento do método oral.

[...] durante muitos séculos, a nação Alemã existiu basicamente através de sua cultura e língua e não como uma estrutura governamental unificada. Havia um ideal de uniformidade, de uma norma majoritária. Isto pode ter gerado uma compreensão cada vez menor do surdo e da sua Língua de Sinais. Com o advento do socialismo nacional, o fato de ser diferente era uma ameaça, e os surdos genéticos eram considerados como não merecedores de viver e muitos foram obrigados a ser esterilizados. Em tal sociedade, os surdos deviam se esconder e não deixar que a surdez fosse “visível”, através do uso de Sinais. (MOURA, 2000, p. 29)

Muitas vezes o oralismo era a forma de tornar o surdo um pseudo-ouvinte e garantir-lhe algum direito como cidadão:

A possibilidade do surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título familiar.

Vê-se, portanto, que esta perda de direitos pesava mais do que as implicações religiosas ou filosóficas no desenvolvimento de técnicas para a oralização do surdo. A força do poder financeiro e dos títulos é que pode ser considerada como um dos primeiros impulsionadores do oralismo que, de alguma forma, começava a se implantar neste momento e que se estende até os nossos dias. (MOURA, 2000, p. 18)

As polêmicas quanto ao oralismo *versus* a Língua de Sinais são muitas. Muitos autores criticam o oralismo e argumentam que a concepção de surdo que se depreende dessa visão é a de um deficiente que precisa ser reintegrado. Essa forma de compreender a surdez desconsidera o surdo como um ser histórico e social criando um pseudo ouvinte a favor de idéias eugenísticas<sup>6</sup>.

Esta questão foi muito abordada por L’Epée, para quem

[...] o treinamento em fala tomava tempo demais dos alunos, tempo este que deveria ser gasto em educação. Além disto, considerava que, mesmo para aqueles que poderiam aprender a falar, isto teria pouca utilidade, considerando-se o tempo despendido e a utilidade real desta fala. (MOURA, 2000, p. 24)

---

<sup>6</sup> De acordo com Gesser (2009), “o movimento eugênico inspirou, em vários países, a instauração de leis que exterminariam futuras gerações definidas como incapazes, a saber: os doentes físicos, mentais, indivíduos de raças indesejadas e empobrecidos, através da proibição de casamento, esterilização coercitiva, eutanásia e genocídio.” (p. 71)

Estudos ao longo dos anos comprovaram que o oralismo não atinge a todos os surdos e o tempo que se disponibiliza para a sua aprendizagem é demasiado longo e sem muitos resultados.

Muitos surdos acabam não dominando a leitura orofacial e isso traz como consequências ansiedades e frustrações por se sentirem incapazes. Além disso, a leitura orofacial é ambígua, pois alguns sons são parecidos na boca, enquanto outros não são visíveis. As pessoas têm de falar de maneira clara e pausada, o que não é um procedimento natural, considerando também que não é de utilidade em uma conversação com muitos falantes, uma vez que o surdo terá que privilegiar apenas uma pessoa por vez.

Outro aspecto a ser considerado é que a leitura orofacial não serve de comunicação entre os próprios surdos, já que cada um terá suas restrições articulatórias individuais, o que dificultará que se entendam mutuamente. Consequentemente, o surdo se sentirá excluído da própria comunidade surda e terá uma interação sempre parcial nos eventos sociais entre os ouvintes.

Um dos defensores fervorosos do oralismo foi Jean-Marc Itard (1774-1838), médico cirurgião. Chegou a provocar acidentes e mortes em suas tentativas de “cura” da surdez. Ao final, sem resultados satisfatórios, Itard responsabilizou o uso dos Sinais pelo fracasso da oralidade. Esta crença atravessa ainda hoje as falas de muitos profissionais na área da surdez.

Desde que a sua proposta era a transformação do surdo em ouvinte, a ausência de fala fluente não serviu ao seu propósito e ele então culpou a Língua de Sinais usada na escola pela falha de desenvolvimento da capacidade de fala dos surdos. Se o surdo não tivesse acesso aos Sinais, ele se veria forçado a falar, desenvolveria a fala [...] e a usaria fluentemente, pois não teria outra forma para se comunicar. (MOURA, 2000, p. 27)

Interessante observar o intento de Itard de ensinar uma língua para os surdos, mas não obter resultados satisfatórios, pois os alunos não *falavam de uma maneira natural e fluente*. Podemos refletir se tal fato não estava atrelado àquele ensino que não estabelecia nenhum sentido para o surdo, sendo para ele totalmente artificial.

E podemos estender essa reflexão para nossas aulas de português ou língua estrangeira com alunos ouvintes, que não se apropriam dessas línguas porque as ensinamos muitas vezes de forma artificial e repetitiva.

Para Lacerda e Mantelatto (2000), a concepção de linguagem da abordagem oralista é behaviorista ou inatista. Ela é vista como um comportamento humano igual a qualquer outro, adquirida por meio de imitação: a criança copia as produções do outro tomando-as como próprias e falando. Tem-se, então, uma linguagem pronta, que precisa ser apropriada pelos iniciantes da língua. Assim, a repetição e o estímulo são as bases dessa abordagem. Isso tem como resultado vocabulário restrito e compreensão atrelada ao sentido literal. (SANTANA, 2007, p. 122)

O oralismo acredita ser o ensino da língua oral, e a rejeição da língua de sinais, a situação ideal para se integrar o surdo na sociedade. “A noção de língua, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos”. (GOLDFELD, 2002, p.33)

Segundo Goldfeld (2002, p. 34), o embasamento teórico-linguístico utilizado na maior parte das metodologias oralistas fundamenta-se no Gerativismo de Noam Chomsky, segundo o qual não é possível ensinar uma língua, mas apenas dar condições para que ela se desenvolva espontaneamente na mente.

A autora [COUTO, 1991] afirma também que por meio da audição as crianças ouvintes imitam seus interlocutores e assim descobrem as regras gramaticais da língua, que vão permitir-lhes chegar às transformações e organizar seus pensamentos para expressá-los. (GOLDFELD, 2002, p. 34)

Tomando por base as ideias de Chomsky, pode-se afirmar que as crianças surdas também têm uma propensão biológica para dominar uma língua como todos os seres humanos. Mas, como lhes faltam os estímulos auditivos, necessitam de um atendimento especial que as levará a obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem.

Baseado na Gramática Gerativista Transformacional, a indução de regras significa que através da exposição a criança é capaz de induzir as regras de sua língua, espontaneamente, compreender e construir sentenças novas com sentidos lógicos. (NOGUEIRA, 1994, p. 27, apud GOLDFELD, 2002, p. 37)

Essa situação é extremamente complexa no que se refere à aprendizagem de crianças com surdez profunda e/ou severa. Não há condições de elas adquirirem a língua oral apenas pela exposição; elas necessitarão de um tratamento fonoaudiológico que ofereça estimulação sistematizada da língua oral.

Logo, essa aquisição da língua oral será aprendida, o que já demonstra que não ocorre de forma natural. As crianças ouvintes não precisam aprender uma língua,

elas a adquirem espontaneamente em suas relações sociais e mediante diálogos contextualizados. Como diz Bakhtin (1990), a língua não se transmite, somos nós que penetramos na corrente da comunicação verbal.

O ensino dessa língua oral para a criança surda não ocorre de forma natural e contextualizada. Supor que conhecer um conjunto de regras abstratas que tem como função a comunicação, é uma visão muito simplista de língua. Nessa concepção não se consideram as relações sociais, os sentidos que são construídos, ou seja, a pragmática não é considerada.

É errôneo acreditar que o domínio das estruturas gramaticais de uma língua possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança. Como diz Bakhtin, não são palavras o que dizemos e sim verdades e mentiras, coisas boas ou coisas más, ou seja, o conteúdo do que é dito no contexto discursivo. A filosofia oralista não considera os aspectos cognitivos que são determinados pela linguagem e pela cultura e prende-se ao canal que deve ser utilizado para transmissão de conteúdos. (GOLDFELD, 2002, p. 4)

Ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação de surdos, outros aspectos muito importantes são colocados de lado, pois se despende muito tempo a um ensino artificial de língua em detrimento de outros conhecimentos importantes tais como os culturais e os científicos.

Contrários a essa visão deficitária do surdo e a tentativa de transformá-lo em um pseudo-ouvinte, há aqueles que defendem o uso da língua de sinais pelos surdos formando assim, embates entre o uso dos sinais e o oralismo que estão presentes até hoje.

Também perpetua em nossa contemporaneidade o desconhecimento sobre a língua de sinais, pois muitos não a reconhecem como *língua* e a nomeiam como *linguagem*.

No próximo subitem abordaremos alguns dos estudos referentes à língua de sinais e seu processo histórico.

## 1.2. A Língua de Sinais

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, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, Artigo 4º, parágrafo único).

Percebemos muitas vezes, mesmo entre aqueles que se dedicam aos estudos de línguas no curso de Letras, grande estranhamento e resistência quando afirmamos que a língua de sinais não é mímica ou datilologia (o alfabeto manual), Assim como não é universal – a mesma língua de sinais em todos os países – e muito menos artificial – uma língua inventada.

Muitos também se surpreendem quando se fala da legitimidade linguística da língua de sinais que, por conseguinte, tem sua estrutura própria e não é, como muitos pensam, uma “adaptação / tradução” das línguas orais.

Cada língua de sinais tem suas influências e raízes históricas a partir de línguas de sinais específicas, como por exemplo, a ASL que teve influência da língua de sinais francesa já citada anteriormente. Porém, há poucos documentos registrados por surdos, e sobre os surdos, que possam fornecer informações sobre a origem e o desenvolvimento das línguas de sinais entre os mesmos.

De acordo com Quadros (1997), as pessoas estão acostumadas a associar língua com fala. Por isso, quando se fala em “língua de sinais” deparamo-nos com um grande desconhecimento, a tal ponto que se apresentam concepções inadequadas por conta de a denominação incluir a referência “língua” ao lado de “sinais”.

Muitas crenças são atreladas à língua de sinais, tais como:

- a) A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.
- b) Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.
- c) Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um *pidgin* sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.
- d) A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. [...]
- e) As línguas de sinais derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes. (KARNOPP, apud QUADROS, 2008, p. 46)

É preciso desmistificar essas crenças para que se tenha clareza sobre a legitimidade linguística dessa língua. Todas essas falsas “verdades” instituídas vêm sendo desconstruídas por meio de pesquisas envolvendo diferentes línguas de sinais existentes. O seu reconhecimento linguístico tem marca nos estudos descritivos do linguista americano William Stokoe em 1960.

Quadros (1997) descreve a língua de sinais:

Em relação à concepção, até recentemente os sinais eram considerados apenas representações miméticas, totalmente icônicas sem nenhuma estrutura interna formativa. Entretanto, as pesquisas que vêm sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que a utilizam. Essas línguas, apesar de apresentarem algumas formas icônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismos sintáticos espaciais evidenciam a recursividade e complexidade de tais línguas. Assim como com qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais. (QUADROS, 1997, p.47)

As línguas de Sinais apresentam-se em uma modalidade diferente das línguas orais. São espaço-visuais, ou seja, sua realização não se dá por meio dos canais oral-auditivos, mas pela visão e utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. Desta forma, as línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais<sup>7</sup>.

As línguas de sinais convivem simultaneamente com línguas orais e inevitavelmente ocorrem empréstimos, alternâncias e trocas linguísticas, da mesma forma que se dá entre as línguas orais. Contudo, isso não quer dizer que as línguas de sinais têm suas origens históricas na língua oral.

O fato de a comunidade surda ser a única comunidade que, em qualquer país, está inserida na e cercada pela comunidade majoritária ouvinte faz com que as línguas de sinais estejam em contato direto com as línguas orais locais. Nessa “coabitação” linguística, é natural ocorrerem empréstimos, mesclas e hibridismos. A relação entre as línguas, entretanto, não é, nem nunca foi neutra ou simétrica. Como no caso de quaisquer outras línguas que estão em contato, há sempre em jogo questões de poder e as decorrentes situações de conflito. (GESSER, 2009, p.34)

---

<sup>7</sup> Para aprofundamento, consultar Quadros, 1997, p.47.

De acordo com Stokoe, (apud SANTANA, 2007, p.95) as expressões faciais são consideradas partes dos sinais, assim como o alfabeto manual. As expressões faciais levam o contorno entoacional das línguas orais (afirmação, negação, dúvida, questionamento etc.).

Ou seja, a língua de sinais *não* é o alfabeto manual, como muitos acreditam. O alfabeto manual (também conhecido como *soletramento digital* ou *datilologia*) é apenas um recurso utilizado para soletrar manualmente as palavras. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas.

Acreditar que a língua de sinais é o alfabeto manual é crer que essa língua é limitada, já que a única forma de expressão comunicativa seria uma adaptação das letras realizadas manualmente, convencionadas e representadas a partir da língua oral. Além disso, uma conversação ou interpretação de uma palestra toda feita por meio do soletramento manual seria inviável e muito cansativo. (GESSER, 2009, p.29)



Figura 1: Alfabeto Manual da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em:  
<http://enfibras.blogspot.com/2009/03/alfabeto-manual-em-varios-idiomas-na.html>

O alfabeto manual é utilizado para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas e algum vocábulo não existente na língua de sinais que ainda não tenha sinal. Os nomes próprios de pessoas, por exemplo, logo são substituídos por sinais dados por surdos para “batizá-las”.

Além disso, os usuários de língua de sinais fazem, em algumas situações, empréstimos da grafia da língua oral, recorrendo à datilologia para realizar sinais de pontuação (tais como, vírgulas, ponto final, ponto de interrogação, sinais matemáticos, etc.) que, na maioria das vezes, são desenhadas no ar.

Por ser uma convenção, o alfabeto manual se configura de uma forma específica nas línguas de sinais de cada país.

A ASL e a LIBRAS têm parentesco com a Língua de Sinais Francesa (LSF), uma vez que professores surdos franceses foram os pioneiros no ensino de surdos no Brasil<sup>8</sup> e nos Estados Unidos como vimos no capítulo 1. Por isso, é possível encontrar semelhanças entre as duas línguas quanto ao léxico, quanto ao uso de classificadores e até mesmo quanto ao recurso do alfabeto manual (datilologia).

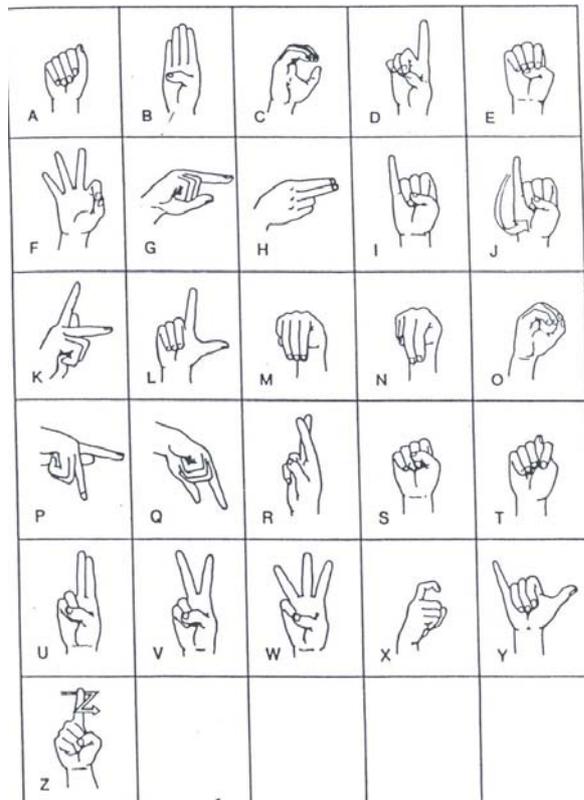


Figura 2: Alfabeto Manual da Língua Americana de Sinais. Disponível em:

<http://enflibras.blogspot.com/2009/03/alfabeto-manual-em-varios-idiomas-na.html>

<sup>8</sup> Informações sobre a surdez no Brasil serão apresentadas no próximo capítulo, onde veremos a influência da língua de sinais francesa na língua de sinais brasileira.

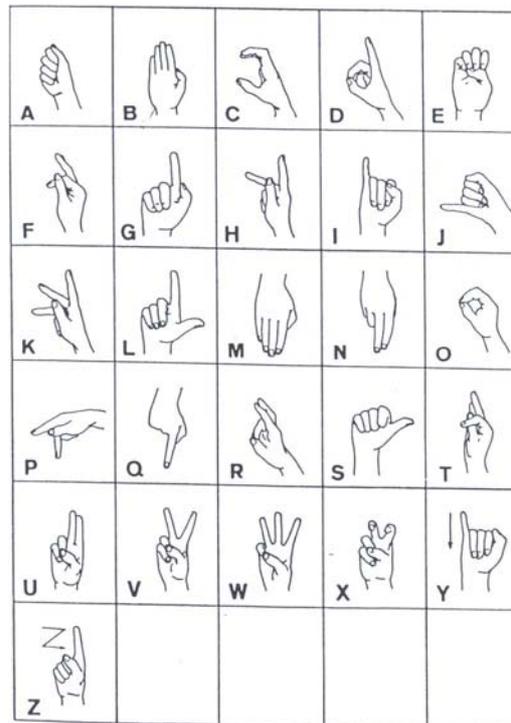


Figura 3: Alfabeto Manual da Língua Francesa de Sinais. Disponível em:  
<http://enflibras.blogspot.com/2009/03/alfabeto-manual-em-varios-idiomas-na.html>

O alfabeto britânico diferentemente de outros países, por exemplo, é feito com as duas mãos, como podemos ver na ilustração que se segue:



Figura 4: Alfabeto Manual Britânico. Disponível em:  
<http://enflibras.blogspot.com/2009/03/alfabeto-manual-em-varios-idiomas-na.html>

“Entretanto, soletrar não é um meio com um fim em si mesmo e palavras comumente soletradas podem e de fato são substituídas por um sinal.” (GESSER, 2009, p.30)

Na língua de sinais não há artigos, enquanto no inglês só existe uma forma para o artigo definido “*the*” e, no português, temos “*o*” e “*a*” e seus respectivos plurais “*os*” e “*as*”. Contudo, isso não significa carência ou inferioridade, mas formas diferenciadas que as línguas têm para expressar os conceitos. Não há língua mais simples ou primitiva, há línguas diferentes.

Durante muito tempo a pesquisa em língua de sinais tomou como referência, e ainda toma, a linguagem oral. Ou seja, tal língua não era analisada isoladamente, e sim como um “esboço” ou um simulacro da linguagem oral. Isso resultava em comparações que a depreciavam: vocabulário reduzido, falta de artigos, preposições, etc. (SANTANA, 2007, p. 100)

Não sabemos ao certo o número aproximado de línguas de sinais que existem hoje no mundo. No Brasil, de acordo com a linguista Brito (1995, apud QUADROS, 1997, p.49), até o momento foram encontradas duas línguas de sinais: a LIBRAS e a LSKB (Língua de Sinais dos índios Urubu Kaapor da Floresta Amazônica).

Uma crença, que geralmente se apresenta para aquelas pessoas que desconhecem o mundo da surdez, quando tratamos de línguas de sinais, é a concepção de que há uma “linguagem gestual” comum e universal utilizada pelos surdos do mundo inteiro. Assim como os ouvintes, os surdos possuem línguas diferentes: nos Estados Unidos existe a ASL, na França a LSF, no Uruguai a Lengua de Señas Uruguaya (LSU), na Venezuela a Lengua de Señas Venezolana (LSV) e no Brasil a LIBRAS.<sup>9</sup>

Questionar sobre “uniformizar a língua de sinais seria o mesmo que uniformizar a língua portuguesa” (SANTANA, 2007, p.100). E as diferenças dialetais não se limitam ao português de Brasil e de Portugal, mas nas diferenças regionais dentro de nosso país.

A língua de sinais não é diferente das demais. As imagens a seguir reproduzem um exemplo de variação lexical que ocorre em diferentes Estados, com o sinal “verde”.

<sup>9</sup> Dados obtidos no site eletrônico do INES no artigo de Ana Dorziat.



Figura 5: Variação lexical do sinal “verde”. Disponível em [www.vendovozes.googlepages.com/aspectoslinguisticosLibras.pdf](http://www.vendovozes.googlepages.com/aspectoslinguisticosLibras.pdf). Acessado em 02/01/2011

Uma vez que já esclarecemos o que são o oralismo e as línguas de sinais, voltaremos a nossa contextualização histórica no momento em que estas duas concepções sobre a surdez são colocadas como grandes opositoras.

### 1.3. O Congresso de Milão

O processo pelo qual uma sociedade expulsa alguns de seus membros obriga a que se interrogue sobre o que, em seu centro, impulsiona essa dinâmica. (CASTEL, 1998)

A língua de sinais, como outras línguas, sofre o problema do reconhecimento social. É resultado de uma história e das práticas de determinadas comunidades. Ela pode não ter o reconhecimento, mas tem a existência. Submete-se à lei, à política, à economia, à educação, à linguística, a polêmicas e a conflitos.

Exemplo disso foi que na metade do século XIX, talvez devido à onda nacionalista que aconteceu após a Guerra de Secessão, em que o desejo de reunificação do país tinha uma de suas vertentes na própria língua, e como a Língua de Sinais não era uma versão do inglês, ela começou a ser rejeitada e forçada a ser substituída pelo inglês oral. Com isso, a Língua de Sinais nos Estados Unidos começou a sofrer forte pressão contrária a sua divulgação. (MOURA, 2000, p.32).

Em função disso, as escolas americanas que inicialmente foram criadas como escolas residenciais por conta de abrigarem surdos de várias localidades e para

propiciar um contato social que oferecesse um desenvolvimento contínuo e livre de linguagem foram reduzidas como forma de coibir o uso de Sinais.

Samuel Howe (1801-1876), filantropo e contrário ao uso de Sinais, era ferrenho lutador pela redução das escolas residenciais e da imposição do Inglês oral. Moura (2000) aponta algumas das razões expostas por Howe e nelas podemos identificar discursos, ainda hoje, em circulação em diversos enunciados:

O seu raciocínio [o de Howe] era de que se os surdos vivem em escolas residenciais o seu contato é muito estreito e se eles se unem em uma sociedade surda, após deixarem a escola, a possibilidade de casamento entre surdos é muito maior, aumentando a possibilidade de nascimento de outros surdos. Escolas não residenciais e uma educação oralista diminuiriam a possibilidade de que isto viesse acontecer, pois os surdos se integrariam numa sociedade de ouvintes, se casariam com ouvintes e não gerariam filhos surdos. (MOURA, 2000, p. 36 - 37)

Após a morte de Howe, Gardiner G. Hubbard (1822-1897) assumiu o papel de defesa do oralismo juntamente com seu genro Alexander Graham Bell (1847-1922).

Faz-se necessário reconstruir alguns acontecimentos sobre essas figuras históricas para que possamos compreender os fatores que desencadearam o Congresso de Milão que veio a ser uma grande regressão de todas as conquistas dos surdos até aquele momento e que trouxeram repercussões que se arrastam até os dias de hoje.

Alexander Graham Bell nasceu numa família tradicionalmente conhecida por especialistas na correção da fala de deficientes auditivos. Filho de uma surda e casado com outra, Bell foi professor de Fisiologia Vocal na Universidade de Boston e fundador da Associação Americana para Promoção do Ensino da Fala aos Deficientes Auditivos.

Laurant Clerc, o professor surdo que viera de Paris juntamente com Gallaudet para fundar a Hartford School, e Alexander G. Bell tinham ideias muito divergentes quanto à educação de surdos, o primeiro era a favor do uso da língua de sinais, enquanto Bell acreditava que os sinais prejudicavam o desenvolvimento do surdo.

Bell pautava-se numa filosofia da negação da diferença e procurava homogeneizar o surdo em uma categoria mais ampla de indivíduos numa sociedade que buscava caracterizar-se política e socialmente. Moura (2000) faz uma ressalva quanto ao momento histórico:

Vale a pena lembrar que os Estados Unidos, no século XIX, recebeu um contingente muito grande de imigrantes de toda parte do mundo e havia um interesse político em homogeneizar a nação, diluindo as diferenças e evitando a criação de subgrupos de qualquer espécie, principalmente daqueles que pudessem ameaçar o interesse da maioria. (MOURA, 2000, p.43)

Até 1870, de acordo com a autora, o “método gestual”, também conhecido como “método francês”, predominava sobre o método oral, ou alemão. No entanto, as pressões para que a oralidade tivesse prioridade na educação dos surdos não só nos Estados Unidos, mas em outros lugares do mundo, se acirraram, o que desencadeou a realização do Congresso de Milão em 1880.

A França, conhecida historicamente pelo uso de Sinais na educação de surdos, teve seu Instituto de surdos dirigido posteriormente por outros diretores favoráveis ao método oral, fato que foi descaracterizando a escola de seu projeto original.

Como já mencionamos anteriormente, vale lembrar que estávamos em uma época de afirmações nacionalistas em que a Língua Nacional cumpria papel importantíssimo. A Língua de Sinais era apresentada como um empecilho a essa unificação.

Além disso, o método oral era, sobretudo, de interesse de famílias ricas de surdos posto que lhes permitia a camuflagem da “deficiência” do surdo por diversos motivos já anteriormente citados. Assim, abriam-se escolas para famílias ricas que poderiam pagar a educação de seus filhos, visto o desejo de que eles falassem. E as escolas públicas, que atendiam a classes mais baixas, ensinavam através de Sinais. A diferença social garantia práticas diferenciadas, práticas que difundem e discriminam posições sociais e demonstram o poder em termos sociais.

Não há como deixar de mencionar que naquela época a crença da ciência sobrepondo-se à natureza é cultivada. O homem quer superar os obstáculos e barreiras colocadas pela natureza e mostrar que a ciência e o conhecimento humanos podem vencê-los. “O surdo falante carregava o símbolo do progresso” (MOURA, 2000, p.46), embora acessível a poucos.

Entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880 foi realizado o Congresso de Milão do qual participaram membros de diferentes países: Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia. Havia apenas um surdo participante do Congresso. Nessa conferência internacional de educadores de surdos, chama a atenção de que sem a presença destes, foi declarada a educação oralista como

“superior” a de Sinais pelos participantes do evento. Não se discutiram nesse congresso, no entanto, propostas de métodos de ensino de linguagem diretamente. Esse gesto nos permite afirmar que seus participantes apontassem caminhos ao oralismo. Essa discrepância de participação de educadores surdos e ouvintes caracterizou ser o objetivo efetivo do congresso a necessidade de substituir a Língua de Sinais pela língua oral nacional.

Depois desse evento, o oralismo invadiu a Europa. Como consequência, também vários professores surdos foram demitidos com o objetivo de evitar-se assim qualquer possibilidade de organização contra o oralismo. Até mesmo a França, onde se origina a educação com Sinais, decretou o uso do oralismo na aprendizagem dos surdos.

É possível identificar os princípios aristotélicos sobre pensamento e fala no documento fruto dessas discussões. Reproduzimos, a seguir, duas das resoluções do congresso:

1. “Dada a superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os surdos-mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem...[Este congresso] declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos e mudos.
2. O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de idéias.” (MOURA, 2000, p. 48)

Em 1887, em mais uma discussão sobre o assunto, Bell e Gallaudet participam de um encontro promovido pela British Royal Commission, na Inglaterra, defendendo seus respectivos pontos de vista, a oralidade e os Sinais. A conclusão da comissão foi a de que todas as crianças surdas deveriam, pelo menos por um ano, ser trabalhadas com o sistema oral e se, depois desse tempo, não se beneficiassem seriam expostas aos Sinais.

A Língua de Sinais foi colocada com essa determinação numa posição secundária, ou seja, a língua prestigiada era a oral, e os surdos que fracassassem na oralidade teriam como segunda opção a língua de Sinais.

Os resultados dessas decisões podem ser registrados já no início do século XX, quando encontramos os primeiros relatos dos insucessos do oralismo. Foram trocadas a independência e autonomia que os surdos haviam conquistado na França pela formação de surdos praticamente analfabetos, que não conseguiam um lugar

no mercado de trabalho e que possuíam um meio de comunicação que só era compreendido por aqueles que lhes eram próximos.

Essas constatações de insucesso reforçam a caracterização do surdo “deficiente” como aquele que precisa ser curado e reabilitado na sociedade. O surdo é visto realmente como aquele que necessita de cuidados, sob um olhar que o rotula como dependente, infantil e nervoso. Esquece-se, porém, de considerar nesses discursos os anos de assujeitamento ao qual ele foi submetido e que o conduziram a esse fracasso.

Esse breve panorama nos permite ver como, ao longo da história, foram sendo criados e/ou passaram a circular pontos de vista sobre a surdez e o surdo, e como esses, constituem discursos que produziram / produzirão sentidos na construção identitária desses sujeitos.

Moura (2000) lembra que durante o século XX até a década de sessenta, o oralismo foi a forma dominante de educação do surdo, mas a Língua de Sinais continuava viva quando os surdos adultos se encontravam, no dormitório das escolas residenciais ou em qualquer momento em que eles se encontrassem longe de seus professores.

No próximo capítulo, apresentaremos algumas considerações sobre como esses processos históricos se desencadearam no Brasil.

## 2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A SURDEZ NO BRASIL

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, Boaventura de Sousa, 1995, apud KAUCHAKJE, 2003, p. 73)

Ao fazermos uma breve retrospectiva histórica, vimos que desde a Antiguidade o tema *surdez* é polêmico. O surdo, visto como castigado pelos deuses, era discriminado e considerado incapaz de aprender.

No Brasil não foi diferente. Pode-se afirmar que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), órgão do Ministério da Educação (MEC) e, hoje, Centro de Referência Nacional na área da surdez, também refletiu toda a polêmica que ocorreu na Europa quanto à educação de surdos descrita no capítulo anterior. De acordo com Moura (2000, p. 82), “em 1868 uma inspeção do governo no instituto verificou que ele estava servindo apenas como um asilo de surdos”, muitos abandonados pelas suas famílias.

Como a história da educação do surdo no Brasil está fortemente entrelaçada à história do INES, cabe aqui nos determos um pouco mais sobre essa retrospectiva histórica do Instituto para percebermos as mudanças verificadas nos aspectos educacionais.<sup>10</sup>

Inicialmente denominado *Imperial Instituto de Surdos Mudos*, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi fundado pelo professor surdo francês Hernest Huet com o incentivo do Imperador D. Pedro II, em 1857.

O INES acolhia surdos de todas as partes do país e também de alguns países vizinhos. Segundo Moura (2000), o *currículo* da época, apresentado por Huet ao Imperador em 1856, continha disciplinas como português, aritmética, história do Brasil, escrituração mercantil, geografia e incluía “linguagem articulada” e “leitura sobre os lábios”, para os que tivessem aptidão para tanto (MOURA, 2000, p.82).

---

<sup>10</sup> Nossos dados foram retirados da bibliografia apresentada e do site eletrônico do INES, consultado em abril de 2009 e nos estudos de Rocha (2008).



Foto 1: Prédio onde funciona o INES desde 1915, em Laranjeiras. Disponível em [www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br) Acessado em outubro de 2009.

COLLEGIO DE MENINOS  
**IMPERIAL INSTITUTO** [402]

MORRO DO LIVRAMENTO      ENTRADA PELA RUA DE S. LOURENÇO

OS MENINOS      AS MENINAS  
A CARGO DE      A CARGO DE  
**MR. HUET**      **MRS HUET**  
RECTOR DO ESTABELECIMENTO

P A R A

**SURDOS-MUDOS**  
DE AMBOS OS SEXOS

DEBAINO DO PATROCINIO DE  
**SUAS Magestades Imperiaes**

COMISSÃO DIRECTORA.

<p>Os Ex.<sup>mas</sup> Senhores Marquez de Abrantes, Presidente. Marquez de Olinda. Marquez de Mont'Algre. Conselhr. d'Estado Euzebio de Queirós.</p>	<p>E os Ill.<sup>mas</sup> Senhores Abade de S. Bento. Provincial do Carmo. Reitor Dr. Manoel Pacheco da Silva. Conego Fernandes Pinheiro.</p>
--	--

O curso de estudos completo é de 6 annos.  
A pensão é de 500,5000 annuaes, recebida em trimestres adiantados.  
Todos os pedidos de admissão devem ser dirigidos ao Sr. HUET, Director do Instituto.

O brilhante resultado que tem coroado os exames, os testemunhos lisongeiros de satisfação e animação que o Director tem recebido de SS. MM. II. e de todas as nossas grandes illustrações, a subvenção nacional que tem obtido do Estado, e o progresso pasmoso dos discipulos, attestão a superioridade e eficiencia dos processos de ensino adoptados pelo Sr. E. HUET.

Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrução impossivel de adquirir de qualquer outro modo, por meio de um methodo especial, restitui-los á sociedade, á sua familia, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus proprios negocios — tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento.

O Instituto abre-se a todos os individuos de ambos os sexos, da idade de 7 a 18 annos.

Figura 6 – Cartaz sobre o Instituto de Surdos-Mudos. Fonte: Rocha (2008, p. 24)

Embora não haja nenhuma documentação que comprove que Huet utilizava a Língua de Sinais, podemos deduzir, por ter sido companheiro de Clerc e ter estudado no Instituto de Paris, que ele utilizava os Sinais e a escrita, sendo considerado inclusive o introdutor da Língua de Sinais francesa no Brasil.

Com a saída de Huet em 1861, por questões pessoais, o Instituto passou anos sob a direção de pessoas que não eram especialistas em surdez.

Posteriormente, percebe-se o reflexo do Congresso de Milão na Instituição a partir da introdução da preocupação no ensino da articulação e da leitura orofacial. Moura (2000, p.83) justifica historicamente esta posição do Instituto:

Os profissionais mandados para Europa puderam observar e conseqüentemente trazer para o Brasil o modelo aprovado e procurado por tanto tempo pelos educadores de surdos. Os argumentos deviam ser muito convincentes e sensibilizar aqueles que procuravam uma resposta para a educação do surdo. Além disso, estavam de acordo com o desejo de uma sociedade que desejava anular a diferença. O Brasil recém havia deixado de ser uma colônia, mas era governado como se ainda o fosse, e os modelos europeus eram grandemente valorizados e copiados.

Segundo a autora, em 1911, sob a direção do Dr. Custódio José Ferreira Martins, foi aprovado novo regulamento para o Instituto no qual se adotava o método oral em todas as disciplinas. Ao perceber o resultado negativo em 1914, o diretor pede ao governo a reforma do regulamento não apresentando como justificativa a falha do método, mas sim o ingresso tardio das crianças atendidas, o que prejudicava no aprendizado da fala articulada (pois só eram admitidas naquele momento crianças de nove a catorze anos). Para tanto, requisitou a permissão da entrada de crianças menores, de seis a dez anos, na Instituição.

A postura diante do surdo era da incapacidade, de falha daqueles que não tinham conseguido se “normalizar” na sociedade, e esta vai sendo disseminada pelo Brasil por meio da formação de professores no curso Normal que se estabeleceu no Instituto, em anos posteriores.

Com a argumentação de que os surdos, na qualidade de cidadãos, tinham o direito de se comunicarem na língua que os caracterizava como filhos de um país, a professora Ângela de Brienza defendia a educação de surdos com foco na oralização. (ROCHA, 2008, p.91)

Rodrigues (2002) em sua dissertação de Mestrado afirma que a própria definição de *educação de surdos* era fomentadora de discussões. Alguns a viam de forma

global, valorizavam o ensino de aspectos culturais e de cidadania; e outros detinham-se apenas na idéia de ensinar o surdo a falar.

É interessante observar também como alguns aspectos ocorreram tardiamente no INES. Apenas em 1931 foi criado o externato feminino com oficinas de bordado e costura. O primeiro curso Normal na área da surdez veio em 1951 e o Jardim de Infância em 1952. Em 1957 o Instituto passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Rodrigues (2002, p.28) nos aponta questões relevantes sobre a educação de surdos no Brasil:

Em 1993, é fundado o grêmio do Instituto [o INES], por meio do qual os alunos reivindicavam que os professores usassem a língua de sinais durante as aulas.

É interessante se destacarem algumas datas que chamam a atenção pelo que sugerem de lentidão e tardio em termos de tomada de decisões que parecem relevantes dentro de um instituto de educação do porte do INES: apenas em 1974, implantou-se o antigo 1º grau completo; em 1994, regulamentou-se o antigo 2º grau; e só em 1996, o INES se tornou, formalmente, Centro de Referência Nacional na área da surdez. Como Centro de Referência, o INES encontrou uma difícil realidade nacional: além de um grande contingente de surdos fora da escola, o emprego de práticas educativas diversas, por vezes, mescladas, e, na maior parte dos casos, sem que os profissionais possuíssem formação teórica adequada.

Atualmente o INES, único instituto em âmbito federal, oferece além do seu Colégio de Aplicação, educação precoce (0 a 3 anos), ensino fundamental e médio e a experiência pioneira na América Latina de formar surdos e ouvintes na Faculdade Bilíngue de Pedagogia. De acordo com seu *site* eletrônico, o INES atende hoje em torno de 700 alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio.

No que diz respeito aos outros estados brasileiros, obtivemos poucas informações quanto a este transcurso histórico do surdo. Os dados que abaixo descrevemos foram retirados de Moura (2000).

As primeiras escolas particulares que desenvolveram trabalhos com surdos em São Paulo tiveram fundamentação oralista. Seus objetivos eram a “reintegração” do surdo na comunidade ouvinte.

Na Prefeitura de São Paulo, a partir da década de 80, as escolas passaram a adotar uma abordagem mista, fazendo uso do bimodalismo<sup>11</sup> em algumas classes,

---

<sup>11</sup> Trataremos do *Bimodalismo* no próximo item.

sendo os Sinais usados apenas como apoio. Já as classes especiais do Estado de São Paulo eram anexadas a escolas de ouvintes para promover a integração dos surdos.

Moura (2000) apresenta vários problemas na implementação do trabalho na época em que publicou seu livro, obstáculos esses que não se referem apenas à educação especial, mas também às escolas públicas de uma forma mais ampla. Entre eles: o professor trabalhava de forma isolada, a coordenação do programa de educação especial não vivenciava as dificuldades encontradas e as crianças eram agrupadas de acordo com as possibilidades da escola, encontrando-se muitas vezes na mesma sala faixas etárias e necessidades educacionais distintas.

Outro problema apontado pela autora é que na passagem de um professor para outro ou de uma classe para outra, o aluno era exposto a métodos de trabalhos muito distintos (oralidade, escrita, Sinais), uma vez que a forma de trabalho era determinada por cada docente. Por fim, o contato com outras crianças surdas era limitado e sua integração com ouvintes não acontecia.

A autora menciona que não tem dados referentes a cada estado brasileiro, mas que a partir de suas observações, cursos e palestras assistidas em várias regiões do país pôde constatar que a situação não é muito diferente do que já foi descrito. “As condições físicas e financeiras são precárias, com nenhum ou pouco apoio governamental e uma falta crônica de profissionais habilitados” (2000, p.93).

Como tornaram-se difíceis os dados sobre o histórico da educação de surdos em outros estados brasileiros, é provável que o aqui exposto através de Moura (2000) não represente mais a realidade desses locais. Porém não desmerecem seu valor por retratarem uma visão inicial de como se estabeleceram tal como hoje o encontramos nos diferentes estados do nosso país.

Diante dos fatos apresentados, verifica-se então, um desencontro nas abordagens que visam a educação de surdos. Ao falar sobre o INES, Rodrigues (2002) ressalta a polêmica e contrariedade sobre a educação para surdos ao citar a transitoriedade da forma de ensino, que ora privilegia a LIBRAS, ora a proíbe em detrimento da oralização, retratando bem este embate também enfrentado em outros países, como já visto.

Essas polêmicas atravessaram diferentes concepções de educação para surdos. Conhecê-las é importante para a compreensão da constituição do surdo e sua identidade e, para a percepção de como essas concepções se mesclam e circulam

de maneira mais visível dentro do ambiente escolar brasileiro, culminando-se nas políticas públicas de ensino para esse alunado. No próximo item veremos como essas discussões se refletiram nas práticas pedagógicas quanto ao ensino de surdos.

## 2.1. A Comunicação Total

Quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceitei a pessoa... A língua é parte de nós mesmos... Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem direito de ser surdo. (Terje Basilier, psiquiatra norueguês, 1993, apud GESSER, 2009, p.81)

O oralismo predominou do século XIX até a década de 1960/1970 quando linguistas comprovam o *status* de língua a ASL. A Comunicação Total (doravante CT) não surgiu como um método, mas sim como uma filosofia. A partir da observação de crianças surdas de pais surdos e crianças surdas de pais ouvintes, constatou-se que as primeiras se desenvolveram linguisticamente e cognitivamente melhor que as crianças de pais ouvintes. O uso de sinais desde bebês lhes dava condições da aquisição da linguagem assim como dá às crianças ouvintes por meio da língua oral.

Dessa observação nasce a filosofia da CT que tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Ela também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não podem ser colocados em segundo plano em prol do aprendizado exclusivo da língua oral.

O objetivo da CT era que a criança surda tivesse acesso a algum meio de comunicação que lhe permitisse o crescimento. A grande diferença entre a CT e outras filosofias educacionais é a defesa feita pela primeira da utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, que facilitassem a comunicação entre pessoas surdas. O objetivo maior não é o aprendizado de uma língua, mas o seu desenvolvimento cognitivo e social por meio de uma comunicação que lhes permitisse uma maior interação nas relações sociais e familiares.

Os procedimentos iniciam-se ao diagnosticar a surdez. Verificados os aparelhos auditivos mais adequados, a criança é estimulada à língua oral simultaneamente com os Sinais da Língua de Sinais, da escrita ou de qualquer outro meio que ajude em seu desenvolvimento. Nenhum sistema ou recurso é privilegiado ou omitido; há completa liberdade para usar qualquer estratégia que permita o resgate da comunicação.

A criança escolhe dentro das suas possibilidades aquele sistema / recurso que se adequar mais as suas características. Dessa forma, tanto as crianças com preferência pela língua oral como aquelas pela língua de sinais estarão motivadas nesse processo.

No Brasil, de acordo com Goldfeld (2002, p.40), a CT utiliza a datilologia (o alfabeto manual), a LIBRAS, o *cued-speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português inexistentes na LIBRAS) e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a LIBRAS).

O grande mérito na CT encontra-se em ter revertido o conceito sobre a pessoa surda, imposta pelo oralismo, considerando-a como uma pessoa capaz e ter permitido o uso de sinais proibidos pelo oralismo. “A CT expandiu-se nos Estados Unidos e em outros países, tendo sido a forma pela qual os Sinais puderam ser aceitos”. (SANCHÉZ, 1990; apud MOURA, 2000, p.40)

Contudo, a concepção inicial da CT, na qual a criança usaria qualquer recurso que lhe parecesse mais adequado para a sua comunicação, foi sendo colocada de lado.

A língua de sinais ficou em segundo plano até ser finalmente abandonada e, em seu lugar, apareceram outras técnicas de se apresentar o inglês e foram criados vários sistemas e códigos manuais para representá-lo, diferentes da língua de sinais, onde o léxico da ASL era submetido à estrutura gramatical da língua inglesa. Para facilitar o processo de aquisição da linguagem de crianças surdas foram criados: *Manually Coded English (MCE)*, *Simultaneous Communication (Sim ou SC)*, *Signed English*, *Sign English*, *Manual English*, *English Signing*, *Pidgin Sign English (PSE)*, *Ameslish*, *Siglish*. (GOLDFELD, 2002, p. 40).

A forma pela qual a CT foi aplicada, restringiu-a a um método e não mais como uma filosofia. Assim, a singularidade de cada criança passou a não ser mais levada em conta tendo a criança que adaptar-se ao método como um todo.

Duas práticas passam a existir dentro da CT: uma que se propõe a desenvolver a criança surda na sua própria língua para posteriormente levá-la a desenvolver o inglês, por exemplo. E outra que expõe a criança apenas ao inglês falado acompanhado de sinais. Os sinais são usados na ordem do inglês falado, sem respeitar as características próprias da Língua de Sinais. Assim, cria-se um inglês sinalizado e não a Língua de Sinais.

Posteriormente, o ensino do inglês sinalizado tomou o lugar do ensino baseado no desenvolvimento do surdo por meio de quaisquer meios de comunicação. Mesmo sem seguir mais os preceitos iniciais, os adeptos da CT mantiveram a referência.

A fim de se estabelecer uma diferença entre essas práticas, Meadow (apud Moura, 2000) estabelece como *Comunicação Bimodal* aquela que se utiliza dos Sinais apenas acompanhados da fala, ou seja, a comunicação que utiliza duas modalidades distintas ao mesmo tempo: a oral-auditiva e espaço-visual. Adotaremos também este termo a partir desta concepção.

A Comunicação Bimodal se apresenta, na verdade, como um “neo-oralismo”, pois uma vez mais, a oralidade sobrepõe-se aos Sinais e como capaz de “consertar as lacunas” deixadas pela língua de sinais. Sobre este aspecto, Moura questiona o seguinte:

O problema a ser levantado é o quanto os educadores partidários de uma abordagem Bimodal estão preocupados com aspectos como: formação de uma identidade própria não copiada do ouvinte, integração na comunidade de surdos, direitos de uma classe minoritária, e principalmente adaptação de formas de trabalhos educacionais que permitam que tudo isto e mais uma realização acadêmica real venham acontecer. Isso para que se possibilite uma verdadeira inserção do surdo na comunidade ouvinte não só relacionada à língua oral, mas também e principalmente ao conhecimento específico profissional que o habilite a ser competitivo e a ter seu lugar como cidadão. (MOURA, 2000, p. 60)

No bimodalismo, a fala e a sinalização são praticadas ao mesmo tempo. É a utilização das duas línguas conjuntamente, verificando-se a preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral. Criou-se, na verdade, uma língua “artificial” com o objetivo de ensinar a gramática da língua falada ao surdo, ou seja, à necessidade do surdo, sobrepõe-se a dos falantes.

Essa língua não é natural (não surgiu de forma espontânea na comunidade surda), não carrega cultura própria e cria recursos artificiais que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominem códigos diferentes da língua de sinais. Dessa forma, não se consideram as características históricas e culturais das línguas de sinais que estão presentes de forma subliminar em todas as situações de comunicação em que os falantes participam, como ressalva Bakhtin (1990), em seus estudos sobre a linguagem.

No Brasil, segundo Goldfeld (2002, p. 105), o português sinalizado entendido como uma língua com regras fixas, criada de forma artificial a partir da fusão do português e da LIBRAS, não chegou a ser difundido. O que é correntemente utilizado é a mistura não sistemática do português e da LIBRAS, que acabou sendo chamado de português sinalizado, mas que pode ser considerado um *pidgin*.

Gesser (2009) também ressalta que a língua de sinais não é e não pode ser vista como uma versão sinalizada da língua oral e comenta:

Dentro dessa visão [da filosofia do bimodalismo], encara-se a língua de sinais como um meio para se atingir um fim, ou seja, um recurso para ensinar a falar uma língua oral (no Brasil, o português), funcionando como um amálgama dos sinais e da fala. [...] Além disso, Sacks (1990), entre outros, critica a proposta bimodal, pois, embora preconize uma tentativa de facilitar a aprendizagem da estrutura da língua oral pelo surdo, ela funciona como uma 'pseudolíngua intermediária', afirma. (GESSER, 2009, p.33)

A língua de sinais e a língua oral possuem estruturas muito diferentes. Essa prática pressupunha a possibilidade de acoplar a língua oral à língua de sinais sem que uma não prejudique a outra.

Além de não permitirem exercer uma comunicação mais complexa, esta língua sinalizada não encontra apoio numa cultura, o que é determinante na formação da subjetividade da criança.

Como podemos observar, as questões referentes ao ensino para surdos não se atem apenas a discussões no âmbito educacional, trazem consigo também vozes e discursos outros que atravessam a política, a formação de identidade, a ideologia e os preconceitos.

Podem-se mudar os nomes das abordagens, chamando-as de filosofias, pode-se mudar aparentemente a forma de trabalho, mas se os pressupostos internos de quem é o surdo e do que se faz por ele e por que não forem revistos, todos os profissionais estarão a serviço do desserviço,

isto é, manter a situação da mesma forma que anteriormente. [...] vemos, portanto, que as questões relativas aos métodos não são tão simples como poderiam parecer num primeiro momento. Elas envolvem conceitos daqueles que os formulam e, mais do que os conceitos, preconceitos. (MOURA, 2000, p. 60 e 62)

A CT oportunizou o uso das línguas de sinais e, diferente do que os oralistas acreditavam, não prejudicaram o acesso dos surdos à comunicação oral.

Os anos de 1960/1970 marcaram a Educação Especial com propostas que se opunham às alternativas e modalidades de atendimento de caráter segregativo e centralizado. Para garantir o ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como sua integração à sociedade, surge o movimento *integracionalista*.

## **2.2. A Integração / Normalização e *Mainstreaming***

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (SILVA, 2000a, p. 83)

As décadas de 60 e 70 foram marcadas por movimentos que visavam resistir à homogeneidade cultural. Declaravam que as culturas minoritárias eram discriminadas e vistas como movimentos particulares. O movimento multiculturalista exigia o reconhecimento público dessas culturas e que as mesmas fossem amparadas e protegidas pela lei.

Por conseguinte, começaram a surgir propostas alternativas em busca da eliminação da segregação e a recomendação de que os alunos com algum tipo de deficiência fossem escolarizados em um ambiente o mais *normalizador* possível, evitando sua permanência em ambientes estigmatizantes e segregativos.

Era estimulada a permanência de alunos com deficiência em classes de ensino comum por estas estabelecerem o ambiente *normal* da escolarização e, não o encaminhamento a escolas especiais por constituírem-se em alternativas mais

restritivas. O espaço do ensino comum devia responsabilizar-se pela educação de todos, incluindo os alunos deficientes<sup>12</sup>.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE)<sup>13</sup>, a *Integração* é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A *normalização* é o princípio que representa a base filosófica-ideológica da *Integração* (BRASIL, 1994). Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem. *Normalização* significa, portanto, oferecer aos educandos com necessidades especiais modos e condições de vida diária os mais semelhantes possíveis às formas e condições de vida da sociedade.

Entretanto, ao verificar no dicionário Aurélio, o termo *normalizar* traz a seguinte concepção: “Adquirir ou recuperar a normalidade; regularizar-se.”

Com significações distintas tão tênues entre “tornar normal aqueles considerados anormais” e “tornar normal suas vidas dando-lhes as mesmas oportunidades que as outras pessoas” tal concepção tornou-se motivo de muitos equívocos e polêmicas:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes nas sociedades em que vivem. (PEREIRA, 1980, apud JANNUZZI, 2006, p.180)

O termo *mainstreaming* (que significa “tendência atual; corrente em voga; corrente ou ideia política principal) é frequentemente utilizado sem tradução. Seu sentido nesta contextualização histórica denota que os alunos devem ser encaminhados aos serviços educacionais disponíveis da tendência atual, como uma analogia a uma corrente na qual ele deve entrar no fluxo juntamente com os demais alunos.

[...] os fundamentos da teoria implicam: ‘similaridade, que se caracteriza pelo processo de minimizar as diferenças e maximizar as semelhanças individuais [...]’ Daí o discurso enfatizar o princípio de integração, de *mainstreaming*, ou seja, da integração progressiva na corrente da vida com

<sup>12</sup> Aqui não utilizamos o termo “aluno com necessidades educacionais especiais” por ser um termo moderno que não se limita a alunos com algum tipo de deficiência e abarca outras concepções que ainda não estão sendo contempladas neste momento histórico, mas que começam a se circunscrever no mesmo.

<sup>13</sup> Disponível em [http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/32/32\\_006.HTM](http://www.ines.gov.br/ines_livros/32/32_006.HTM). Acessado em 06/01/2011

os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade, requerendo para isto entrosamento da responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o de educação especial. Tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na “normalização” do deficiente. (JANNUZZI, 2006, p.181)

Segundo Ferreira<sup>14</sup> (2010), a concepção inicial da Integração era a de “normalizar estilos ou padrões de vida” aos quais todas as pessoas com deficiência tinham direito, mas isto foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas com deficiência.

A Integração, que no Brasil teve repercussão no final da década de 1970 e início de 1980, surgiu para mudar o paradigma da exclusão social em todas as esferas: educacional, trabalhista e familiar.

Dentro do espaço escolar entendia-se por *integração* uma classe especial em estabelecimentos de ensino comuns, onde os surdos eram atendidos por um professor para que futuramente, de acordo com seu progresso, fossem integrados às classes também regulares. A proposta era a de que os alunos deveriam ser inseridos em escolas regulares para se integrarem à sociedade.

A ‘classe especial’ surge com a característica de ‘integração parcial’ dentro de uma escola regular ou comum. Inspira-se na lógica de ‘preparação’ do aluno para a ‘integração total’ na turma regular. Esta condição de turma diferenciada das demais instituiu a imagem de alunos que está sendo ajustada aos padrões pretendidos pela escola, classe que não necessita de adequação curricular, pois sua tarefa estava relacionada à preparação do aluno para viver um currículo escolar. (SANTOS, 2008, p.59)

Os alunos surdos que não apresentavam condições de frequentar a classe comum ou regular, com um rendimento mínimo satisfatório, deveriam ser integrados em classes especiais de escolas regulares<sup>15</sup>.

As classes especiais constituíam-se de turmas de alunos surdos com aproximadamente dez alunos, atendidos por um professor que, preferencialmente, deveria possuir Especialização na área de ensino para surdos e ter conhecimento da língua portuguesa e da LIBRAS. Este perfil de professor raramente era atendido, se

<sup>14</sup> Disponível em <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2106.htm>. Acessado em dezembro de 2010.

<sup>15</sup> A descrição das classes de integração no Brasil em nossa pesquisa está baseada nas seguintes fontes: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) e [http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/32/32\\_006.HTM](http://www.ines.gov.br/ines_livros/32/32_006.HTM). Acessados em 07/01/2011.

pensarmos que ainda hoje temos carência desse profissional, podemos concluir a singularidade de se encontrar tal professor com essa formação na década de 80, há mais de vinte anos atrás quando a LIBRAS ainda não era oficializada.

Acreditava-se que as classes especiais facilitavam o processo de integração, já em andamento, e a futura inclusão do aluno surdo na classe comum por estarem inseridas em escolas regulares. As classes especiais deveriam ser organizadas por faixas etárias e nível de escolaridade.

Ao professor da classe especial cabia promover todo o atendimento pedagógico aos alunos surdos e realizar atividades nas quais atuassem como agentes facilitadores do desenvolvimento da escolaridade do surdo e do seu processo de integração com o mundo ouvinte, devendo encaminhar os alunos para a classe comum tão longo tivessem domínio da língua portuguesa, de modo que conseguissem integrar-se verdadeiramente no Sistema Regular de Ensino.

Os alunos surdos já matriculados na classe comum tinham estabelecido um horário e dias de atendimento na sala de recursos, de forma a conciliar a frequência na sala de aula com sua participação nas atividades extraclasse.

Os alunos integrados possuíam uma agenda onde o professor da classe comum anotava as dificuldades encontradas para que o professor da sala de recursos pudesse planejar atividades adequadas às necessidades dos educandos.

Desta forma, o professor da sala de recursos retomava constantemente os conteúdos trabalhados em classe comum, utilizando, em teoria, a LIBRAS para repassar informações complementares da disciplina, dando ênfase a língua portuguesa escrita.

De acordo com o MEC (1994), para atuar na sala de recursos que atendessem alunos a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, era preferível que este professor tivesse formação em Letras/Português, uma vez que lhe competia oferecer ao aluno surdo um *Curso de Português Instrumental*, à semelhança dos cursos de língua estrangeira.

Torna-se inevitável interromper o que se postulava sobre Integração, de acordo com o MEC, para visualizarmos as inúmeras funções atribuídas ao professor da sala de recursos no agir educacional, uma vez que elas ainda estão presentes para este profissional nos dias de hoje.

Este profissional, preferencialmente, deveria ter formação em Letras, conhecimentos de ensino de Português como língua instrumental, Especialização ou

algum conhecimento na área de ensino para surdos, dominar a LIBRAS e deveria revisar com o aluno todos os conteúdos trabalhados em classe comum, ou seja, o equivalente a umas dez ou doze disciplinas que perpassam desde História, Ciências até Matemática, acrescentando no Ensino Médio a Química e a Física.

Questionamos a seriedade de uma proposta que prescreve tantas atribuições a um profissional que no início deste processo, provavelmente, nem sequer recebeu informações sobre educação de surdos. Mesmo nos dias atuais, ainda que encontremos um professor de português para ensino de tal disciplina como L2, que domine a LIBRAS e tenha conhecimento sobre o ensino para surdos, seria admirável tamanha capacidade cognitiva de dominar tantas outras áreas do saber a ponto de revisá-las com os alunos como professores.

Estes documentos constroem representações sociais sobre a situação de trabalho do professor e ao que nos parece, esta é uma representação depreciativa do trabalho docente que considera que qualquer um pode fazê-lo, inclusive sem formação na área.

Contudo, por mais inacreditável que possa parecer, essas não eram as únicas atribuições deste profissional. De acordo com o MEC (1994), as principais atribuições do professor da sala de recursos são:

- Oferecer apoio pedagógico a alunos integrados em classe comum.
- Manter intercâmbio com a comunidade escolar para um trabalho de conscientização sobre as potencialidades do portador de surde.
- Atender diariamente, na sala de recursos, alunos surdos integrados, individualmente ou em pequenos grupos, de no máximo seis alunos.
- Oferecer, na sala de recursos, complementação curricular específica, visando, principalmente, ao aprendizado da Língua Portuguesa (leitura, interpretação e redação de textos variados).
- Organizar um cronograma de atendimento às necessidades e às condições de cada aluno surdo.
- Reunir sistematicamente os pais dos alunos surdos para orientações e incentivos à participação em reuniões da escola e no processo de integração dos alunos.
- Elaborar material pedagógico, visando a sanar as dificuldades encontradas pelos alunos integrados em classes comuns, nas diferentes áreas do conhecimento.
- Atuar como professor de ensino dirigido de todas as disciplinas, visando ao aprendizado do vocabulário e mensagem ali expressos em Língua Portuguesa.
- Registrar a frequência dos alunos da sala de recursos, bem como contactar os pais, quando houver faltas consecutivas.

- Realizar visitas periódicas às classes comuns, registrando as informações relevantes que coletar.
- Realizar periódica e sistematicamente avaliação das atividades desenvolvidas quanto à forma de agrupamento, metodologia, materiais utilizados, horário de atendimento, etc. e trocar impressões com o professor da classe comum quanto ao rendimento alcançado pelos alunos surdos integrados.
- Avaliar o processo de integração escolar, juntamente com toda a equipe da escola regular e a família.

Por conta de inúmeras atribuições delegadas aos professores, do despreparo desses profissionais, das condições inadequadas de trabalho que não ofereciam possibilidades de uma atenção individualizada por parte dos docentes a estes alunos, assim como da presença de diferentes faixas etárias e diferentes necessidades educacionais especiais na mesma sala, as polêmicas e os problemas quanto à Integração foram muitos.

Além disso, integrar não era somente “alocar” o aluno na sala de ensino regular, mas prover recursos humanos e materiais como professores especializados, acomodações e equipamentos para que a efetivação dessa integração ocorresse na prática.

Outro problema eram os critérios de encaminhamento de alunos para as Classes Especiais e a permanência demasiadamente prolongada desses alunos nestas classes que não traziam perspectivas de retorno ao ensino comum, pois dependiam da avaliação de profissionais despreparados.

O processo de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial depende de julgamentos de competência de crianças, realizados sob a influência de determinadas condições que podem enviesá-los. Essas crianças são comumente desacreditadas socialmente em função das condições familiares e sócio-econômicas precárias. Outras condições, que seguramente não mantêm nenhuma relação com a competência escolar ou intelectual, como comportamentos considerados inadequados e até a sua baixa atratividade física, podem influir decisivamente nos julgamentos realizados por professores, sob a forte influência de estereótipos associados a grupos minoritários. (OMOTE, 1999, p.5)

A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado através do processo de Integração, gerou muitas interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. (OMOTE, 1999, p.20).

Muitas vezes encorajaram-se os deficientes a se “passarem por normais” e a integração, da maneira como estava organizada naquele momento, demonstrou que

mesmo em classes comuns para serem escolarizados, junto com pares não deficientes, eles eram segregados, talvez, muito mais do que em escolas especiais.

Muitos condenavam a proposta como uma pseudo-integração afirmando que se continuava a segregar os alunos, *escondendo-os* da sociedade como nos antigos institutos que funcionavam algumas vezes como asilos.

Aqui nos atrevemos a fazer um pequeno parêntese e nos posicionar quanto à questão.

Percebe-se atualmente uma preocupação muito grande quanto ao que seja politicamente correto. Isso facilmente é verificável quanto ao próprio termo que deve ser usado ao tratarmos dos alunos com necessidades educacionais especiais, antes os *portadores de necessidades educacionais especiais*, os *especiais*, os *excepcionais*, os *deficientes* e assim por diante.

Bakhtin (1992) nos chama a atenção para a utilização da língua que demonstra as características e mudanças na vida social de forma sutil e sensível e que esses discursos demarcam a sociedade tal como ela é. Ao considerarmos as alterações nas referências aos surdos, cegos, autistas, etc., podemos observar que a sociedade de certa forma avançou com relação à sua visão pejorativa que se reflete no uso de termos como “retardado”, “atrasado” e “deficiente” e já o reconhece como uma pessoa melhor do que isso.

Por outro lado, como ainda é desconfortável assumi-lo tal como é com suas diferenças e capacidades, criamos um termo não muito prático como alunos com *necessidades educacionais especiais* quando os surdos, por exemplo, querem simplesmente ser chamados e reconhecidos como *surdos*. Talvez esteja aí o nosso grande erro, nos preocupamos com o que seria melhor para eles sem nos direcionarmos aos mais interessados e lhes perguntar diretamente sua opinião. Assim calamos sua voz e mostramos suavidade, carinho e piedade chamando-os de “surдинhos”, “ceguinhos”, esquecendo-nos de que aí também se encontra um teor pejorativo.

Com relação ao portador de necessidades especiais e, em especial, com relação ao surdo, fala por ele a escola, representando um saber / poder a que ele jamais terá acesso, enquanto sua estrutura for aquela que se sustenta até agora. Em seu nome, falam professores e pedagogos, médicos, psicólogos, terapeutas. Fala a família, fala a sociedade e permanece calado um sujeito que, como todos os outros, é “desejante”, participante da construção de sua própria existência (SILVA, 2008, p. 44).

Atualmente há uma ampla discussão sobre segregação. E muitos atacam as escolas especiais por as considerarem como “guetos” e, por esta razão, iniciam um movimento de fechamento destas escolas.

Também nos posicionamos contra qualquer estabelecimento que reproduza os asilos aqui citados, cuja função se restringe a tirar do alcance da visão aquilo que nos incomoda, tal como fazemos com nossos moradores de rua em épocas de jogos olímpicos e eventos internacionais na cidade. Somos contra um estabelecimento que aglomere essas pessoas sem lhes dar nenhuma educação e conhecimento que lhes auxiliem como cidadãos conscientes de seus direitos.

Por essas razões não condenamos as instituições especializadas como segregadoras e defendemos que os surdos devem estar em escolas regulares porque estarão inseridos na sociedade simplesmente porque seja o mais politicamente correto.

Defendemos que o surdo tenha acesso à educação para se tornar cidadão com direitos e deveres, participando de maneira ativa em nossa sociedade e tendo sua língua e identidade respeitadas. Somos a favor de uma escola que busque a integração dos surdos na sociedade, dando-lhes condições de autonomia para atuarem na mesma, seja esta escola especializada ou comum.

Posicionamo-nos contra a condenação das instituições especializadas a favor de escolas regulares simplesmente porque assim é mais bonito e politicamente correto. Se essas escolas não oferecem nenhum apoio e atendimento a esses alunos, que se tornam “invisíveis” na escola ou são vistos como “coitadinhos”, isso, ao nosso ver, se configura pior do que um “gueto especialista”, pois isto nada mais é do que um “depósito politicamente correto”.

Nas escolas especializadas, na pior das hipóteses, o mínimo que pode acontecer é a integração dessas consideradas minorias que se fortalecem como comunidades, enquanto nas escolas regulares encontramos apenas um surdo, por exemplo, que nem a sua construção de identidade em contato com outros surdos é estabelecida.

Estamos retomando as discussões do século XIX sobre escolas residenciais e queremos garantir o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais às escolas regulares. Mas que acesso é esse? Este trabalho, contudo, não se propõe a trazer tal resposta, mas refletir:

É importante frisar que ter acesso não significa apenas ter matrícula e um lugar físico assegurado, mas ser sujeito participante, tanto social como cognitivamente, da construção e da divisão de saber. (SILVA, 2008, p. 43)

Os surdos são diferentes, sim, pelo caminho que teremos que utilizar para o ensino. Assim como são diferentes os caminhos para cegos, alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), etc. Parece que afirmar isso é uma blasfêmia e um tabu em nossa língua. Ser diferente, no entanto, não significa de forma alguma ser menor, depreciativo ou de menor valor. Significa ter as mesmas condições, porém, através de meios distintos. Afinal, todos somos diferentes de inúmeras formas.

Na busca de se afirmar isoladamente como solução para educação especial, perdemos todos e, neste caso, principalmente os surdos, que ficam mais uma vez sem voz na sociedade.

Os surdos são ou foram consultados no(s) momento(s) da elaboração de leis que ditam o caminho da educação do surdo no Brasil? A comunidade surda é normalmente consultada quando as secretarias municipais e estaduais elaboram seus currículos? Aqueles que organizam políticas públicas sabem, de fato, o que quer e o que precisa um surdo no que diz respeito a fatores educacionais? (...) quantas vezes, os surdos foram "ouvidos" nestas e em outras questões que envolvem a educação do surdo no Brasil? (SILVA, 2008, p. 39)

Em nome da "igualdade de oportunidades" as escolas especiais são atacadas por serem consideradas como espaços segregacionistas e se defende a escola inclusiva como espaço ideal para este aluno. Contudo, não se verifica qual o desejo desse alunado quanto à sua própria educação e acaba-se excluindo o surdo dentro do processo de inclusão quando não são oferecidos a eles subsídios que favoreçam esse processo.

Observarmos o que a Declaração de Salamanca (1994), o documento orientador da proposta inclusiva, traz a este respeito. Sabemos que se privilegia o ensino em rede regular de ensino, contudo:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos-cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de

forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.18)

Vê-se que o documento não prevê o fechamento das escolas especiais, e no caso dos surdos, embora seu ensino seja preferencialmente em escolas regulares de ensino, não há impedimento quanto à manutenção desses alunos nas escolas especializadas, porque de acordo com a Declaração, o que é levado em conta são as diferenças individuais de cada sujeito para que se adeque o que melhor for para seu desenvolvimento e educação.

Perdoem-nos a digressão, mas não poderíamos ficar mudos diante dos fatos. Voltemo-nos ao encaminhamento inicial projetado para o trabalho.

Apesar de todas as dificuldades, o princípio da “normalização” foi um elemento importante na aquisição de conhecimento e experiências de integração para que mais tarde, abrisse caminho para o surgimento de um novo paradigma educacional que se encontra em implementação em nossa atualidade: a inclusão.

### **2.3. A Escola Inclusiva**

Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. (Mantoan,2005)

As reivindicações nas décadas de 60 e 70 para que as ditas minorias fossem reconhecidas, amparadas e protegidas pela lei, respeitando sua diversidade e cultura, impulsionaram uma abertura na sociedade para discussões dos direitos desses movimentos.

A partir das décadas de 80 e 90, começa a se configurar um novo cenário nacional e internacional que viabiliza a garantia dos direitos dos historicamente excluídos, entre eles, os surdos, que ganham força e visibilidade social.

O Brasil, saindo de um período ditatorial, começa um processo de abertura democrática e surgem diversos movimentos pelo direito de todos à educação e discussões sobre o sistema de ensino. Em 1988 é aprovada a atual *Constituição da República Federativa do Brasil* que garante em seu artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Baseada na Declaração dos Direitos Humanos, a Organização das Nações Unidas (ONU), publica a Declaração de Salamanca<sup>16</sup> em 1994, sobre princípios, políticas e práticas em educação especial. É nesse cenário político e social que o termo *Educação Inclusiva* ganha força e é colocado como meta dos países signatários da Declaração, entre eles, o Brasil.

Na década de 90, reformas estruturais e educacionais ocorreram no Brasil, inspiradas e direcionadas por organismos internacionais<sup>17</sup> e pelo discurso de Educação para Todos (UNESCO). Obedecendo ao paradigma da educação inclusiva, o Brasil aumenta o número de matrículas de crianças com deficiências na rede regular de ensino.

Contudo, a nova proposta de educação inclusiva procura romper com a ideia de inclusão apenas como inserção física dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, uma vez que esta era a realidade que tínhamos com a Integração.

Nessa concepção, não é mais o aluno que deve se integrar à escola, mas a escola é que deve se adaptar às necessidades do aluno. A escola deve assumir o compromisso de educar cada criança na sua diversidade.

Pacheco (2007) estabelece o que se entende por educação inclusiva a partir da experiência de escolas europeias:

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. [...] A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração)" (2007, p. 15)

Embora a proposta de integração citasse que o atendimento aos surdos dar-se-ia, preferencialmente por professores que soubessem a LIBRAS, tal fato raramente ocorria e nem era exigido entre as atribuições que eram demandadas dos professores da classe especial ou comum. O importante, nessa concepção, era preparar os surdos para se integrarem à escola regular.

---

<sup>16</sup> Aprofundaremos mais nossas reflexões sobre este e outros documentos aqui apresentados no próximo capítulo.

<sup>17</sup> Informações extraídas do site <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/pressupostos-da-educacao-inclusiva-1080600.html>. Acessado em 08/01/2011

Apesar de semanticamente as expressões *integração* e *inclusão* terem significados parecidos e ambos constituírem formas de inserção social das pessoas com deficiência, as suas práticas são diferenciadas. Esses termos são comumente utilizados por algumas pessoas como se tivessem o mesmo significado. No entanto, em termos educacionais representam grandes diferenças em nível de filosofia a qual cada uma se vincula.

Vergamini (2010)<sup>18</sup> estabelece que a prática da integração tem como base o “modelo médico”, segundo o qual é necessário reabilitar e educar o surdo para superar suas dificuldades e torná-lo apto a satisfazer os padrões aceitos no meio social, nesta prática, quem se adapta é o surdo.

Na prática da inclusão segue o “modelo sócio-anropológico”, a tarefa de adaptação é da sociedade que precisa modificar-se para tornar-se capaz de acolher a todas as pessoas, ou seja, não falamos apenas de uma escola, mas de uma *sociedade* inclusiva.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.IX)

Ao ampliar-se esta perspectiva para uma *sociedade inclusiva*, não estão inseridos neste grupo somente alunos com algum tipo de deficiência, mas todos que naquele momento foram considerados à margem da sociedade: ciganos, moradores de rua, crianças com dificuldades de aprendizagem, etc.

Vergamini (2010) reproduz um quadro elaborado por Claudia Werneck no primeiro volume do *Manual de Mídia Legal* que diferencia as duas abordagens. Podemos dizer, a partir desse quadro, que a Integração foi o processo de transição para a Inclusão.

---

<sup>18</sup> Texto disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/02/pontodevista.php>. Acessado em dezembro de 2010.

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
A inserção é parcial e condicional (crianças "se preparam" em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares).	A inserção é total e incondicional (crianças com deficiência não precisam "se preparar" para ir à escola regular. É a escola que tem que se preparar para recebê-las).
Pede concessões aos sistemas.	Exige rupturas nos sistemas.
Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas "ganham" mais).	Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem "ganha" mais; TODAS ganham);
Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.	Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS.
Defende o direito de pessoas com deficiência	Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência.
Insere nos sistemas os grupos de "excluídos que provarem estar aptos".	Traz para dentro dos sistemas os grupos de "excluídos" e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS.

Quadro 1: Diferenças entre Integração e Inclusão. Fonte: Vergamini (2010)

Retomando a escola inclusiva, compreende-se por fundamentos desta escola:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11-12)

Quanto a alunos com algum tipo de deficiência <sup>19</sup>, o documento prevê:

A colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam à educação para todos. Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças são postas em escolas especiais, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo. [...]

<sup>19</sup> Utilizamos o termo tal como citado no documento.

As crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador será o de fornecer a todas, a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 18 e 22)

Para tanto, a escola deve se preparar antecipadamente para receber o aluno com necessidades educacionais especiais adequando-se às suas necessidades com uma equipe de profissionais da área da educação e saúde em um trabalho conjunto com os pais, com a comunidade e com toda a escola.

No caso específico dos surdos, uma escola dentro da proposta inclusiva, deve levar em consideração suas necessidades linguísticas proporcionando-lhes uma educação com bilinguismo, discussão entre os surdos desde o século XVIII.

Desta forma, uma escola inclusiva e bilíngue, considera a questão bicultural (surdos e ouvintes), revê adaptações curriculares onde sejam inseridas a LIBRAS e o português como segunda língua, tem uma sala de recursos com profissional que conheça LIBRAS, tem intérpretes e/ou professores que dominem a LIBRAS, além de um instrutor surdo.

Como a proposta inclusiva traz certas particularidades quanto à educação de surdos, como a educação com bilinguismo, tratamos desse tema no próximo capítulo, uma vez que sua compreensão torna-se necessária para o entendimento das articulações políticas que criam disciplinas no Ensino Superior visando atender a educação com bilinguismo.

## **2.4. A Educação com Bilinguismo**

Parágrafo 1º. São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, Capítulo VI).

Em decorrência de lutas pela valorização das minorias que reivindicavam seus direitos como cidadão e o respeito a sua cultura, por volta da década de 70, negros, índios, mulheres, homossexuais e outros grupos ditos minoritários consideravam que suas culturas eram discriminadas e que deveriam ser protegidas e amparadas pela lei, além de terem reconhecimento público.

Foi nesse cenário que os surdos investiram de forma mais contundente na reivindicação de seus direitos como cidadãos e no reconhecimento de sua língua. Os surdos empenharam-se para que sua língua fosse usada na educação de surdos de forma que deixassem de ser vistos como deficientes e passassem a ser vistos como diferentes.

Esses movimentos sociais contra a imposição do homogêneo, do preconceito e da segregação oportunizaram discussões para o reconhecimento legal dos direitos dessas ditas minorias. Os surdos, inseridos nesse grupo minoritário, começaram a vislumbrar a garantia por Lei ao acesso à educação, por meio da língua de sinais e de uma proposta bilíngue de ensino.

Pesquisadores como Cavalcanti (1999, p.387-388) abordam questões pertinentes às minorias linguísticas e suas relações em contextos bilíngues ou multilíngues. Destaca a autora que:

[...] existe um mito de monolingüismo no país [...] Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português. Em segundo lugar, uma das razões para essa estranheza [sobre o mito do monolingüismo no país] pode ser decorrente de o bilingüismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilingüismo de elite. Em terceiro lugar, esses contextos bilíngues de minorias são (tornados) invisíveis, portanto naturalizados, tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente, uma vez que as línguas faladas são de tradição oral, portanto estigmatizadas.

Pensar em bilingüismo requer a revisão de concepções acerca do que se compreende por língua e cultura. Costuma-se afirmar erroneamente que o Brasil é um país monolíngue. Essa crença garante a imposição de uma língua única nacional em detrimento de outras presentes em nosso país.

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a língua portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias de imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), os de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas essas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue. (QUADROS, 2008, p. 27)

Quadros (2008, p.27) relata que a definição de bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural. De acordo com a autora, o que observamos são políticas linguísticas tendenciosas a “subtrair” as línguas, ao invés de se utilizar uma política linguística “aditiva”.

Na questão da educação de surdos, o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como primeira língua (L1) a língua de sinais e, como segunda língua (L2)<sup>20</sup>, a língua oficial de seu país, através da escrita e na modalidade oral, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por esta modalidade.

A esse respeito, há manifestações de diferentes naturezas. Goldfeld (2002, p.112) afirma que a língua de sinais pode ser considerada como a grande solução para evitar os problemas de atraso de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas.

Para Fernandes<sup>21</sup> (2009), o bilinguismo não pode ser visto como uma “tábua de salvação” e, sim, deve ser encarado de maneira consciente.

Bilinguismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. Educação com bilinguismo não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio socio-cultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. Educar com bilinguismo é “*cuidar*” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados. Isto ocorre através da aquisição de um sistema linguístico o mais cedo e o mais breve possível, considerando a Língua de Sinais como primeira língua (...). Educação com bilinguismo não é, pois, uma nova forma de educação. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação.

Podemos dizer que a Suécia foi o primeiro país a implantar o bilinguismo. A língua de sinais sueca foi reconhecida em 1981, enquanto no Brasil a oficialização da LIBRAS só ocorreu em 2002, com a Lei 10.436. De acordo com Moura (2000), o Parlamento Sueco determinou o bilinguismo para os surdos profundos e isto

---

<sup>20</sup> Em nosso trabalho não diferenciamos L1 de língua materna. E consideramos L2 como equivalente a língua estrangeira. Destaca-se, porém, que no contexto da surdez nem sempre a língua de sinais é necessariamente a língua materna do surdo, pois a maioria é composta por filhos de pais ouvintes. A língua portuguesa que também tem o *status* de segunda língua de acordo com a Lei 5626/05 não representa uma língua estrangeira no Brasil.

<sup>21</sup> Disponível em [http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/13/13\\_PRINCIPAL.HTM](http://www.ines.gov.br/ines_livros/13/13_PRINCIPAL.HTM) consultado em abril de 2009.

significava que deveriam ser fluentes em sua Língua de Sinais e também na língua da sociedade a que pertencem.

Para que esta lei pudesse ser executada foi introduzido um novo currículo em 1983, onde a Língua de Sinais Sueca foi introduzida oficialmente para ser utilizada junto com o sueco escrito nas escolas para surdos. Foi assegurada também a continuidade dos estudos para os surdos numa abordagem bilíngue, e em 1989, foi determinado que os candidatos a professores para surdos tivessem conhecimento prévio da Língua de Sinais Sueca. (MOURA, 2000, p.74)

Segundo o artigo de Wallin (1990, apud QUADROS, 1997, p.34) sobre os aspectos do bilinguismo desenvolvido na Suécia, a questão mais debatida na proposta educacional foi o ensino da língua sueca. Ele afirma que a questão básica envolvida nesse debate é que os surdos não podem aprender qualquer língua oral como os ouvintes aprendem.

Wallin relata que o ensino da leitura e da escrita para surdos é feito por meio da língua de sinais com um método similar ao que é utilizado no ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Outro aspecto interessante da experiência sueca relatada por Wallin é o ensino de língua de sinais como parte do currículo escolar onde a proposta envolve a aprendizagem da gramática da língua de sinais, a aprendizagem do alfabeto manual, o ensino dos alfabetos de outras línguas de sinais (especialmente da região nórdica) e o acesso a informações gerais sobre organizações nacionais e internacionais de surdos. (apud QUADROS, 1997, p.34)

Wallin também ressaltou a participação dos surdos adultos; há muitos professores surdos trabalhando, principalmente com a língua sueca e língua de sinais sueca. A associação de surdos do país sempre é consultada quando são discutidos assuntos que envolvem essa comunidade.

Para Wallin, a presença de surdos adultos que dominem a língua de sinais na proposta bilíngue apresenta grandes vantagens, uma vez que a criança terá na escola um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística, pois assim ela começa a adquirir a língua de sinais (já que a maioria é oriunda de famílias ouvintes) e tem a oportunidade de criar a sua identidade.

Com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança surda, será possível o ensino de uma segunda língua, no caso do Brasil, o português. Tal fato é

muito importante, pois a maioria dos surdos é filha de pais ouvintes e apresenta problemas cognitivos e linguísticos por conta do atraso de linguagem por não terem adquirido nem a LIBRAS e tão pouco a língua portuguesa, sendo assim, considerados como estrangeiros dentro de seu próprio país.

Os surdos encontram-se em situação diferente das pessoas que fazem parte de outras minorias, como os judeus e negros, pois em mais de 90% dos casos, os surdos são uma minoria em sua própria família. (GOLDFELD, 2002, p. 114)

Neste ponto queremos retomar uma questão que ocupou lugar de destaque nas discussões sobre a implantação do bilinguismo e que ainda hoje provoca calorosos debates: quem seria o interlocutor ideal da língua de sinais.

Na proposta bilíngue, os surdos são considerados os únicos falantes fluentes da língua de sinais (SANCHÉZ, 1990, apud MOURA, 2000, p.74). Tal conceito merece algumas considerações e nos faz recordar algumas crenças semelhantes no ensino de línguas estrangeiras.

Já ouvimos muitas vezes que o melhor ensino de língua estrangeira seria aquele dado por nativos por estes serem fluentes em suas línguas. Esse “mito linguístico” precisa ser revisto. O fato de ser nativo não implica necessariamente que ele domine esta língua como profissional do ensino. Se assim o fosse, nós como brasileiros não precisaríamos estudar a língua portuguesa e os cursos de Português na Faculdade de Letras se destinariam aos estrangeiros, pois, como nativos, *todos* dominamos o idioma. Assim como os surdos na Suécia não teriam a disciplina de língua de sinais sueca em seu currículo.

Além disso, tratando-se de Educação, não basta dominar e ser fluente em um idioma, é preciso formação, é preciso conhecer as etapas de desenvolvimento das crianças e adolescentes, as propostas pedagógicas, as metodologias de ensino de línguas, suas contextualizações e suas implicações até para que o profissional compreenda as razões do seu trabalho e se posicione, elegendo para si aquela que mais se adequa às suas concepções ideológicas.

A nosso ver, essas crenças linguísticas ainda persistem e estão sendo renovadas com o avanço do reconhecimento da LIBRAS como língua. Em uma entrevista disponibilizada na Internet<sup>22</sup>, concedida por uma linguista que trabalha na área da

---

<sup>22</sup> Por motivos de ética não divulgaremos o sítio citado.

surdez, encontramos a seguinte assertiva: “[...] o surdo, que é detentor da Libras como sua língua nativa, provavelmente seria o melhor professor, assim como acontece com um professor de inglês, por exemplo, nativo da Inglaterra”.

Assim como o professor nativo de língua estrangeira, o fato de ser surdo não implica que ele domine essa língua, ou mesmo que a tenha adquirido como primeira língua. Como vimos na realidade brasileira, essa exposição se dá de maneira tardia e com muitas interferências da estrutura da língua oral. Não queremos dizer com isso que este surdo não venha a ser fluente em sinais. O que se contesta aqui é esta generalização de que *todo nativo é fluente e domina sua língua*.

Desta forma, o verdadeiro *domínio* da língua de sinais (termo que pode abranger diversas concepções) seria feito apenas por filhos surdos de pais surdos, mas isso ainda não é o suficiente. É preciso formação docente.

Corroboramos Moura (2000, p.74) entendendo que, neste momento, diante das poucas possibilidades de trabalho que lhe são oferecidas, o surdo se encontra diante de um novo mercado de trabalho e quer aproveitar esta oportunidade, mas há que se pensar na sua habilitação para aquela tarefa assim como para qualquer outro profissional: surdo ou ouvinte.

Retomando nossa discussão sobre bilinguismo, não bastam constatações científicas sobre o *status* da língua de sinais em uma proposta de educação com bilinguismo para que a aceitação desta língua ocorra na prática. Embora concepções sobre diversidade tenham avançado, ainda falta a concretização da aceitação das diferenças na prática, para que não fiquemos apenas no discurso politicamente correto.

Para que a educação com bilinguismo aconteça é preciso que as línguas sejam respeitadas em sua integridade no ambiente escolar. Embora esse quadro esteja mudando, são poucas as escolas que possuem um intérprete em língua de sinais que acompanhe os surdos em todas as disciplinas. Esse quadro piora quando tratamos de professores que dominem a língua de sinais. Tal fato tem acarretado vários problemas.

O que se tem observado nas escolas brasileiras não é uma educação com bilinguismo. E sim, a sobreposição da língua oral sobre a língua de sinais, quando professores sem conhecimento ou formação sobre essa língua transformam-na em português sinalizado pela decodificação dos sinais.

Mesmo nas escolas que contam com a presença do intérprete ou de um profissional que domine a LIBRAS, não se pode falar de uma educação com bilinguismo, uma vez que tudo está construído a partir de uma única língua: a língua oral. O espaço ocupado pela língua de sinais no âmbito escolar se restringe à sala de aula por meio da interpretação das aulas. (PERSE, 2009) Não estão contempladas nas disciplinas curriculares personagens importantes na história das comunidades surdas, deveres e direitos, os movimentos surdos e tantos outros.

Essa invisibilidade dos surdos nos programas curriculares também se estende à sua participação na construção desse processo educacional que diz respeito a ele mesmo. Desde 1880 com o Congresso de Milão até os dias atuais, verifica-se um apagamento do discurso dos surdos nos documentos oficiais que prescrevem o que se entende como mais adequado à educação de surdos. Neles, todos falam pelos surdos, menos o próprio surdo.

Nas escolas, a fim de solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos, quando de sua inserção no ensino regular, são necessários alguns apoios tecnológicos e humanos.

Um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais, profissional que vem sendo incorporado no espaço escolar e acadêmico.

Com a presença de um intérprete de língua de sinais na sala de aula, o aluno surdo terá possibilidade de receber as informações escolares e os conteúdos ensinados por meio da LIBRAS, através de um profissional com competência e fluência na língua de sinais.

O papel do intérprete e a necessidade de se pensar sua formação passam a ser discutidos.

## **2.5. O papel do intérprete educacional**

Intérprete de língua de sinais – Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais. (QUADROS, 2004, p. 7)

Historicamente, por volta dos anos 80, a presença do intérprete de língua de sinais limitava-se, em sua maioria, aos trabalhos religiosos e associações de surdos. Não havia o reconhecimento legal dessa profissão, uma vez que a língua de sinais

tão pouco era reconhecida como língua, assim não havia também nenhuma formação sistematizada para este profissional. Sua aprendizagem se dava no convívio com a comunidade surda e sua prática pela necessidade de comunicação dos surdos com os ouvintes. A prática tradutória ganha traços assistencialistas, de cumplicidade fraterna e voluntária.

No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a Lei Federal que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Segundo Quadros (2004, p.15), essa Lei representou um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da LIBRAS, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal.

Quadros (2004, p.17) comenta o resultado de uma pesquisa na Europa que concluiu que à medida que os surdos ampliam suas atividades e participam nas atividades políticas e culturais da sociedade, o intérprete de língua de sinais é mais qualificado e reconhecido profissionalmente.

No Brasil, a formação desse profissional se dava na prática de sua atividade profissional ou através de cursos em associações de surdos. Apenas no dia 1º de setembro de 2010 foi aprovada a Lei 12.319 que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS.

De acordo com o Artigo 4º desta Lei, a formação profissional deve ser feita por cursos de educação profissional, de extensão universitária ou de formação continuada promovidos por universidades e instituições credenciadas por Secretarias de Educação, inclusive organizações que representam os surdos.

A única certificação profissional do Intérprete de LIBRAS oficial no momento é o exame de Proficiência em LIBRAS (Prolibras)<sup>23</sup>.

O Artigo 3º da Lei 12.319 que previa como requisito para o exercício da profissão, a habilitação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS / Língua Portuguesa, foi vetado após avaliação dos

---

<sup>23</sup> O exame de Proficiência em Libras (Prolibras) é uma combinação de um exame de proficiência e uma certificação profissional proposto pelo MEC como uma ação concreta prevista no Decreto 5626/05 que regulamenta a Lei n. 10.436/02, chamada “Lei de Libras”. Esse exame objetiva avaliar a compreensão e produção na LIBRAS. O Prolibras não substitui a formação em todos os níveis educacionais. Os cursos de graduação para a formação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa já começaram a ser oferecidos no país. No entanto, o prazo de formação e criação desses cursos é mais longo. Assim, o exame Prolibras vem resolver uma demanda de curto prazo. *(informações disponíveis nos site [www.prolibras.ufsc.br](http://www.prolibras.ufsc.br))*

Ministérios da Justiça e do Trabalho e Emprego. Também foram vetados os Artigos 8º e 9º que tratavam da regulamentação da profissão.

As razões para o veto, de acordo com a Subchefia para Assuntos Jurídicos em Mensagem número 532, de 1º de setembro de 2010 ao Presidente do Senado Federal são:

O projeto dispõe sobre o exercício da profissão do tradutor e intérprete de libras, considerando as necessidades da comunidade surda e os possíveis danos decorrentes da falta de regulamentação. Não obstante, ao impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas, devidamente formados nos termos do art. 4º da proposta, violando o art. 5º, inciso XIII da Constituição Federal.”

A questão da formação do intérprete de língua de sinais é um tema bastante preocupante, uma vez que dele se demandam inúmeras atribuições sem que ele seja adequadamente formado para desempenhá-las. (LACERDA e BERNADINO, 2009, p.66)

De acordo com dados do relatório do último Prolibras (p. 19) realizado em 2009<sup>24</sup>, a maioria dos intérpretes não tem formação universitária, como podemos constatar na tabela a seguir<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Por motivos que desconhecemos, o Prolibras não foi realizado no ano de 2010, embora o MEC garantisse sua realização anual. A quinta edição do Exame, denominado PROLIBRAS 2010, será realizado em maio de 2011.

<sup>25</sup> A tabela apresenta o desempenho dos candidatos submetidos à 2ª etapa do Prolibras 2009, com direito à Certificação na LIBRAS, considerando-se os habilitados presentes. A prova constou de uma 1ª Etapa (prova objetiva), onde os candidatos habilitados foram submetidos à 2ª Etapa (prova prática) que é esta que se encontra na tabela representada. O relatório encontra-se no *site* [http://www.prolibras.ufsc.br/relatorio\\_tecnico\\_completo.pdf](http://www.prolibras.ufsc.br/relatorio_tecnico_completo.pdf). Acessado em 08/01/2011.

Certificação	Categoria	Habilitados Presentes	Aprovados	
		Total	Total	%
1 - Uso e Ensino da Libras	1 - Fluente em Libras, com nível superior	504	159	31,55
	2 - Fluente em Libras, com nível médio	741	304	41,03
2- Tradução / Interpretação	1 - Fluente em Libras, com nível superior	286	92	32,17
	2 - Fluente em Libras, com nível médio	1113	430	38,63
<b>Total</b>		<b>2644</b>	<b>985</b>	<b>37,25</b>

Tabela 1: Candidatos aprovados em relação aos habilitados presentes à 2ª etapa do Prolibras/2009, de acordo com a certificação e Categoria. Fonte: [www.prolibras.ufsc.br](http://www.prolibras.ufsc.br)

Em estudos realizados na Austrália tal dado é semelhante. Daqueles que trabalham como intérpretes em universidades, apenas 60% concluíram a universidade, ou seja, trabalham para a formação de pessoas num nível para o qual eles mesmos não foram qualificados. (NAPIER, 2002, apud LACERDA e BERNADINO, 2009, p. 66).

Há diferenças entre o intérprete para eventos, palestras e assuntos jurídicos e o intérprete educacional. E dentro do âmbito escolar também é singular a interpretação de níveis diferentes de escolaridade. Há muitas diferenças nos processos de inserção do intérprete de língua de sinais em uma sala do ensino superior, do ensino médio e em uma sala do ensino fundamental ou infantil.

No ensino infantil, por exemplo, o intérprete não pode apenas ter o papel de interpretar o que é dito em sala de aula. Sua postura e modos de participação interferem de maneira muito significativa na inserção da criança surda que está adquirindo valores éticos e sociais.

Além disso, as crianças, principalmente as mais novas têm dificuldades em entender que a pessoa que está passando a informação e que acaba estabelecendo maior contato com ela, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela. (QUADROS, 2004, p.60)

Na sala de aula o papel do intérprete de língua de sinais assume diversas funções (atender as demandas pessoais do aluno, atuar frente ao comportamento do mesmo, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação aos discentes surdos e ouvintes, atuar como educador frente à dificuldade de aprendizagem do aluno quando o professor desconhece as particularidades do surdo e não apresenta um método adequado ao mesmo e é preciso adaptar a informação) que acabam aproximando-o muito de um educador e o distanciando de seu papel tradicional de intérprete, gerando-se muitas polêmicas. (LACERDA e BERNADINO, 2009, p.67)

Quadros (2004, p.60) ressalta que ao intérprete educacional lhe é permitido oferecer um *feedback* do processo ensino-aprendizagem dos alunos ao professor. Se existe essa possibilidade, se poderia prever que o intérprete assumiria a função de tutoria mediante a supervisão do professor, o que em outras circunstâncias de interpretação não seria permitido. Tal fato tem levado à criação de um código de ética específico para o intérprete educacional, mas que geram muitos problemas:

Os intérpretes-tutores deveriam estar preparados para trabalharem com as diferentes áreas do ensino. Se a eles fossem atribuídas as responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes. E se estiverem assumindo a função de professores, por que estariam sendo contratados como intérpretes? Considerando tais questões, poder-se-ia determinar que o intérprete assumirá somente a função de intérprete que em si já se basta e caso seja requerido um professor que domine língua de sinais que este seja contratado como tal. (QUADROS, 2004, p. 60-61)

Todas essas demandas necessitam uma preparação profissional mais apurada. Além disso, a inserção de um intérprete na sala de aula não garante outras necessidades referentes à sua educação, tais como: questões metodológicas, reajustes no currículo escolar que contemple as especificidades do surdo. Desta forma, mesmo com a presença do intérprete, os surdos podem estar à margem da vida escolar quando não têm uma real participação e integração da mesma. (LACERDA e BERNADINO, 2009, p. 66)

Outro recurso humano necessário para uma educação com bilinguismo, onde a cultura e a identidade surda sejam construídas e valorizadas, é a presença do Instrutor surdo, um surdo adulto que domine a língua de sinais responsável por

divulgar esta língua e a identidade surda, servindo como um modelo identitário para as crianças.

## 2.6. O papel do Instrutor surdo

[...] O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (PERLIN, 1998, p. 54)

Vimos que no processo de integração, o aluno surdo era inserido na estrutura ou fluxo comum da escola, não ocorrendo alterações curriculares ou estruturais. Os serviços de apoio a eles prestados eram dados de forma segregada no contra turno de seu horário escolar em turma regular. O surdo era preparado fora da sala de aula para futuramente se integrar às classes regulares.

Entretanto, deixar a criança surda em uma sala ouvinte não contribuía para sua aprendizagem e desenvolvimento, pois ela não compreendia o professor, não se identificava com os professores e com os discentes e tinha um currículo escolar voltado para os alunos ouvintes, além de se tornar uma atividade cansativa e pouco atrativa permanecer nesta situação em dois turnos escolares.

Como as classes regulares são aquelas consideradas como parâmetros da filosofia da inclusão, esses conflitos tiveram que ser repensados no processo de transição da *integração* para a *inclusão*.

Com o Decreto 5626/05, que trata do direito das pessoas surdas ao acesso às informações por intermédio de LIBRAS, do direito a uma educação bilíngue, da formação de professores bilíngues, dentre outras providências, figuram de forma oficial pela primeira vez no Brasil, outros profissionais da educação: o intérprete de língua de sinais, o professor surdo e o Instrutor surdo de LIBRAS.

Numa perspectiva bilíngue de ensino, o intérprete permite o acesso dos alunos às informações e conhecimentos dados em sala de aula por meio de sua língua, a LIBRAS. Sua função, contudo, é interpretar, e como ouvinte, ele não poderia representar um modelo de identidade surda ao aluno.

Um problema recorrente dos sistemas educativos, mesmo dos que garantem serviços excelentes para alunos com deficiência, consiste na falta de modelos. Os alunos com necessidades especiais precisam de oportunidades de interagir com adultos com deficiência que obtiveram sucesso, de modo a que possam modelar o seu próprio estilo de vida e as

suas aspirações por expectativas realistas. Para além disto, devem ser dados aos alunos com deficiência exemplos de liderança e de capacidade de decisão, de forma a que venham a colaborar na orientação da política que os virá a afetar na sua vida futura. Os sistemas educativos terão, assim, de procurar recrutar professores qualificados e outro pessoal educativo com deficiência, e procurar envolver pessoas com deficiência que obtiveram sucesso na sua região na educação das crianças com necessidades especiais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.29)

Com isso, temos a entrada do professor surdo e do Instrutor surdo de Língua de Sinais. De forma resumida, Santos e Gurgel (2009, p.52) apresentam de acordo com o Decreto 5626/05, esses profissionais:

Professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em LIBRAS, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação.  
Instrutor de LIBRAS, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo Ministério da Educação.

Para atender a esta demanda há um número inexpressivo de professores surdos com formação acadêmica, em decorrência dos diversos motivos já apontados nesta pesquisa. Assim, na maioria das vezes, cabe ao Instrutor surdo ser o representante da língua surda no ensino a ouvintes no espaço escolar.

Ao instrutor, cabe o ensino de LIBRAS a ouvintes e atividades para aquisição e desenvolvimento de LIBRAS para sujeitos surdos. Ele é o “responsável pelo desenvolvimento da língua que permeia o aprendizado escolar, já que sem essa língua todo aprendizado fica comprometido”. Há um compromisso maior: “acredita-se que uma de suas funções mais importantes no espaço escolar seja promover o desenvolvimento de processos cognitivos do aluno surdo” (SANTOS e GURGEL, 2009, p. 52).

Como vimos no Decreto 5626/05, para exercer o cargo de Instrutor é exigida a formação em nível médio e o certificado do Prolibras.

A mesma tabela apresentada na página 73 para aprovação de intérpretes com nível superior e Ensino Médio, mostra os Instrutores (Uso e Ensino da LIBRAS) aprovados no último Prolibras / 2009 com esses graus de instrução. Verificamos, assim como no caso dos intérpretes, que a maioria aprovada tinha formação em nível médio.

Embora o papel efetivo desse profissional não esteja ainda definido, devido a sua recente entrada nesse espaço, duas atribuições conferidas a ele nesse momento são muito importantes: o ensino da LIBRAS e ser um modelo da identidade surda na formação dos alunos surdos.

Como observam Santos e Gurgel (2009, p. 53), o termo “instrutor” nos remete à tarefa específica do ensino de uma língua. Em sua Tese de Doutorado, analisando o trabalho dos professores de língua espanhola em cursos livres de idiomas, Freitas (2010) observa essa designação que é dada aos professores de espanhol que atuam nessas instituições.

De acordo com a pesquisadora, a profissão “instrutor” não está regulamentada, isso significa que não existe uma lei ou decreto que defina a profissão, determine suas atribuições, estipule qual a formação que os seus profissionais devem possuir e defina o meio de registro profissional. (FREITAS, 2010, p.144).

Assim, a fim de verificar as características desse profissional para sua pesquisa, Freitas (2010) recorreu à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), documento do Ministério do Trabalho e Emprego, que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro.

Nesse documento, Freitas (2010, p.148) compara o termo “professor” e “instrutor” e verifica uma clara diferença referente ao nível de profundidade dos conhecimentos exigidos. Enquanto aos profissionais das ciências e das artes se requer “conhecimentos profissionais de alto nível”, aos técnicos de nível médio se exige apenas “conhecimentos técnicos” e prevê apenas a “aplicação dos conceitos e métodos”, ou seja, o emprego de algo preparado por terceiros, como ressalta a autora.

Não há uma preocupação com a formação integral do aluno, pois nos cursos livres não aparece a perspectiva educativa. Ao instrutor lhe cabe “ministrar aulas”. (FREITAS, 2010, p.149).

O próprio termo instrutor remete a “treinamento”, entendido como atividade que visa à destreza em uma competência e não a “ensino”, que supõe a construção complexa de um saber. (FREITAS, 2010, p.157).

Embora focado no trabalho do professor de espanhol dentro dos cursos livres de idiomas, o trabalho de Freitas (2010), dialoga fortemente com esse processo inicial de formalização do ensino da língua de sinais nas escolas, que só começou a

ganhar importância com a oficialização da LIBRAS por meio da Lei 10436/02 e a entrada dos surdos na escola regular.

Anteriormente, esse ensino era dado em associações de surdos, igrejas, ou outras instituições de maneira informal. Algumas associações já ofereciam cursos voltados para a formação de instrutores, mas nem todos tinham possibilidade de realizá-los por conta dos mesmos se concentrarem nas grandes capitais do país e em número reduzido pela falta de oportunidade de atuação no mercado de trabalho desses profissionais, além da baixa escolaridade dos surdos pelas razões que já descrevemos neste trabalho.

Sabemos que a formação do instrutor, assim como suas atribuições neste espaço escolar são exploratórias. Contudo, observamos algumas dicotomias quanto ao trabalho desse profissional que podem ser relevantes para reflexão na futura configuração desse professor que se desenha a partir da sua capacitação em serviço.

Uma vez que não há um curso de formação estruturado para esse profissional, os instrutores surdos, diferentes do instrutor de cursos de idiomas, não têm nem como aplicar materiais elaborados por terceiros, já que o ensino dessa língua não era formalizado e a existência de materiais desse cunho é ínfima.

Sem praticamente nenhuma orientação específica, esse profissional atuará no ensino de uma língua, provavelmente reproduzindo o ensino que teve, já que é seu único modelo. Como já apontamos neste trabalho, a maioria dos surdos teve um processo educacional fragmentado e descontextualizado e os atuais educadores surdos provavelmente reproduzirão a educação precária que tiveram, uma vez que não tiveram outra orientação.

Santos e Gurgel (2009, p.54) relatam que devido à escolaridade insuficiente e às pouquíssimas instâncias formadoras existentes, o instrutor pode estar atuando sem uma consistente reflexão sobre seu papel.

Com certa frequência observam-se práticas de ensino de LIBRAS descontextualizadas, com mera repetição de sinais, uso de listas de palavras, nomeação, memorização, além de uma conduta rígida do educador, que leva pouco em conta os alunos e sua aprendizagem. (SANTOS e GURGEL, 2009, p.54).

Observa-se, portanto, que “embora a fluência em LIBRAS seja o requisito principal para a atuação do instrutor surdo, em geral, faltam-lhe conhecimentos para um ensino adequado.” (SANTOS e GURGEL, 2009, p. 55).

Outro aspecto relevante a ser apontado é que ao termo *instrutor* estão atreladas as funções de “ministrar aulas”, aplicar os conteúdos. Não há uma preocupação com a formação do aluno, como descreve Freitas em sua pesquisa (2010).

Essa concepção não condiz com a principal função do instrutor surdo nas escolas que é atuar como referencial na formação das crianças surdas, os primeiros e mais importantes anos da escolarização e que demandam do profissional uma formação mais adequada.

Há que se investir na formação profissional e continuada desses surdos que vivenciaram anos de repressão e exclusão e da futura geração desses profissionais.

Precisamos ter claro que, ainda por vários anos, os instrutores surdos serão aqueles que foram formados em escolas com perfil oralista, ou que os mantiveram alijados dos processos de conhecimentos. A preparação deste grupo é uma tarefa necessária, que precisa considerar sua história anterior e, a partir dela, encontrar caminhos para uma formação adequada desses profissionais.

A formação continuada e em serviço mostra-se um caminho promissor, já que temos a necessidade urgente de instrutores surdos, enquanto se estruturam cursos de formação. (SANTOS e GURGEL, 2009, p.62).

Ao estabelecermos um diálogo com o texto de Freitas (2010) sobre o ensino de língua espanhola e transpormos tal realidade para a situação do instrutor surdo, vemos que ambas se assemelham em muitos aspectos, pois tratam de problemas de valorização e despreparo do professor de línguas que acarretam em reprodução de mitos e preconceitos e que formam um grande círculo vicioso quanto ao ensino de uma língua.

Uma busca histórica remete aos métodos estruturalistas de ensino de línguas estrangeiras, especialmente o audiolingual. Em sua perspectiva, o professor – não necessariamente formado e de preferência “nativo” – assume o papel de um instrutor do método que é preparado por linguistas. Essa preferência por nativos tem prioridade nessas abordagens do ensino de línguas estrangeiras em virtude da representação da aprendizagem como uma “imitação”. Nesse sentido, embora a proficiência na língua seja um dos prerrequisitos para esse profissional, a formação acadêmica, que é outra condição fundamental para o exercício dessa atividade, é desdenhada. (FREITAS, 2010, p. 157)

Reiteramos aqui que não ignoramos as particularidades de um Instrutor surdo que foi fruto de um passado opressor e que não recebeu nenhuma orientação para atuar neste cenário tão novo que está sendo construído e que só mostrará suas demandas por completo, à medida que forem vivenciadas na prática. Mas se faz importante pontuar esses problemas para que não venhamos a repeti-los na formação de futuros professores de LIBRAS, e não mais instrutores.

Já devidamente contextualizados os processos históricos e educacionais na área da surdez, vejamos o que as políticas públicas estabelecem para a educação de surdos.

### 3. POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

O respeito à diferença linguística do surdo lhe é garantido só e se a educação é feita em sua língua natural. Todos os cidadãos devem ter o direito de ser educados em sua própria língua (Hornenberger, 1998). Mas a questão é: a escola tem atuado de forma a garantir o acesso e o uso da língua dos surdos, por exemplo, em seu ambiente escolar? (GESSER, 2009, p. 58)

Ao analisarmos a história da educação brasileira, percebemos que a educação só tornava-se prioridade e digna de alguma atenção por parte do governo quando dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade: quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos; quando o novo sistema de produção começou a exigir uma instrumentalização mais adequada de mão-de-obra e assim por diante. (JANUZZI, 2006).

Ao constataremos esse descaso com a educação para a sociedade em geral, podemos esperar que ela nem sequer fosse cogitada àquelas pessoas consideradas deficientes, uma vez que por muitos não eram consideradas nem sequer humanas.

A ínfima bibliografia e o número reduzido de trabalhos existentes a respeito desse histórico sobre políticas públicas educacionais voltadas para os “deficientes” é um reflexo desse quadro.

Baseamos nosso relato histórico nas pesquisas de Jannuzzi (2006), uma das poucas bibliografias sobre o tema, e nas leituras de artigos e trabalhos isolados que indicamos ao longo do texto.

Por meio deles buscamos compreender as relações sócio-históricas que se configuram nas Leis e que vão construindo teias de relações que culminaram com as políticas públicas educacionais, as quais estão em vigor hoje para os surdos, pois acreditamos que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária.

### 3.1. Os primórdios da legislação para a Educação Especial no Brasil

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto das diferenças em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 7)

Segundo Jannuzzi (2006, p.10), a primeira tentativa que se tem notícia da institucionalização da educação de surdos data de 1835, quando o deputado Cornélio França apresentou um projeto propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias. Porém, o projeto foi logo arquivado e foram necessários cerca de 22 anos para se retomar a questão.

Em 1854 é fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). No dia 26 de setembro de 1857, temos a criação do então Instituto dos Surdos Mudos, cujo atendimento, como nos relata Jannuzzi (2006, p.14), era precário. Em 1874 foram atendidos 17 surdos numa população que em 1872 era de 11.595 surdos, porém abriu-se alguma possibilidade para a discussão dessa educação, no I Congresso de Instrução Pública, em 1883. Entre os temas desse Congresso constava a sugestão de currículo de formação de professor para cegos e surdos. Os responsáveis pelo tratamento dos temas foram dois médicos.

Em 1874 o INES passou a patrocinar o ensino literário ao lado do ensino profissionalizante com a implantação de oficinas de encadernação e outras. Defendia-se, na época, a garantia da subsistência do cego e do surdo e de suas famílias.

Jannuzzi (2006) afirma que, de certa forma, os surdos e os cegos sempre foram privilegiados, pois sempre estiveram ligados ao poder central. Entretanto, a autora não encontrou menção a nenhuma providência neste sentido quanto à educação do deficiente mental, por exemplo, o atendimento a outras deficiências se dá de maneira tardia quando comparados com os surdos e os cegos. Somente em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas

com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Vale ressaltar que após a Segunda Guerra Mundial, há um crescimento dos serviços privados nesse atendimento, tanto de caráter filantrópico, destinado às camadas populares, quanto o pago, atingindo a camada de renda mais favorecida.

De 1947 a 1963, surgiram as campanhas nacionais de educação promovidas pelo Governo Federal. O setor governamental vai promover a educação dos deficientes através dessas campanhas e houve críticas a essa forma de desenvolver a educação.

No dicionário Aurélio, na acepção da palavra “campanha” encontramos: *“Qualquer empreendimento político ou econômico de duração determinada, com fim de propaganda”*.

Como já mencionamos, os acontecimentos não são arbitrários, o termo *campanha* denota claramente a posição do governo perante a educação especial: ações pontuais e temporárias, com “duração determinada”, assim como uma campanha de vacinação por exemplo. Não há a sistematização de um trabalho contínuo.

Assim, em 1957 é lançada a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em comemoração ao primeiro centenário do INES. Segundo Rocha (2008, p.93), a finalidade da CESB era promover a educação e a assistência aos deficientes da audição e da fala, em todo o Brasil, formando professores especializados que atuariam em futuras escolas abertas para o atendimento aos alunos surdos. Em julho de 1958, foi realizada uma noite de gala no Teatro Municipal do Rio de Janeiro cuja renda seria revertida para a campanha.



Figura 7: Encarte com a programação do evento “Noite de Gala”. Fonte: Rocha (2008, p. 93)



Figura 8: Cartaz da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Fonte: Rocha (2008, p.97)

Em 1958 foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), passando a denominar-se posteriormente por Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC).

A última campanha criada foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME), já nos anos de 1960.

Embora as campanhas já tivessem recebido críticas, amortecido suas atividades, até serem extintas pelo governo federal em 1963, havia algumas organizações particulares que continuavam. Além disso, era uma forma conveniente do governo baratear sua atuação, uma vez que aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento. (JANNUZZI, 2006, p. 90)

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/61, colocou, de maneira bem tímida, a educação de excepcionais como um título (X) com dois artigos (88 e 89), destacado da educação de grau primário. Assim, legalmente se afirma a peculiaridade dessa educação. Desde a LDB estava explicitada a posição oficial de preferência pelo ensino do deficiente em rede regular de ensino, onde a educação dos “excepcionais” deve se *adequar, se integrar ao sistema*.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A proposta da Lei Número 4024/61 é a de que a Educação Especial não seria assumida diretamente pelo Estado, ficando a cargo, na sua maioria, em instituições especializadas de caráter assistencial. Observam-se, no trabalho educacional dos alunos com necessidades especiais, iniciativas filantrópicas e a ausência do Estado.

Como ressalta Jannuzzi (2006, p. 94), a palavra *filantropia* vem do grego *philanthropia* significando amor à humanidade, caridade, humanismo. A educação das pessoas com necessidades educacionais especiais estava impregnada da ideia da caridade, de ajudarmos aqueles considerados “deficientes” tal como a visão que se estabelece dessas pessoas nos discursos aqui trazidos no início deste trabalho desde a Antiguidade Clássica. *Como educá-los* foi e ainda é motivo de muitas polêmicas.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

A década de 70 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorrem alguns acontecimentos que colocam a área em evidência. Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil para a definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando uma ação política mais efetiva.

Baseado no movimento integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

O CENESP foi criado no Governo Médici (1969-1974) pelo Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973. Administrativamente nasceu forte, vinculado diretamente ao MEC com autonomia administrativa e financeira. Apresentava-se para “assumir a coordenação, a nível federal, das iniciativas no campo de atendimento educacional a excepcionais”

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos:

O conceito de educação especial também não está claro porque: “Por educação especial se entende o atendimento educativo ou educativo assistencial prestado a alunos excepcionais”, diferindo em relação ao normal, quanto aos métodos e procedimentos. Como se nota, ainda persiste o assistencial, que pode sugerir o prosseguimento do que se vinha fazendo em muitos casos, ou seja, apenas auxílios na área da proteção à vida, à saúde, e não sistematização de conhecimentos escolares e procedimentos para sua apropriação. (JANNUZZI, 2006, p. 160)

A criação do CENESP deveu-se ao surgimento de várias pesquisas, estudos e Leis no âmbito internacional em razão da grande quantidade de mutilados da Segunda Guerra Mundial. Esse interesse em diversos países era justificado em prol do desenvolvimento, a fim de torná-los úteis à sociedade. (JANNUZZI, 2006, p.138)

A comunidade acadêmica manifestou o interesse pela área, sobretudo com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e do Curso de Mestrado em Educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). (JANNUZZI, 2006, p. 143)

Contudo, ao longo dos anos o CENESP vinha perdendo força e, em 1986, no Governo Sarney (1985-1990) é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), sendo secretário o doutor Rômulo Galvão de Carvalho, advogado, ex-deputado federal, professor na Bahia e sem vínculos anteriores com a educação especial.

Em 1990, a SESPE é também extinta e a educação especial passa a estar vinculada à Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Em 1992, após a queda do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), volta a ser SEESP (Secretaria de Educação Especial), tal como atualmente se apresenta vinculada ao MEC.

Antes do CENESP se transformar em SESPE foi constituído um comitê nacional que apresentou proposta de criação de um órgão para “traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e integrar à sociedade as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas”. Assim, nasceu outro órgão bastante forte, visto que era ligado ao Gabinete Civil da Presidência da República – a CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) (JANNUZZI, 2006, p.164).

Durante os anos seguintes, a CORDE aponta as dificuldades encontradas para a efetivação da proposta de integração:

A CORDE vem publicando e divulgando diversas orientações para facilitar a integração, porém a considera de difícil realização. Já apontou, além da falta de recursos, a desinformação da comunidade, o assistencialismo de muitas instituições, a negação da deficiência pelas famílias e outros motivos. Assinalou “a falta de análise crítica e reflexiva acerca da integração, envolvendo técnicos e portadores de deficiência.” (JANNUZZI, 2006, p. 168).

No âmbito internacional, o ano de 1981 foi proclamado o Ano Internacional dos Deficientes pelas Nações Unidas. Teve como objetivo chamar a atenção para a criação de planos de ação, na tentativa de dar ênfase à igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências. O lema do evento foi “participação e igualdades plenas.”

É importante fazermos esse paralelo entre as mobilizações internacionais com as nacionais para que possamos ter uma compreensão mais ampla dos fatos que desencadearam as ações públicas no Brasil, pois sabemos que elas estão interligadas.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, com dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208)

Todas as lutas e reivindicações dos movimentos dos anos 70 ganham materialidade através de Leis e Decretos que procuram garantir o direito dessas consideradas minorias. O final da década de 80 e o início da década de 90 são configurados pela considerável quantidade de documentos e mobilizações internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Carta para o Terceiro Milênio (Londres, 1999), a Convenção de Guatemala (1999), entre outros, que procuram apresentar alternativas para se construir um mundo sem barreiras.

### 3.2. Da década de 90 aos dias atuais: a caminho da equidade

[...] os movimentos populares urbanos alcançaram essa mesma compreensão da imbricação entre cultura e política assim que perceberam que não tinham que lutar apenas por seus direitos sociais – moradia, saúde, educação, etc. – mas pelo próprio direito a ter direitos. (DAGNINO, 2000, p. 82)

A década de 90 é marcada pela proliferação de discussões que culminam em documentos que dão respaldo teórico e legal para que os grupos considerados como minorias possam exigir o cumprimento de seus direitos.

Em 1990 é realizada a *Conferência Mundial de Educação para Todos* de Jomtiem, Tailândia, na qual os 155 governos participantes prometeram uma educação para todos até o ano de 2000.

Dois anos depois, em 1992, o Programa Mundial de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência propôs que a própria sociedade mude para que as pessoas com deficiência possam ter seus direitos respeitados.

Em 1994 foi realizada a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais*, em Salamanca, na Espanha, na qual 88 governos e 25 organizações internacionais estavam representados. De acordo com a Declaração, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial reafirmam o seu compromisso com a Educação para Todos e pedem aos governos que “adotem como matéria de lei ou de política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,” (p.ix)

Segundo o documento, o seu objetivo se constitui em “estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca” (p.5)

E prossegue:

O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças de rua, ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste

Enquadramento da Ação a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. [...] Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. (p.6)

Esses documentos passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (também conhecida como Declaração de Barcelona) é um documento assinado pela UNESCO e por várias organizações não governamentais, em uma Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos realizado em 1996, em Barcelona, Espanha. Tal Declaração se constitui em apoiar o direito linguístico, especialmente os de línguas ameaçadas de extinção e dispõe no ponto 2 do artigo 2º:

- O direito ao ensino da própria língua e da própria cultura.
- O direito a dispor de serviços culturais.
- O direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação.
- O direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

É interessante observar que quase todos (se não todos) esses direitos não são atendidos ou respeitados no Brasil quando nos referimos aos surdos. É mais fácil para um estrangeiro no Brasil ter acesso às informações e a bens culturais e de lazer em seu idioma do que o surdo em seu próprio país.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi criado o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência) que deverá aprovar o plano anual da CORDE e acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública responsáveis pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiências.

Segundo Jannuzzi (2006, p.169), a criação do CONADE e de outros conselhos foi possibilitada pela Constituição de 1988, no intuito de facilitar gestões descentralizadas, gerando possíveis interfaces entre a sociedade civil e Estado. Legalmente também foram criando-se conselhos nos estados e prefeituras. O CONADE deverá acompanhar o planejamento e avaliar a execução de políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência.

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

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

Segundo Felipe (2009, p.108), a mobilização dos surdos propiciou o reconhecimento da LIBRAS como L1 das comunidades surdas brasileiras, e o seu reconhecimento de cidadania pela sociedade por meio da aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS e o Decreto nº 5.626/05 que regulamentou essa lei.

Esse Decreto possibilita uma mudança no que há de mais avançado, política e educacionalmente, como uma efetiva afirmação dos direitos humanos e direitos linguísticos (FELIPE, 1997), incorporando o que já se produziu no país, fruto das mobilizações coletivas e sociais na área da educação de surdos. (FELIPE, 2009, p. 108)

Dentro de uma perspectiva inclusiva, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

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

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2007, no Governo Lula (2003-2010), com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional.

Como mencionamos anteriormente, a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/05 são marcos importantíssimos na conquista dos surdos pelo reconhecimento legal de sua língua, abrindo um leque de possibilidades jamais antes conseguidas para a comunidade surda brasileira que demandam reorganizações e reestruturações da sociedade para que a inclusão do surdo ocorra de fato.

Serão necessárias reconfigurações desses espaços sociais (ao qual o surdo não tinha acesso) para a entrada de novos profissionais como o intérprete de língua de

sinais, o instrutor e professor surdos, além de uma formação adequada para os mesmos.

As escolas e as universidades deverão repensar suas práticas pedagógicas preparando-se tanto para receber esses alunos em seus espaços quanto para formar profissionais que tenham o conhecimento mínimo necessário sobre a comunidade surda e sua língua.

Como temos abordado desde o início dessa pesquisa as filosofias educacionais para surdos, Documentos Nacionais e Internacionais sobre a educação e concepções de escola para este alunado, voltados de maneira mais significativa para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, nos dedicaremos agora a analisar como se dão essas reconfigurações no espaço universitário, que, independente da inclusão dos surdos, já vem sofrendo reorganizações do seu espaço devido à Resolução CNE/CP nº1, de 18/02/2002, que trata da reforma das Licenciaturas.

### **3.3. A Reforma dos Cursos de Licenciaturas**

*A verdadeira reforma universitária não se poderia nunca fazer, de fora, pela mera imposição de atos legislativos. Uma efetiva reforma da universidade teria que nascer de dentro, pelo debate e resultante consenso do magistério para que tivesse um impacto efetivo na mudança das práticas (de gestão e especificamente educativas) desenvolvidas no seu interior". (Anísio Teixeira, apud MENDONÇA, 2000, p.149)*

Antes de observarmos a inclusão da LIBRAS e do surdo no espaço universitário, retomaremos brevemente alguns pontos históricos para compreender os discursos que atravessam essa instituição e que desencadearam a reforma dos cursos de Licenciaturas.

Ratificando o que dissemos no início desse capítulo a respeito da educação brasileira tornar-se prioridade aos governos apenas quando dela necessita a classe dominante, durante todo o período colonial, Portugal não fundou uma única universidade no Brasil, enquanto a Espanha espalhou 26 ou 27 pelas suas colônias ao tempo da independência (MENDONÇA, 2000, p.132).

Portugal tentou manter a dependência da educação universitária brasileira em relação à Universidade de Coimbra e de Évora. Apesar das solicitações para a criação de universidades no Brasil e as constantes recusas, as faculdades só foram criadas por D. João VI em decorrência da transferência da Corte para o Rio de Janeiro e a partir de cursos diretamente ligados às necessidades da Coroa instalada no Brasil. Assim, são instituições articuladas à defesa militar da colônia: a Academia de Marinha 1808, a Academia Real Militar em 1810 e a Academia de Medicina e Cirurgia em 1813. (MENDONÇA, 2000, p.134)

A criação de universidades foi amplamente discutida por grupos sociais diversos no país, porém, apenas no século XX surge a primeira universidade brasileira. A primeira universidade criada pelo Governo Federal brasileiro foi a do Rio de Janeiro (a atual UFRJ) em 1920, que aglutinou as Escolas Politécnicas, de Medicina e de Direito já existentes. As décadas de 20 e 30 são marcadas por discussões quanto aos rumos a serem atribuídos ao ensino superior. A fim de compreender as diferentes posições assumidas na história pelas instituições de ensino superior brasileiras, faz-se necessário conhecer as principais forças políticas atuantes, seus interesses e projetos, pois,

Considerar as políticas como discurso significa estar atento às relações de poder-saber que são instituídas, modificadas ou deslocadas, e mapear seus efeitos seja na prática pedagógica ou na estrutura escolar, nos padrões de acesso e oportunidades sociais. (GARCIA, [sd] p.4)

Segundo Roberto Romano da Silva, professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp<sup>26</sup>, os grupos dominantes – católicos, liberais e positivistas - apresentavam idéias conflitantes sobre o papel da universidade na vida política e social brasileira.

Para a igreja católica, a criação de uma universidade com hegemonia religiosa ajudaria a aumentar os quadros intelectuais a serviço do projeto religioso. A universidade nos moldes católicos privilegiaria disciplinas como Filosofia (a Tomista, que era adotada oficialmente pela Igreja Católica); Teologia; Direito, com base na doutrina social da igreja; Letras, Artes e, talvez no futuro, alguns poucos setores tecnológicos.

---

<sup>26</sup> Informações obtidas no site <http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni03.shtml>. Acessado em janeiro de 2011.

Já os liberais definiam um programa totalmente diverso do programa dos católicos, privilegiando os setores jurídicos de estudo, as áreas humanísticas e a medicina. O projeto seria desvinculado de compromissos religiosos e buscava assegurar as formas de autoridade e de pensamentos, gerados pela Revolução Francesa e Revolução Industrial.

Os positivistas defendiam idéias contrárias às duas posições anteriores argumentando que “o Brasil não precisava de universidades, mas de ensino fundamental para as massas, sobretudo no campo tecnológico”. Nessa perspectiva, seria um absurdo a preocupação com o ensino universitário quando “tudo ainda estava por fazer, entre nós, em matéria de ensino primário e secundário”, comenta Romano citando Pereira Barreto, um grande nome da ala positivista de 1880.

Para os positivistas, segundo Romano, o controle das universidades pela igreja prejudicaria o advento da idade científica e técnica no Brasil, e se fossem dominadas pelos liberais, transformariam o país em uma anarquia social e política, com os devaneios metafísicos que imperaram na Revolução Francesa. Defendiam, por sua vez, a criação de escolas técnicas e científicas que ensinassem as leis da natureza, e os meios de aproveitá-las em favor da humanidade.

Para Romano, o debate sobre a universidade e sua inserção na vida social ainda mantém, atualmente, as grandes linhas dessas doutrinas: "o problema da passagem da ciência à técnica, e a educação das massas populares (ensino fundamental *versus* ensino universitário), permanecendo o desafio de compatibilizar as garantias individuais e as necessidades coletivas, na sociedade e no Estado.

No final dos anos 50, início dos 60, começa-se a ensaiar mudanças na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior, pois se questionava o paradigma vigente das universidades em prol de propostas de modernização desse nível de ensino buscando adequá-lo às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país. Será nesse contexto que se desenvolverá o debate sobre a Reforma Universitária.

Em 11 de julho de 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados

que visam o desenvolvimento do país".<sup>27</sup> Neste mesmo ano também foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq).

Cresce o debate sobre a reforma da universidade liderado pelo movimento estudantil. Em 1961, a União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveu em Salvador, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária. (MENDONÇA, 2000, p.145)

O Seminário apontou como diretrizes básicas da reforma universitária os seguintes pontos:

a) a democratização da educação em todos os níveis; b) a abertura da universidade ao povo, através da extensão universitária e dos serviços comunitários; c) a articulação com os órgãos governamentais, especialmente no interior; d) a colocação da universidade a serviço das classes desvalidas, prestando-lhe assistência e serviços [...] (MENDONÇA, 2000, p.145)

O ponto **d**, por nós destacado no texto, exemplifica a visão da sociedade perante os desvalidos, tal como relatamos anteriormente em nossa pesquisa: uma visão de piedade e uma postura de assistencialismo.

Segundo Mendonça (2000, p.145), no II Seminário, realizado em Curitiba no ano de 1962, surgia a preocupação com o próprio conteúdo do ensino superior, criticando-se o *tecnicismo pragmático* e preconizando um *humanismo total*.<sup>28</sup> Sugeriam a reorganização dos currículos e programas, visando adequá-los ao "pleno conhecimento da realidade nacional e do seu sentido histórico".

Já se discutia a necessidade de que os currículos e programas das universidades atendessem a realidade local e que construíssem sentido para esses alunos.

Álvaro Vieira Pinto, intelectual vinculado ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), escreveu o livro *A questão da universidade* que teve grande impacto sobre a maneira como o movimento estudantil passaria a encarar a reforma da universidade:

<sup>27</sup> Retirado do site <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acessado em 09/01/2011

<sup>28</sup> Grifos do autor.

A reforma universitária constituindo, como dissemos, um dos aspectos da transformação geral da sociedade brasileira, tem de ser simultânea e harmônica com as demais reformas exigidas pelo resto da sociedade neste momento. Não pode ser desvinculada da reforma agrária, da reforma bancária, administrativa, urbana, etc., pois é o movimento geral de um mesmo processo histórico, são as mesmas forças contidas na totalidade da sociedade que as irão realizar todas em conjunto. Não existe, por conseguinte, o problema da reforma universitária, mas o da reforma da sociedade, a qual se manifestará, num dos seus aspectos como a reforma da universidade. (PINTO, 1986, p.97, apud MENDONÇA, 2000, p.146)

Neste fragmento do livro de Álvaro Vieira Pinto, vemos as marcas de uma sociedade que transita pelo processo de integração e inclusão ao estabelecer um ensino que esteja associado às questões sociais das ditas minorias, como a reforma agrária (“as demais reformas exigidas pelo resto da sociedade neste momento”) e uma reforma universitária que reforme a sociedade (a inclusão escolar desencadeará a inclusão social).

Para Roberto Romano da Silva, a reforma universitária de 68 teve como objetivo "modernizar a universidade para um projeto econômico em desenvolvimento, dentro das condições de 'segurança' que a ditadura pretendia para si e para os interesses do capital que representava". A Lei 5540/68 visava a introduzir a relação custo-benefício e o capital humano na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior e cerceando a autonomia universitária.

Diversas medidas foram tomadas para alcançar tais metas, entre elas a unificação do vestibular por região; o ingresso por classificação; o estabelecimento de limite no número de vagas por curso; a criação do curso básico que reunia disciplinas afins em um mesmo departamento; o oferecimento de cursos em um mesmo espaço, com menor gasto de material e sem aumentar o número de professores; a fragmentação e dispersão da graduação; o estabelecimento de matrícula por disciplina<sup>29</sup>.

Na década de 80, houve uma retomada da discussão sobre o papel da universidade, no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira.

Segundo Mendonça (2000, p.149), durante o Governo Sarney (1985 – 1990), chegou a se constituir uma Comissão Nacional para a Reformulação da Educação

---

<sup>29</sup> Informações obtidas no site <http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni03.shtml>. Acessado em janeiro de 2011.

Superior, composta na maioria por professores universitários, que produziu um documento intitulado *Uma nova política para a educação superior*, com uma série de recomendações de mudanças que nunca chegaram a ser efetivamente implementadas. Essa comissão sofreu uma forte resistência por parte do movimento dos docentes universitários, que contestavam a sua legitimidade.

Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, entre as quais há um grande destaque quanto a formação de professores e a associação entre a teoria e a prática docente, que determinaram em alterações para os cursos de licenciatura.

À medida que a Licenciatura passou a ser “plena”, ela poderia construir uma identidade própria frente ao Bacharelado, ou seja, um projeto pedagógico específico que atenda às necessidades de mercado do futuro profissional dentro das especificidades de cada curso. Daher e Sant’Anna (2009, p.17), afirmam acerca da divisão entre Bacharelado e Licenciatura.

A tradição atribuiu ao curso de Letras o propósito de definir e ministrar os conteúdos das disciplinas das áreas de língua e literatura para o bacharelado – a teoria –, com pouca ou nenhuma relação com a sua futura profissão. Já à Faculdade de Educação, atribuiu-se a definição do perfil da licenciatura (formação pedagógica), que se compunha de um conjunto de disciplinas sobre as quais o Instituto básico não costumava opinar (nem se pode afirmar que tivesse desejado fazê-lo...), voltadas para a prática docente, como se estas não tivessem relação com uma certa vinculação teórica. Ou seja, as duas formações, salvo algumas exceções, não eram claras quanto a seus objetivos e aos caminhos a serem percorridos para alcançá-los.

A LDB (Lei 9.394/96) é o principal marco das novas discussões sobre a formação docente no Brasil, pois a partir dela deverá ser estabelecida uma reorganização das licenciaturas para o país em cumprimento ao artigo 53, inciso II desta lei, que exige a revisão da regulamentação do bacharelado e da licenciatura: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

De acordo com Daher e Sant’Anna (2009), em atendimento a esta lei, a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu-MEC) publicou o edital nº 4, de 13 de dezembro de 1997, a fim de solicitar à sociedade civil, universidades e outras instituições, contribuições para diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) formalizar essas discussões por meio da emissão dos pareceres nº 492/2001 e nº 1363/2001.

Como decorrência, discute-se o papel dos institutos básicos na formação do professor, formalizado na Resolução nº 1 CNE/CP/2002 e na Resolução nº 2 CNE/CP/2002 que definem as diretrizes a serem seguidas na reformulação das licenciaturas. (DAHER; SANT'ANNA, 2009).

Numa perspectiva inclusiva, a Resolução nº 1 CNE/CP/2002, no seu Art. 2º, inciso II, estabelece que a organização curricular de cada instituição deve prever em sua organização curricular uma formação docente voltada para “o acolhimento e o trato da diversidade”.

No referente ao ensino de língua de sinais brasileira, considerando a extrema carência de professores com formação em LIBRAS, que atendam a demanda advinda do Decreto 5626/05, e a falta de formação de intérpretes, o Plano Nacional de Educação Brasileira (PNE)<sup>30</sup>, Lei nº 10.172/2001, estabeleceu para os dez anos subsequentes, a inclusão da LIBRAS nos currículos da Educação Básica para surdos e sua inserção como disciplina obrigatória nos cursos de Pedagogia, Normal de Nível Médio, Normal Superior, Educação Especial, Fonoaudiologia e cursos de Licenciatura. (FELIPE, 2009, p.108)

Referente aos objetivos e metas, o PNE (Lei 10.172/2001) estabelece:

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

Considerando a necessidade de assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais condições básicas de acesso ao ensino superior e garantir as

---

<sup>30</sup> O PNE estabelece metas decenais para todos os níveis e etapas da educação, para que estados e municípios criem e estabeleçam planos compatíveis com as metas nacionais.

metas e objetivos supracitados, é criada a Portaria nº 3.284/2003 que “dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de instituições”.

Segundo Costa-Renders (2010, p. 50), as condições de acessibilidade das instituições de educação superior são consideradas para efeito de credenciamento e autorização delas, de acordo com as seguintes disposições:

Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. (DECRETO nº 5.773/2006, art. 16, inciso VII, alínea c)

Entre os indicadores do MEC para avaliação das graduações, destacam-se, entre os requisitos legais, os temas Libras nos termos do item 3 com as respectivas perguntas:

3. Disciplina optativa /obrigatória de Libras (Decreto 5626/05): a) O PCC prevê a inserção da Libras na estrutura curricular do curso, como disciplina obrigatória, quando se tratar de curso de licenciatura ou curso de fonoaudiologia?; b) Ou o PCC prevê a inserção de Libras na estrutura curricular do curso, como disciplina optativa, quando se tratar dos demais cursos superiores? (BRASIL /MEC, 2008, p. 18)

Tal indicador tem respaldo no Decreto 5626/05, que ainda exige a inserção de profissionais proficientes em Libras no quadro funcional da instituição e a inserção do tema Libras na formação docente como já mencionamos anteriormente.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

A reforma das Licenciaturas ao mesmo tempo em que regulamentam a formação docente, propõe um novo olhar sobre esta formação que deve ter como objetivo a

formação de professores para sua prática de sala de aula visando a um maior comprometimento com os alunos e a escola.

Discutir as Licenciaturas é discutir os compromissos sociais que um curso de formação de professores deve ter. Ao incluir-se a LIBRAS neste processo, amplia-se a questão do comprometimento dos saberes acadêmicos e sua relação com a sociedade, uma vez que a universidade está fundada em ensino, pesquisa e extensão.

A entrada dos surdos nos espaços escolares e acadêmicos e as exigências do CNE que demandam uma reformulação do processo interno das instituições de ensino superior e de nossas práticas trazem à tona embates e concepções sobre o ensino que instauram relações de poder através do currículo escolar.

Dessa forma, faz-se necessário apresentarmos no próximo capítulo, alguns conceitos da Análise do Discurso que nortearam nossa leitura na construção desta pesquisa.

#### 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 1992, p. 282)

Atualmente, a perspectiva discursiva dos estudos da linguagem são bastante difundidas e abarcam várias correntes teóricas. Neste estudo seguimos pressupostos teóricos advindos da Análise do Discurso de orientação francesa (AD). A AD surge, na década de 60, em meio a turbulento período durante o qual ocorrem diversos movimentos como o estudantil de 1968, em que universitários pediam reformas no ensino francês. Como forma de melhor entender o momento político e os discursos produzidos em torno a esses movimentos, a AD debruçou-se inicialmente sobre os discursos políticos (BRANDÃO, 2009, p. 5), pautando-se numa compreensão de linguagem que transcende a visão de língua como sistema abstrato e visa a chegar à construção de sentidos. Visão que considera o contexto social, histórico e ideológico em que os discursos são produzidos, ou seja, dar visibilidade em suas análises a coerções sociais e institucionais que ali estão presentes.

Hoje, quase cinquenta anos depois, a AD é vista por alguns teóricos como:

campo do saber, [...] como domínio amplo de estudos linguísticos, ou ainda, como disciplina, a AD não é uma ciência (como a linguística) e é definida a partir de diferentes conceitos e fronteiras, não claramente delimitadas. [...] a AD se caracteriza como um lugar de enfrentamentos teóricos, como afirma Gregolin (2003), ou de confronto como nos diz Possenti (2004) [...] reúne um conjunto heterogêneo de correntes, razão pela qual possui diferentes contornos e configurações. (DAHER, 2009, p. 27)

Ao deixar de focalizar unicamente discursos políticos, a AD foi incorporando novos objetos de análise, outras formas de pôr “em questão a atividade de linguagem e a textualidade [...] que não a classicamente adotada pela linguística” (MAINGUENEAU, 2008, p 16). Incorporou também a seus estudos importantes contribuições de teóricos de outras áreas como M. Foucault e M. Bakhtin, e suas análises se expandem a elementos extralinguísticos, exploram os modos de

organização textual, as situações de comunicação, as formas de instituição de sentidos.

Tendo em vista a natureza do *corpus* de nossa análise, neste estudo recorreremos não só a conceitos da AD, como os de interdiscurso, intertextualidade e memória discursiva, mas também às noções bakhtinianas (1992; 1993) de enunciado, dialogismo e gênero do discurso. É importante considerar que a concepção de *enunciado* em Bakhtin se contrapõe à noção de frase/oração. Pode ser entendida como a unidade da comunicação discursiva, diferentemente da frase/oração, essa última unidade gramatical e estrutural do sistema da língua, que não se vincula a um contexto extraverbal, pois “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”. (BAKHTIN, 1992, p. 320).

Para Bakhtin, a *frase/oração* é compreendida de forma monológica, fechada, sem relação com o exterior, pois ela é retirada do funcionamento real para ser desconstruída em unidades menores como palavras, fonemas, morfemas, etc. Qualquer oração, ainda que complexa, pode ser repetida inúmeras vezes e de forma idêntica, enquanto que o enunciado (ou fragmento de enunciado), mesmo que composto de uma única palavra, jamais pode ser repetido (BAKHTIN, 1992).

Na perspectiva bakhtiniana, sempre teremos um novo enunciado, pois consideramos que o contexto, seus locutores, enunciadore e temporalidade serão sempre distintos, uma vez que os processos de interação social dos participantes se dão de maneiras diversas, constituindo novos sentidos para aquele enunciado concreto.

Souza (2002), em estudo sobre Bakhtin, reúne e enumera as principais características do *enunciado concreto*, às que contrapõe as de *frase/oração/sentença* dos estudos puramente linguísticos. A partir da leitura de Souza, elaboramos um quadro que visa a dar maior visibilidade a esses conceitos acima mencionados.

Características do Enunciado Concreto	Características da Frase, Oração e Sentença
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É um fato real, é criado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É um fato gramatical, é dado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma unidade da comunicação verbal, isto é, uma unidade do gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma unidade da língua.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta um acabamento real, ou seja, são irreproduzíveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem um acabamento gramatical, abstrato do elemento, pode ser reproduzido ilimitadamente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem autor (e expressão) e destinatário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não pertence a ninguém e não se dirige a ninguém, ou seja, não tem autor nem destinatário.</li> </ul>

Quadro:2 – Características do enunciado concreto e de frase. Fonte: Adaptado de Souza (2002, p. 71-72).

Uma mesma frase/oração produzida em momentos, situações de comunicação diferentes terá sentidos diferentes, constituirá enunciados concretos, podendo corresponder a discursos também distintos. Para Bakhtin (1992, 1993), o discurso é produzido por um sujeito – um EU – e em torno desse sujeito se organizam as referências temporais e espaciais. Ao falar, esse sujeito assume uma atitude, um comportamento em relação àquele com quem fala.

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. (BAKHTIN, 1992, p. 326)

Para Bakhtin, é necessária a busca pela não “coisificação” da palavra para fugirmos de uma visão e de um procedimento puramente mecânico da língua que não nos permite perceber suas relações dialógicas (SOUZA, 2002, p. 82). Tais relações regem um princípio geral do discurso para a AD – o princípio do *dialogismo*.

Quando falamos, nos dirigimos sempre a um interlocutor, mesmo em um monólogo, pois imaginamos esse outro com quem dialogamos. Em função desse caráter dialógico da linguagem, dizemos que o enunciado tem um efeito polifônico. Isso se deve ao fato de que ele dialoga com outras vozes que estão presentes,

vozes com as quais concordamos ou discordamos parcialmente ou totalmente. O enunciado é polifônico, ou heterogêneo, porque sempre é atravessado por essas outras vozes. Esse diálogo também se dá entre os textos, pois, como práticas discursivas, situam o leitor sociohistoricamente.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera [...]: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 1992, p. 316)

Assim, no interior do enunciado concreto se estabelecem três dimensões referentes às suas relações dialógicas (SOUZA, 2002, p. 81): o micro-diálogo (o diálogo interior); o diálogo no sentido estrito (o diálogo exterior realizado numa determinada situação) e o diálogo no sentido mais amplo (o diálogo infinito em que não há nem a primeira nem a última palavra).

Uma vez que todo discurso é construído numa rede de outros discursos, ou seja, numa rede interdiscursiva, nenhum enunciado é ímpar, mas está sempre em constante interação com outros que já foram produzidos ou que virão a ser produzidos. Nessa relação interdiscursiva, disputa-se a verdade pela palavra numa relação de aliança, polêmica ou de oposição (BRANDÃO, 2009, p. 5). Por isso, se costuma dizer que o discurso é uma arena de lutas, onde as coerções ali presentes por meio das palavras procuram interagir e atuar umas sobre as outras.

Segundo os estudos da AD, a interdiscursividade é condição própria do discurso, na medida em que se concebe que os enunciados se materializam em uma pluralidade de vozes que constroem sentidos nas relações de interação entre os sujeitos. A *interdiscursividade* não pode ser confundida com a *intertextualidade*, que é uma noção de outra natureza, um tipo particular de interdiscursividade no qual explicitamente se identificam marcas que remetem a outro(s) texto(s). Um conceito que se associa a essas noções é o de memória discursiva: de forma constitutiva, discurso e memória relacionam-se a partir da textualidade e da história:

A Memória [...] é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer.

[...] para que suas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Assim é que dizemos que ele é historicamente determinado [...] pela

memória do dizer: algo fala antes, em outro lugar, independentemente. (ORLANDI, 2007, p. 64)

Discurso, interdiscursividade, intertextualidade, memória são noções que mantêm entre si uma relação intrínseca com a noção de gênero de discurso.

Segundo Souza (2002, p.97), a referência à noção de gênero de discurso aparece, pela primeira vez, na obra de Bakhtin/ Medvedev *The Formal Method In Literary Scholarship* (1928), como crítica à definição mecânica desse conceito adotado pelos formalistas. Para Bakhtin, a língua usada no trabalho, no cotidiano, no tribunal, etc., concretiza-se em diferentes usos da linguagem, os gêneros do discurso responsáveis por garantir a credibilidade, a economia nas relações de comunicação, a possibilidade de respostas, a conclusibilidade dos enunciados...:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. [...] na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero [...] (BAKHTIN, 1992, p.301)

Dessa forma, quando escrevemos ou falamos, nós o fazemos dentro de gêneros de discurso adequados à situação de comunicação. Em cada esfera da atividade social, utilizamos a língua de acordo com gêneros de discurso específico que são construídos, codificados coletivamente (BRANDÃO, 2009, p. 17). Por isso mesmo constituem formas típicas, relativamente estáveis e normativas que se vinculam às situações de interação de uma dada esfera social. Essas formas não são criadas pelo falante, mas resultam da atividade humana, de especificidades de uso da linguagem nas mais diversas comunidades. Constituem repertórios, carregam em si a memória das práticas discursivas instituídas pelos grupos sociais.

Segundo Bakhtin (1992, 1993), os gêneros podem ser primários (simples) ou secundários (complexos). Os primeiros se constituem na comunicação discursiva imediata e refletem de maneira mais abrangente as ideologias do cotidiano; já os gêneros secundários são reconfigurações do primeiro e são mais complexos.

Os gêneros do discurso primário são aqueles da vida cotidiana que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos, como por exemplo, os bilhetes, os recados, telefonemas, etc. Já os secundários são aqueles que aparecem

em situações de “uma troca cultural (principalmente escrita) mais complexa e relativamente mais evoluída” como as que se dão nas manifestações artísticas, científicas, políticas, jurídicas, etc. (BAKHTIN, 1992, p. 281). Podem recuperar, explorar ou incorporar os discursos primários que perdem sua relação direta com finalidades de uso da linguagem no cotidiano, passando a ser uma representação de uma situação concreta de comunicação.

Para Bakhtin, a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a atividade humana é inesgotável. Cada esfera dessa atividade admite um leque de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (SOUZA, 2002, p. 102).

A relativa estabilidade do gênero considera seu aspecto histórico e cultural, garante o acesso às “formas de língua e as formas típicas dos enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 283), mas ao mesmo tempo permite que essas formas não se cristalizem ou constituam como camisas de força para o enunciatador, possibilitando reformulações. Por exemplo, ao recado, bilhete, memorando, carta, somaram-se com o avanço tecnológico, o telegrama e, atualmente, o e-mail. Esses gêneros anteriores não deixaram de existir, mas se readaptaram às mudanças, mantendo suas características principais que nos permitem reconhecê-los.

Os gêneros novos, entretanto, ao surgirem ancoram-se em outros já existentes, eles não nascem do nada, como criações totalmente inovadoras; mas, como toda atividade de linguagem, sua gênese revela uma história, um enraizamento em outro(s) gênero(s). (BRANDÃO, 2009, p. 20)

Conhecer o gênero implica conhecer suas características, para avaliar a sua adequação aos objetivos a que se propõe e ao lugar de circulação, por exemplo.

O discurso, como fato social, está inserido em um contexto e em sua relação com o outro. Por isso “Bakhtin afirma que a palavra é um ato bilateral. É determinada igualmente por aquele de quem ela é a palavra e por aquele a quem é destinada” (ZANDWAIS, 2005, p. 119). Sendo assim, os discursos são objetos históricos, ideológicos e sociais aos quais não lhe cabem alguma concepção de neutralidade.

Um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 308)

Quando um discurso é proferido, ele já nasce filiado a uma rede tecida por outros discursos, pois “o enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto”. (BAKHTIN, 1992, p. 320).

Compreendemos, então, que os discursos são um encontro de uma produção textual e, ao mesmo tempo, produção de uma comunidade que sustenta esses discursos. Ou seja, os modos de organização social e os modos de organização dos textos se aproximam de forma articulada dentro de uma perspectiva de linguagem como atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados.

Ao trabalharmos com as ementas de disciplinas de universidades públicas, destacamos a importância dos estudos da AD em nossa pesquisa, especificamente as categorias de análise citadas nesse capítulo, por ser este o quadro teórico com o qual trabalhamos.

Toda esfera de atividade humana elabora formas típicas de enunciados que, pela repetição, tornam-se relativamente estáveis. Como vimos, Bakhtin (1992) denominou essas formas de gêneros do discurso. Maingueneau (1998, p.73-74) caracteriza os gêneros como dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos, como por exemplo, os classificados, os relatórios de estágio, os editoriais, etc. Segundo o autor, a AD atribui papel central a esses dispositivos por relacionar falas e lugares. Ademais, aponta algumas coerções que um gênero estabelece:

- o *status* respectivo dos enunciadores e dos co-enunciadores;
- as circunstâncias temporais e os locais da enunciação;
- o suporte e os modos de difusão;
- os temas que podem ser introduzidos;
- a extensão, o modo de organização.

As ementas de uma disciplina geralmente se apresentam por meio de um formulário oficial que as registra e possuem características relativamente estáveis, suas estruturas são comuns a todas as disciplinas da universidade, e de uma instituição para a outra, uma vez que se trata de documentos oficiais das IES. Assim, podemos considerar que as ementas pertencem a um gênero do discurso.

Conhecer as categorias de análise que aqui foram expostas torna-se relevante para nossa pesquisa, pois elas se relacionam com nossa proposta de análise das ementas de disciplinas, um gênero de restrita circulação e muito pouco estudado, e

que, por isso, merecerá especial atenção em nossa *análise*. Não pretendemos fazer uma análise aprofundada do gênero do nosso *corpus*, mas consideramos relevante refletir, ainda que brevemente, sobre a organização desses elementos na constituição dos discursos que analisamos.

Ter como *corpus* do nosso trabalho as ementas de disciplinas apenas reiterou a importância do conceito de gênero de discurso, uma vez que, conforme Bakhtin, “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera” (1992, p. 303).

Não são apenas os conhecimentos gramaticais e estruturais que garantem a comunicação aos falantes de uma língua, mas sim o gênero, pois permite uma economia cognitiva entre os interlocutores. Por meio da distinção das peculiaridades características de um gênero de outro, o leitor estabelece as bases do seu entendimento, pois quando acomodamos nosso discurso em um determinado gênero, fornecemos pistas onde nosso interlocutor pode se situar dentro do contexto comunicativo, prevendo suas características e finalidades.

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Portanto, o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto às formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores.” (BAKHTIN, 1992, p. 304)

De acordo com Bakhtin, todo e cada gênero se caracteriza por três elementos: 1) o *conteúdo temático* que trata do sentido ideológico global do enunciado; 2) a *estrutura composicional* referente à organização, considerando tipos de construção do conjunto, modos de acabamento e de relação entre os sujeitos da comunicação, e 3) o *estilo* que está vinculado às escolhas feitas pelo enunciador no diálogo com o seu co-enunciador dentro da possibilidade de recursos linguísticos existentes dentro de cada gênero.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – ,mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de Gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1992, p.279)

Como entendemos que o trabalho que cada docente realiza ao longo do curso, deve, teoricamente, atender à ementa, ter um domínio sobre esse gênero e todas as coerções que possivelmente se estabelecem nesse documento, o ajudará em sua atividade docente.

Conhecer o gênero *ementa* auxilia a compreensão sobre o perfil do profissional que o curso se propõe formar ao selecionar este ou aquele conteúdo e a refletir sobre sua prática docente ao se deparar com questões em embate como o que deve ser privilegiado na escolha dos conteúdos: o perfil estabelecido pelo curso para a formação profissional almejada, a formação docente, os interesses dos discentes, as necessidades sociais...

Tratando-se de ementas de universidades, devemos considerar as coerções apontadas por Maingueneau (1998) por concebermos que a universidade, enquanto instituição social e educacional, está inserida na história de um país, e, portanto, representa parte de suas tradições, seus avanços, retrocessos, suas características econômicas, políticas e culturais. Não há educação que não esteja imersa no momento histórico em que se situa, mantendo-se em estado de inércia.

A universidade, como espaço do saber, possui um discurso privilegiado do conhecimento que não pode ser visto como neutro e apolítico. As ementas e os currículos estão atrelados a essa voz institucional e governamental por meio de diferentes práticas discursivas.

Assim, ao observar os enunciados, devemos considerar os sentidos que são atribuídos tendo por base relações de interdiscursos neles presentes. As marcas dessas relações dialógicas que são visíveis na materialidade linguística por meio das ementas serão focadas em nossa análise.

Discutidas as concepções teóricas que fundamentaram este trabalho, apresentaremos o percurso desta pesquisa no capítulo a seguir, no qual se encontra a Metodologia.

## 5. METODOLOGIA

Como já mencionamos na Introdução, nossa pesquisa tem caráter exploratório devido à escassez de estudos anteriores a seu respeito, pois observamos que a entrada da Libras nas universidades como disciplina curricular obrigatória é muito recente e visa atender a uma convergência de políticas públicas ocorridas na área educacional. Dessa forma, a pesquisa aproxima-se das pesquisas diagnósticas, já que se faz necessário não só explorar esse novo quadro, mas também levantar e identificar problemas que a partir dele se configuraram. Aproxima-se também de um estudo de caso, posto que o novo quadro instituído precisa ser descrito e melhor compreendido em sua complexidade.

Apesar de não seguir esquemas rígidos de etapas e ações constituídas *a priori*, a pesquisa contemplou, durante seu desenvolvimento, delimitações e reorganizações. Ao longo de dois anos, realizamos pesquisas bibliográficas relacionadas ao tema surdez e ao percurso legal das políticas públicas educacionais vigentes e que determinaram a entrada da Libras como componente curricular nos espaços acadêmicos, tal como descritos nos capítulos 1, 2, 3 e 4 dessa pesquisa.

Tomamos como base para a organização de nosso *corpus* de análise, o Decreto 5626/05, que trata (1) da inclusão da Libras como disciplina curricular, (2) formação de professores para essa disciplina, (3) de informações sobre a quem se destinaria essa disciplina e (4) do que se exige em nível de formação profissional do docente responsável pela disciplina.

O mencionado Decreto em seu Artigo 3º do Capítulo II estabelece que:

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

E esclarece o que se entende por cursos de formação de professores no parágrafo 1º:

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

No capítulo III que trata da formação do professor e instrutor de LIBRAS, observamos no Artigo 11 o seguinte quanto à formação de professores:

O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I – para a formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;

II – de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos;

E o Decreto segue no Artigo 13 deste mesmo Capítulo:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Essas determinações nos apontam que não somente a LIBRAS deverá ser incluída de forma obrigatória no currículo das licenciaturas, mas também uma disciplina que contemple o ensino de língua portuguesa como segunda língua aos alunos de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, e àqueles que trabalharão com a educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, nosso foco principal, o ensino de LIBRAS nos cursos de licenciaturas, ampliou-se para observar o cumprimento dessas outras disciplinas nos espaços universitários. O decreto fixou como limite para sua instituição o ano de 2010.

Cabe-nos ressaltar que em nossa pesquisa nos detivemos especificamente na disciplina de ensino de LP2 para surdos, tendo em vista nosso foco de análise, desconsiderando outras possibilidades desse ensino, como a de estrangeiros residentes no país, por exemplo.

A partir do exposto, buscamos verificar como nas universidades se instituíram as duas disciplinas: a LIBRAS e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Nossa análise tem, assim, como foco as ementas e programas das instituições de ensino superior que se propõem ao cumprimento do Decreto 5626/05; e abarca as cinco universidades públicas do estado Rio de Janeiro: a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Federal do

Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

A seleção dessas universidades públicas justifica-se pelo fato de serem essas instituições reconhecidas pela excelência de seu ensino e responsáveis pela formação de professores e pesquisadores. Além disso, como instituições públicas, estão articuladas mais diretamente ao governo e às leis por ele propostas. Cabe esclarecer que não recorremos ao Departamento de Ensino Superior do INES, por este estar inserido em um Centro de Referência na área da surdez e, logo, já contar com conhecimentos científicos e tecnológicos na área. Nosso objetivo foi observar como aqueles espaços acadêmicos que formam professores e que não tinham tradição com essa formação na área da surdez, estavam lidando com esse novo cenário.

Tendo em vista nossa escolha por pesquisar as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, não se fez necessária a solicitação de permissão formal para seu desenvolvimento. Tampouco recorremos ao sigilo criando nomes fictícios para essas instituições, uma vez que seus documentos são de domínio público, assim como as universidades também são estabelecimentos públicos.

Para alcançar nossos objetivos, realizamos busca nas páginas eletrônicas das instituições públicas de ensino superior do estado, durante o segundo semestre de 2010, considerando o prazo instituído para atendimento à Resolução, ou seja, buscando verificar quais instituições públicas, cumpriram o requisitado pela lei.

Nosso levantamento considerou as ementas e programas da disciplina “LIBRAS” oferecida nos cursos de licenciaturas e Pedagogia e da disciplina “Português como segunda língua para surdos” nos cursos de Letras e Pedagogia, por serem esses os cursos mencionados no Decreto 5626. Não consideramos o curso de Fonoaudiologia, por estar inserido na área médica, e por nosso foco de interesse ser a formação de professores.

Quando a ementa ou programa não estavam disponibilizados diretamente no sítio da Instituição de Ensino Superior (IES), recorremos ao envio de *e-mail* ao professor responsável pela respectiva disciplina (uma vez que se encontrava disponibilizado no sítio da instituição a menção à disciplina), explicando-se os objetivos desse trabalho, de forma a obter o programa e /ou a ementa.

Baseado nas informações disponibilizadas pelos sítios dessas instituições, conseguimos os documentos de 2 universidades e 3 via *e-mail*, foram consultadas

as 5 universidades públicas do Rio de Janeiro que nos garantiram reunir 7 ementas e /ou programas.

A diferença encontrada entre o número total de instituições consultadas e o quantitativo de ementas/programas reunidos se deve ao fato que uma das universidades, a Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentou, além da ementa do instituto de Letras, uma segunda ementa da mesma disciplina inserida na Faculdade de Educação, e um grupo de 4 mais que foram contabilizadas como uma, por referirem-se a um currículo antigo da instituição. Todas as ementas citadas dessa universidade encontram-se em nossa análise apenas como um elemento comparativo entre o currículo antigo e o atual reformulado por ordem do Decreto.

De acordo com informações dadas, via *e.mail*, pela professora da UFRJ responsável pela disciplina, essa universidade foi pioneira na oferta da disciplina, ao implantá-la em 1997, muito antes do Decreto 5626/05 e, com isso, já apresentava um currículo anterior, destinado aos cursos de Letras e Fonoaudiologia. Oferecida ao longo de quatro semestres letivos, como disciplina optativa, era ministrada por uma professora surda e recebeu o nome de *Estrutura e Funcionamento da Língua Brasileira de Sinais I, II, III e IV*.

No momento, a UFRJ encontra-se em período de mudança curricular iniciada na Faculdade de Letras em 2010. A disciplina, agora denominada *Estrutura da Língua Brasileira de Sinais*, passa a ser obrigatória para o curso de Licenciatura em Letras.

A professora da instituição nos relatou ainda, que, por força do Decreto 5626/05, desde 2008, a Faculdade de Educação (Curso de Pedagogia, Departamento de Didática) implantou a disciplina *Educação e Comunicação II*<sup>31</sup> – LIBRAS. Inicialmente a disciplina era ministrada por professor substituto. No entanto, em 2010, um concurso para professor efetivo foi realizado e duas professoras surdas foram aprovadas.

Em nossa coleta de dados, identificamos concepções distintas quanto ao que se entende como *ementa* pelas IES. Ao solicitarmos tal documento, uma universidade nos enviou apenas o item “ementa” da disciplina onde constavam os conteúdos a serem trabalhados. Outra instituição nos entregou um documento denominado “programa de disciplina” no qual constavam a *ementa*, os *objetivos da disciplina*, a

---

<sup>31</sup> Embora a disciplina seja denominada como “Educação e Comunicação II”, não há uma disciplina anterior.

*metodologia, o conteúdo programático, a avaliação e a bibliografia.* Os documentos entregues por duas outras instituições disponibilizavam informações referentes aos *objetivos, descrição da ementa e bibliografia*, porém traziam denominações distintas: *Formulário nº13 – Especificação da Disciplina / Atividade e Ementa de disciplina*. Por fim, uma universidade também disponibilizou os mesmos itens anteriores, mas sem nenhuma denominação para o documento que foi enviado por e-mail.

Nossa pesquisa tem como *corpus* de análise os documentos disponibilizados por essas 5 universidades. O quadro a seguir reúne os resultados de nossas buscas nas universidades. O símbolo (√) indica a presença da disciplina na instituição e (---), a ausência.

UNIVERSIDADE	LIBRAS - licenciaturas	LIBRAS - Pedagogia	LP como L2 para surdos - Letras	LP como L2 para surdos - Pedagogia
UFF	√	-----	-----	-----
UFRJ	√	√	-----	-----
UERJ	-----	-----	√	-----
UFRRJ	√	-----	-----	-----
UNIRIO	√	-----	-----	-----

Quadro 3: Relação das universidades que ofertam a disciplina LP2 para surdos e LIBRAS.

Pode-se observar, a partir do quadro, que com exceção da UERJ e UFRJ, todas as universidades analisadas contemplam unicamente o Decreto 5626/05 no que se refere à oferta da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória para as licenciaturas. Em contrapartida, apenas a UERJ oferece a disciplina de Língua Portuguesa como L2 para surdos no curso de Letras. Embora haja na UFRJ e na UFF a disciplina “Português como língua estrangeira”, esta não é voltada especificamente para alunos surdos e apresenta-se como obrigatória apenas para os alunos de Letras - Português / Literaturas e, por isso, não a consideramos. Não há a presença da disciplina de LP2 para surdos em nenhuma faculdade de Pedagogia voltada para o ensino infantil.

Na faculdade de Pedagogia, destinada a formação de professores que trabalharão com o ensino infantil e fundamental nos anos iniciais, a LIBRAS está presente apenas na UFRJ.

Esses resultados levaram-nos a agrupar os documentos em três grupos de disciplinas: as do grupo de LP2 para surdos, as do grupo de LIBRAS e um último com as quatro ementas da UFRJ de seu currículo anterior.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados da análise dos documentos dessas instituições, assumindo de antemão a impossibilidade de abarcar as múltiplas questões que se colocam nessa nova conjuntura educacional, assim como sua apreensão sob outros ângulos de abordagem teórica.

Também ressaltamos nossa dificuldade em localizar referências teóricas que nos indicassem parâmetros e especificações sobre as características formais de uma ementa. Era comum ouvirmos como resposta a nossa busca a constatação de que todos sabiam o que era uma ementa, sabiam reconhecê-la, sabiam os elementos que a compunham, mas não sabiam onde buscar especificações teóricas que se referissem a tal gênero.

A partir dessa constatação, buscamos o Departamento de Ações Pedagógicas (DEP) na UERJ, instituição onde realizamos nosso curso de Mestrado, e fomos encaminhados à Coordenação de Articulação de Ações Pedagógicas (CAP) que “suporta ações pedagógicas, tais como reformulações curriculares, implantações de novos currículos e avaliações”<sup>32</sup>, entre outros fins.

Fomos recebidos pelo professor responsável pelos cursos de Letras e Direito que nos disponibilizou a Deliberação nº033/95 que dispõe sobre as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UERJ, assim como os formulários onde se inscrevem as disciplinas e outros documentos<sup>33</sup>, porém, ao solicitarmos as especificações formais de uma ementa, tivemos que retornar outras vezes ao departamento sem sucesso de uma definição formal por parte da instituição, assim como de todos os elementos que compõem a estrutura de um formulário de identificação da disciplina. Esses fatos justificam ainda mais a importância da descrição desse gênero em nosso capítulo de análise.

---

<sup>32</sup> Informações disponíveis no site <http://www.sr1.uerj.br/dep>

<sup>33</sup> Todos esses documentos encontram-se em anexo.

## 6. A LIBRAS E A LP2 PARA SURDOS NOS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS

Em nossa Introdução, anunciamos que nosso interesse de pesquisa é analisar como estão sendo construídos os discursos sobre a língua de sinais e seu ensino nos espaços universitários, por meio de sua inserção como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas e pedagogia, atendendo ao Decreto 5626/05. Além disso, nosso interesse também se baseia em verificar as concepções de ensino de língua nessas instituições referentes a LIBRAS e PL2 para surdos.

Para isso, constituímos um cópús que, conforme definido no Capítulo 5, mostra, obviamente, apenas uma amostra desses discursos, uma vez que tratamos apenas das universidades públicas do Rio de Janeiro e de tal experiência ser pioneira para a maioria dessas instituições.

A partir das informações apresentadas nos Capítulos 1, 2 e 3, partimos da hipótese de que os enunciadores das ementas das disciplinas que analisamos poderiam estar retomando polêmicas e crenças que atravessam a história da educação de surdos há mais de duzentos anos.

Outro ponto importante a se resgatar é que nossa análise visa a identificar os diálogos que se estabelecem (ou não) entre Decreto, Reforma das Licenciaturas e Universidades a partir do encaminhamento histórico das políticas públicas educacionais descritas no Capítulo 3, que corrobora para nossa compreensão das políticas vigentes.

Da perspectiva teórica que assumimos no Capítulo 4, observamos como os discursos estão sendo construídos considerando que os sentidos que se produzem têm a ver com o lugar sócio-histórico de onde esse tema é falado e como ele é falado, ou seja, uma articulação dialógica estabelecida entre co-enunciadores por meio do gênero ementa, pois:

A cada gênero associam-se momentos e lugares de enunciação específicos e um ritual apropriado. O gênero, como toda instituição, constrói o tempo-espaço de sua legitimação. Estas não são 'circunstâncias' exteriores, mas os pressupostos que o tornam possível. (MAINGUENEAU, 1997, p. 34)

Assim, dividimos esse capítulo em cinco itens. No primeiro (6.1), fazemos uma breve análise sobre o gênero ementa, devido à carência de parâmetros que o defina e por ser o mesmo de restrita circulação. No segundo (6.2) nos detemos ao

documento de PL2 para surdos, ficando a análise das ementas de LIBRAS no terceiro e quarto item (6.3) e (6.4). Por último, no item (6.5), comparamos as 4 ementas do currículo antigo da UFRJ com a ementa atual reformulada pela instituição, verificando que discursos permaneceram nesses documentos e quais foram substituídos ou excluídos.

### 6.1. O Gênero Ementa

Considerando que em nossa pesquisa tratamos de disciplinas e que estas possuem uma identidade legal por meio da ementa que lhe permite a existência, nos deteremos um pouco mais em considerações relativas a esse gênero, pois compreendemos que entre as decisões que instituem a disciplina e sua existência enquanto tal, são produzidas textualidades.

Ao tentar localizar referências que nos dessem um apoio teórico e ou possibilitassem maiores especificações acerca da natureza e função do gênero “ementa”, indicassem parâmetros sobre características formais, temáticas, de estilo, finalidades, formas de textualização, processos de validação desse gênero, deparamo-nos com uma carência de informações/reflexões a esse respeito, pelo menos no que se refere ao âmbito dos estudos da linguagem. Nossos esforços junto ao Banco de dissertações e teses da Capes não obtiveram sucesso. Na Internet, encontramos apenas um artigo que apresenta brevemente os elementos de um formulário de identificação de uma disciplina (SANTOS, 2002) e em um sítio<sup>34</sup> universitário, um guia de produção textual, a menção a que uma ementa aborda vários tópicos de maneira muito sucinta, além de indicação de “como redigir uma ementa”:

**Ementa** é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual / procedimental de uma disciplina.

#### 2. Características formais

- Os tópicos essenciais da matéria são apresentados sob a forma de frases nominais (frases sem verbo);
- Não é necessário que os tópicos sejam elencados em itens (um embaixo do outro): a redação é contínua.

---

<sup>34</sup> <http://www.pucrs.br/gpt/ementa.php>. Acessado em janeiro de 2011.

- Para a elaboração da **ementa**, que reúne conteúdos conceituais e procedimentais, podem ser utilizadas, dentre outras, expressões como: "estudo de"..., "caracterização de"..., "estabelecimentos de relações entre"..., "busca de compreensão de"..., "reflexão sobre"..., "análise de"..., "exame de questões sobre"..., "descrição de "..., "pesquisa de"..., "investigação sobre"..., "elaboração de"..., "construção de"..., "introdução a"..., "fundamentação de"..., "desenvolvimento de"..., "aplicação de"..., "explicitação de"..., "crítica de"..., "interpretação de"..., "aprofundamento de"..., "produção de"..., "criação de"..., "organização de"..., "confecção de"..., "demonstração de"..., "levantamento de"..., "definição de"..., "processamento de"..., "expressão de"..., "comunicação de"..., "participação em"..., "experimentação de"..., "detalhamento de"..., "discussão de"..., "orientação sobre"..., "comparação entre"..., "confronto com"..., "interface entre"..., etc.

Observamos na citação supracitada, pouco esclarecimento quanto à caracterização de uma ementa e sua estrutura, assim, buscamos outros meios que nos auxiliassem nessa definição. No dicionário Aurélio, encontramos as seguintes acepções para a palavra *ementa*: “**1. Apontamento, nota. 2. Resumo, sumário**”. No dicionário *Houaiss eletrônico*: “**1.** registro escrito; apontamento, lista, rol. **2** texto reduzido aos pontos essenciais; resumo, síntese, sinopse; **2.1**Rubrica: termo jurídico: sumário ou resumo do que a lei contém, posto em sua parte inicial; rubrica.

Como já citado anteriormente, procuramos o DEP na UERJ em busca de uma definição formal por parte da instituição e não tivemos sucesso. A resposta que obtivemos do departamento foi a definição advinda de uma enciclopédia eletrônica, que transcrevemos a seguir, acompanhada do comentário de que “não tratava-se de uma fonte segura, porém trazia uma explicação coerente”.

Ementa (do latim *ementum*, “pensamento”, “ideia”, “juízo”, “razão”, “mente”) é um termo aplicado de modo geral, para indicar toda espécie de apontamento ou anotação tomada pela lembrança, a fim de que, por aí, se produza depois o documento escrito, a fim de que se faça ou se execute o ato nela lembrado. Por exemplo, é descrição resumida das matérias e suas cargas horárias dadas numa faculdade.

Uma ementa universitária, em geral, apresenta muito sucintamente as idéias gerais que serão abordadas ao longo da disciplina, na forma de um fichamento (frases soltas, de forma bem sintética). A apresentação mais detalhada dos assuntos que serão estudados, ponto a ponto, é dada no programa de curso<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ementa>. Acessado em janeiro de 2011.

Tendo em vista o escasso conhecimento relacionado a esse gênero, buscamos, a partir de nosso corpùs de análise, apontar algumas de suas características. Se considerarmos o campo da atividade humana em que se inserem nossas ementas, podemos identificar a autoridade de sua função normativa. Como tal é um documento oficial, por isso atende a exigências comuns a textos dessa natureza. Dialoga com a legislação educacional vigente no país, com exigências de órgãos regulamentadores, internos à instituição em que é produzido, e externos, como o MEC, por exemplo, e outras instituições universitárias.

Tem como interlocutores imediatos docentes e discentes das instituições de ensino superior e sua circulação se restringe, principalmente, a espaços de gestão institucionais. Dessa forma, visa a atender a uma série de requisitos procedimentais, tanto administrativos, quanto acadêmicos. Na maior parte das vezes é elaborada por professor(es) das instituições (no caso de nossa pesquisa, instituições públicas universitárias) e cumprem uma tramitação interna por várias instâncias do âmbito universitário, tais como a aprovação em diversos colegiados/conselhos como o departamental, de graduação (de extensão ou pós, dependendo da natureza da disciplina a ser criada), de ensino e pesquisa.

Ainda que os passos seguidos para a aprovação de uma ementa possam se dar de maneira um pouco diferenciada em cada instituição, de maneira geral, elas seguem o mesmo trâmite legal, por isso nos baseamos na Deliberação nº 033/95 que dispõe sobre as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UERJ para descrever essa tramitação interna, por ser essa a instituição a qual estamos vinculados.

De acordo com a Deliberação, em seu Capítulo III, na seção I, que trata da criação de disciplinas, as mesmas serão efetuadas a partir das questões apontadas no Artigo 58.

Art. 58 – Poderão ser criadas novas disciplinas, ou ser dada nova codificação a uma disciplina, quando houver:

- a) mudança curricular;
- b) alteração de créditos e/ou carga horária;
- c) alteração do nome da disciplina e/ou seu desdobramento;
- d) mudança de ementa com alteração de conteúdo;
- e) necessidade de proporcionar um conteúdo em caráter eletivo.

Quanto aos passos seguidos para a aprovação de tal documento, a Deliberação aponta:

Art. 59 – A proposta de criação e desativação de disciplinas é atribuição dos Departamentos, devendo sua aprovação ser confirmada pelo Conselho Departamental, encaminhada à SR-1 e submetida à aprovação do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

§ 2º - A proposta de criação de disciplina, feita pelo Departamento, será encaminhada à SR-1, devendo o documento conter:

- a) justificativa da criação da disciplina;
- b) carga horária discriminada;
- c) ementa da disciplina;
- d) caracterização da disciplina.

Após esse trâmite, se aprovada pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CSEP), é redigida uma Deliberação que aprova a criação/reforma da disciplina/curso. O documento, então, retorna para a Sub-reitoria de Graduação (SR-1) que o encaminha ao DACA<sup>36</sup>, para codificá-la e incluí-la no rol de disciplinas.

Também encontramos ementas em documentos de outra natureza como os textos jurídicos. Essa voz do Direito também se encontra presente nas ementas de disciplinas, porém, em seus trâmites legais de aprovação que passam por Conselhos, deliberações e cujas regras de criação/reformulação estão inscritas por meio de artigos, parágrafos, por tratarem-se de textos de caráter jurídico.

Após essa tramitação interna, a disciplina precisa receber um código para ser “nomeada” e ganhar reconhecimento legal. A Deliberação nº 033/95 dispõe sobre o registro e codificação das disciplinas na seção II:

Art. 60 – As disciplinas, para efeito de registro, sofrerão codificação a cargo do DACA composta de:

- a) campo ALFABÉTICO com três letras, indicando a sigla da Unidade;
- b) campo NUMÉRICO com quatro dígitos, indicando, o primeiro, o Departamento de Ensino que oferece a disciplina, seguido do número sequencial da disciplina e de um dígito de segurança;
- c) nome por extenso da disciplina, podendo ser seguido por numeral em algarismos romanos;
- d) discriminação do número de horas/aula teóricas, práticas, de laboratório e estágio curricular semanais, separados por hífen e colocados, em conjunto, entre parênteses.

Art. 61 – Caberá ao DACA, para os fins previstos neste Regulamento, manter o registro de todas as disciplinas criadas, tanto as ativas quanto as desativadas, pertencentes aos atuais e anteriores currículos dos cursos de graduação desta Universidade.

---

<sup>36</sup> DACA – Departamento de Acompanhamento e Controle Acadêmico.

A ementa tem por finalidade apresentar uma síntese do conteúdo e aplicações práticas de uma disciplina ou curso. Trata-se de um documento vinculado a uma estrutura e sistema curricular e não apresenta marcas de pessoas, uma vez que representa uma voz institucional, aproximando-se de textos jurídicos.

Para serem reconhecidas como ementas, faz-se necessária a presença de vozes de autoridades nesse documento que garanta tal validade. Assim, são indicadas a unidade / curso e departamento acadêmico aos quais a disciplina está vinculada, como observamos no fragmento a seguir:

Formulário de Identificação da Disciplina

	UNIDADE:				
	DEPARTAMENTO:				
	DISCIPLINA:				
CH TOTAL	<input type="text"/>	CRÉDITOS	<input type="text"/>	CÓDIGO	<input type="text"/>
Característica:		Cursos:			
<input type="checkbox"/>	Obrigatória				
<input type="checkbox"/>	Eletiva restrita				
<input type="checkbox"/>	Eletiva definida				
<input type="checkbox"/>	Eletiva universal				
Carga Horária:		Distribuição de carga horária da disciplina:			
do Aluno		do Professor		Tipo de aula:	
<input type="text"/> H		<input type="text"/> H		Semanal	
				Semestral	
				Teórica	
				Prática	
				Laboratório	
				Estágio	
				Total	

Figura 9: Fragmento do formulário de identificação de disciplina da UERJ.  
Fonte: <http://www.sr1.uerj.br/dep/conteudo>. Acessado em março de 2011.

Fomos informados no DEP que o formulário de identificação de disciplina exposto acima, onde foi registrada a disciplina LP2 para surdos, foi substituído por um novo documento<sup>37</sup> intitulado “Programa da disciplina” que entrou em vigor a partir de fevereiro de 2011.

Verificamos nesse novo formulário uma descrição mais detalhada de seus elementos. Os objetivos foram expandidos em objetivos geral e específico, e foram

<sup>37</sup> O referido documento encontra-se em anexo.

adicionados itens que não constavam no formulário anterior: conteúdo programático, metodologia e avaliação.

Também observamos algumas supressões no documento: a inclusão da definição sobre características da disciplina como obrigatória ou eletiva; o tipo de aula (teórica, prática, laboratório ou estágio); a carga horária específica do aluno e do professor, e a assinatura do Diretor, permanecendo apenas as do professor responsável e a do chefe de departamento.

De qualquer modo, as alterações sofridas não impedem o reconhecimento do documento como um formulário de identificação de uma disciplina, pois, como afirma Bakhtin, os gêneros podem ser mantidos ou não de acordo com as necessidades de comunidades específicas, além de possuírem a capacidade de reconstruírem-se e de renovarem-se, pois são “relativamente estáveis”.

Optamos por expor e analisar o fragmento do formulário anterior dessa instituição, por ser nesse modelo que está inscrita a ementa que analisamos dessa universidade.

Observando o fragmento exposto, verificamos que o formulário inicia apresentando a instituição, unidade e departamento ao qual a disciplina se insere. Ao trazer esses elementos, o formulário se coloca em uma condição de texto legal, validado por essas vozes de autoridade e que são confirmadas pelas assinaturas do professor proponente, do chefe de departamento e do diretor que, por meio da representação social que cumprem nessas instituições, legitimam o que ali está disposto como reconhecidas e autorizadas pela universidade.

A estrutura composicional desses documentos é bastante padronizada, estável. Oferece sempre uma descrição onde constam dados de ordem administrativa e institucional, tais como: o nome da disciplina, código, carga horária, número de créditos, possíveis pré-requisitos exigidos para cursá-la, a situação da disciplina (se ela é obrigatória ou optativa, por exemplo), além de sua vinculação a uma determinada unidade acadêmica.

Seguem a esse cabeçalho outras informações sobre a disciplina. Essas informações podem variar de uma universidade para outra. Para melhor visualização, elaboramos um quadro com os elementos constantes nos documentos de cada universidade. O símbolo (---) representa a ausência e (√) a presença de tal elemento na ementa da instituição:

ESTRUTURA DO DOCUMENTO	UERJ	UFF	UFRJ	UFRRJ	UNIRIO
Descrição da ementa	✓	✓	✓	✓	✓
Objetivos da disciplina	✓	✓	-----	✓	✓
Conteúdo programático	-----	-----	-----	✓	✓
Metodologia	-----	-----	-----	-----	✓
Avaliação	-----	-----	-----	-----	✓
Bibliografia	✓	✓	-----	-----	✓

Quadro 4: Estrutura das ementas de cada instituição

Podemos afirmar que os documentos dessas instituições têm em comum os seguintes elementos: a descrição, os objetivos da disciplina e a bibliografia.

No documento da UNIRIO, constam todos os elementos do formulário, enquanto a UFRJ incluiu apenas a descrição ementa da disciplina. Já a Rural e a UNIRIO foram as únicas que apresentaram o documento com o conteúdo programático.

De acordo com Santos (2002, p. 64):

Os *objetivos* são representados com verbos no infinitivo e anunciam as metas pretendidas com aquela disciplina. Na *ementa*, são estabelecidos os conteúdos mínimos obrigatórios a serem ministrados na disciplina. Esta é construída por ocasião da criação do curso e segue as indicações de uma resolução do CFE / Conselho Federal de Educação [...]. A *bibliografia* representa as referências teórico-pragmáticas, nas quais a disciplina está circunscrita em nível epistemológico. No *programa*, constrói-se um detalhamento da ementa, evidenciando-se as prioridades teórico-pragmáticas desejadas, para o encaminhamento da disciplina na operacionalização da sala de aula.<sup>38</sup>

Dentro da estrutura do documento, focaremos nossa análise no item referente à *Descrição da Ementa* ou *Ementa*, uma vez que é a partir desse elemento que temos uma explicação sumária do tema abordado que nos dá uma ideia sobre a disciplina e por ter sido o item comum em todos os documentos disponibilizados. Isso não implica, contudo, que não retomaremos os outros elementos presentes quando necessários para nossa análise.

<sup>38</sup> Grifo nosso.

Iniciaremos nossas considerações sobre a análise a partir da ementa de Português como L2 para surdos na UERJ para, em seguida, abordarmos a disciplina de LIBRAS nas demais universidades.

## 6.2. Português como segunda língua para surdos

Destacamos do documento referido como “ementa de disciplina” as informações iniciais, buscando dar visibilidade à forma como está estruturada a disciplina.

		<b>EMENTA DE DISCIPLINA</b>		1) ANO	2) SEM.
				2005	2
3) UNIDADE: INSTITUTO DE LETRAS (20.02.00.000)			4) DEPARTAMENTO LING. (20.02.06.000)		
5) CÓDIGO ILE 06	6) NOME DA DISCIPLINA Estágio: Planejando Materiais no Ensino de português como L2 para a Comunidade Surda	7) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida (x) restrita		8) CH 30h	9) CRÉD 02
9) CURSO(S)  Todas as duplas-licenciaturas <u>Português-Literaturas</u> <u>Inglês-Literaturas</u>		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA			
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
	ESTÁGIO	02	30		
	TOTAL	<b>02</b>	<b>30</b>		
11) PRÉ-REQUISITO (A): LING I				12) CÓDIGO 0605256	
11) PRÉ-REQUISITO (B):				12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO				12) CÓDIGO	

Quadro: 5 – A estrutura da disciplina PL2 para surdos na UERJ.

Conforme consta no documento, “*Estágio: Planejando Materiais no Ensino de português como L2 para a Comunidade Surda*” é uma disciplina eletiva restrita e oferecida a todos os alunos do Instituto de Letras, exigindo-se como único pré-requisito ter cursado “Linguística I”.

Segundo a Deliberação nº 033/95, Título I, que trata da terminologia e sua conceituação, encontramos a seguinte definição para as disciplinas eletivas e obrigatórias:

XVI – Disciplinas Eletivas – disciplinas oferecidas à livre escolha do aluno, excetuadas as componentes do próprio currículo, o objetivo de complementar ou aprofundar conhecimentos.

XVIII – Disciplinas Obrigatórias – disciplinas relacionadas com as matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação no currículo mínimo de um curso, mais as definidas pelo Conselho Departamental e aprovadas pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, para integrar o Currículo Pleno, consideradas como imprescindíveis à formação básica e profissional dos alunos.

A Deliberação nº 029/2000 que altera o Artigo 63 e seus parágrafos e o Artigo 64 da Deliberação nº 33/95, esclarece as três nomenclaturas acerca da disciplina eletiva (restrita, definida e universal). Trataremos apenas da disciplina eletiva restrita, por ser essa relevante para nossos estudos.

Art. 1º -

§ 1º Quando necessário, o Currículo Pleno deverá contemplar disciplinas Eletivas Restritas discriminadas especificamente pelo Conselho Departamental, até então denominadas optativas, para que o aluno escolha àquelas oferecidas na ramificação do Curso ao qual o mesmo está vinculado.

Embora no documento acima a disciplina seja apontada como uma eletiva restrita, no sítio da instituição, consta como obrigatória para todos os alunos de Letras. Outro aspecto a ser observado é a definição da disciplina que se autodenomina como um estágio.

Compreendendo que “uma tipologia que trabalhe com os discursos institucionais deve considerar o processo de produção da instituição na sua historicidade, na maneira como ela, ao se constituir enquanto tal, se discursivizou” (MARIANI, 1998, p.67), recorreremos aos estudos de Daher e Sant’Anna (2009) sobre o processo de discussão da Reforma das Licenciaturas na UERJ, iniciado em 2001, para tecermos algumas considerações a esse respeito. Como a UERJ será a única universidade tratada nesse bloco, pois somente essa instituição ofereceu PL2 para surdos, será possível um maior destaque a essa contextualização.

As autoras descrevem como o Colegiado de Licenciaturas (CL), organizado pela Sub-reitoria de Graduação que, constituiu um espaço de discussão entre as unidades de ensino ao longo de quatro anos, na busca de um possível acordo, e assinalam a grande mudança ocorrida na proposta com a “criação de disciplinas e estágios sob a responsabilidade do Instituto de Letras e do Instituto de Aplicação, o

que anteriormente esteve completa ou parcialmente sob a responsabilidade da Faculdade de Educação”. (DAHER, SANT’ANNA, 2009, p. 20).

Assim, pela primeira vez, o Instituto de Aplicação e o Instituto de Letras assumem disciplinas voltadas de modo direto para a formação profissional do futuro docente, e a carga horária total (420h) destinada aos estágios fica assim distribuída pelas unidades: Educação 60h; CAp 210h e Letras 150h, o que passa a exigir a ampliação e inserção em outros espaços diferentes do CAp e a promover o constante diálogo da universidade com as redes municipal, estadual e federal. (DAHER, SANT’ANNA, 2009, p. 26). Todas essas decisões, contudo, referem-se à UERJ e especificamente ao curso de Letras, não significando que as outras universidades tenham adotado as mesmas providências. Demos destaque a essas discussões, já que apenas a UERJ oferece a disciplina correspondente a esse bloco, permitindo dessa forma, essa contextualização.

A Reforma traça um novo perfil para os cursos de licenciatura. Nos documentos oficiais são definidas as distinções entre *estágio* e *prática*. De acordo com a Resolução CNE/CP 1/02 nº Art.12, consideram-se as seguintes diretrizes quanto à prática nos cursos de formação de professores em nível superior:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restringa ao estágio<sup>39</sup>, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Segundo a Resolução, há que se distinguir a prática como componente curricular da prática de ensino, e do estágio obrigatório definido por lei.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas

---

<sup>39</sup> Grifo nosso.

orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino<sup>40</sup>, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Conforme o deferido nas Resoluções, as disciplinas práticas denotam uma concepção mais abrangente que contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática, como componente curricular, terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos dos executivos dos sistemas.

Quanto ao estágio, o Parecer CNE/CP nº 21/2001 o definiu como sendo: “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”. A necessidade de se descrever a prática em oposição ao estágio é um fato bastante significativo que nos remete às discussões acerca da desvinculação da teoria com a prática docente nos espaços acadêmicos.

Embora na denominação da disciplina haja a presença da palavra *estágio*, constatamos que, na verdade, a disciplina trata de uma *prática*, pois os alunos não contam com uma formação profissional pelo exercício direto *in locu*, uma vez que não há a presença participativa em ambiente próprio de atividades dessa área, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. O trabalho se desenvolve nas aulas na graduação com a elaboração de materiais de ensino de PL2 para surdos. Assim, identifica-se a dificuldade de registro da disciplina por meio da instituição.

Também constatamos que a disciplina procura atender a Resolução nº 1 CNE/CP/2002 e a Resolução nº 2 CNE/CP/2002 quanto a dois aspectos: a oferta de uma disciplina que contemple a perspectiva inclusiva (a comunidade surda), e que proporcione a prática vinculada à formação desse futuro professor.

---

<sup>40</sup> Grifo nosso.

Para darmos continuidade a nossa análise, verifiquemos outros elementos presentes no formulário<sup>41</sup> da disciplina:

<p>13) OBJETIVOS</p> <p>No final do período o aluno deverá estar apto a reconhecer questões críticas no ensino de leitura e escrita de PL2 na comunidade surda, a avaliar criticamente materiais existentes, a adaptar e elaborar minimamente, materiais voltados para este contexto específico face às questões críticas discutidas.</p>
<p>14) EMENTA</p> <p>Desenvolvimento da Leitura e da Escrita. O caso da comunidade surda. Problemas e possíveis soluções. A prática pedagógica neste contexto profissional. Critérios para a avaliação crítica de materiais. Adaptação de materiais. A elaboração de materiais: modelos e abordagens práticas. Estudo de casos.</p>
<p>15) BIBLIOGRAFIA</p> <p><b>Hutchinson and Waters.</b> (1987). <i>English for Specific Purposes. Materials Design</i> (pp. 108-127). Cambridge: Cambridge University Press</p> <p><b>Hutchinson and Waters.</b> (1987). <i>English for Specific Purposes: Materials evaluation</i> (pp. 96-108). Cambridge: Cambridge University Press</p> <p><b>Goldfeld, Márcia.</b> Fundamentos em Fonoaudiologia. Cap 4 (pp. 40-50). Ed. Guanabara Koogan.</p> <p><b>Saliés, Tânia.</b> (2003). Ler a TV em L2: uma opção educacional para a comunidade surda. Palestra ministrada no III Painel de <u>Closed Caption</u> promovido pela <u>ARPEF-PUC-Rio</u>.</p>

Quadro 6: A ementa da disciplina PL2 para surdos na UERJ.

Retomando a concepção de que o estágio proporciona uma visibilidade maior das articulações entre teoria e prática, encontramos os seguintes fragmentos na ementa: “*A prática pedagógica neste contexto profissional*” e “*A elaboração de materiais: modelos e abordagens práticas*”.

Percebemos em ambos os fragmentos a palavra “prática”, além de “contexto profissional” que corroboram o termo “estágio” anteriormente citado. Por meio dessas escolhas lexicais, a ementa dialoga com o discurso presente nas exigências da reforma e procura apagar marcas de um interdiscurso consoante com uma herança de *beletrismo*<sup>42</sup>. As belas letras manifestavam o que se entendia por concepção retórica do uso da linguagem que configura a trajetória dos cursos de

<sup>41</sup> Os documentos que apresentamos de todas as universidades em nossa análise encontram-se em anexo.

<sup>42</sup> Termo adaptado do francês, *belles lettres*, o *Beletrismo* se fundamenta em “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica”. Tal concepção fundamentou os cursos de Letras e ainda hoje encontra-se presente nos interdiscursos acadêmicos. Para aprofundamento, consultar Daher e Sant’Anna (2009).

Letras voltados para os saberes acadêmicos desvinculados do cotidiano do trabalho docente.

No entanto, cabe registrar que a UERJ foi a única das universidades que não abriu concurso público para o provimento do cargo referente à educação de surdos e recorreu, a princípio, a professores do próprio departamento para ministrar a disciplina<sup>43</sup>. Ainda que seus docentes confirmassem, em uma conversa informal, não conhecerem a LIBRAS.

Compreendemos que ensinar uma segunda língua (L2) demande que o professor, além de conhecer a língua que leciona e conhecer metodologias, técnicas ou abordagens de ensino, tenha conhecimento sobre o contexto cultural, político e social no qual essa língua está inserida.

Ensinar uma L2 significa inserir o aluno em um embate bicultural entre a L1 desse aluno e a L2 do “Outro”, cujas expressões culturais, códigos, relações pessoais, familiares, políticas, etc., estão circunscritas.

Dessa forma, ensinar uma L2 transcende a tradução de vocábulos de uma língua para a outra, pois, segundo Bakhtin (1993), os sentidos, a ideologia não são exteriores aos signos, mas intrínsecos a eles: “O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. (BAKHTIN, 1993, p.32).

Ao ministrar uma disciplina de ensino de LP2 para surdos sem conhecer a LIBRAS, questões como o biculturalismo e os sentidos intrínsecos às línguas, ficarão prejudicados nas inúmeras possibilidades de discussões e reflexões sobre esses temas, já que o professor os desconhece. Muito mais onerosas em um espaço de formação de professores, são as concepções equivocadas e o prevailecimento da língua portuguesa sobre a língua de sinais por conta do desconhecimento desse docente.

Uma de nossas questões de pesquisa indaga sobre que concepções de língua (referentes ao ensino/ aprendizagem) estariam presentes nas instituições de ensino superior. Nos inquieta pensar não só qual a concepção de ensino da LIBRAS, mas que *status* está sendo dado a essa língua no espaço acadêmico responsável pela formação e divulgação do conhecimento científico.

---

<sup>43</sup> Ao término desta pesquisa, o Departamento de Linguística se organizava para seleção de profissional qualificado para o cargo por meio de contrato.

Ao observar as referências da disciplina, verifica-se a ausência de obras que remetam à LIBRAS. Encontramos na bibliografia do curso duas leituras sobre o ensino de inglês para fins específicos e outra sobre fundamentos em fonoaudiologia. Em apenas um texto há referência ao surdo. O mencionado texto trata da leitura na TV em L2 para surdos. Assim, temos a voz da Pedagogia (fins específicos) que utiliza o ensino de inglês para contrastar com o ensino de português como L2 e a voz da área médica (fonoaudiologia) para tratar da aquisição da língua portuguesa para esse alunado. A voz do surdo nesse contexto não tem sua representatividade por meio da sua língua.

Numa disciplina que se propõe a trabalhar especificamente com a comunidade surda e as dificuldades desse alunado com a aquisição de PL2 não haver a menção a sua L1 na bibliografia indicada, remete-nos a três situações possíveis: a) o desconhecimento da instituição sobre o assunto; b) a língua portuguesa sobrepondo-se a língua de sinais, e c) o apagamento do reconhecimento da LIBRAS como L1 para a comunidade surda.

O discurso da equidade mascara polêmicas e busca apagar embates ainda presentes oferecendo disciplinas voltadas às necessidades dos surdos, mas que trazem consigo a invisibilidade da LIBRAS.

Essa constatação dialoga com discursos da época da Comunicação Total, quando a língua de sinais passou a ser mero instrumento para a aquisição da língua oral. Assim é hoje, pautados em um discurso politicamente correto, “aceitamos” a entrada da LIBRAS nas escolas e nas universidades e a transformamos em uma mera ferramenta comunicativa, perpetuando práticas que valorizam a oralidade e alimentando discursos de apagamento da comunidade surda e sua língua.

Outra preocupação referente ao desconhecimento da LIBRAS nos provoca indagações quanto ao cumprimento de algumas propostas presentes na ementa, tais como:

- O caso da comunidade surda. Problemas e possíveis soluções.
- Critérios para a avaliação crítica de materiais.
- Adaptação de materiais.
- Elaboração de materiais.

Tais elementos demandam um conhecimento mínimo por parte do professor sobre a língua de sinais, pois, assim como as universidades representam um papel

institucional, “qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber” (MAINGUENEAU, 1997, p. 30). Ou seja, a autoridade que nos é atribuída pela Instituição e pelo papel social que representamos diante de nossos alunos, pode nos levar a ser agentes multiplicadores de preconceitos, quando responsáveis pela formação de futuros professores, perpetuamos concepções equivocadas e ideias estereotipadas sobre a língua de sinais devido ao nosso desconhecimento, que serão reproduzidos por nossos alunos e futuros professores.

Quanto aos objetivos da ementa, destacamos o seguinte fragmento:

No final do período o aluno deverá estar apto a reconhecer questões críticas no ensino de leitura e escrita de PL2 na comunidade surda, a avaliar criticamente materiais existentes, a adaptar e elaborar minimamente materiais voltados para este contexto [...].

Ainda que a palavra *crítica* denote uma análise feita com maior ou menor critério sobre algum tema, os termos que destacamos, apontam contradições, pois, como é possível “avaliar *minimamente* de forma *crítica*”, de igual forma, “reconhecer *minimamente* questões *críticas* no ensino”? Essas asserções demandam certo grau de conhecimento ou aprofundamento que não condizem com o proposto para estudo ao longo da disciplina.

Percebe-se também que o termo “crítica” foi utilizado nas ações voltadas para os estudos teóricos, enquanto “minimamente” nas ações empíricas, associada à principal atividade prática desta disciplina: a elaboração de materiais para a comunidade surda. Assim, alimenta-se o ranço dos estudos em Letras com ênfase na retórica. Podemos supor que o termo *minimamente* empregado ao conhecimento empírico resulta da própria experiência *mínima* desses docentes quanto ao assunto. Tal realidade nos inquieta por considerarmos que não há teorização possível sem que se saiba pensar o objeto sobre o qual se teoriza.

No próximo item, analisamos a entrada da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória no Ensino Superior, observando que concepções de ensino /aprendizagem de uma língua estão presentes nas ementas dessas instituições.

### 6.3. A disciplina LIBRAS

Das cinco universidades públicas consultadas em nossa pesquisa, quatro oferecem a disciplina LIBRAS em sua grade curricular, porém, ao fim de nossa coleta de dados, como já informamos no Capítulo de Metodologia, tínhamos em mãos seis ementas e/ou programas<sup>44</sup>.

As quatro universidades contatadas nos disponibilizaram suas ementas referentes a LIBRAS, sendo que uma delas, a UFRJ, nos apresentou duas: uma pertencente à Faculdade de Letras e a outra à Faculdade de Educação. Essa mesma universidade apresentou outras quatro ementas referentes a LIBRAS que faziam parte de um currículo anterior, pois a disciplina já é oferecida na universidade há quatorze anos. Para análise, consideramos essas quatro ementas como um único bloco a fim de compará-las com o currículo recente.

O Decreto estabelece duas ofertas de ensino da LIBRAS: uma contemplaria todas as licenciaturas e estaria vinculado ao curso de Letras, enquanto a segunda, a cargo da Faculdade de Pedagogia, se destinaria aos futuros professores de educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais.

A fim de melhor visualizar o lugar atribuído à disciplina LIBRAS nas universidades públicas<sup>45</sup> do Rio de Janeiro em que são ministradas, elaboramos um quadro que reúne alguns dados sobre a mesma.

---

<sup>44</sup> Considerando as quatro do currículo anterior da UFRJ como 1 bloco de ementas.

<sup>45</sup> Algumas universidades ressaltaram que as ementas apresentadas nessa pesquisa poderiam sofrer mudanças com a posse dos professores concursados.

UNIVERSIDADE	FACULDADE/ INSTITUTO	NOME DA DISCIPLINA	DEPARTAMENTO	CARGA HORÁRIA	SITUAÇÃO DA DISCIPLINA	NÚMERO DE CRÉDITOS
UFF	Instituto de Letras	LIBRAS I	Letras Clássicas e Vernáculas	30 h	Obrigatória	2
UFRRJ	Colegiado de Letras	LIBRAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Departamento de Tecnologias e Linguagens</li> <li>▪ Departamento de Letras e Ciências Sociais.</li> </ul>	30 h	Obrigatória	2
UNIRIO	Escola de Educação	LIBRAS	Didática	60 h	Obrigatória	4
UFRJ	Faculdade de Educação	Educação e Comunicação II: LIBRAS	Pedagogia	30 h	Obrigatória	2
UFRJ	Faculdade de Letras	Estrutura da Língua de Sinais I	Linguística e Filologia	30 h	Obrigatória	2

Quadro 7 – A estrutura da disciplina LIBRAS nas universidades

Podemos destacar como aproximação entre as universidades quanto à oferta da LIBRAS, os elementos de ordem administrativa, como a carga horária, o número de créditos e a situação da disciplina. Com exceção da UNIRIO que apresenta uma carga horária e um número de créditos correspondente ao dobro das demais, em todas as instituições a disciplina possui 2 créditos e uma carga horária de 30h.

O elemento comum entre todas as IES é a oferta da LIBRAS como disciplina obrigatória, tal como encontra-se no Decreto, porém tal assertiva não é possível quando tratamos de seu público-alvo. Para isso, analisamos as faculdades / institutos aos quais a disciplina está vinculada.

Ao observarmos o quadro, o primeiro elemento que se destaca é o fato da disciplina estar vinculada a diferentes Institutos ou Faculdades. Duas universidades a vincularam unicamente ao curso de Letras, outra ao de Pedagogia, enquanto outra a ambos os cursos.

Dentro do Instituto de Letras, a LIBRAS foi lotada no Departamento de Tecnologias e Linguagens, Departamento de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Linguística e Filologia e, inclusive, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.

Esses diferentes espaços ocupados pela LIBRAS nessas universidades apontam diferentes formas de compreensão e atendimento às exigências da lei. Apontam também para seus objetivos, seus embates, suas necessidades e possibilidades, além de suas concepções quanto ao espaço da língua de sinais no meio acadêmico.

Ao observarmos que a disciplina encontra-se vinculada em diferentes faculdades e departamentos, buscamos verificar se o seu público-alvo também se diferenciava, pois, de acordo com o Decreto 5626/05, a LIBRAS deverá ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, nos cursos de fonoaudiologia, em todos os cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior. (BRASIL, 20005, Capítulo II, Art.3º, § 1º e 2º).

Contudo, observamos que público-alvo para a disciplina LIBRAS nas universidades pesquisadas nem sempre abrange todos os cursos de licenciatura, como verificado nas ementas da disciplina ou por declaração do professor via *e-mail*, pois ainda não há um quantitativo suficiente de profissionais qualificados que atendam ao grande número de alunos da licenciatura.

Na UFF, a disciplina é oferecida como obrigatória a todos os alunos de licenciaturas. Na UNIRIO, é uma disciplina obrigatória para os cursos de Licenciatura e Pedagogia. De acordo com os professores da instituição, em breve ela deverá ser oferecida como optativa também. Já na UFRRJ, embora o professor de LIBRAS esteja vinculado ao Colegiado de Letras, a ementa foi pensada para atender todos os cursos de Licenciatura, segundo a professora da instituição que nos atendeu.

A UFRJ oferece a disciplina obrigatória aos alunos de Letras e Pedagogia em seus respectivos institutos, e, assim como a UFRRJ e a UNIRIO, se prepara para ofertá-la a todos os demais cursos de licenciatura.

Podemos observar, então, que o público-alvo previsto para tal disciplina não é o mesmo nas quatro universidades pesquisadas, das quais poderíamos reunir em três grupos: A) discentes de Letras; B) discentes de Pedagogia e C) discentes de todas as licenciaturas englobando os citados nas letras A e B.

Diante desse quadro diverso e conscientes da carência de profissionais com formação adequada, buscamos informações sobre o perfil dos docentes, responsáveis por esse trabalho pioneiro.

Em termos legais, as exigências para a formação dos professores da disciplina LIBRAS nas áreas finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, se daria em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS / Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, Capítulo III, Art. 4º.).

Considerando a extrema carência de professores que se enquadrem nesse perfil e a falta de cursos que atendam essa formação, a legislação prevê:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

No ano de 2009 foram contratados ou efetivados quatorze professores para as quatro universidades públicas do Rio de Janeiro. Desses, cinco ouvintes e nove surdos. As instituições cujo corpo docente é formado por ouvintes e seus respectivos números de professores para a disciplina são: UFRRJ (1), UFF (1) e UNIRIO (3); enquanto as que contam com professores surdos são: UFF (6) e UFRJ (3).

Como os sítios de algumas instituições disponibilizavam informações profissionais sobre seu corpo docente, foi possível traçar um breve perfil de alguns desses professores de LIBRAS<sup>46</sup>. Ao entrarmos em contato com as instituições, muitas nos

---

<sup>46</sup> As informações sobre os professores da disciplina LIBRAS podem ter sofrido alterações, uma vez que algumas universidades estão em processo de seleção para contratos e outras aguardam a nomeação e a posse dos professores aprovados em concurso público. Nosso levantamento sobre esses profissionais foi realizado no início de dezembro de 2009.

indicaram unicamente a quantidade de professores surdos e ouvintes, sem disponibilizar qualquer outra informação profissional. Assim, dos quatorze profissionais, obtivemos informações sobre sete.

No gráfico 1, incluímos os resultados dos dados relativos à formação acadêmica desses professores:

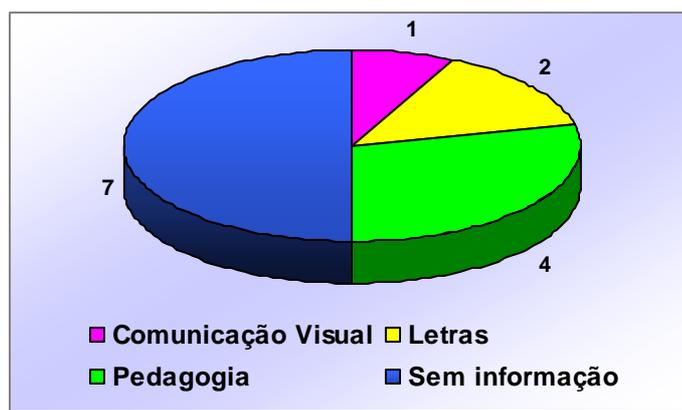


Gráfico 1: Formação dos Professores de LIBRAS

Uma das professoras com formação em Pedagogia e a professora com formação em Comunicação Visual estão com seus cursos em Letras/LIBRAS em andamento na modalidade Educação à Distância (EaD) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Não consideramos esse dado para a elaboração do nosso gráfico, visto que o curso ainda não foi concluído.

A leitura do gráfico nos permite considerar que entre os professores que assumiram a disciplina LIBRAS nas universidades públicas do Rio, a maior parte deles tem formação em Pedagogia, seguidos por docentes com formação em Letras. Apenas um profissional tem formação em Comunicação Visual.

Verifica-se que os professores que assumiram a disciplina LIBRAS nas universidades públicas do Rio, em sua maioria tem formação em Pedagogia e não em Letras.

No que se refere à Pós-Graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*), dos sete professores, um não tem formação em cursos de Pós-Graduação e nenhum dos docentes têm o Doutorado. Assim, temos:

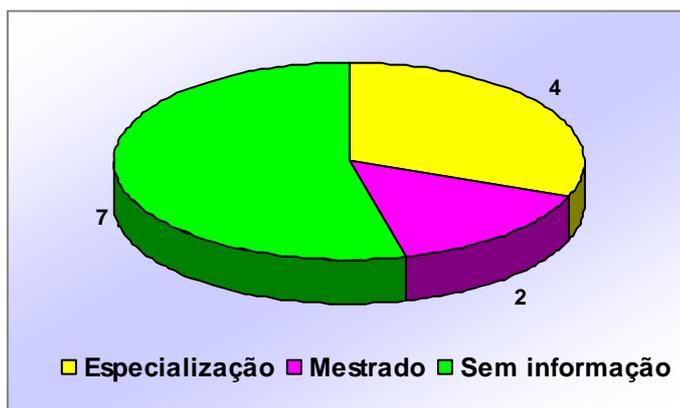


Gráfico 2: Formação à nível de Pós-graduação dos Professores de LIBRAS

Dos quatro professores com Especialização, três o realizaram no curso de Pedagogia e um em Linguística. Os dois cursos de Mestrado que se apresentam foram realizados em Linguística e todas as pesquisas realizadas (*stricto sensu e lato sensu*) abordaram a questão da surdez e ensino.

Aqui, cabem algumas considerações. Primeiramente, compreendemos que a disciplina tem por objetivo o ensino da LIBRAS, ou seja, o ensino de uma língua. O curso responsável por formar professores de línguas é o de Letras, não há como justificar essa formação no curso de Pedagogia.

Felipe (2009) tece algumas críticas a esse respeito:

[...] devido ao fato de a disciplina LIBRAS estar sendo implementada inicialmente nos cursos de Pedagogia, ela tem se transformado em uma disciplina dessa área, mas a disciplina LIBRAS, por decreto, não é uma disciplina da área pedagógica; é uma disciplina da área de Letras porque seu objetivo é ensinar a LIBRAS, e não discutir questões ligadas à educação, tipo de surdez, entre outras temáticas que vêm sendo trabalhadas nesta disciplina. (p.112)

O Decreto 5626/05 determina que a formação de professores de LIBRAS para os anos finais da educação fundamental, o ensino médio e a educação superior seja dada pelo curso de Letras. Porém, quanto ao ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o Decreto 5626/05 estabelece:

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.

Ensinar uma língua não se limita a conhecer o idioma e métodos de ensino, mas as relações de sentido que se estabelecem por meio das coerções sociais, políticas e históricas. Essas especificidades sobre o ensino da língua são aprofundadas nos cursos de Letras e não podem ser delegadas aos cursos de Pedagogia ou ao curso Normal superior que já possuem outros tantos encargos.

Merecia uma maior discussão delegar mais uma atribuição a esse professor polivalente da educação infantil e educação fundamental nos anos iniciais que precisa dar conta de outras disciplinas como português, matemática, ciências e estudos sociais. Principalmente nessa fase inicial tão importante para aquisição da linguagem, pois, lembramos mais uma vez, que muitos surdos só entram em contato com a LIBRAS no espaço escolar.

A inviabilidade do ensino de LIBRAS em uma disciplina de um semestre inserida no curso de Pedagogia, fundamenta-se na impossibilidade de se orientar o professor em formação para todas as demandas que um ensino de línguas exige, tendo ainda que lhe ensinar a própria LIBRAS em um período tão curto.

Segundo Felipe (2009), não há pretensão por parte da Lei que o ensino de uma língua se dê em uma disciplina de um único semestre. O objetivo inicial é apresentar a língua de sinais aos alunos e disponibilizar futuramente disciplinas optativas para aqueles que sentirem interesse em aprofundar o tema.

Ainda assim, há que se refletir os sentidos que estão sendo atribuídos ao ensino de LIBRAS nos espaço acadêmicos. Ao “conceder” um semestre para o ensino de uma língua, a instituição acaba induzindo um ensino que não privilegia a devida atenção a aspectos culturais, históricos, atuais, linguísticos e sociais, devido ao tempo ínfimo e único destinado à disciplina, e que são aspectos intrínsecos ao idioma.

Além disso, questionamos se questões referentes ao ensino-aprendizagem dos surdos no ambiente escolar podem ser sanadas apenas pelo “conhecimento” da língua de sinais estudado em um semestre, mais especificamente em quatro meses.

A nosso ver, torna-se difícil que tal proposta atenda às necessidades dos surdos quanto ao direito de ter um profissional capacitado que conheça suas especificidades linguísticas que devem ser consideradas no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, cumprem-se as exigências legais, mas não se atende o interesse do surdo.

Desencontros sobre qual espaço a LIBRAS ocupa nas instituições de ensino superior retratam, na verdade, embates acerca da formação de professores e a relação entre *teoria* e *prática*, institucionalmente representadas pelos cursos de *bacharelado* e *licenciaturas*, respectivamente. As ementas nesses diferentes espaços alimentam e trazem discursivamente essa memória na qual o curso de Letras se ocupa do “mundo ilustrado” enquanto a Pedagogia do “mundo do trabalho.”

Considerando as observações de Daher e Sant’Anna (2009) podemos afirmar que a forma como cada universidade adequou a exigência da Lei às suas concepções sobre teoria e prática, mostram as relações intrínsecas entre a instituição e suas práticas, pois assim como os currículos, os espaços acadêmicos não são neutros. (MAINGUENEAU, 2008).

No currículo estão implicadas relações de poder, visões sociais e particulares, identidades e formas específicas de organização da sociedade e da educação.

Conhecer esse contexto de polêmicas e desencontros faz-se necessário para compreendermos o que está sendo construído sobre o saber da LIBRAS, pois ela está ligada a um momento histórico e a um lugar institucional e não pode ser desvinculada das questões políticas e sociais que a rodeiam.

Finalmente, ao observarmos em nosso quadro a coluna correspondente ao *nome da disciplina*, nota-se que apenas a UFRJ, em seus dois institutos nos quais a disciplina está lotada, traz uma denominação distinta. Enquanto todas as universidades a definem como “LIBRAS”, a UFRJ a denomina “Educação e comunicação II: LIBRAS”, na Faculdade de Educação e “Estrutura da Língua de Sinais I”, na Faculdade de Letras.

Essas distintas nomeações podem ser pistas discursivas de concepções de ensino para a Língua de Sinais às quais se propõem essas disciplinas nessas instituições, assunto do nosso próximo item.

#### 6.4. As ementas da disciplina LIBRAS

Um dos nossos questionamentos quanto a entrada da LIBRAS nas universidades refere-se a que concepções de ensino de língua as Instituições de ensino superior se filiaram, principalmente após verificarmos que muitos desses profissionais não tiveram formação específica na área de Letras. Além disso, procuramos analisar quais as regularidades e as diferenças presentes nos programas da disciplina que se encontra em Faculdades distintas.

Analisamos as partes comuns entre todos os documentos a fim de melhor visualizarmos suas semelhanças e diferenças. Com esse propósito, elaboramos um quadro onde apresentamos essas partes e suas respectivas universidades.

A seguir, apresentamos o quadro com os aspectos abordados nesses documentos. Vejamos as três universidades que disponibilizaram os objetivos da disciplina.

INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS
UFF	Apresentar a Língua Brasileira de Sinais e seus contextos de uso; descrever princípios básicos de sua gramática; demonstrar sua utilização e sistema de transcrição; avaliar sua aplicação e importância na comunidade como meio de comunicação; incentivar sua divulgação e aprendizagem; capacitar o licenciando para o uso da LIBRAS com alunos surdos no cotidiano escolar.
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizar as políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas surdas e com deficiência auditiva estabelecendo as diferenças entre os conceitos de forma articulada com os movimentos sociais em defesa de seus direitos;</li> <li>• Apresentar aspectos conceituais e filosóficos da cultura e identidade surda (o surdo no mundo ouvinte)</li> <li>• Discutir a relação linguagem e surdez, bem como as implicações sócio-psico-linguísticas da surdez no processo de ensino-aprendizagem</li> <li>• Refletir sobre a atuação e as implicações do intérprete da Língua Brasileira de Sinais no processo de inclusão escolar de alunos surdos;</li> <li>• Aprofundar as noções lingüísticas básicas da LIBRAS.</li> </ul>
UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover discussões sobre a Língua de Sinais Brasileira e seus aspectos que refletem no espaço escolar;</li> <li>• Discutir implicações legais ao trabalho lingüístico educacional;</li> <li>• Apresentar fatos históricos relevantes ao desenvolvimento das comunidades surdas e uso da Língua de Sinais;</li> <li>• Trabalhar questões gramaticais, envolvendo práticas sociais de uso.</li> </ul>

Quadro 8 – Os objetivos da disciplina LIBRAS

Ao observar os verbos utilizados nos objetivos expostos pelas três universidades (já que as outras não disponibilizaram esse item), verifica-se que a disciplina se propõe a oferecer ao aluno um conhecimento básico da língua, consoante ao tempo ínfimo disponível de um semestre, assim, temos os verbos: *apresentar, descrever, demonstrar, contextualizar*, etc. O uso de tais verbos caracteriza o propósito de construir uma fundamentação teórica, com vista a uma prática de ensino da língua de sinais.

Na UFRRJ, ainda que apareça o verbo “*aprofundar*”, ele se remete a “*noções básicas de LIBRAS*”.

Do mesmo modo, a UFF, em seu primeiro objetivo, “*apresentar a Língua Brasileira de Sinais e seus contextos de uso*”, também faz alusão a uma abordagem mais superficial do tema. Contudo, como último objetivo, o documento traz o seguinte fragmento: “*capacitar o licenciando para o uso da LIBRAS com alunos surdos no cotidiano escolar.*”

Consideramos que esse objetivo contradiz o inicial, uma vez que apresentar elementos básicos da LIBRAS não é suficiente para ao final de 4 MESES o aluno estar capacitado para o uso dessa ou de qualquer outra língua.

Nos objetivos descritos pela UFF, constam elementos que indicam o ensino de LIBRAS voltados para aspectos gramaticais: “*descrever princípios básicos de sua gramática*”. Já a UNIRIO pontua: “*trabalhar questões gramaticais, envolvendo práticas sociais de uso*”.

O documento supracitado aponta que “*envolverá práticas sociais de uso*” ao trabalhar com questões gramaticais, promovendo assim um distanciamento de uma memória discursiva que trata do *beletrismo* nos cursos de Letras, onde o conhecimento retórico se dissocia do conhecimento empírico. Porém, veremos mais adiante na análise do conteúdo programático dessa instituição, que os elementos gramaticais estão fortemente marcados em sua ementa.

Tanto a UNIRIO quanto a UFF afirmam articular o ensino de LIBRAS com o cotidiano escolar: “*Promover discussões sobre a Língua de Sinais Brasileira e seus aspectos que refletem no espaço escolar*”.

Diferentemente, a UFRRJ apresenta objetivos bem diversificados, ampliando o debate sobre a surdez. Nos objetivos elaborados por essa instituição, além do ensino da língua, há uma preocupação com sua contextualização em um espaço histórico-social por meio de estudos das políticas públicas educacionais voltadas

para o surdo, seus direitos e sua identidade surda. Esta instituição apresenta aspectos muito singulares se comparada às outras universidades analisadas.

Primeiramente, aborda a questão do intérprete no processo educacional. Consta ainda a referência à diferença entre “surdo” e “deficiente auditivo”.

Cabe ressaltar que o termo *deficiente auditivo*, geralmente, é rejeitado pela comunidade surda por trazer uma perspectiva exclusivamente fisiológica de *déficit* de audição, dentro de um discurso de normalização e de medicalização. Essa denominação aborda o surdo como um portador de uma patologia, uma deficiência que precisa ser tratada. A palavra “deficiente” nomeia a partir de um olhar que o estigmatiza e mostra o que “não tem, o que lhe falta”. A palavra “deficiente” não foi escolhida pelos surdos para os representarem.

A denominação *surdo* é utilizada pelos surdos, para referirem-se a si mesmos e aos seus iguais. Para essa comunidade, ser Surdo<sup>47</sup> é usar a LIBRAS e aprender uma língua oral-auditiva, o que os torna diferentes e não necessariamente deficientes, pois a perda auditiva é apenas um fator.

Partindo do princípio que tais termos se constituem carregados de complexas relações linguísticas, históricas, políticas, culturais, além de relações de poder e interesses sociais, e que o modo de designar as pessoas reflete uma visão sobre elas, muitas vezes preconceituosa, há aqueles surdos que possuem algum resíduo auditivo e, em contrapartida, não se consideram surdos, pois são capazes de escutar com a intervenção de próteses auditivas preferindo assim, ser chamados de *deficientes auditivos* que os aproxima mais da condição de ouvintes.

Dessa forma, não há uma identidade surda homogênea, sem conflitos e diferenças da mesma forma como ocorre em qualquer outro grupo social.

Pensar no surdo no singular, com *uma* identidade e *uma* cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de lares surdos, do surdo gaúcho, do surdo paulista, do surdo de zonas rurais... (GESSER, 2009, p. 55)

<sup>47</sup> Alguns autores fazem oposição quanto ao termo “surdo” escrito com “s” minúsculo e maiúsculo, oriunda de uma convenção entre os especialistas na área de língua de sinais nos Estados Unidos e Europa, em relação à palavra “Deaf” (maiúsculo) e “deaf” (minúsculo). De acordo com Oliver Sacks (1998), algumas pessoas da comunidade surda usam esta convenção para distinguir o “surdo” caracterizado pela sua deficiência, pensado apenas nos seus aspectos biológicos e clínicos, do “Surdo” marcado por uma identidade linguística e cultural. Não adotamos essa notação neste trabalho por considerarmos que os embates ideológicos no Brasil são marcados, fundamentalmente, pelo uso dos termos “surdo” e “deficiente auditivo”.

Ao observar a forma como o surdo é nomeado pelas outras instituições encontramos, na maioria dos documentos, como referência ao surdo apenas os termos “comunidade surda” e “surdo”.

Passamos, então, para as considerações acerca do conteúdo programático. O conteúdo programático é a parte do formulário com maior possibilidade de alterações. O professor da disciplina, geralmente, conta com certa liberdade para alterá-lo, não fugindo, claro, da proposta da ementa. Por seu caráter de mudança, o programa apresenta interdiscursos iminentes do professor / da instituição da disciplina. (SANTOS, 2002, p. 69)

Analisamos os conteúdos programáticos da disciplina LIBRAS da UFRRJ e da UNIRIO, por mostrarem-se com concepções distintas, e por terem sido essas as únicas instituições que continham tal elemento em seu documento.

INSTITUIÇÃO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilinguismo: aspectos históricos, filosóficos e epistemológicos.</li> <li>• As diferentes identidades surdas: Língua de Sinais, cultura surda e sua comunidade, numa proposta bilíngue</li> <li>• A Língua Portuguesa como segunda língua instrumental para o desenvolvimento da leitura e escrita do aluno surdo.</li> <li>• Recursos básicos para um letramento junto aos surdos</li> <li>• Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais, aspectos teóricos e práticos, no desenvolvimento de habilidades expressivas e receptivas da língua bilíngue</li> <li>• O intérprete da Língua Brasileira de Sinais e sua atuação na escola na interação das duas línguas</li> <li>• Diferenciação nos conceitos de aquisição e aprendizagem de LIBRAS (L1) e Língua Portuguesa (L2)</li> </ul>
UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legislação e a Língua Brasileira de Sinais;</li> <li>• História das línguas de sinais;</li> <li>• Comunidades surdas brasileiras e as línguas de sinais;</li> <li>• Mitos sobre as línguas de sinais;</li> <li>• Considerações linguísticas sobre a língua de sinais brasileira;</li> <li>• Fonologia da Libras;</li> <li>• Morfologia da libras; processo de formação de sinais</li> <li>• Sintaxe espacial</li> <li>• Surdez: discussões e atualidades da comunidade surda;</li> <li>• Construção de sentenças simples em língua de sinais brasileira.</li> </ul>

Quadro 9 – O conteúdo programático da disciplina LIBRAS.

Novamente, a UFRRJ traz algumas particularidades em seu conteúdo programático comparada aos outros documentos, mesmo naqueles que não apresentaram esse item, pois não há em nenhuma outra parte dos formulários dessas instituições alguns dos assuntos abordados pela UFRRJ.

Além do intérprete educacional e das diferentes identidades surdas, já citadas anteriormente, observamos a questão do *bilinguismo*, “a língua portuguesa como segunda língua instrumental para o desenvolvimento da leitura e escrita do surdo”, “recursos básicos para um letramento junto aos surdos” e “diferenciação nos conceitos de aquisição e aprendizagem de LIBRAS (L1) e Língua Portuguesa (L2)”. Cabe ressaltar que a maioria dos tópicos refere-se ao ensino de L2 para surdos, o que explica esse distanciamento com as outras universidades que se destinam ao ensino de LIBRAS.

Porém, mesmo a única IES que possui uma disciplina específica para esse tema, não apresenta muito dos conteúdos que são levantados pela UFRRJ e que são de extrema importância para a formação de futuros docentes, pois dialogam com a realidade do cotidiano escolar sobre a educação de surdos e suas necessidades linguísticas, mas que não se referem ao ensino de LIBRAS como proposto pelo Decreto 5626/05. O que observamos no documento dessa instituição é a mescla de conteúdos sobre o ensino de LIBRAS e do ensino de português como L2 para surdos.

Como a UFRRJ e a UNIRIO foram as únicas universidades que apresentaram o item *conteúdo programático*, comparamos os dois documentos e verificamos que a última instituição apresenta esse item sob um enfoque bem diferenciado da primeira. Embora em seus objetivos, como já mencionado anteriormente, a UNIRIO buscou um distanciamento de uma gramática normativa afirmando que envolveria “práticas sociais de uso” ao trabalhar com as questões gramaticais, percebemos que sua filiação a uma concepção de ensino de língua normativa aparece fortemente marcada em seus enunciados nessa parte do documento.

A estrutura gramatical está presente nos seguintes itens: “*Fonologia da LIBRAS, Morfologia da LIBRAS; Processo de formação de sinais e Sintaxe espacial*”. O conteúdo proposto, no entanto, não atende a um aluno iniciante, pois para abordar tais aspectos, esse discente já deveria ter pelo menos, um conhecimento anterior mínimo sobre a LIBRAS.

É importante observar que a UNIRIO, cuja disciplina está lotada na Faculdade de Educação, é a que privilegia de maneira mais incisiva os aspectos gramaticais do ensino da LIBRAS, mais do que aquelas que foram lotadas na própria faculdade de Letras.

Nossa hipótese é a de que a ênfase dada nesses aspectos normativos da língua, vise à validade e ao reconhecimento da LIBRAS pela instituição, pois a norma culta padrão vinculada a uma tradição clássica de ensino, em geral, tem maior prestígio na sociedade e na Academia. Assim, a LIBRAS ganharia legitimidade nesses espaços.

O discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos, mas como uma prática discursiva. O sistema de restrições semânticas, para além do enunciado e da enunciação, permite tornar esses textos comensuráveis com a “rede institucional” de um “grupo”, aquele que a enunciação discursiva ao mesmo tempo supõe e torna possível. (MAINGUENEAU, 2008, p. 22)

As práticas discursivas são sempre situadas institucionalmente e a observação de quais aspectos foram privilegiados em cada instituição ao elaborar suas ementas, contribui para percebermos que as ementas materializam a referência e as práticas.

As instituições com suas normas e regras são também resultantes de longos processos de linguagem. Ou melhor, ‘as instituições ganham um sentido e uma (aparente) coerência ao serem legitimadas, vale dizer, ao serem pensadas e explicitadas através da linguagem’. (MARIANI, 1998, p.70)

Os textos que analisamos a seguir se inscrevem em um gênero: a ementa de uma disciplina em uma universidade pública e que, para tal, precisa atender a certas exigências e estruturas desse gênero. Contudo, no “quadro do gênero de discurso encontra-se, pois, uma questão geral, a da *autoridade* relacionada a uma enunciação” (MAINGUENEAU, 1997, p. 37). Tais coerções institucionais modelam o que dizer e como dizer para que esse discurso seja “autorizado” e reconhecido como tal. Esses sentidos atravessam os enunciados das ementas.

As ementas são as partes não mutáveis do formulário de disciplina. Nela se especifica o conteúdo mínimo a ser ministrado pela disciplina segundo a orientação

do CNE. A seguir, analisamos tal item que foi a parte comum em todos os documentos disponibilizados.

INSTITUIÇÃO	EMENTAS
UFF	Definição de Libras, cultura e comunidade surda; surdos quanto à minoria lingüística; <b>retrospectiva da Educação de surdos no Brasil</b> <sup>48</sup> – Escuta Brasil; aquisição da Língua de Sinais por crianças surdas; diversos aspectos da Gramática da Libras; alfabeto manual e sistema de transcrição para Libras; expressões faciais afetivas e expressões faciais específicas: interrogativas, exclamativas, negativas e afirmativas; homonímia e polissemia; quantidade, número cardinal e ordinal ; valores monetários; estruturas interrogativas; uso do espaço e comparação; classificadores para formas; classificadores descritivos para objetos; localização espacial e temporal; famílias; alimentos; transportes.
UFRJ - Pedagogia	O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação. Cultura surda e comunidade. As comunidades surdas no Brasil. Surdez e Patologia. Surdez e diferença. Gramática em LIBRAS. Vocabulário básico. Exercícios e diálogos: família, apresentação, saudação, e sentimentos; objetos, alimentos e bebidas; corpo humano; animais; vestuário. Acessórios e cores; profissões e sistemas monetários; meios de transporte e viagens; países, Estados e cidades; calendário, condições climáticas e estações do ano; mitos, lendas e crenças. Exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo.
UFRJ – Letras <sup>49</sup>	Nomes próprios; pronomes pessoais; demonstrativos; possessivos; locativos em sentenças simples do tipo pergunta-resposta com “o que” e “quem” e outros vocábulos básicos; numerais; quantidade; topicalização; flexão verbal; flexão de negação; expressões faciais e corporais; percepção visual; conversação; diálogos; textos: LIBRAS, cultura e comunidade surda.
UFRRJ	Em consonância com as diretrizes educacionais vigentes de educação inclusiva e com o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, essa disciplina objetiva promover o contato e a familiarização dos alunos dos cursos de licenciatura com a cultura e a educação dos surdos, bem como promover conhecimentos sobre a aquisição e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Brasileira de Sinais e suas singularidades lingüísticas.</li> <li>• Vivência da LIBRAS a partir do contato direto com um(a) professor(a) surdo(a).</li> <li>• Implicações do Decreto no 5626 para a prática escolar e formação do(a) professor(a).</li> </ul>

Quadro 10: As ementas da disciplina LIBRAS nas universidades.

<sup>48</sup> Grifo nosso.

<sup>49</sup> A professora da instituição declarou que no momento em que estabelecemos contato solicitando as ementas da disciplina, a instituição estava em pleno período de transição para um currículo novo, o que significa que o currículo que agora apresentamos pode ter sofrido alterações.

Na descrição da ementa da UNIRIO, observamos o item: “*vivência da LIBRAS a partir do contato direto com um(a) professor(a) surdo(a)*”.

Podemos considerar que o enunciado seja uma resposta a crenças de que o surdo é o único fluente em Língua de Sinais e, partindo desse pressuposto, sua presença garantiria maior credibilidade ao curso que consta apenas de professores ouvintes, assegurando também, um dos objetivos propostos pela ementa dessa universidade que é o *trabalho com questões gramaticais envolvendo práticas sociais de uso*. Outra hipótese é a de que se resguarde legalmente do cumprimento de leis que prescrevem a participação de surdos adultos nos processos inclusivos.

Não fica claro na ementa o que se entende por “*contato direto com professores surdos*”, já que pode designar um encontro esporádico no qual a comunicação entre os alunos e o professor surdo se dê sem a intervenção dos professores ouvintes, ou que este professor estará presente em todas as aulas.

Pareceu-nos relevante comentar esse aspecto porque percebemos que essa foi a única universidade que marcou discursivamente em sua ementa a presença de surdos em seu curso, garantindo um “contato direto” com esses professores. Mesmo em cursos que, assim como essa IES, também não contavam com surdos em seu quadro de professores, a necessidade de trazer discursivamente a presença desse sujeito em seus documentos não foi mencionada nessas instituições.

Outro fator que busca dar legitimidade ao enunciado é a menção ao Decreto 5626/05 como a voz institucional na qual a ementa se baseia. A ementa DA UFRRJ também citou o Decreto em seu documento. A instituição busca legitimar um discurso de autoridade, ao citar, na ementa, itens presentes que estão em conformidade com o Decreto 5626/05.

Pode-se dizer também que ao “*promover o contato e a familiarização dos alunos dos cursos de licenciatura com a cultura e a educação de surdos (...)*”, há um diálogo com o que é solicitado pela Reforma, uma vez que, ao disponibilizar aos alunos de licenciatura um contato prévio sobre a educação de surdos que lhes permitam certa familiarização com o assunto, se estabelece uma articulação entre os saberes acadêmicos e a futura prática docente desse alunado.

No referente à estrutura do documento, embora, como citamos no início desse capítulo, encontramos uma carência de descrições sobre os elementos de uma ementa, observamos que a ementa da UFRRJ se destoa das outras instituições quanto às características formais presentes nesse item do documento. De acordo

com o *site* que disponibiliza algumas informações sobre como redigir uma ementa, os tópicos essenciais da matéria são apresentados sob a forma de frases nominais e em uma redação contínua, elencados em itens.

Seguindo com nossa análise, observamos que as duas ementas referentes a UFRJ (Letras e Pedagogia), embora na mesma instituição, se diferenciam em alguns aspectos.

Inicialmente, na ementa da Faculdade de Pedagogia percebemos um diálogo com o que está proposto na Reforma das licenciaturas e com o que é solicitado por meio das perspectivas de uma educação inclusiva no fragmento que trata da “*formação do professor em uma visão inclusiva de Educação*”.

Há a presença de aspectos culturais, identitários e também patológicos. Porém, não fica claro se a questão de “*mitos, lendas e crenças*” presentes na ementa refere-se a concepções estereotipadas sobre a surdez ou de contextualização do ensino da língua dentro desses gêneros. Parece-nos tratar-se da primeira opção, mas por ter sido deslocada e inserida entre listas de vocabulário, nos causou dúvida.

A aproximação entre os documentos das duas faculdades está na concepção de ensino de língua. Ambas as ementas apresentam um ensino estrutural, embora a de Letras esteja mais vinculada a aspectos gramaticais e a de Pedagogia a listas de palavras.

Na ementa da Faculdade de Educação percebemos, quanto à sua estrutura, uma mescla entre conteúdo programático e ementa. A nosso ver, os itens: “*família, apresentação, saudação, e sentimentos; objetos, alimentos e bebidas; corpo humano; animais; vestuário*”, etc. se caracterizam como *programas* da disciplina.

A denominação das disciplinas também se diferenciam das demais, “*Educação e Comunicação II*”, o que dialoga com o que está descrito na ementa, pois observamos aspectos pertinentes à formação do professor e outros voltados para o ensino da língua e “*Estrutura da Língua de Sinais I*” que dialoga com uma concepção mais estruturalista da língua, tal como descrito na ementa.

Contudo, a UFRJ se apresentou como pioneira nesse assunto por inserir a disciplina como optativa no ano de 1997. Vejamos essas ementas anteriores para observarmos as semelhanças e distinções com as atuais.

### 6.5. As ementas da disciplina LIBRAS da UFRJ de 1997

Apresentamos a seguir as ementas da UFRJ do curso de Letras referentes ao currículo anterior à implementação do Decreto 5626, em 1997.

Nome da disciplina	Ementa
Estrutura e Funcionamento da Língua de Sinais I	Nomes próprios; pronomes pessoais; demonstrativos; possessivos; locativos em sentenças simples do tipo pergunta-resposta com “o que” e “quem”. Vocabulário básico. Outras estruturas sentenciais básicas. Topicalização. Atos de fala. Pedido; pergunta e resposta e ordem. Flexão verbal; negação, pequenas narrativas. Conversação. Exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo. Noções básicas sobre classificadores em LIBRAS, cultura surda e sua comunidade.
Estrutura e Funcionamento da Língua de Sinais II	Estruturas morfossintáticas da LIBRAS. Verbos com e sem flexão. As funções dos classificadores em LIBRAS. Adjetivo; gênero; número; grau; intensificadores e advérbios de modo; substantivo; gênero; número e grau. Novos vocabulários com sentenças complexas; variedades de uso. Normas regionais e sociais; exercícios com narrações, descrições; conversação.
Estrutura e Funcionamento da Língua de Sinais III	Estruturas morfossintáticas da LIBRAS, novos vocabulários, estruturas complexas referentes aos temas: profissões X emprego X trabalho. Informações sobre graus de parentesco. Informações sobre meios de comunicação, “pronomes interrogativos”, pronomes interrogativos: por que, qual, como, para que. Pronomes indefinidos: ninguém, nada, nenhum. Informações sobre contextos de uso dos adjetivos (descrição, comparação). Intensificadores e advérbios de modo. Interpretação do Português/LIBRAS. Leituras. As funções dos classificadores em LIBRAS. Exercícios, diálogos, narrações e conversação.
Estrutura e Funcionamento da Língua de Sinais IV	Família – árvore genealógica em LIBRAS. Personagens. Novos vocábulos dos membros de uma família. Idade. Meses e ano. Adjetivos. Expressões e advérbios de tempo. Sinais para cores. Valores monetários. Contexto de financiamento. Compras. Verbos para valores. Sentenças complexas. Exercícios – diálogos – vídeos.

Quadro 10 – Ementas da disciplina LIBRAS na UFRJ na Faculdade de Letras de 1997.

Observamos que a ementa de Letras apresenta uma intertextualidade muito acentuada com os documentos referentes a 1997. A concepção de ensino da língua de sinais baseada numa visão estruturalista da língua está prescrita desde 1997 a partir de sua própria nomenclatura. Ao compararmos com as outras instituições que

ofertam a disciplina no Rio de Janeiro, a UFRJ é a única que apresenta uma denominação distinta. Enquanto as outras a definem como *LIBRAS*, a UFRJ antes, a denominava como *Estrutura e Funcionamento da Língua Brasileira de Sinais*, e agora como *Estrutura da Língua Brasileira de Sinais*. A alteração quase imperceptível da nomenclatura parece não ter se restringido à sua denominação, mas também à ementa que não sofreu grandes alterações.

O que observamos é a apresentação de uma ementa muito similar às anteriores que, na verdade, parece ser o resultado de mesclas de conteúdos de alguns dos níveis da ementa de 1997. Embora não se apresentem de forma tão aprofundada, as nomenclaturas gramaticais, ainda predominam em detrimento de aspectos culturais e identitários da comunidade surda que ainda se resumem a um único tópico ao final da ementa.

As ementas referentes ao currículo anterior da UFRJ, foram as que apresentaram maior quantidade de tópicos gramaticais. Ainda que a ementa da UNIRIO também privilegie essa abordagem, encontramos outros aspectos relacionados ao histórico da língua de sinais, que não se verificam nas ementas da UFRJ. O único tópico que não está relacionado à gramática, encontra-se no nível I, apresentado como último item: “*cultura surda e sua comunidade*”, também presente na ementa de Letras.

Ao longo de todos os níveis, marca-se muito claramente o foco gramatical por meio dos tópicos: “*estruturas morfossintáticas da LIBRAS, verbos, adjetivos, advérbios*” e assim por diante.

Contudo, precisamos contextualizar o momento histórico no qual essa disciplina está inserida, para, em seguida, analisá-la, pois, conforme Maingueneau (2001, p.105), todo enunciado situa-se a partir de algo; não há enunciados neutros, todos possuem uma referência, mesmo que seja outro enunciado, pois a “situação de enunciação linguística” define-se por meio do “enunciador e co-enunciador, momento e lugar da enunciação”. Consoantes de que um “conjunto histórico molda práticas discursivas e institucionais” (DAHER; SANT’ANNA, 2009, p. 19), verifiquemos a situação da LIBRAS.

Como vimos anteriormente, a LIBRAS e a comunidade surda trilharam um caminho de lutas e mobilizações para ter seus direitos linguísticos garantidos e respeitados. A ementa de 1997 na UFRJ pôde acompanhar esse processo histórico e contribuir para o reconhecimento da LIBRAS como língua em 2002 (Lei 10.436) e a garantia do acesso à educação por meio da língua de sinais, assim como sua

inserção como disciplina curricular obrigatória na formação de professores por conta do Decreto 5626 em 2005.

Em 1997 a LIBRAS ainda não era reconhecida oficialmente como língua, a comunidade surda lutava pelos direitos que hoje fazem parte do tema de nossa pesquisa, não havia representatividade de surdos no espaço acadêmico (ainda hoje é pouco o número de surdos nas universidades).

A professora que ministrou a disciplina cuja ementa agora analisamos, tem um importante papel na história dos surdos, pois participou do primeiro Concurso Federal no Brasil que oferecia vaga para docente surdo.

Concomitante a esses fatores, a professora Doutora Lucinda Ferreira Brito, primeira linguista brasileira a estudar a língua de sinais brasileira e professora da UFRJ, publica em 1995 “*Por uma gramática da língua de Sinais*” que busca comprovar a legitimação da LIBRAS como língua, assim como Felipe (2009) que publica “*A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na Língua Brasileira de Sinais*”.

Ora, era a primeira vez que a LIBRAS ganhava espaço no meio acadêmico de uma universidade valorizada pela sua tradição. Suas ementas são representações desse poder institucional, inclusive para dele ganhar reconhecimento e legitimidade como *status* de língua. Sabemos que o discurso institucional tende a exercer sobre os outros discursos uma autoridade de “verdade”, de legitimidade que eram pertinentes à luta pelo reconhecimento da LIBRAS como língua naquele momento.

Portanto, analisar os aspectos gramaticais que se apresentam na ementa de LIBRAS de 1997 da UFRJ comparando-os com outras ementas atuais pelo mesmo prisma, é desconsiderar todo um histórico de lutas e reivindicações que naquele momento buscavam atestar que a LIBRAS é uma língua.

Assim, a ementa que vigora em 2010 encontra um cenário muito diferenciado daquele anteriormente descrito, ainda que seja de conhecimento público que há muito a ser feito.

Constatamos que, embora a LIBRAS esteja inserida em espaços distintos dentro das universidades, a concepção sobre o ensino de uma língua raramente difere, estão articulados a prevalência de ensino de vocabulários, onde predomina um modelo estrutural, sistemático que não se articulam de forma contextualizada, pois “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados porque falamos por enunciados

e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas”. (BAKHTIN, 1992, p. 302)

Para Bakhtin (1992), ainda que o sujeito domine uma língua, mas não domine uma determinada forma do gênero de uma dada esfera, este poderá sentir-se desamparado em certas instâncias da comunicação verbal, pois:

[...] o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto às formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores. (BAKHTIN, 1992, p. 304)

Verificamos que o ensino de língua é baseado numa concepção de decodificação da língua quando trabalha com vocábulos soltos e descontextualizados como: “*famílias, alimentos e transportes*”.

Poderíamos dizer que tais resultados são reproduções de modelos de ensino artificial aos quais os surdos foram submetidos ao longo de sua história. Mas, seria uma visão muito reducionista da questão, se identificamos que há uma tradição de ensino de língua estruturalista que perpassa o ensino de língua materna e de língua estrangeira, e que tal fato não poderia ser diferente no caso da LIBRAS.

Porém, nos inquieta observar esse acontecimento em um ambiente legitimado por sua autoridade e responsável por formar futuros professores. Ao privilegiarmos o ensino de uma língua como um sistema, do ponto de vista estrutural mecanicista, estaremos formando docentes que reproduzirão essa visão em suas práticas docentes, alimentando a memória de uma língua desarticulada com sua realidade.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE (NÃO) FOI FEITO DO DECRETO 5626/05

Iniciamos nossa pesquisa a partir de inquietações advindas tanto da *formação docente* como do *docente em formação*, que pôde observar anos de marginalização dos surdos do processo educacional por conta de políticas públicas que falseavam uma educação de direito por um atendimento assistencialista.

A partir da mobilização dos surdos, importantes mudanças começam a acontecer. Em 2002 a Língua de Sinais é oficializada por meio da Lei 10.436 e o Decreto 5626/05 garante o acesso à educação por meio da LIBRAS, assim como a sua inclusão como disciplina curricular obrigatória nas universidades.

Paralelamente a esses fatores, a universidade e seus cursos de bacharelado e licenciatura também passam por alterações. Por conta da Resolução nº 1 CNE/CP/2002 e da Resolução nº 2 CNE/CP/2002 que definem as diretrizes a serem seguidas na reformulação das licenciaturas, baseadas na LDB (9.394/96), há a proposta de uma maior articulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores.

Assim, a universidade vê-se diante de reflexões e embates quanto a sua reconfiguração para atender as exigências da Lei quanto à reforma das licenciaturas e a entrada da LIBRAS e do Português como L2 como disciplinas curriculares obrigatórias.

Nossos objetivos eram (1) verificar como estão sendo instituídas as duas disciplinas nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro e (2) identificar quais discursos sobre o surdo e a língua de sinais estão sendo construídos nos espaços de formação docente nas IES. Para isso, recorreremos às ementas dessas disciplinas nessas instituições.

Ao buscarmos suporte teórico que endossasse a definição e a finalidade de uma ementa nos deparamos com uma carência de estudos a esse respeito. O gênero ementa é dado como naturalizado, como óbvio e não há muitas reflexões sobre esse documento institucional carregado de sentidos. Identificamos, contudo, dificuldades de uma “estabilidade” de sentido com relação ao que circula sendo denominado como *ementa*.

Acreditamos que essa constatação merece mais estudos a respeito se consideramos que o trabalho docente se voltará para as prescrições presentes nas ementas das disciplinas que muitas vezes podem estar mal elaboradas e pouco

claras. O perfil estabelecido pelo curso para a formação de professores, a formação do docente da disciplina, o interesse dos alunos e as necessidades sociais atravessam os discursos presentes nas ementas e que se impõe nas escolhas que o professor fará em seu trabalho.

Constatamos que a compreensão de nosso córpus por outra abordagem teórica, assim como muitas lacunas que ficaram descobertas nesta pesquisa, devido a limitação do nosso trabalho e ao nosso foco, são motivadoras de sugestões de pesquisas a serem realizadas em estudos futuros no curso de Doutorado, pois acreditamos que o conhecimento é um processo em contínua construção e um tema tão polêmico e tão recente no meio acadêmico merece um aprofundamento teórico ao longo de seu processo de institucionalização nas universidades.

Porém, é exatamente por estar em um processo inicial, momento favorável a reformulações e readaptações para que se possa direcionar o caminho que se pretende seguir, que devemos refletir sobre algumas questões.

O Decreto 5626 entrou em vigor em 2005 e delimitou como prazo máximo para sua instituição cinco anos após a sua publicação, ou seja, o ano de 2010. A maioria das universidades que realizaram concurso público para provimento do cargo de professor de LIBRAS, só o fez no ano de 2010.

Apenas a UNIRIO abriu o concurso para o cargo no final de 2009, e como na UFRJ já havia uma professora surda na Faculdade de Letras, o concurso nessa instituição foi realizado apenas para a Faculdade de Pedagogia em 2010. Contudo, algumas universidades ainda não cumpriram a exigência legal, e buscaram soluções para a questão por meio de contratos.

Quanto à exigência do Decreto com a implementação da LIBRAS, constatamos que todas as universidades analisadas, com exceção da UERJ, oferecem a disciplina, mas de maneiras distintas daquela prescrita no Decreto, que estabelece seu ensino na Faculdade de Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Infantil, e na Faculdade de Letras para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio atendendo a todas as licenciaturas. A única universidade dentro dessa prescrição foi a UFRJ, que oferece a disciplina na Faculdade de Letras e de Pedagogia. A UNIRIO, embora ofereça a disciplinas a todas as licenciaturas e para o curso de Pedagogia, vinculou a disciplina a apenas um instituto: a Faculdade de Educação. Assim como a Rural e a UFF que lotaram a LIBRAS no Instituto de Letras.

Cada universidade fez uma leitura distinta para a inserção da LIBRAS que foi lotada em uma ou outra Faculdade / Instituto e, dentro desses espaços, em cinco departamentos distintos. Notamos que as universidades encontram-se perdidas quanto ao atendimento do Decreto, por conta de alguns fatores como a falta de profissionais com formação adequada conforme prescrito no documento, o desconhecimento muito grande na área da surdez e os próprios equívocos comuns de um tema pioneiro ainda em experimentação.

Há um desencontro entre as Leis, a Universidade e o ambiente escolar, que se constitui como a aplicação *in locu* dessas discussões e que fomentam muitos questionamentos de como se dará o ensino de uma língua, a LIBRAS, nos cursos de Pedagogia. Devido à falta de formação adequada na área e na tentativa de se atender a uma demanda muito grande, observamos o ensino da língua de sinais ministrado por professores que não têm formação em Letras, um curso destinado, entre outras providências, a oferecer discussões teóricas sobre metodologias de ensino de língua materna e estrangeira e reflexões sobre o uso da língua tanto no aspecto formativo como no campo social e político, ou seja, um lugar privilegiado para o estudo das línguas e literaturas.

Embora conscientes dos estudos da língua de sinais no meio acadêmico ainda serem incipientes, a LIBRAS ainda não está sendo reconhecida como uma língua a medida que não lhe conferimos tal *status* nesses espaços. A quantidade exígua em todo o Brasil de cursos de Letras onde a LIBRAS tenha uma habilitação, a disponibilização de apenas um semestre aos seus estudos em comparação às outras línguas que possuem oito ou dez semestres são indícios desse tratamento diferenciado.

Essas questões levam a outros desdobramentos como a compreensão de que apenas o conhecimento da língua por conta do futuro professor, a partir da oferta de uma disciplina que se propõe exclusivamente ao ensino de LIBRAS, é suficiente para dar conta de problemas de ensino-aprendizagem dos surdos que serão vivenciados pelos docentes em suas práticas dentro das escolas com propostas inclusivas.

O que se propõe com o ensino de LIBRAS nas universidades é, na verdade, o ensino de uma língua instrumental, que o professor utilizará em seu contato com alunos surdos. Ele terá a comunicação na língua, mas não será o professor da língua. Sabemos, contudo, que os professores de educação infantil e até mesmo os

de ensino fundamental e médio, se deparam com alunos surdos que desconhecem a LIBRAS e que só terão contato com a língua na escola.

Tais procedimentos dialogam com uma concepção equivocada quanto à inclusão de surdos em escolas regulares que entendem a comunicação entre esses alunos e seus professores serem o único obstáculo a ser superado, assim não se dá a devida atenção a adaptações curriculares de aulas baseadas na oralidade.

Não há um diálogo entre as leis e a prática na formação de professores. O que está posto por essas instituições não atende a realidade escolar, pois não serão o ensino de LIBRAS e a frequência do surdo nas mesmas aulas que os ouvintes os fatores de inclusão se não considerarmos se este aluno está em igualdade de aprendizagem.

Constatamos que os discursos não se articulam para falar do surdo. Todos falam isolados em seus espaços *sobre* o surdo: as políticas públicas, as instituições, a família, os professores, mas poucos falam *com* o surdo. Ele não foi questionado, ele não foi ouvido quanto à forma de educação que preferem. Se propagam campanhas anti escolas especiais em prol de uma educação que não os atende. E assim se constrói de maneira sutil o processo inverso da educação com bilinguismo.

Verifica-se a necessidade de uma demanda de assuntos que merecem ser considerados na formação de professores que poderão atuar com alunos surdos, que não comportam duas disciplinas de um semestre cada (LIBRAS e LP2). Assim, atende-se a uma exigência legal com a entrada da(s) disciplina(s) no espaço acadêmico, mas não se atende às reais necessidades educacionais do surdo.

Observamos nas ementas uma mescla de temas a serem tratados, ora abordando aspectos do ensino da língua, ora abordando questões ligadas a educação que mostram a necessidade de discussões de tais temas e a dificuldade de realizá-las em tão pouco tempo.

Verificamos que não há grandes variações entre as ementas de Libras que estão inseridas nos cursos de Pedagogia e Letras, o que também nos faz refletir se o foco de tal ensino não teria objetivos diferentes. Nas ementas observadas verificamos que quase todas as universidades se inscrevem em uma mesma concepção quanto ao ensino de línguas: um ensino estruturalista, descontextualizado, baseado em listas de palavras que serão decodificadas de uma língua para outra.

Constatamos nas ementas a presença de discursos que dialogam com uma perspectiva tradicional de ensino. O direcionamento que se dá ao ensino da LIBRAS

é fragmentário e com um enfoque de caráter mecanicista. Tratando-se de um curso de formação de professores, nossa preocupação é ainda maior, pois nossos alunos irão reproduzir ideias fragmentadas. O peso da história das vivências escolares (acadêmicas) anteriores, influencia a seleção de conteúdos de ensino e opções metodológicas vigentes em nosso sistema educativo. Assim, isso poderá despertar nos alunos a ideia falsa de que aprender uma língua se resumiria a aprender palavras, além do ensino de vocabulários praticado por meio de listas de palavras e memorizações não produzir um aprendizado significativo e efetivo para os alunos.

Muito nos inquieta encontrar um ensino desvinculado de seu uso linguístico dentro de um espaço que deveria estar destinado a combatê-lo. Principalmente com relação a LIBRAS, uma língua já estigmatizada por tantos outros fatores.

Por isso, ressaltamos a formação em Letras desse profissional responsável pelo ensino da LIBRAS que atenda às demandas que um ensino de língua exige, pois não se trata apenas de ensinar vocabulários, verbos, etc., mas de contextualizar essa língua articulando-a com os aspectos ideológicos, históricos e sociais circunscritos a ela. De outra forma, perpetuaremos as crenças já existentes.

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa como L2 para surdos, não houve o cumprimento da lei na oferta dessa disciplina nos cursos de formação. Não foi disponibilizada a disciplina em nenhuma das faculdades de Pedagogia visando à alfabetização e o ensino infantil. No ensino médio e fundamental, constatamos a ausência da disciplina em todas as universidades, com exceção da UERJ, que foi a única a oferecê-la, ainda que sem um profissional que conhecesse LIBRAS.

Uma disciplina que se propõe ao ensino de LP2 especificamente para alunos surdos, deveria contar com um profissional que dominasse a LIBRAS e as metodologias de ensino de LP como L2 voltadas para esse alunado. Ainda que tenhamos conhecimento da carência de profissionais com esse perfil de formação e dos obstáculos condizentes com um tema que está em “processo de institucionalização”, nos inquieta essa lacuna deixada pelo desconhecimento da LIBRAS, ao pensarmos qual o papel que essa língua ocupa nesse espaço acadêmico e que formação estamos oferecendo a esses futuros docentes.

A disciplina de português como L2 para surdos que poderia abordar algumas outras questões pertinentes para a formação desse futuro professor, não está sendo oferecida como disciplina curricular obrigatória na maioria das universidades.

Na UERJ, a única universidade a oferecer a disciplina de PL2, não havia sequer a palavra LIBRAS na bibliografia indicada desse curso. Como analistas do discurso, entendemos que os enunciados constroem efeitos de sentido e que muitos desses sentidos são silenciados. A ausência da LIBRAS nesse documento simboliza muito bem a situação da língua de sinais nas escolas e universidades: ela não está nesses lugares, na maioria dos casos. E se ela não está presente, os surdos também não. Para que ela ganhe espaço real nesses espaços educacionais apenas sua inserção nesse meio, sem um aprofundamento teórico, pode não ser suficiente.

O ensino de segunda língua deve ser feito com uma metodologia diferenciada, considerando-se o fato de o português e a LIBRAS constituírem-se de modalidades diferentes, ou seja, respectivamente uma língua é oral-auditiva, enquanto a outra é espaço-visual.

Outro desafio a ser colocado é a necessidade de se atentar para as especificidades dos surdos brasileiros que em sua maioria não tiveram possibilidade de ter acesso a uma língua antes de seu ingresso na escola, dificultando assim, o uso contrastivo português – libras. Além disso, muitos autores ressaltam que a aprendizagem de uma LE não é um processo tranquilo, e se considerarmos a representação negativa que é trazida à memória de anos de escolarização excludentes vivenciados pelos surdos quanto ao ensino de português consideraremos a necessidade de uma postura diferenciada do ensino de LP2 para esse alunado.

E, finalmente, devemos ponderar que o ensino de português como segunda língua de forma oficial é recente em nosso país e são poucos os professores com formação teórica adequada para esse ensino, tratando-se da educação de surdos, o número de profissionais é ínfimo, da mesma forma que no Brasil, praticamente não há material didático orientado para um trabalho de ensino de segunda língua para surdos.

Em uma disciplina destinada a formação de professores, consideramos que todos esses fatores relacionados a prática docente merecem atenção nas aulas de graduação e que, necessariamente, não estariam inseridos em uma disciplina de LP para estrangeiros, por tratar-se de outra natureza.

Toda essa situação que se desenha a nossa frente, nos remete a todo o processo histórico que traçamos nesse trabalho. Esse passado nos auxilia a compreender o presente e como os discursos de apagamento da identidade surda e

sua língua sempre são retomados. Embates do século XIX apontados nos capítulos iniciais desse trabalho tornam-se atuais nos discursos de representantes do MEC sobre polêmicas considerações a respeito da educação de surdos e a existência das escolas especializadas. Conhecer esse processo histórico e saber reconhecer essa retomada de enunciados anteriores nos auxiliam a não permitir que um retrocesso na educação de surdos se dê novamente após os avanços conseguidos por meio de tantas lutas.

Sabemos que estamos diante de um cenário em transformação e das forças coercitivas institucionais ou de uma política pública de ensino que limitam nossas ações na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Mas não há mais tempo para aguardar e as mudanças precisam ser feitas.

Um dos grandes desafios atualmente quanto à educação dos surdos foca-se no ensino da língua portuguesa devido a diversos fatores como aquisição da linguagem pelo surdo de forma tardia, desconhecimento dos professores, embates ideológicos, metodologias específicas e outros tantos que já foram comentados nessa pesquisa e que não nos aprofundaremos nesse momento.

Até mesmo profissionais envolvidos na educação de surdos, Doutores e Mestres, ainda buscam respostas para essa problemática. Assim, seria de extrema relevância que a universidade oportunizasse um espaço para discussões e reflexões dessa situação. Vivenciamos atualmente um cenário de renormalizações na universidade que demandam uma formação docente capaz de articular a prática com a teoria. A aula de português como L2 para surdos é uma dessas oportunidades.

Podemos dizer que as “políticas públicas de apagamento”, eficazes em suas ações, oportunizam a exclusão dentro da inclusão. Em um ambiente bilíngue politicamente correto, no qual circulam discursos de aceitação dos surdos, a exclusão se constrói por meio de atos muito sutis e quase imperceptíveis.

Ao nos indagar para qual inclusão as universidades estão formando professores, refletimos se a resposta não seria a manutenção desse *status quo* da invisibilidade dos surdos nas escolas, que “aceitam” a presença física desses alunos nas escolas, mas que “não aceitam” as particularidades e adaptações que deverão ser feitas nas aulas, como uma disciplina específica para os surdos de língua portuguesa.

Por fim, percebemos grandes avanços das Leis quanto à educação de surdos, mas que se subvertem na prática ou não se realizam a contento.

Sabemos que nesse processo inicial os caminhos são construídos passo a passo, mas os surdos começam a ganhar os espaços acadêmicos e precisamos refletir o que estamos fazendo quanto a isso. Precisamos repensar porque os espaços para discussão na área da surdez nas universidades são quase inexistentes e a produção de sentidos da ausência desses grupos de pesquisa.

Dar a conhecer um panorama de interpretações quanto às ementas sobre a disciplina LIBRAS e de português como L2 para surdos nos ajuda a compreender como esses documentos são atravessados por relações de poder e por várias formas de apagar as diferenças.

Como professores, somos agentes decisivos na concretização dos conteúdos e significados das ementas, pois em curto prazo não se modificam representações sociais, mentalidades e atitudes.

As ementas reproduzem a comunidade, as forças coercivas de políticas públicas como uma prestação de contas à sociedade, mas deveriam reproduzir o que o surdo necessita. Esses documentos alimentam a memória de uma tentativa constante demonstrada e comprovada historicamente, de apagamento da língua de sinais e de sua valorização como língua.

Esperamos que nossa pesquisa possa promover a troca de experiências entre as instituições, para compartilharmos esses saberes que possam contribuir na formação de professores e dos surdos.

As Leis garantindo os direitos dos surdos estão presentes, falta-nos as atitudes, a ação. Há todo um trabalho discursivo de apagamento das diferenças. Enquanto continuarmos camuflados em nossos discursos politicamente corretos, mas carregando uma visão de inferioridade ao surdo e sua língua, não avançamos.

## REREFERENCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno, 1992.

BAKHTIN. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BARBOZA, Heloisa Helena; MELLO, Ana Claudia P. Teixeira. *O surdo – este desconhecido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Folha Carioca Editora, 1997.

BRANDÃO, Helena H. N. *Analisando o discurso*. São Paulo, 2009. p. 1-28. Disponível em: <[http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_1.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf)> Acesso em: dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração Internacional de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jun.2010.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: ago. 2009.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234606>> Acesso em: jul. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação*. Brasília: SESU/MEC, 2008. Disponível em: <[www.ufrgs.br/sai/arquivos/instrumento\\_Avaliacao](http://www.ufrgs.br/sai/arquivos/instrumento_Avaliacao)> Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 12.319*, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. *Diário Oficial da União*. Brasília-DF, 2002.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP nº 2/2002*. Brasília, 9 de abril de 2002.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. In: *Delta*. Abralín, 1999.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. O movimento das diferenças na educação superior: inclusão de pessoas com deficiência. *Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 47-54, jul./dez. 2010.

DAGNINO, E. Cultura, cidadania e democracia. In: ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (Org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

DAHER, Del Carmen. A análise do discurso e o ensino de espanhol língua estrangeira. In: *Estudos hispânicos. Língua, Literatura, Ensino, Pesquisa* / FREITAS, Luciana Maria Almeida [et al] (org.). Rio de Janeiro: APEERJ, 2009. p. 26-35.

*DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD-ROM versão 1.0, para Windows.

FELIPE, Tanya A. A disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia. In: *Anais do Congresso INES: Múltiplos Atores e Saberes na Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, 2009. p.105 – 114.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. *Novos Paradigmas na educação – integração e inclusão: de que e de quem estamos falando?* Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2106.htm>> Acesso em: jan. 2011.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Texto e contexto: a Reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4192--Int.pdf>> Acesso em: jan. 2011.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Catarina Barbosa Torres. *As Condições Sociais da Reestruturação dos Cursos de Licenciatura no Campo Universitário da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

JANNUZZI, Gilberta de Martins. *A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KAUCHAKJE, Samira. "Comunidade Surda": As demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

\_\_\_\_\_; BERNADINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. In: *Uma escola, duas línguas: letramento em*

*língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização*. LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. (Org.). Porto Alegre: Meditação, 2009. p.65-79.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 131-150, maio-ago. 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão promove justiça. "Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças". *Nova Escola*. São Paulo, n.182, maio 2005. Não paginado. Entrevista. Disponível em:  
<<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan>> Acesso em: jan. 2011.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo – caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, FAPESP, 2000.

OMOTE, Sadão. Normalização, Integração, Inclusão... *Revista Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, jul.-dez. 1999. Disponível em:  
<[http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_01/04\\_schmidt.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_01/04_schmidt.pdf)> Acesso em: 07 jan. 2011.

ORLANDI, Eni P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PACHECO, José et al. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERLIN, G.T.T. *História de vida: identidades em questão*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERSE, Elissandra Lourenço. *O professor de espanhol, o aluno Surdo e a escola inclusive: a leitura em suas mãos*. 2009. Monografia (Especialização) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de Surdos. A aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. *O tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. O 'Bi' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Meditação, 2008. p. 27-37.

ROCHA, Solange. *O INES e a educação de surdos no Brasil – Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008. v. 1.

RODRIGUES, Isabel Cristina. *Debates em educação bilíngüe para surdos: vozes que habitam o dizer não*. 2002. Dissertação (mestrado) - Instituto de Letras/UERJ, 2002.

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

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem – aspectos e implicações neurolingüísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SANT'ANNA, Vera Lúcia A.; DAHER, Del Carmen. Do otium cum dignitate à formação do professor de línguas nos cursos de Letras. In: DAHER; RODRIGUES;

GIORGI (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: formação de professor*. São Carlos: Clara Luz, 2009. v.2, p. 11-28.

SANTOS, Lara Ferreira dos.; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. *O instrutor Surdo em uma escola inclusiva bilíngue*. In: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização*. Porto Alegre: Meditação, 2009. p.51-64.

SANTOS, João Bosco C. Análise qualitativa de cópús documental. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, n. 5, p. 59-75, 2001/2002. Disponível em: <<http://www.red.unb.br/index.php/les/article/viewFile/1346/1001>> Acesso em: fev. 2011.

SILVA, Ângela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano da escola. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Meditação, 2008. p. 39-50.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-75. Disponível em: <[http://ead.uces.br/orientador/turmaA/Acervo/web\\_F/web\\_H/file.2007-09-10.pdf](http://ead.uces.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.2007-09-10.pdf)> Acesso em: jan. 2011.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à Teoria do Enunciado Concreto do Círculo Bakhtin/ Volochinov / Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 2002.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação – na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha, 1994.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Deliberação nº 033/95*. Dispõe sobre as normas gerais de ensino de graduação da UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Deliberação nº 029/2000* Que altera o Artigo 63 e seus parágrafos e o Artigo 64 da Deliberação nº 33/95. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena. Um parecer sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista Virtual de Cultura surda e diversidade*. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/02/pontodevista.php>>. Acesso em: dez. 2010.

ZANDWAIS, Ana. Mikhail Bakhtin. *Contribuições para a Filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005. p.116-131.

**LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002**

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias 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.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.**

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

**DECRETA:**

**CAPÍTULO I**

**DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#), e o [art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#).

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

**CAPÍTULO II**

**DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR**

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

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

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

**CAPÍTULO III**

**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 bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

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

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

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

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem

cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

#### CAPÍTULO IV

#### DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

#### ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

- I - promover cursos de formação de professores para:
  - a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica

são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

## CAPÍTULO V

### 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.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

## CAPÍTULO VI

### DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

#### COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

## CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU  
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

### CAPÍTULO VIII

#### DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o [Decreto nº 5.296, de 2004](#).

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o [Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

## CAPÍTULO IX

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

## DELIBERAÇÃO Nº 033/95

Dispõe sobre as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UERJ.

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA, no uso da competência que lhe atribui o artigo 11, parágrafo único do Estatuto, com base no Processo nº 2319/95, aprovou e eu promulgo a seguinte Deliberação:

### TÍTULO I

#### DA TERMINOLOGIA E SUA CONCEITUAÇÃO

Art. 1º - Para efeito da aplicação das Normas Gerais de Ensino de Graduação é adotada a seguinte terminologia com os respectivos conceitos:

I - Aproveitamento de Estudos - forma de ingresso facultada ao graduado em outro curso superior, independentemente de Concurso Vestibular, condicionada à existência de vaga no curso pleiteado e à classificação em processo seletivo.

II - Aproveitamento Escolar - cumprimento das condições para aprovação estabelecidas pela Universidade.

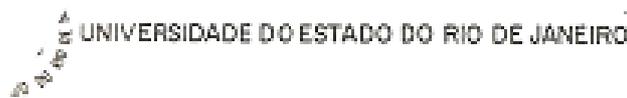
III - Calendário Administrativo - determinação de datas e prazos para os atos administrativos decorrentes dos procedimentos acadêmicos, a serem cumpridos pelas instâncias competentes.

IV - Calendário Escolar - determinação de datas e prazos para os procedimentos acadêmicos a serem cumpridos pelos docentes e alunos.

V - Cancelamento de disciplina - ato de alteração de inscrição em disciplinas, facultado ao aluno desde que curse pelo menos 3 (três) disciplinas.

VI - Coeficiente de Rendimento (CR) - valor numérico, que expressa o desempenho acadêmico de cada aluno. Tem o objetivo de classificá-lo no curso e é utilizado como critério de prioridade, no preenchimento das vagas, nas turmas/disciplinas escolhidas. É calculado do seguinte modo:

$$CR = \frac{\text{Somatório do produto da Nota pelo número de créditos de cada disciplina cursada}}{\text{Número total dos créditos das disciplinas cursadas}}$$



VII - Conselho Departamental - órgão colegiado presente em todas as Unidades Acadêmicas da Universidade, composto pelos Chefes de Departamento, pelo Diretor da Unidade e por representantes, eleitos, dos alunos, professores e funcionários.

VIII - Conselho Superior de Ensino e Pesquisa - é o órgão central de supervisão e coordenação de ensino, de pesquisa e de extensão da UERJ, com atribuições deliberativas no âmbito de sua competência.

IX - Conselho Universitário - é a instância suprema da UERJ como órgão normativo, deliberativo e consultivo, ressalvada a competência própria do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

X - Convênio de Cooperação Internacional - forma de ingresso aos cursos de graduação oferecidos pela UERJ, facultada a alguns alunos estrangeiros, que se beneficiam do Programa Estudante-Convênio / Graduação (PEC-G), nos termos descritos no Protocolo que rege a matéria, firmado pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação e do Desporto, ou em outro dispositivo que venha a substituí-lo.

XI - Co-Requisito - disciplina cujo conteúdo programático seja ministrado concomitantemente ao de outra, por ser indispensável para o seu entendimento e compreensão.

XII - Currículo Mínimo - matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação para determinar o conjunto de conhecimentos essenciais à estruturação de um Curso de Graduação.

XIII - Currículo Pleno - conjunto de disciplinas e atividades que atendem ao currículo mínimo, o acrescentam e o complementam, assegurando a formação acadêmica e profissional pertinente.

XIV - Diário de Aula - documento escolar oficial, onde são registradas a frequência e as notas atribuídas aos alunos e é discriminado o conteúdo programático ministrado.

XV - Disciplina - uma das formas como uma matéria se apresenta no currículo pleno, podendo aparecer com a mesma denominação da matéria originária, ou desdobrada em diversas denominações, organizado o conteúdo de conhecimentos afins.

XVI - Disciplinas Eletivas - disciplinas oferecidas à livre escolha do aluno, excetuadas as componentes do próprio currículo, o objetivo de complementar ou aprofundar conhecimentos.

XVII - Disciplinas Isoladas - disciplinas oferecidas a qualquer aluno graduado em curso de nível superior, ou a qualquer aluno regularmente matriculado em outro IES, dependendo da existência de vaga, sem exigência de classificação em qualquer forma de concurso.

XVIII - Disciplinas Obrigatórias - disciplinas relacionadas com as matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação no currículo mínimo de um curso, mais as definidas pelo Conselho Departamental e aprovadas pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, para integrar o Currículo Pleno, consideradas como imprescindíveis à formação básica e profissional dos alunos.

XIX - Formulário de Inscrição e Opções (FIO) - documento que o aluno deve preencher a cada início de semestre, indicando as disciplinas que deseja cursar durante o período letivo.

XX - Habilitação - ramo de estudos, dentro de um curso, constituído de matérias que possibilitam uma formação especializada.

XXI - Inscrição em Disciplinas - ato através do qual o aluno matriculado na Universidade solicita, a cada período letivo, as disciplinas que irá cursar, sejam as previstas no currículo pleno de seu curso, sejam as de caráter eletivo.

XXII - Integralização Curricular - obtenção do número total de créditos e carga horária, nas disciplinas fixadas nos currículos plenos dos cursos de graduação.

A handwritten signature in black ink is located at the bottom right of the page, above the page number.



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

XXIII - Isenção de Disciplinas - reconhecimento de valor formativo equivalente ao da disciplina do currículo do curso pretendido na UERJ, de disciplina(s) obrigatória(s) ou eletiva(s) cursada(s), com aproveitamento, em Instituições de Ensino Superior, em cursos de duração plena.

XXIV - Matéria - campo de conhecimento fixado nos currículos mínimos e apresentado nos currículos plenos sob a forma de atividades, áreas de estudos ou disciplinas.

XXV - Matrícula - ato de incorporação do aluno ao corpo discente da Universidade onde ingressou por uma das formas previstas no Artigo 3<sup>o</sup> destas Normas.

XXVI - Matrícula Cortesia - forma de ingresso facultada aos estudantes beneficiários das normas de cortesia internacional, que são destinadas aos representantes de governos estrangeiros e de organismos internacionais (estudantes de cortesia internacional), nos termos do Decreto nº 71.835/71, bem como aos estudantes brasileiros ou estrangeiros amparados pela Lei nº 4.024/61, complementada pela Portaria 10/1963/CFE, pelo Decreto-Lei nº 1.713/38 e pela Lei nº 1.711/52.

XXVII - Período Letivo Especial - período caracterizado por datas inicial e final, obrigatoriamente não coincidente com o Período Letivo Regular e cujo término deverá anteceder, no mínimo, em 20 (vinte) dias a data prevista no Calendário Escolar para o início da inscrição em disciplinas.

XXVIII - Período Letivo Regular - período caracterizado por datas inicial e final, que compreenderá, no mínimo, o número de dias letivos determinados por legislação superior.

XXIX - Permanência de Vínculo - ato facultado aos prováveis formandos que obtiverem a integralização Curricular, tendo em vista a inscrição nas habilitações e titulações oferecidas pelo respectivo curso, para o período letivo seguinte.

XXX - Plano de Periodização - distribuição das disciplinas em períodos letivos sucessivos, possibilitando a complementação do curso em um período mínimo proposto para integralização curricular.

XXXI - Pré-requisito - aprovação em disciplina(s) cujo conteúdo programático seja indispensável ao entendimento e apreensão de outra(s) disciplina(s).

XXXII - Programas de Bolsas-auxílio - programas constituídos de diferentes modalidades de Bolsas-auxílio, destinados a alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação da UERJ.

XXXIII - Regime Excepcional de Aprendizagem - programação determinada, a fim de atender os alunos amparados por legislação pertinente, que visa possibilitar a compreensão e a aplicação dos conteúdos, respeitadas as peculiaridades dos casos e das disciplinas.

XXXIV - Reinscrição em Disciplina - ato de alteração de inscrição em disciplina, facultado ao aluno rejeitado por falta de vaga ou pré-requisito, desde que a situação tenha sido regularizada e haja vagas.

XXXV - Rematrícula - ato de reincorporação, ao corpo discente da Universidade, do aluno que teve sua matrícula cancelada pela Universidade.

XXXVI - Resultado de Inscrição em Disciplinas (RID) - documento que ratifica ou não a inscrição em disciplinas, feita pelo aluno no Formulário de Inscrição e Opções (FIO), no início de cada semestre.

XXXVII - Solicitação de Alteração de Inscrição em Disciplinas (SAID) - documento que o aluno deve preencher, quando for necessário realizar alterações no Formulário de Inscrição e Opções (FIO).

3



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**XXXVIII - Substituição de Disciplina** - ato de alteração de inscrição em disciplinas, facultado ao aluno que requeira a substituição de, no máximo, três disciplinas em que se tenha inscrito, por outras oferecidas, desde que observado o cumprimento de pré-requisitos e requisitos paralelos exigidos, não coincidência de horário e existência de vagas.

**XXXIX - Trancamento de Matrícula** - suspensão temporária dos estudos do aluno, mantendo seu vínculo com a Universidade e garantindo seu retorno ao cadastro de alunos aptos à inscrição em disciplinas, no período seguinte, no caso de trancamento automático ou, após o término do período decorrido, no caso de trancamento solicitado.

**XL - Transferência Facultativa** - forma de ingresso de aluno egresso de outra Instituição de Ensino Superior, mediante classificação em exame de seleção, realizado condicionalmente à existência de vaga no curso pleiteado, obedecidos os critérios estabelecidos pela Unidade Acadêmica e apreciados pelo Departamento de Seleção Acadêmica (DESEAC).

**XLI - Transferência Interna** - procedimento que compreende mudança de curso e mudança de habilitação, facultado ao aluno desta Universidade que tenha cursado, na UERJ, com aproveitamento, pelo menos 20% (vinte por cento) dos créditos do curso de origem. É feita por Concurso Interno, regulamentado por Editais específicos e condicionado à existência de vagas.

**XLII - Transferência Obrigatória ou Ex-offício** - forma de ingresso de aluno egresso de outra Instituição de Ensino Superior, matriculado em mesmo curso de duração plena, independentemente de vaga no curso, de prazo e de classificação em processo seletivo, quando se tratar de servidor público da administração direta ou indireta, civil ou militar, inclusive seus dependentes, que a tenha requerido em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício, de fora da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e que acarrete mudança de residência para esta Região.

**XLIII - Vestibular** - forma de ingresso à Universidade por meio de exame de seleção em concurso público. É facultada ao aluno que, tendo concluído o segundo grau, a ele se submeta, sendo aprovado e classificado, em função da pontuação alcançada, dentro do número de vagas oferecidas para o curso pretendido.

Art. 2º - No texto das Normas Gerais do Ensino de Graduação são utilizadas as seguintes siglas:

CETREINA	Departamento de Estágios e Bolsas
DACA	Departamento de Acompanhamento e Controle Acadêmico
DESEAC	Departamento de Seleção Acadêmica
DGA	Diretoria Geral de Administração
DICOM	Divisão de Comunicação e Arquivo
HUPE	Hospital Universitário Pedro Ernesto
IES	Instituição de Ensino Superior
PEC-G	Programa Estudante-convênio/Graduação
SR-1	Sub-Reitoria de Graduação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
SESu/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação e do Desporto



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

## CAPÍTULO II DA MATRÍCULA

Art. 53 - A incorporação do aluno ao corpo docente da Universidade far-se-á mediante a efetivação da matrícula.

§ Único - É vedado ao aluno matricular-se concomitantemente em mais de um curso ou habilitação na Universidade, salvo os casos em que:

- a) esteja prevista a concomitância na deliberação que cria o curso;
- b) o curso de bacharelado se distingua do de licenciatura apenas pela inclusão de disciplinas pedagógicas.

Art. 54 - É da competência do DACA a realização da matrícula, qualquer que seja a forma de ingresso, assim como a autorização da transferência interna e da rematricula.

## TÍTULO IV DAS NORMAS E PROCEDIMENTOS

### CAPÍTULO I DO CURRÍCULO PLENO

Art. 55 - O Currículo Pleno de um curso será elaborado pelos Departamentos, com base em Instrução Normativa da SR-1, aprovado pelo Conselho Departamental respectivo e submetido ao Conselho Superior de Ensino e Pesquisa para análise e aprovação.

§ 1º - O Currículo Pleno, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, somente poderá ser alterado, pela primeira vez, após 4 (quatro) anos de vigência, salvo por legislação superior.

§ 2º - Quando houver mudança de currículo, será dada ao aluno a opção, mediante registro formal na Direção da Unidade, de permanecer no currículo anterior, observado o disposto no Artigo 53.

BA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

## CAPÍTULO II

### DA CARGA HORÁRIA

Art. 56 - A carga horária do Curso ( especificada em horas/aula práticas, teóricas, de laboratório e estágio curricular) e a duração mínima e máxima de cada Curso (e respectivas Habilitações e Titulações, quando as houver) serão fixadas no Currículo Pleno.

Art. 57 - O número mínimo de créditos necessários para integralizar o currículo será estabelecido com base na carga horária total do curso.

§ Único - A unidade de crédito corresponde a:

- a) 15 (quinze) horas de aula teórica, ou
- b) 30 (trinta) horas de aula prática, laboratório ou estágio curricular.

## CAPÍTULO III

### DAS DISCIPLINAS

#### SEÇÃO I

#### DA CRIAÇÃO DE DISCIPLINAS

Art. 58 - Poderão ser criadas novas disciplinas, ou ser dada nova codificação a uma disciplina, quando houver:

- a) mudança curricular;
- b) alteração de créditos e/ou carga horária;
- c) alteração do nome da disciplina e/ou seu desdobramento;
- d) mudança de ementa com alteração de conteúdo;
- e) necessidade de proporcionar um conteúdo em caráter eletivo.

Art. 59 - A proposta de criação e desativação de disciplinas é atribuição dos Departamentos, devendo sua aprovação ser confirmada pelo Conselho Departamental, encaminhada à SR-1 e submetida à aprovação do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

§ 1º - Uma disciplina não será desativada enquanto integrar qualquer currículo pleno.

§ 2º - A proposta de criação de disciplina, feita pelo Departamento, será encaminhada à SR-1, devendo o documento conter:

16



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

- a) justificativa da criação da disciplina;
- b) carga horária discriminada;
- c) ementa da disciplina;
- d) caracterização da disciplina.

§ 3º - As disciplinas criadas somente poderão ser oferecidas no período letivo seguinte ao de sua criação e codificação, obedecido o prazo estabelecido no Calendário Escolar para alteração do Plano de Turmas.

## SEÇÃO II

### DO REGISTRO E CODIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS

Art. 60 - As disciplinas, para efeito de registro, sofrerão codificação a cargo do DACA, composta de:

- a) campo ALFABÉTICO com três letras, indicando a sigla da Unidade;
- b) campo NUMÉRICO com quatro dígitos, indicando, o primeiro, o Departamento de Ensino que oferece a disciplina, seguido do número sequencial da disciplina e de um dígito de segurança;
- c) nome por extenso da disciplina, podendo ser seguido por numeral em algarismos romanos;
- d) discriminação do número de horas/aula teóricas, práticas, de laboratório e estágio curricular semanais, separados por hífen e colocados, em conjunto, entre parênteses.

Art. 61 - Caberá ao DACA, para os fins previstos neste Regulamento, manter o registro de todas as disciplinas criadas, tanto as ativas quanto as desativadas, pertencentes aos atuais e anteriores currículos dos cursos de graduação desta Universidade.

## SEÇÃO III

### DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E ELETIVAS

Art. 62 - Deverão ser discriminadas no Currículo Pleno de cada curso as disciplinas relacionadas com as matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação, ou as definidas pelo Conselho Departamental respectivo como imprescindíveis à formação básica e profissional, constituindo as disciplinas obrigatórias do Currículo.

*Handwritten signature*



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Art. 63 - Deverá constar no Currículo Pleno a possibilidade de o aluno cursar, à sua escolha, disciplinas que visem a complementação ou aprofundamento de conhecimentos. Tais disciplinas constituem-se em disciplinas eletivas.

§ 1º - Quando necessário, o Currículo Pleno deverá conter disciplinas eletivas discriminadas, especificamente, pelo Conselho Departamental, para que o aluno escolha dentre elas.

§ 2º - Quando necessário, o Currículo Pleno deverá contemplar a possibilidade de o aluno cursar, de livre escolha, disciplinas eletivas oferecidas na UERJ.

Art. 64 - É facultado ao aluno UERJ inscrever-se regularmente em disciplinas eletivas, mesmo que o Currículo Pleno do curso a que esteja vinculado não as contemple. Neste caso, a situação final na disciplina será registrada no Histórico Escolar, não sendo contabilizados os créditos eventualmente obtidos para efeito de integralização do currículo pleno do curso.

#### SEÇÃO IV

##### DAS DISCIPLINAS ISOLADAS

Art. 65 - Para complementação ou atualização de conhecimentos, será permitido a qualquer aluno graduado em curso de nível superior, ou a qualquer aluno regularmente matriculado em outra IES, a inscrição, dependendo da existência de vaga, em Disciplina Isolada, sem exigência de classificação em qualquer forma de concurso.

§ 1º - Para efeito do disposto no caput deste Artigo, as Unidades encaminharão à Sub-Reitoria de Graduação (SR-1) a listagem de disciplinas oferecidas como isoladas, a cada semestre, acompanhada do número de vagas aberto, respeitados os pré e co-requisitos.

§ 2º - Cada requerente poderá cursar, no máximo, 02 (duas) disciplinas por período letivo.

Art. 66 - Os requerimentos de inscrição em Disciplina Isolada serão dirigidos à Direção da Unidade que oferece a disciplina, em época prevista no Calendário Escolar, e deverão obedecer aos seguintes trâmites:

- a) apreciação, pelo Conselho Departamental, das razões que justificam o pedido;
- b) encaminhamento, pela Unidade, no caso de deferimento da solicitação, ao DACA do requerimento do solicitante para matrícula/inscrição na disciplina e inclusão no Diário de Aula;
- c) emissão de Certificado de Aprovação em Disciplina, pelo DACA, para o aluno que concluir a disciplina, com aproveitamento.

*HA*



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

#### SEÇÃO V

##### DO RECONHECIMENTO DE DISCIPLINAS

Art. 67 - Para complementação ou atualização de conhecimentos, será permitido a aluno regularmente matriculado na UERJ cursar em outra IES, situada no Brasil ou no exterior, disciplinas, conforme parecer da Direção da Unidade.

§ Único - A disciplina cursada com aproveitamento terá reconhecida sua equivalência à disciplina oferecida no currículo pleno do curso a que se vincula o aluno na UERJ, nos termos dos Artigos 72 e 73 destas Normas.

#### SEÇÃO VI

##### DA INSCRIÇÃO EM DISCIPLINAS

Art. 68 - A inscrição em disciplinas é da competência da Unidade, cabendo a responsabilidade de sua execução à Orientação Acadêmica da Unidade, subsidiada pela Orientação Pedagógica do DAGA.

Art. 69 - A cada período letivo, de acordo com o calendário da Universidade, o aluno deverá inscrever-se nas disciplinas oferecidas, observando o cumprimento dos pré-requisitos e dos requisitos paralelos estabelecidos pelo currículo pleno do curso a que esteja vinculado.

§ 1º - Será permitido ao aluno, em cada período letivo, inscrever-se em um mínimo de 3 (três) disciplinas, exceto em casos especiais, mediante autorização.

§ 2º - Não será permitida a inscrição em disciplinas que tenham suas atividades escolares programadas para horários coincidentes.

§ 3º - É vedada a constituição de turma/disciplina com número inferior a 10 (dez) alunos, salvo quando se tratar de:

- a) necessidade de prosseguimento, pelo aluno, de plano de periodização de curso que, de outra forma não poderia ser atendido, a critério do Diretor de Unidade, ouvido o Conselho Departamental;
- b) especificidade do curso, devidamente justificada.

§ 4º - É da responsabilidade do aluno a verificação da existência de compatibilidade de horários no conjunto das disciplinas a serem cursadas e o cumprimento dos pré-requisitos e requisitos paralelos exigidos pelo currículo do curso.

§ 5º - É da responsabilidade da Unidade manter os horários divulgados 30 (trinta) dias antes do preenchimento do Formulário de Inscrição e Opção (FIO).

§ 6º - Quando o número de candidatos à inscrição em disciplinas for superior ao número de vagas nessas disciplinas, adotar-se-ão os seguintes critérios de prioridade, nesta ordem, para alocar o aluno na turma:

19



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

§ Único - Será considerado em situação de abandono o aluno que:

- a) não se enquadrar no Artigo 82 destas Normas;
- b) tiver utilizado todos os períodos de trancamento e não conseguir aprovação por frequência, em nenhuma das disciplinas, em que estiver inscrito.

## CAPÍTULO IV

### DO PLANO DE TURMAS

Art. 88 - Caberá às Unidades Acadêmicas, ouvidos os Departamentos, estabelecer o Plano de Turmas, onde deverá constar:

- a) distribuição das turmas por disciplina;
- b) horário das disciplinas por turma;
- c) número de vagas por turma;
- d) nome e número de matrícula do(s) professor(es) responsável(ais) pela turma.

§ 1º - Caberá à Unidade a divulgação do Plano de Turmas aprovado para o período letivo.

§ 2º - O Plano de Turmas será implantado no Sistema de Administração Universitária e suas alterações serão realizadas e processadas, obedecido o Calendário Escolar.

§ 3º - Caberá ao DCA a distribuição dos Relatórios de Planos de Turmas, em tempo hábil para inscrição em disciplinas, fixado no Calendário Escolar.

Art. 89 - A criação de turmas obedecerá ao número de alunos previstos para a inscrição, no período letivo seguinte.

§ 1º - Não será permitida a abertura de turmas com mais de 60 (sessenta) alunos, salvo com justificativa da Unidade encaminhada ao Diretor do DCA e por ele aprovada.

§ 2º - Serão canceladas as turmas com menos de 10 (dez) alunos, salvo com justificativa da Unidade encaminhada ao Diretor do DCA e por ele aprovada.

Art. 90 - Será assegurada ao aluno que solicitar inscrição, a inclusão na turma, dentro do número de vagas estabelecido, obedecidos os pré-requisitos e requisitos paralelos, de acordo com os critérios de prioridade estabelecidos no § 6º do Artigo 66.

*A*



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

## DELIBERAÇÃO Nº 029 /2000

Altera o Artigo 63 e seus parágrafos e  
o Artigo 64 da Deliberação nº 33/95.

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso da competência que lhe atribuiu o artigo 11, parágrafo único do Estatuto, com base no Processo n.º 3761/DAA/99, aprovou e eu promulgo a seguinte Deliberação:

Art. 1º – O Art. 63 e seus parágrafos da Deliberação nº 33/95 passam a ter a seguinte redação:

“Art. 63 – Deverá constar no Currículo Pleno a possibilidade de o aluno cursar à sua escolha, disciplinas que visem a complementação ou aprofundamento de conhecimentos. Tais disciplinas constituem-se em eletivas *restritas, definidas e universais*.

§ 1º – Quando necessário, o Currículo Pleno deverá contemplar disciplinas Eletivas Restritas discriminadas especificamente pelo Conselho Departamental, até então denominadas optativas, para que o aluno escolha aquelas oferecidas na ramificação do Curso ao que o mesmo está vinculado.

§ 2º – Quando necessário, o Currículo Pleno deverá contemplar a possibilidade do aluno escolher dentre um elenco de disciplinas, as Eletivas Definidas discriminadas pelo Conselho Departamental, independentemente da ramificação na qual está inscrito.

§ 3º – Quando necessário, o Currículo Pleno deverá contemplar a possibilidade do aluno cursar, de livre escolha quaisquer disciplinas eletivas oferecidas na UERJ, estas denominadas Eletivas Universais.”

Art. 2º – O Art. 64 da Deliberação nº 33/95 passa a ter a seguinte redação:

“Art. 64 – É facultado ao aluno da UERJ inscrever-se regularmente em disciplinas Eletivas Universais, mesmo que o Currículo Pleno do Curso a que esteja vinculado não contemple. Neste caso, a situação final da disciplina será registrada no Histórico Escolar, não sendo contabilizados os créditos eventualmente obtidos para efeito de integralização do Currículo Pleno do Curso.”



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 029 /2000)

Art. 3º – Esta Deliberação entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

UERJ, em 18 de agosto de 2000.

**NILCEA FREIRE**  
**REITORA**

	<b>UNIDADE:</b>				
	<b>DEPARTAMENTO:</b>				
	<b>DISCIPLINA:</b>				
<b>CH TOTAL</b>	<input type="text"/>	<b>CRÉDITOS</b>	<input type="text"/>		
<b>Característica:</b>		<b>Cursos:</b>			
<input type="checkbox"/>	<b>Obrigatória</b>				
<input type="checkbox"/>	<b>Eletiva restrita</b>				
<input type="checkbox"/>	<b>Eletiva definida</b>				
<input type="checkbox"/>	<b>Eletiva universal</b>				
<b>Carga Horária:</b>	<b>Distribuição de carga horária da disciplina:</b>				
<b>do Aluno</b>	<b>do Professor</b>	<b>Tipo de aula:</b>	<b>Semanal</b>	<b>Semestral</b>	
<input type="text"/> H		<input type="text"/> H	<b>Teórica</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
			<b>Prática</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
			<b>Laboratório</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
			<b>Estágio</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
			<b>Total</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>Objetivos:</b>					
<b>Conceitos de outras disciplinas necessários para a aprendizagem desta disciplina:</b>					
<b>Pré-requisito(s) sugerido(s):</b>				<b>Código:</b>	
<b>Pré-requisito:</b>				<b>Código:</b>	
<b>Ementa:</b>					
<b>Bibliografia (Clássica / Básica da área):</b>					
<b>Professor proponente</b>		<b>Chefe do Departamento</b>		<b>Diretor</b>	

## ANEXO E

<b>Data</b>	<b>Assinatura/matr.</b>	<b>Data</b>	<b>Rubrica</b>	<b>Data</b>	<b>Rubrica</b>
-------------	-------------------------	-------------	----------------	-------------	----------------



## Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### PROGRAMA DA DISCIPLINA

#### 1-DISCIPLINA

<b>NOME</b>			
<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>CRÉDITO(S)</b>	
<b>PRÉ/CO-REQUISITO</b>		<b>ANO</b>	<b>SEMESTRE</b>
<b>CENTRO</b>	<b>UNIDADE</b>	<b>CURSO</b>	<b>DEPARTAMENTO</b>

#### 2-EMENTA

--

#### 3-OBJETIVOS

<b>GERAL</b>
<b>ESPECÍFICOS</b>

#### 4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (UNIDADES, PROJETOS, TÓPICOS, ETC)

--

--

**5-METODOLOGIA**

--

**6-AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS**

--

**7-BIBLIOGRAFIA BÁSICA ATUALIZADA (LIVROS, REVISTAS ESPECIALIZADAS, ETC.)**

--

**8-PROFESSOR RESPONSÁVEL:**

NOME LEGÍVEL	
DATA	ASSINATURA

**9-CHEFE DO DEPARTAMENTO:**

NOME LEGÍVEL	
DATA	ASSINATURA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCH)  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE DISCIPLINA	
CURSO: Licenciaturas	
DEPARTAMENTO: Didática	
DISCIPLINA: Língua Brasileira de Sinais	CÓDIGO: HDI
CARGA HORÁRIA: 60 H NÚMERO DE CRÉDITOS: 04 T	
PRÉ-REQUISITO: -	
PROFESSOR: Etiene Silva de Abreu/ Tiago Batista dos Santos/ Rachel Colaciue Gomes	
EMENTA: Língua Brasileira de Sinais e suas singularidades lingüísticas. Vivência da LIBRAS a partir do contato direto com um(a) professor(a) surdo(a). Implicações do Decreto nº 5.626 para a prática escolar e formação do(a) professor(a).	
OBJETIVOS DA DISCIPLINA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover discussões sobre a Língua de Sinais Brasileira e seus aspectos que refletem no espaço escolar;</li> <li>• Discutir implicações legais no trabalho lingüístico educacional;</li> <li>• Apresentar fatos históricos relevantes no desenvolvimento das comunidades surdas e uso da Língua de Sinais.</li> <li>• Trabalhar questões gramaticais, envolvendo práticas sociais de uso;</li> </ul>	
METODOLOGIA: A disciplina será desenvolvida por meio de aulas expositivas, discussão de textos teóricos, realização de pesquisas, uso de mídias.	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legislação e a Língua Brasileira de Sinais;</li> <li>• História das línguas de sinais;</li> </ul>	

- Comunidades surdas brasileiras e as línguas de sinais;
- Mitos sobre as línguas de sinais;
- Considerações lingüísticas sobre a língua de sinais brasileira;
- Fonologia da Libras;
- Morfologia da Libras: processo de formação de sinais;
- Sintaxe espacial;
- Surdez: Discussões e atualidades da comunidade surda;
- Construção de sentenças simples em língua de sinais brasileira.

#### AValiação:

Avaliação teórica: Prova escrita;

Apresentação de atividades e trabalhos, onde serão avaliados os conhecimentos dos aspectos apresentados da gramática da língua de sinais bem como vocabulário básico.

#### BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. MEC: 2005

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 24 de abril 2002.

CAPOVILLA, F.C. e RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volumes I e II. São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom: 2000.

FELIPE, Tânia A. *Libras em contexto*. Brasília, MEC/SEESP, Ed. 7, 2007.

FERREIRA, Lucinda. *Legislação e a Língua Brasileira de Sinais*. Ferreira & Bergoncci consultoria e publicações. São Paulo, 2003. p. 26-29.

QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROCHA, Solange. *O INES e a Educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. v. 01. dez. 2007. Rio de Janeiro: INES, 2007. 140p.

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

STROBEL, K.L. *Aspectos lingüísticos da Libras*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1998.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

LABORIT, Emmanuelle. *O céu da gatazeta*. São Paulo: Best Seller, 1996.

STRNADOVÁ, Vera, *Como é ser surdo?* Editora Babel, Rio de Janeiro, 1995

**INDICAÇÕES DE FILMES E SITES:**

Dicionário de Língua de Sinais Brasileira. Disponível em meio eletrônico: <<http://www.acessoBrasil.org.br/libras/>>

Dicionário de Língua de Sinais Brasileira do INES. Disponível em meio eletrônico: <<http://www.ines.gov.br/libras/index.htm>>

Som e Fúria (Sound and Fury). Josh Aronson. Aronson Films Associate. UK; EUA, 2000.

E Seu Nome é Jonas (And Your Name Is Jonah) -TV Film - USA, 1979.

Assinatura do Professor: \_\_\_\_\_

Universidade Federal Fluminense  
 Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos  
 Coordenação de Apoio ao Ensino de Graduação

Estrutura Curricular (EC)

Formulário nº 13 - *ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE*

CURSOS DE ESTUDOS

NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE LIBRAS I	CÓDIGO GLC 00292	CRÉDITOS ( X ) ALTERAÇÃO NOME ( ) CH ( )
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO: DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS - GLC		
CAR. HORÁRIA TEÓRICA: 30H	TEÓRICA: 30H	PRÁTICA: - ESTÁGIO: -
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATORIA ( X ) OPTATIVA ( ) AC ( )		
OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:		

Apresentar a Língua Brasileira de Sinais e seus contextos de uso; descrever princípios básicos de sua gramática; demonstrar sua utilização e sistema de transcrição; avaliar sua aplicação e importância na comunidade como meio de comunicação; incentivar sua divulgação e aprendizagem; capacitar o licenciando para uso da LIBRAS com alunos surdos no cotidiano escolar.

DESCRIÇÃO DA EMENTA:

Definição de Libras, cultura e comunidade surda; surdos quanto à minoria linguística; retrospectiva da Educação de Surdos no Brasil - Escuta Brasil; aquisição da Língua de sinais por crianças surdas; diversos aspectos da Gramática da Libras; alfabeto manual e sistema de transcrição para Libras; expressão faciais afetivas e expressões faciais específicas; interrogativas, exclamativas, negativas e afirmativas; homonímia e polissemia; quantidade, número cardinal e ordinal; valores monetários; estruturas interrogativas; uso do espaço e comparação; classificadores para formas; classificadores descritivos para objetos; localização espacial e temporal; famílias; alimentos; transportes.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myr na. *LIBRAS em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante*. 4. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS, 2005.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Renice. *Mulher de. Cursos de libras I*. Rio de Janeiro: L&S Vídeo, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24/04/2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22/12/2005.

DICIONÁRIO DE LIBRAS

FERNANDES, Fúlvia (Org.). *Surdex e Bilinguismo*. Porto Alegre: Medição, 2005.

## ANEXO G

	<b>EMENTA DE DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM.
		2005	2

3) UNIDADE: <b>INSTITUTO DE LETRAS (20.02.00.000)</b>		4) DEPARTAMENTO <b>LING (20.02.06.000)</b>			
5) CÓDIGO ILE 06	6) NOME DA DISCIPLINA <b>Estágio: Planejando Materiais no Ensino de português como L2 para a Comunidade Surda</b>	() obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( x ) restrita		7) CH <b>30h</b>	8) CRÉD <b>02</b>
9) CURSO(S)  Todas as duplas-licenciaturas Português-Literaturas Inglês-Literaturas		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA			
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
	ESTÁGIO	02	30		
	<b>TOTAL</b>	<b>02</b>	<b>30</b>		
11) PRÉ-REQUISITO (A): LING I				12) CÓDIGO <b>0605256</b>	
11) PRÉ-REQUISITO (B):				12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO				12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS No final do período o aluno deverá estar apto a reconhecer questões críticas no ensino de leitura e escrita de PL2 na comunidade surda, a avaliar criticamente materiais existentes, a adaptar e elaborar minimamente materiais voltados para este contexto específico face às questões críticas discutidas.					
14) EMENTA Desenvolvimento da Leitura e da Escrita. O caso da comunidade surda. Problemas e possíveis soluções. A prática pedagógica neste contexto profissional. Critérios para a avaliação crítica de materiais. Adaptação de materiais. A elaboração de materiais: modelos e abordagens práticas. Estudo de casos.					
15) BIBLIOGRAFIA <b>Hutchinson and Waters.</b> (1987). <i>English for Specific Purposes. Materials Design</i> (pp. 108-127). Cambridge: Cambridge University Press <b>Hutchinson and Waters.</b> (1987). <i>English for Specific Purposes: Materials evaluation</i> (pp. 96-108). Cambridge: Cambridge University Press <b>Goldfeld, Márcia.</b> Fundamentos em Fonoaudiologia. Cap 4 (pp. 40-50). Ed. Guanabara Koogan. <b>Saliés, Tânia.</b> (2003). <i>Ler a TV em L2: uma opção educacional para a comunidade surda.</i> Palestra ministrada no III Painel de Closed Caption promovido pela ARPEF-PUC-Rio.					
16) PROFESSOR PROPONENTE Tânia Mara Gastão Saliés		17) CHEFE DO DEPT° Tânia Mara Gastão Saliés		18) DIRETOR José Luiz Jobim	
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

**UFRRJ – enviado por e-mail.****Ementa:**

Em consonância com as diretrizes educacionais vigentes de educação inclusiva e com o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, essa disciplina objetiva promover o contato e a familiarização dos alunos dos cursos de licenciatura com a cultura e a educação dos surdos, bem como promover conhecimentos sobre a aquisição e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

**Objetivos:**

Contextualizar as políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas surdas e com deficiência auditiva estabelecendo as diferenças entre os conceitos de forma articulada com os movimentos sociais em defesa de seus direitos; Apresentar aspectos conceituais e filosóficos da cultura e identidade surda (o surdo no mundo ouvinte); Discutir a relação linguagem e surdez, bem como as implicações sócio-psico-lingüísticas da surdez no processo de ensino-aprendizagem; Refletir sobre a atuação e as implicações do intérprete da Língua Brasileira de Sinais no processo de inclusão escolar de alunos surdos; Aprofundar as noções lingüísticas básicas da LIBRAS.

**Conteúdo Programático:**

Bilingüismo: aspectos históricos, filosóficos e epistemológicos.

As diferentes identidades surdas: Língua de Sinais, cultura surda e sua comunidade, numa proposta bilíngüe

A Língua Portuguesa como segunda língua instrumental para o desenvolvimento da leitura e escrita do aluno surdo.

Recursos básicos para um letramento junto aos surdos

Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais, aspectos teóricos e práticos, no desenvolvimento de habilidades expressivas e receptivas da língua bilíngüe

O intérprete da Língua Brasileira de Sinais e sua atuação na escola na interação das duas línguas

Diferenciação nos conceitos de aquisição e aprendizagem de LIBRAS (L1) e Língua Portuguesa (L2)

**UFRJ – enviado por e-mail****Para os Cursos de Bacharel em Letras e Fonoaudiologia (início em 1997) - optativa, currículo antigo.**

Estrutura e Funcionamento da Língua Brasileira de Sinais I – antiga do bacharel
EMENTA
Nomes próprios; pronomes pessoais; demonstrativos; possessivos; locativos em sentenças simples do tipo pergunta e resposta com “o que” e “quem”. Vocabulário básico. Outras estruturas sentenciais básicas. Topicalização. Atos de Fala. Pedido; pergunta e resposta e ordem. Flexão verbal; negação, pequenas narrativas. Conversação. Exercício pra o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo. Noções básicas sobre classificadores em LIBRAS, cultura surda e sua comunidade.

Estrutura e Funcionamento da Língua Brasileira de Sinais II – antiga do bacharel
EMENTA
Estruturas morfossintáticas da LIBRAS. Verbos com e sem flexão. As funções dos classificadores em LIBRAS. Adjetivo; gênero; número; grau; intensificadores e advérbios de modo; substantivo; gênero; número e grau. Novos vocabulários com sentenças complexas; variedades de uso. Normas regionais e sociais; exercícios com narrações, descrições; conversação.

Estrutura e Funcionamento da Língua Brasileira de Sinais III – antiga do bacharel
EMENTA
Estrutura morfossintática da LIBRAS, novos vocabulários, estruturas complexas referentes aos temas: profissões X empregos X trabalho. Informações sobre graus de parentesco. Informações sobre meios de comunicação “pronomes interrogativos”, pronomes interrogativos: por que, qual, como, para que. Pronomes indefinidos: ninguém, nada, nenhum. Informações sobre contextos de uso dos adjetivos (descrição, comparação). Intensificadores e Advérbios de modo. Interpretação do Português/LIBRAS. Leituras. As funções dos classificadores em LIBRAS. Exercícios, diálogos, narrações e conversação

Estrutura e Funcionamento da Língua Brasileira de Sinais IV – antiga do bacharel
EMENTA
Família – árvore genealógica em LIBRAS. Personagens. Novos vocábulos dos membros de uma família. Idade. Meses e ano. Adjetivos. Expressões e advérbios de tempo. Sinais para cores. Valores monetários. Contextos de financiamento. Compras. Verbos para valores. Sentenças complexas. Exercícios – diálogos – vídeos

**UFRJ – enviado por e-mail****Para o novos cursos de Licenciatura em Letras (início em 2010) - obrigatória**

LEF599-Estrutura da Língua Brasileira de Sinais I <b>(nova da Licenciatura em Letras)</b>
EMENTA
Nomes próprios; pronomes pessoais; demonstrativos; possessivos; locativos em sentenças simples do tipo pergunta-resposta com "o que" e "quem" e outros vocábulos básicos; numerais; quantidade; topicalização; flexão verbal; flexão de negação; expressões faciais e corporais; percepção visual; conversação; diálogos; textos: LIBRAS, cultura e comunidade surda

**Para o curso de Pedagogia (início em 2008) - obrigatória**

EDD636-Educação e Comunicação II (Libras) <b>(nova da Educação)</b>
EMENTA
O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação. Cultura surda e comunidade. As comunidades surdas no Brasil. Surdez e Patologia. Surdez e diferença. Gramática em LIBRAS. Vocabulário básico. Exercícios e diálogos: família, apresentação, saudação, e sentimentos; objetos, alimentos e bebidas; corpo humano; animais; vestuário. Acessórios e cores; profissões e sistemas monetários; meios de transportes e viagens; países, estados e cidades; calendário, condições climáticas e estações do ano; mitos, lendas e crenças. Exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo