



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos,
no contexto da Diversidade Cultural

GIRLANE MARIA FERREIRA FLORINDO

**ACESSIBILIDADE, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:
aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais pelos alunos
do Ensino Médio Integrado do Câmpus Taguatinga-IFB**

Brasília/DF

2015



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos,
no contexto da Diversidade Cultural

GIRLANE MARIA FERREIRA FLORINDO

**ACESSIBILIDADE, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO:
aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais pelos alunos
do Ensino Médio Integrado do Câmpus Taguatinga-IFB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade de Brasília
(UnB), como requisito para obtenção do
grau de Especialista em Educação em e
para os Direitos Humanos no contexto da
Diversidade Cultural.

Professora orientadora: Suellen Neto Pires Maciel

Brasília/DF
2015



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia / SECADI/MEC

Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos,
no contexto da Diversidade Cultural

O Trabalho de Conclusão de Curso de autoria de Girlane Maria Ferreira Florindo, intitulado “ACESSIBILIDADE, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO: aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais pelos alunos do Ensino Médio Integrado do Câmpus Taguatinga-IFB”, submetido ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, no âmbito da SECADI/MEC, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural, foi defendido e aprovado pela banca examinadora abaixo assinada:

Ms. Suellen Neto Pires Maciel (Presidente)

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República -SDH

(Examinador/a)

Instituição

Brasília, novembro de 2015.

Dedico este trabalho a todos os protagonistas que ao longo da história deste planeta foram e/ou são responsáveis pela construção e garantia dos direitos humanos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar - aqui e aonde quer que eu vá, hoje e sempre - a meu Deus que me deu a vida, até aqui me sustentou e quem é a fonte do amor e cuidado que sinto pelo meu próximo; aos meus queridos alunos do Ensino Médio Integrado em Eletromecânica que tão prontamente aceitaram a proposta de aprender a Língua de Sinais Brasileira e possibilitaram a razão dessa proposta de intervenção; à Professora Karine Durães Andrade Marques, “falante” da língua de sinais que voluntariamente ministrou e encantou as aulas de LIBRAS. À Escola Bilíngue de Taguatinga-DF e aos seus alunos surdos que nos acolheram em sua diversidade e nos ensinaram o valor da interação e da comunicação em língua de sinais. A toda equipe da coordenação da Especialização, que idealizou, promoveu e realizou tão valiosa especialização – compromisso de formação continuada. A todos os professores e tutores que tanto contribuíram e apoiaram na construção dessa aprendizagem. E, especialmente, à tutora Rita Nunes que concosco estive de forma tão parceira até o módulo XII e quem fez dessa experiência de aprendizagem um momento de vivência de afetos e encontros.

[...] se a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, é porque eles estão em interação.

(João Luiz dos Santos)

O encontro com a comunidade surda permite-lhes sair do lugar do diferente, do excluído, do estranho, do estrangeiro, para o de “pertencimento”, um lugar em que se encontram como iguais, sentem-se entendidos e efetivamente conseguem estabelecer uma relação de troca.

(Gladis Dalcin)

*E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres, e ainda entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver **amor**, nada disso me aproveitará.*

(1Co 13:3)

RESUMO

Este trabalho fundamenta-se nas reflexões acerca dos direitos humanos no contexto da diversidade cultural, cuja proposta metodológica é a da Pesquisa-intervenção, pois, por mais válida que seja a reflexão e discussão, é fundamental que ações concretas e interventivas sejam realizadas no chão da escola. Assim, partindo do pressuposto de que a conscientização é a melhor via de propagação dos direitos humanos e no caso do sujeito surdo, seu direito à/de comunicação em sua língua natural. Nesse sentido, essa proposta buscou trabalhar com os alunos de Ensino Médio de forma que estes se interessassem pela língua de sinais e se apropriassem dela como condição primeira de viabilização para a interação com alunos surdos de mesma idade – os alunos da Escola Bilíngue de Taguatinga. E num segundo momento avaliou-se se houve a conscientização dos alunos ouvintes sobre a língua e a cultura do outro, do surdo. A partir dessa reflexão os próprios alunos surpreenderam com uma nova proposta de intervenção: pleitear junto à gestão do Câmpus Taguatinga do Instituto Federal de Brasília a inclusão para 2016 da Língua de Sinais no currículo do Ensino Médio, acreditando que este é o caminho para a ampliação da acessibilidade do sujeito surdo no espaço educacional e/ou na sua interação em outros ambientes sociais.

Palavras-chave: Língua de Sinais - Acessibilidade - Interação

ABSTRACT

This work is based on the reflections about human rights in the context of cultural diversity, whose methodological approach is the Research intervention because, no matter how valid it is reflection and discussion, it is essential that concrete and interventional actions are carried out on the ground from school. Thus, on the assumption that awareness is the best way of spreading human rights and in the case of the deaf subject, their right to / communication in your natural language. In this sense, this proposal sought to work with students of secondary education so that they were interested in the sign language and to appropriate it as the first condition of viability for interaction with deaf students of the same age - students of the Bilingual School of Taguatinga City. And a second time was evaluated whether there was awareness of the listeners students about the language and culture of the other, of the deaf. Based on this discussion the students themselves surprised by a new intervention proposal: to want to plead by the management of the Câmpus Taguatinga the Federal Institute of Brasilia inclusion in 2016 of sign language in high school curriculum, believing that this is the way to expand the deaf subject accessibility of the educational space and / or their interaction in other social environments.

Keywords: Sign Language - Accessibility - Interaction

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. Contextualização.....	12
1.1.2. A Educação Profissional nos Institutos Federais.....	12
1.1.3 O Instituto Federal de Brasília.....	15
1.2 Problematização	17
1.3 Objetivo Geral.....	20
1.4 Objetivos Específicos	20
2. Justificativa.....	21
3. Metodologia	24
3.1 Ações Interventivas	26
3.2 Análise e discussão dos resultados.....	28
3.3 Avaliação	30
4. Língua de Sinais e Identidade Surda	31
4.1 Aquisição de L1 e L2 e educação bilíngue: algumas particularidades do contexto da pessoa surda.....	32
5. Acessibilidade, Comunicação e Interação.	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS.....	49

INTRODUÇÃO

Na concepção de educação inclusiva, da qual nosso país é signatário, a escola deve oferecer um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento intelectual e social do aluno independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse contexto se evidencia a partir do pressuposto de que incluir não é ter a presença física na escola, incluir significa dar voz ao outro, assegurando que o aluno com necessidades específicas participe das atividades propostas e que se aproprie dos conhecimentos em caráter de igualdade com os outros alunos. A educação inclusiva vem suscitando entusiasmos, polêmicas e também angústias. O que discorre das especificidades que esse tipo de educação impõe. A inclusão também gera novas demandas à medida que esta proposta se desenvolve. Aliada a isso, encontramos as lutas que se intensificam e as leis que passam a vigorar. Nesse sentido, o tema deste trabalho foi tratar da importância do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais pelos alunos ouvintes e da conscientização acerca do direito do sujeito surdo à comunicação e à interação. Assim, ao considerar o contexto de diversidade, escolheu-se analisar a condição dos surdos por ser esta pautada por uma diferença linguística caracterizada pela língua de sinais que possui uma estrutura diferente das línguas orais. O objetivo desta proposta de intervenção foi realizar oficinas de libras a alunos do Ensino Médio e após estas promover interação com alunos surdos - da mesma faixa etária – e então, construir uma reflexão com os alunos do Ensino Médio Integrado do Câmpus Taguatinga.

Esta pesquisa-intervenção foi desenvolvida porque busca evidenciar que a aprendizagem e interação propostas possam ser um caminho de acesso e de permanência dos alunos surdos na educação profissional ofertada pelo Instituto Federal de Brasília. A proposta metodológica utilizada foi baseada em aspectos da pesquisa-ação. Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados e construção da análise foram: a roda de discussão/conversa e registros em áudio.

Acredita-se que promover atividades que vão para além do conteudismo seja fundamental na formação de jovens cidadãos corresponsáveis pelas questões sociais e pelo respeito à diversidade como condição humana e pela construção da equidade e da interação, características estas fundamentais em qualquer relação humana. Nesse contexto a educação profissional bem como seus profissionais estará cumprindo seu papel de proporcionar uma formação humana e reflexiva pautada nos conhecimentos

científicos e nos valores que formem cidadãos trabalhadores, autônomos, éticos e humanos*.

Para evidenciar o contexto educacional em que esta proposta se insere, fez-se um levantamento da contextualização da educação profissional, bem como dos valores e compromissos do Instituto Federal de Brasília frente ao Ministério da Educação e à sociedade de um modo geral. Quanto ao panorama teórico a respeito dos pontos que sustentam esta proposta, têm-se os seguintes capítulos:

- I) caracterização da Língua de Sinais e da identidade surda;
- II) A reflexão acerca do tripé: acessibilidade, comunicação e interação.

1.1. Contextualização

1.1.2 A Educação Profissional e os Institutos Federais

Pode-se considerar a existência de uma educação profissional no Brasil, desde 1809, de caráter assistencialista, passando a preparação de operários com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909 por Nilo Peçanha, destinadas aos “pobres e humildes”. No período do *milagre brasileiro*, houve a criação de inúmeros cursos profissionalizantes em nível de 2º grau com o objetivo de suprir as demandas por mão de obra qualificada. Formação esta que deixou muitas lacunas com a redução dos conhecimentos das ciências, artes e letras em favor da formação instrumental. Com a LDB de 1996 – dividida em educação básica e educação superior, a educação profissional não aparece em nenhum desses níveis, caracterizando uma existência paralela ou apenas um apêndice na estrutura da educação brasileira (MEC, 2015).

Em 1997, com o decreto 2.208/97 há a separação dos cursos técnicos do Ensino Médio. Aqueles passam a existir na forma concomitante ao Ensino Médio e na forma integrada ou subsequente. Nesse período houve uma diminuição na oferta de vagas no Nível Médio, assim como uma diminuição da expansão da Rede Federal. A educação profissional passa a ser marcada pela dualidade entre ensino médio e educação profissional.

A partir de 2003, com o Decreto no. 5.154/04 retoma-se a discussão sobre a educação politécnica, buscando superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica e construir uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005 apud, MEC). Nessa linha, buscou-se a criação de um ensino médio que garantisse à integridade da educação básica, considerando a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, ou seja, “as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país” (MEC, 2015).

De acordo com o documento-base da Educação Profissional e Tecnológica, para uma busca da identidade do Ensino Médio no Brasil, é necessário “uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta)” (MEC,2015).

Nessa perspectiva, surge a proposta de um ensino médio integrado ao ensino técnico, considerando que a educação geral seja inseparável da educação profissional, assim como nas demais modalidades de ensino, como a formação inicial (os institutos federais tem hoje os Curso de Formação Inicial e Continuada – FIC), os cursos técnicos subsequentes, os tecnólogos ou os cursos superiores. O foco dado hoje é o da concepção do trabalho como princípio educativo, “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (MEC, p.20). Ou dito de outro modo, nas palavras de Ciavatta, 2005 apud MEC, o que se busca nessa formação humana

é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Foi nessa perspectiva que os institutos federais foram estabelecidos como uma política pública em 2008 pela Lei nº 11.892, passando a atuar como uma rede de educação profissional, científica e tecnológica. De acordo com Eliezer Pacheco, secretário do MEC na época da criação dos institutos, o papel previsto para os institutos é:

o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que antes foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (MEC, 2015, p.6).

O desenho curricular dessa ampla instituição que prevê a verticalização da educação é de uma oferta de educação básica, principalmente em curso de ensino médio integrado à educação profissional técnica e nível médio; ensino técnico em

geral, graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelado. Com uma estrutura multicâmpus, os institutos federais estão presentes em todos os estados brasileiros e tem promovido a ampliação da oferta de ensino médio integrado, contribuindo assim para ressignificação das relações entre trabalho e educação ou, melhor dizendo, sobre a educação profissional e a educação básica. Trata-se não apenas da ampliação da oferta, mas sobretudo, na construção de concepções de currículo, na construção e a atualização de projetos pedagógicos, nas condições físicas dos câmpus, como laboratórios, bibliotecas, auditórios, ginásios, áreas de convivência, praça de alimentação, etc.

Outro diferencial posto para os institutos federais é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando assim romper com a fragmentação do conhecimento, estabelecer um diálogo permanente com a sociedade nas ações de extensão e a pesquisa como forma de princípio educativo e científico, visando devolver as soluções para a comunidade local e regional (PACHECO, p. 7).

Na concepção da proposta dos institutos federais está colocada a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de pensar e agir nas esferas políticas econômicas e sociais, cujo elemento constituinte é o trabalho que se dá através de experiências e conhecimentos adquiridos nas relações sociais e produtivas, ou seja, através de uma prática interativa com a realidade e incentivada pela escola.

1.1.3 O Instituto Federal de Brasília

O Instituto Federal de Brasília-IFB através de seus câmpus (oito atualmente) faz parte da rede federal e como tal também tem um “Termo de Acordo de metas e Compromissos” junto ao Ministério da Educação*, para o qual deve ofertar cursos de formação profissional e tecnológica de forma gratuita e de qualidade, atendendo a toda a população, sobretudo àquela de comunidades que estiveram à margem da escolarização e da profissionalização. Neste sentido, o IFB tem a seguinte missão:

Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o

* In: www.ifb.edu.br/images/PRDI/acordo_de_metas_e_compromissos.pdf.

desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social.

A partir desse compromisso propôs-se a seguinte meta (visão): “Até 2018, consolidar-se no Distrito Federal como instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade inclusiva e emancipatória, articulada em rede e com a comunidade”; cuja realização depende dos seguintes valores estabelecidos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)*:

- Ética;
- Educação como bem público gratuito e de qualidade;
- Formação crítica, emancipatória e cidadã;
- Gestão democrática: transparência, participação, autonomia, pluralismo e integração;
- Respeito à diversidade e à dignidade humana;
- Promoção da inclusão;
- Inovação;
- Sustentabilidade econômica e socioambiental.

Antes da atualização do seu PDI em 2014, o IFB já tinha definido em seu estatuto, no artigo terceiro, os princípios norteadores de seu compromisso enquanto instituição federal de educação pública, com a comunidade, com a diversidade e com a inclusão:

O IFB, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: **I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, gestão participativa e democrática;** II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III. eficácia nas respostas de formação básica e profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; **IV. inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;** V. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União. [grifo nosso]

* Esse documento é fruto de uma construção coletiva, em que participaram todos os segmentos da Comunidade Acadêmica entre Gestores, Professores, Técnicos e Estudantes. Foi um ano de atividades diversificadas, como sensibilizações, eventos artísticos, trabalhos em comissões e plenárias, conduzidos por uma Comissão Sistematizadora e as Comissões Temáticas - Educação, Gestão e Infraestrutura. In: <http://www.ifb.edu.br/reitoria/reitoria/noticiasreitoria/7240-plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-a-2018>

Segundo Pacheco (MEC, 2015) o que é proposto para os institutos federais é “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida”, cujo sentido e concepção de trabalho norteem a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. Considerando tal perspectiva e os compromissos social e legal do IFB quanto à oferta de educação e formação profissional – seja de nível médio ou superior – a todo cidadão, o cidadão surdo não pode ficar à margem dessa conquista da sociedade, uma rede de educação profissional pública e de qualidade. Haja vista que a formação para o trabalho é antes de tudo um direito humano e constitucional, o que não pode ser possibilitado apenas a maioria ouvinte.

No caso do Ensino Médio Integrado em alguma área de formação técnica, as suas diretrizes estabelecem que

esse ensino médio dever ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (MEC. p. 25)

Considerando que esta formação de jovens capazes de compreender a realidade social e colocar-se de forma ética e corresponsável com suas questões depende muito da visão dos profissionais da educação atuantes no instituto federal. Assim a política de formação continuada é uma constante no IFB, pois o papel do professor é entendido como estratégico na consolidação de um novo paradigma. Estes profissionais devem e podem contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegiando mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente

do que, simplesmente, o “mercado de trabalho” e o fortalecimento da economia. O professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (Freire, 1996 p. 34).

É com esta atitude orientada pela e para a responsabilidade social, que a nosso ver, também é uma questão de direito humano, que se identifica a problemática que será apresentada a seguir e, conseqüentemente, propõe-se uma ação de intervenção junto às turmas de Ensino Médio Integrado do câmpus Taguatinga.

1.2. Formulação do problema

Desde 2010, o IFB vem buscando criar condições de cumprir seu compromisso legal (e social) de promoção da acessibilidade; nesse sentido criou os núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas – NAPNE (2010 a 2012). Atualmente todos os seus oito câmpus já possuem esse núcleo; estabeleceu a reserva de cinco por cento do total das vagas do processo seletivo dos diversos cursos para alunos com deficiência (2012); fez contato com as diversas instituições que trabalham em prol da pessoa com deficiência no Distrito Federal e divulgou seus cursos de formação profissional e respectivas vagas.

A partir dessas ações, o IFB começa a receber os primeiros alunos com deficiência, dentre estes, os alunos surdos. Porém as primeiras experiências não tiveram êxito e os alunos evadiram-se, pois o instituto não possuía em seu quadro, o

profissional intérprete de Libras, tampouco conhecimento acerca das especificidades do sujeito surdo e de sua aprendizagem.

Segundo dados do IBGE, a população surda é a seguinte:

Deficiência Auditiva (IBGE 2010)				
	Não consegue ouvir de modo algum	Grande Dificuldade	Alguma dificuldade	Total
Distrito Federal	5.658 pessoas	16.698 pessoas	82.469 pessoas	104.815

http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=df&tema=censodemog2010_defic acesso em 09/07/2015.

Até o momento, o IFB só teve em seu quadro de formandos, um único aluno surdo (2012-2013), período em que foi possível a realização, em caráter de emergência, de um processo seletivo para intérpretes e tradutores de Libras*, com análise de currículo, entrevista e prova prática; portanto os intérpretes contratados, tinham proficiência em língua de sinais atestada pelo Prolibras*, experiência como intérpretes educacionais e formação em nível superior. Os dois intérpretes contratados trabalharam em duplas e atendiam o aluno também no contraturno para a recuperação de conteúdo, visto que quando foram contratados já se havia passado dois meses. Ainda nesse período com o incentivo desses dois intérpretes, criou-se no câmpus em que o aluno surdo estudava um grupo de estudo sobre a educação de surdos em cursos de Administração e Serviço Público – esse grupo perdura até hoje e tornou-se num grupo de pesquisa.

* A profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS foi regulamentada pela Lei nº 12.319/2010, sendo a atividade de tradução e interpretação da LIBRAS registrada na Classificação Brasileira de Ocupações/CBO sob o código 2614-25. Essa mesma lei cita que a formação do tradutor e intérprete em LIBRAS, deve ser realizada por meio de cursos de nível médio. A atuação se estende por escolas, universidades, delegacias, congressos, programas televisivos, igrejas, movimentos políticos, fóruns de justiça, e quaisquer eventos onde pessoas surdas estejam presentes.

* Prolibras – exame de proficiência em Libras realizado com a chancela do Ministério da Educação, visto que não se tinha no país, cursos de formação para o profissional intérprete/tradutor de Libras.

Sabe-se que a Língua de Sinais é uma língua de modalidade gesto-visual, sua realização é estabelecida através da visão e da utilização do espaço, utilizando movimentos gestuais e faciais como meio de comunicação. Seu reconhecimento ocorreu através das lutas dos familiares de pessoas surdas e das comunidades surdas pelos seus direitos. Esse movimento, atrelado ao desenvolvimento de pesquisas na área e ao conseqüente aumento da demanda de surdos nas escolas, favoreceu o reconhecimento do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS /Português. Nesse contexto, esse profissional passou a atuar nas escolas como intérprete educacional - seu principal campo de trabalho – e é o responsável por realizar a tradução e a interpretação da LIBRAS para Língua Portuguesa, e vice-versa, na modalidade oral e/ou escrita, e também na forma simultânea ou concomitante.

A atuação do tradutor/intérprete de Libras tem por objetivo viabilizar as condições de acessibilidade e de direito, necessárias para que as pessoas com surdez e usuárias da LIBRAS tenham assegurado o direito de acesso a todos os conteúdos sociais e culturais de nossa sociedade, como a educação, a informação, a cultura e o entretenimento, estando de acordo com a legislação brasileira (Lei nº10.098/00, Decreto nº 5.626/05, Decreto nº7.611/11, Decreto nº5.296/04 e ABNT NBR 15.559/08).

Nota-se que organização da educação em classes comuns não atende as especificidades do estudante surdo. Pergunta-se: as escolas públicas embora tenham o profissional intérprete e tradutores de Libras conseguem efetivamente assegurar a inclusão escolar do aluno surdo? “Ou seja, o acesso à comunicação, à informação e principalmente ao aprendizado está sendo garantido?” (Kelman e Buzar, 2012).

Contudo, observa-se que, para garantir a acessibilidade plena – observada a realidade dos sujeitos surdos do próprio instituto, que apresenta em seu quadro servidores e discentes – mesmo que houvesse o número de intérpretes suficientes para além do atendimento aos alunos em sala de aula, e também para os diversos eventos acadêmicos culturais do instituto (tais como: fóruns, jogos estudantis, palestras, congressos, etc, além da convivência entre os pares) só a presença do intérprete/tradutor de Libras não é o suficiente. Haja vista o número de alunos surdos que evadem.

1.3 Objetivo Geral

- Avaliar, a partir de oficinas para a aprendizagem da língua de sinais, pelos alunos do Ensino Médio Integrado do Câmpus Taguatinga-IFB, como será a interação com sujeitos surdos após essa aprendizagem.

1.4. Objetivos Específicos

- Realizar oficinas de língua de sinais brasileira para alunos do ensino médio integrado do Câmpus Taguatinga-IFB;

- Comparar a língua de sinais com a língua portuguesa;

- Identificar barreiras de comunicação com o sujeito surdo;

- Descrever a situação de interação com o sujeito surdo e sua língua depois da aprendizagem de aspectos da Libras;

2. Justificativa

As conquistas de direitos humanos têm historicamente avançado em sintonia com a história da própria evolução humana e, em sua trajetória, percebe-se que a força física vem sendo, embora muito paulatinamente, substituída pela conscientização. Mesmo não se alcançando em curto prazo, a conscientização tem sido a principal ferramenta para a conquista de direitos humanos que obviamente englobam a inclusão social, o respeito às diferenças e a educação inclusiva que mesmo estando respaldada em lei, ainda tem sido negada. Portanto, percebe-se a necessidade e a importância de se gerar discussões e ações urgentes que nos possibilitem vislumbrar alternativas coerentes e viáveis para a superação da problemática em questão.

No contexto da rede de Educação Profissional desenvolvida no IFB, as reflexões sobre a inclusão já alcança o espaço do câmpus Taguatinga e abre importante canal de aproximação da escola com a comunidade e, não apenas atendendo a legislação específica acerca da inclusão, como atendendo a própria legislação que criou os institutos federais. Em relação ao público surdo, este já é o maior número dentre o quadro de discentes com necessidades específicas que ingressa nos cursos do IFB. O alunado surdo em sua maioria é “falante” da Língua de Sinais Brasileira.

Para este público a maior barreira enfrentada é a da comunicação. Nas escolas e na sociedade em geral, há um número muito pequeno daqueles que conhecem a língua de sinais. Sabe-se que a língua materna – a L1- das pessoas surdas é a língua de sinais. De um modo geral, as línguas de sinais são uma modalidade diferente das línguas orais-auditivas; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas é estabelecida através da visão e da utilização do espaço e não de um canal oral-auditivo.

Para a construção de conhecimento de mundo e, principalmente para a constituição da identidade cultural surda, o sujeito surdo precisa ter o seu direito garantido, o direito à aquisição a sua língua materna, a língua de sinais. Contudo além da aquisição, o sujeito surdo tem necessidade interagir na sociedade, necessita usufruir dos bens culturais; sendo assim, se nas escolas, a Língua de Sinais também fizesse parte do currículo e uma boa parte das pessoas também aprendessem a língua, para os sujeitos surdos, as barreiras seriam minimizadas, pois teriam um leque maior de possibilidade de interação linguística.

Como foi dito inicialmente, hoje, a conscientização é a melhor via de propagação dos direitos humanos e no caso do sujeito surdo, seu direito de comunicação em sua língua. Portanto, acredita-se que trabalhar com os alunos de Ensino Médio de forma que estes se interessem pela língua e apropriem-se dela, seria um passo importante não só da conscientização como, sobretudo, numa ampliação tanto da acessibilidade do sujeito surdo no espaço educacional, quanto na sua interação em outros ambientes sociais. Ações dinâmicas de conscientização e conhecimento do outro, do diferente podem “gerar alternativas às práticas de exclusão, que foram historicamente constituídas. E pode ainda conduzir-nos ao conhecimento da nossa própria singularidade do outro”.

Para Souza (2010, p.38) a inclusão deve ser antes de um processo, uma atitude pessoal. Ela deve ocupar lugar de destaque como canal de potencialização de possibilidades de liberdade. Nesta perspectiva, a inclusão é um conjunto de ações que visa tornar justo o ser e o fazer social. É nesse sentido e reconhecendo esse compromisso social do IFB, que se fundamenta na nossa proposição como docente e tão responsável quanto na criação de oficinas para a aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira pelos alunos do ensino médio do câmpus Taguatinga, de forma que estes deem acesso ao surdo a múltiplas situações de interação a partir do conhecimento da língua do outro, a qual se estrutura de uma forma muito diferente da língua oral - o que possibilita a construção de outra visão de mundo pelos sujeitos surdos.

Considerando o processo de inclusão educacional e que na educação profissional a presença do aluno surdo é minoria, e, portanto, ele fica à margem das situações de convivência e interação com os demais colegas ouvintes, pondera-se que é necessário a Língua Brasileira de Sinais deixe de ser coadjuvante e se torne usual no meio acadêmico. Afinal é através da língua que os sujeitos se desenvolvem mais espontaneamente. Já que o acesso à língua Portuguesa, uma língua oral, pelo sujeito surdo só se dá pela modalidade escrita, propõe-se (mesmo parecendo utópico) a aprendizagem de Libras já na Educação Básica – assim como se tem as línguas estrangeiras: Inglês e espanhol - pelos estudantes ouvintes para que estes possam interagir com os colegas surdos e vice-versa. Acreditamos ser esta uma possibilidade de minimizar a invisibilidade do aluno surdo em sala de aula, nos espaços acadêmicos como um todo – afinal, no IFB, estes espaços são inúmeros: de ensino, pesquisa-inovação (iniciação científica) e de extensão, esportivos, artístico- culturais, etc.

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS foi reconhecida por meio da Lei 10.436/2002 como sendo a língua com a qual a comunidade surda se comunica, e regulamentada pelo Dec. 5.626/2005, o qual estabelece que os órgãos públicos devem ter em seus quadros pelo menos 5% dos seus funcionários que se comuniquem por meio da LIBRAS para que haja uma comunicação nessa língua. Portanto todas as ofertas de cursos de Língua de Sinais são bem vindas, tendo em vista também a necessidade de adequação legal.

A necessidade do aprendizado da Língua de Sinais surge justamente para o atendimento do cidadão surdo, e que esse atendimento seja dado em sua língua de forma que ele entenda e se faça entender por esta. Diante do exposto, surge a necessidade do curso da Língua Brasileira de Sinais, que visa não simplesmente a adequação da legislação vigente, mas a um olhar de inclusão social desse grupo minoritário linguisticamente, qual seja o surdo pelos colegas ouvintes, já no Ensino Médio. Para que, já nesta etapa da vida e da formação, os adolescentes ouvintes entendam e repitem a diferença linguística do outro. Conforme coloca Pierucci (1999, p. 105) quanto à visão da diferença:

ao se pôr a diferença, no ato mesmo de notá-la ou reconhecê-la, ei-la desde logo valorizada ou desvalorizada, apreciada ou depreciada, prezada ou desprezada. Porquanto não há diferença, nos quadros culturais de qualquer sociedade, que não esteja sendo operada como valor. A diferença socialmente partilhada recebe sempre-já um sinal positivo (a nossa diferença, viva a diferença!) ou negativo (a diferença dos outros, do Outro).

E com esta visão que tal pesquisa se delinea, de forma que a diferença apresentada pelo sujeito surdo, a qual passa por sua língua de sinais seja reconhecida e valorizada pelos estudantes ouvintes de ensino médio, para que não apenas eles, mas toda a escola possa refletir sobre os resultados e propor ações mais amplas de intervenção e contribuição para uma educação verdadeiramente significativa e acessível. E quanto ao professor, a reflexão motivadora a essa ação é a de reconhecer que

como o sujeito professor/a constitui a sua própria experiência de subjetivação a partir de componentes situados nas práticas sociais e educativas em que está imerso. É preciso salientar que o espaço social em que atua profissionalmente tanto abrange os sentidos subjetivos gerados no próprio contexto escolar, quanto integra aqueles advindos de outros cenários sociais mais amplos como os relacionados à diferença cultural (UnB, 2015)*

* NASCIMENTO, W Flor do; DELMODEZ, P. In: Ética e estética na produção dos sujeitos dos direitos humanos. Acesso em Seção III-Sujeitos da Diversidade Cultural e da Desigualdade.pdf

3. Metodologia

Esta pesquisa está inserida no âmbito do paradigma qualitativo, uma vez que tem como foco a observação e a interpretação da dinâmica de oficinas de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira – Libras pelos alunos do Ensino Médio Integrado em Eletromecânica do Câmpus Taguatinga. Essa metodologia nos auxiliou a compreender os processos de comunicação voltados ao conhecimento de uma língua de outra modalidade, bem como da visão de mundo do sujeito surdo.

De acordo com Moreira (2002, p. 57),

uma das características básicas da pesquisa qualitativa é o foco na interpretação, em vez de quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo.

Dessa maneira, buscamos em Lakatos (1986) o conceito de pesquisa qualitativa que pudesse orientar a nossa análise:

a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A metodologia escolhida para este trabalho contou, também, com a pesquisa ação, a qual possui uma estreita vinculação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e se propõe a uma ação deliberada visando a uma mudança no mundo real.

Vale ressaltar que a pesquisa-ação configura um método de “planejamento, de ação, de reflexão e de observação” (BARBIER, 2007, p. 60). Lapassade (1977, *apud* Barbier, 2007, p. 60-61) descreve aspectos da pesquisa participativa que se coadunam com o presente estudo:

- 1) O problema nasce na comunidade que o define, o analisa e o resolve.
- 2) A meta da pesquisa é a transformação radical da realidade social e a melhoria de vida das pessoas nela envolvidas. Os beneficiários da pesquisa são, portanto, os próprios membros da comunidade.
- 3) A pesquisa participativa exige a participação plena e total da comunidade durante o processo de pesquisa.
- 4) A procedimento da pesquisa participativa pode suscitar nos participantes uma melhor conscientização de seus próprios recursos e mobilizá-los de maneira a prepará-los para um desenvolvimento endógeno.
- 5) Trata-se de um método de pesquisa mais científico do que a pesquisa tradicional, pois a participação da comunidade facilita uma análise mais precisa e mais autêntica da realidade social.
- 6) O pesquisador é aqui um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa. Ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença.

Desse modo, a pesquisa-intervenção que se propôs teve as seguintes fases:

1ª fase: consistiu no estudo teórico acerca da língua de sinais e sobre a acessibilidade de comunicação para a concretização da pesquisa;

2ª fase: identificação dos participantes das oficinas e do planejamento destas;

3ª fase: definição do professor de Libras voluntário;

4ª fase: promoção de situações de interação entre os alunos do ensino médio e outros alunos surdos – visita à escola bilíngue em Taguatinga; que constou de observação e interpretação da dinâmica de interação por meio do uso dos diferentes instrumentos: observação, registro fotográfico, roda de conversa realizada com os alunos do Ensino Médio;

5ª fase: consistiu no registro e análise dos dados da pesquisa.

6ª fase: a formatação final do relatório. Momento em que os dados obtidos tomaram corpo deste trabalho monográfico que se apresenta.

Nesse sentido, a proposta desse trabalho de intervenção pode também suscitar outros interesses da comunidade acadêmica na discussão do tema ou provocar outras ações interventivas e projetos na área.

3.1 Ações Interventivas

O objetivo dessa proposta de intervenção consistiu acima de tudo em proporcionar um espaço de discussão sobre Direitos Humanos e Diversidade na turma de nossos estudantes adolescentes entre 15 e 17 anos do Ensino Médio Integrado do câmpus Taguatinga-IFB, assim as ações interventivas propriamente ditas foram as seguintes:

- a) Roda de conversa com um professor surdo acerca de sua história de surdez, de formação/atuação e da Língua brasileira de Sinais. Esse momento aconteceu no final do primeiro semestre quando já se tinha o tema a ser desenvolvido como proposta de intervenção. Após esse primeiro contato com a pessoa surda e a Libras, os alunos foram incentivados a aprenderem a língua de sinais no segundo semestre, contando com a permissão da coordenação do curso e inclusão dessa aprendizagem na carga horária da turma;
- b) O segundo momento foi da busca por um professor voluntário, o que felizmente foi alcançado e estabelecido o dia e horário das aulas, bem como as dinâmicas e o conteúdo;
- c) Das duas turmas, vinte alunos escolheram participar das oficinas de Libras, as quais foram e ainda continuam sendo realizadas às terças-feiras das 13:30 às 14:40h;* estas iniciaram na segunda semana após o retorno das aulas no segundo semestre e irão até o final do ano letivo (previsão para 15/12/15);
- d) Iniciadas as oficinas, três alunos foram escolhidos para serem os monitores e mediadores entre a professora coordenadora, a professora surda – em suas necessidades e os colegas; esses alunos criaram um grupo de discussão e

* A princípio nos causou frustração, pois esperávamos que todos se interessassem pela oficina, contudo como a coordenação definiu que seria uma atividade de extensão facultativa, parte dos alunos com o interesse de irem para casa mais cedo não ficaram para a oficina – já que estudam em tempo integral.

compartilhamento no whatsapp, chamado “A voz do silêncio”. A eles também foi dado o livro “Libras: que língua é essa?” da linguista Audrei Gesser para que lessem e assim contribuíssem com a aprendizagem e possíveis reflexões acerca das particularidades da língua de sinais brasileira;

- e) Roda de Conversa com uma professora da FE-UnB, especialista em Educação de Surdos e também intérprete de Libras acerca da interação do aluno surdo com a literatura;
- f) Visita à Escola Bilíngue de Taguatinga e contato com os adolescentes surdos da escola. Nessa visita, os alunos ouvintes do CTag tiveram a oportunidade de assistir aos ensaios de dança e teatro dos surdos. Em seguida tiveram um momento de interação com eles; nessa ocasião foram construídos os sinais pelos alunos surdos para o “batismo” dos alunos ouvintes do Ctag;
- g) Momento Cultural: os alunos surdos foram convidados, através da direção da Escola Bilíngue, pela coordenadora do projeto para uma apresentação para os alunos do Ensino Médio num dos dias da Semana de Acessibilidade que é promovida pelo Napne do câmpus.
- h) Roda de Conversa acerca da visita à Escola Bilíngue e da Aprendizagem da Língua de Sinais após a introdução pela professora coordenadora de duas questões-chave; houve uma discussão sobre as perguntas feitas. Cada aluno foi orientado a levantar a mão quando quisesse fazer perguntar ou falar e;
- i) Foi feito o registro dessa conversa através de alguns apontamentos pelo professor-coordenador e também o registro através do áudio de um aparelho de celular feito por um dos alunos monitores;
- j) Após a conversa e reflexão entre os alunos e a professora-coordenadora, foi feita uma proposição por parte dos alunos: pleitear à gestão do câmpus e respectivas coordenações, via abaixo-assinado, que no próximo ano letivo seja ofertada a eles – Ensino Médio - a disciplina de Libras (consta no anexo tal solicitação).
- k) Proposição de uma segunda visita à Escola Bilíngue ao final do ano letivo, após um maior conhecimento da Libras.

3.2 Análise e Discussão dos Resultados

Nascimento e Delmondez (2015, p.11) ao citarem Brah (2005), salientam que as histórias coletivas e as vivências pessoais de sujeitos se articulam constantemente. Segundo os autores, “a experiência não é uma realidade dada ou pré-determinada, mas se trata de um processo singular e cultural.”

De fato, ‘experiência’ é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo que chamamos realidade. Onde a necessidade de re-enfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a ‘verdade’ mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado (...) contra a ideia de um sujeito da experiência já plenamente constituído a quem as experiências acontecem, a experiência é lugar de formação do sujeito (BRAH, 2005, p. 360 Apud NASCIMENTO e DEMONDEZ, 2015, p.11).

É com esta concepção que a proposta de encontro e interação entre os alunos adolescentes ouvintes e seus pares surdos se deu. A partir da experiência concreta de uma situação de comunicação com o outro, o surdo “falante” de Libras, os adolescentes ouvintes tiveram condições de atribuir sentido nessa prática.

Na Roda de Discussão, o aluno “Y” fez a seguinte fala em relação ao contato com os surdos: *“o desconhecimento nos torna ignorantes, ou seja, me faz ignorar o outro. Em meu primeiro contato com a Libras em sala de aula foi superficial, mas ao ir à escola bilíngue e ao estar com os alunos surdos, tive que me comunicar com o pouco que sabia, quando você vai mais ao fundo do assunto, você se pergunta: Libras, que língua é essa? É o sujeito surdo. Quem é o surdo? Entendemos que os surdos têm sua própria língua e que se comunicam como qualquer outro ser humano ouvinte, expressando até questões complexas.*

As perguntas que conduziram a roda de discussão/conversa foram criadas pelos alunos monitores e uma foi encadeando a outra numa conversa em que houve contribuições de todos e ao mesmo tempo consensos, sendo: “Quais foram as primeiras impressões quando encontraram com os adolescentes surdos? Conseguiram se comunicar com facilidade? Quais dificuldades encontraram? Quais as diferenças notadas no modo de comunicação deles? Foram muito diretos? Usam figuras de linguagem?”

O aluno “V” foi o primeiro a começar a responder: *Para mim, a experiência foi divertida, eles, são adolescentes, fluiu a comunicação; me surpreendi, pois achava que a visita poderia ser uma coisa chata”.*

O aluno “JV” disse estar arrependido de não ter participado das aulas de Libras, pois teve dificuldades de se comunicar. Percebeu que o nível de prática da Libras é fundamental. O aluno “L” estabeleceu a relação da língua de sinais com uma língua estrangeira. *“É preciso conhecer as características da Língua de Sinais.*” “G” complementou: *“Quando não conhecemos somos ‘leigos’, ‘cegos’, indiferentes ao outro, ao diferente”.*

A aluna “A”, monitora do grupo disse: *“Esse contato trouxe uma visão mais ampla de mundo, passamos a reparar mais nas outras pessoas, reconhecer o outro, o mais velho, o morador de rua, etc. a gente passa a reparar em detalhes que não víamos antes”.* Nesse sentido, o grupo pode refletir sobre a quebra da barreira comunicacional por eles, no valor da interação e convivência com pessoas surdas. Discutiu-se ainda, sobre a conquista da Língua de Sinais (há apenas 23 anos oficializada no Brasil) e na história de exclusão e opressão dos surdos quando eram impedidos de sinalizarem. De Aristóteles a Descartes se acreditava que o domínio da fala era a única referência, portanto, como os surdos não possuem a oralidade, assim, eram definidos como seres selvagens (GESSER, 2009).

Um dos alunos propôs que além de uma aula de Libras por semana a ser reivindicada, que seja construído um Projeto Integrador com este tema, no qual haverá mais tempo para a continuidade da aprendizagem. Essa ideia vai ser apresentada no início do ano letivo de 2016 à coordenação do Curso do Ensino Médio Integrado.

Pudemos observar que os pontos ressaltados pelos estudantes, as contribuições que foram feitas e como o grupo as analisou estavam concatenadas com as reflexões que vimos discutindo ao longo da Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural, ou seja, “o que se coloca em evidência não é somente o imperativo da tolerância às diferenças, mas o reconhecimento do outro como parte do eu e, ao mesmo tempo, do reconhecimento dos diferentes projetos educativos que se desenvolvem na sociedade brasileira” (NASCIMENTO; DELMONDEZ, 2015). A nosso ver, os estudantes foram capazes de se sentirem responsáveis na construção não apenas do conhecimento da língua, mas do conhecimento e respeito ao outro, da concretização de uma intervenção socioeducativa.

3.3 Avaliação

Como parte constituinte da escola e do que ela constrói, como professora consciente de que a escola também pode ser um lugar de reprodução do preconceito, buscamos atualizar a escola frente às demandas sociais, pois uma ação de curto prazo pode aparecer como uma ferramenta útil e importante no combate à segregação, às morfofobias, à reprodução da violência física ou simbólica. Afinal,

a escola é, sem dúvida, uma das instituições mais importantes de nossa sociedade. No espaço escolar, construímos, aprendemos, recriamos e transmitimos valores, práticas e marcas culturais. Embora em outros espaços sociais a construção de sujeitos também aconteça, é também neste espaço que aprendemos a ser o que somos. É o mesmo espaço escolar um dos lugares onde aprendemos modos de lidar com o mundo, com as outras pessoas, conosco mesmas/os. Estes aspectos tornam a escola como um local privilegiado de formação e normalmente tendemos a pensar a educação em termos de educação escolar, devido a importância desta instituição para a tarefa de educar.*

Durante todo o período de execução das ações bem como de sua extensão (até dezembro de 2015), sinto-me privilegiada como professora-pesquisadora, e mais ainda, como promotora de ações que evidenciam outras possibilidades, de construção de uma educação valorosa, mais acolhedora a todas as pessoas em sua singularidade e em sua diferença, seja linguística ou qualquer outra. Portanto, pretendemos dar continuidade a ação bem como movimentar nossa escola, na perspectiva de que a disciplina Língua de Sinais Brasileira se estenda a todos os cursos superiores, além das licenciaturas em nosso Câmpus e, sobretudo, seja permanente no currículo do Ensino Médio. É preciso dar visibilidade ao surdo, um sujeito que tem o direito a uma educação em sua língua, a uma formação profissional e também a uma inserção sociolaboral.

* NASCIMENTO, W. Flor do; DELMONDEZ. A educação do preconceito. Acesso em Seção II-Sujeitos da diversidade e suas vulnerabilidades.pdf , 2015 p.15.

CAPÍTULO I

Língua de Sinais e identidade surda*

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais para adquirir *status* de língua, requereu muita luta da comunidade surda, representada pela Federação de Educação e Integração de surdos – FENEIS, pois alguns teóricos da linguagem não admitiam a existência de uma língua sinalizada. Portanto a regulamentação da legislação sobre a Língua de Sinais no Brasil ressentia-se da ausência de políticas para a institucionalização nos espaços acadêmicos. O Decreto de nº 5626/2005 que regulamenta a Lei de nº 10.436/2002, e a emergência e expansão de uma série de iniciativas da comunidade surda, referendadas por muitas instituições possibilitaram a efetivação dessa legislação. A lei de oficialização da Língua de Sinais Brasileira trouxe em seu bojo determinações significativas para a cidadania dos surdos: inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura: pedagogia, fonoaudiologia e optativa nos demais cursos; implementação do Curso de Letras com habilitação em Libras; formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

A Política do MEC em relação à educação inclusiva chamada *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC, 2008) previu que a educação para alunos surdos acontecesse em escolas comuns, em uma perspectiva bilíngue – Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais (Libras), ou seja, o ensino escolar deveria ser realizado nas duas línguas.

4.1 A aquisição de L1 e L2 e educação bilíngue: algumas particularidades do contexto da pessoa surda

Como as línguas de sinais são uma modalidade diferente das línguas orais-auditivas, a realização dessas línguas é estabelecida através da visão e da utilização do espaço (espaço-visuais) e não de um canal oral-auditivo. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos específicos diferentes dos

* A comunidade dos surdos não aceita os termos: deficiente auditivo e surdo-mudo. Quanto ao “deficiente auditivo” é um termo médico, isto é, clínico. O termo surdo-mudo é incorreto, pois a maioria, não tem problemas com o aparelho fonador, podendo ser oralizados, ainda que a língua materna seja a Libras. Esses termos carregam na historicidade dos surdos preconceitos, que os fizeram sofrer muito. Então, o termo aceito pela comunidade dos surdos, simplesmente é surdo (GESSER, 2009).

utilizados nas línguas orais. E diferentemente do que ainda muitos pensam, as línguas de sinais não são sistemas linguísticos universais e são independentes dos sistemas das línguas orais.

Como esclarece Gesser (2009, p. 27) em seu livro, “**Libras?; que língua é essa**”, a língua de sinais “tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico.” No entanto, o reconhecimento linguístico das línguas de sinais só tem seu marco em 1960 com os estudos descritivos do linguista americano William Stokoe. Apesar de muitas discussões e estudos e do reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais, comumente denominada Libras, a sociedade brasileira em geral ainda não tem essa compreensão.

Do ponto de vista da sociolinguística, a comunidade surda por ser uma comunidade inserida na e cercada pela comunidade majoritária ouvinte como em qualquer país, faz com que as línguas de sinais estejam em contato direto com as línguas orais locais (GESSER, 2009). Quanto a isso Gesser (2009, p. 34) nos lembra que

a sociolinguística de periferia (Hammel & Sierra, 1983) e a sociolinguística interacional (Ribeiro & Garcez, 2002) apontam, em suas investigações sobre comunidades bilíngues, que a relação entre as línguas e seus falantes é sempre conflituosa e assimétrica. Portanto, distanciam-se da visão da sociolinguística tradicional, que distingue apenas as diferenças funcionais, dentro de uma língua, entre as variedades em contato: refere-se à variedade alta (high variety), usada em ambientes formais, e à variedade baixa (low variety), usada em situações informais. Essa distinção por si só não ilumina a questão para entender, por exemplo, como e por que as línguas são socialmente diferenciadas, conforme afirmou Ferguson na década de 1950.

Para esta autora, há claras evidências de imposição da estrutura do português em alguns 'falares sinalizados' dos ouvintes, o que dentre algumas razões pode ser que o português sinalizado reflita uma ideologia da maioria ouvinte de rejeição e apagamento da língua de sinais; haja vista os resquícios de existência das filosofias oralista e bimodal* que tanto mal-estar causa aos usuários da língua de sinais.

Os surdos, em função de sua característica física têm como língua materna,

* Durante muitas décadas houve a supremacia da filosofia oralista em detrimento da sinalização pelos sujeitos surdos, estes eram obrigados a desenvolver a oralidade e a leitura labial. Na filosofia multimodal, a língua de sinais também é considerada. Os surdos, em sua história, foram privados de utilizarem sua língua natural por muito tempo, demonstrando a difícil relação com a sociedade ouvinte. As escolas forçavam o uso da língua oral e leitura labial, eram castigados, tendo até as mãos amarradas para que não se comunicassem através dos sinais.

a língua de sinais, no caso dos surdos brasileiros, a Língua de Sinais Brasileira – LSB ou como é mais conhecida, Libras – Língua Brasileira de Sinais (a nosso ver, primeiramente temos de considerar a característica da língua – de Sinais e só depois o seu lugar de origem). Considerando que o sujeito surdo tem uma língua própria, é preciso considerar também que esses sujeitos têm uma identidade e cultura próprias. Essa questão entre os próprios surdos e ouvintes que convivem e/ou pesquisam acerca da comunidade surda parece ser um discurso óbvio e até repetitivo, porém, há muitos educadores e famílias de surdos que ainda desconhecem tais questões.

Como exemplo, a pesquisadora surda Karin Strobel em entrevista concedida ao blog Vendo Vozes em 2 de março de 2088 afirma que

[...] reconhecer a existência da cultura surda não é fácil, porque em seu pensamento habitual (refere-se aos parentes, amigos, intérpretes, professores de surdos) acolhem o conceito unitário de cultura e, ao aceitarem a cultura surda, eles têm de mudar as suas visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreenderem os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes. Mas não se trata somente de reconhecerem a diferença cultural do povo surdo, e sim, além disso, de perceberem a cultura surda através do reconhecimento de suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar.

Para a construção de conhecimento de mundo e, principalmente para a constituição da identidade cultural surda, o sujeito surdo precisa ter o seu direito garantido, o direito à aquisição a sua língua materna, a língua de sinais*. Isto posto, pode-se perguntar: como se dá a aquisição da língua de sinais pela criança surda? A pesquisadora Ronice Quadros (1997) ao discorrer sobre o assunto informa que todos os estudos acerca do processo de aquisição da linguagem em crianças surdas, filhas de pais surdos, concluíram que o processo de aquisição da língua de sinais das crianças surdas é análogo à aquisição da língua oral-auditiva em crianças ouvintes. Esses estudos sobre crianças surdas, filhas de surdos, demonstram que essas apresentam desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico comparáveis ao de crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes. Ou seja, elas estão em iguais condições ao acesso à língua de sinais que as crianças ouvintes à língua oral-auditiva. Esta evidência retrata a importância de os surdos serem expostos à língua

* “O ideal de igualdade, que, a princípio, tinha por objetivo a garantia de direitos fundamentais, inspirou grupos de pessoas que se sentiram excluídos do acesso aos recursos sociais e, assim, passaram a reivindicar a sua inclusão social.” NASCIMENTO, W. Flor do; DELMONDEZ, Polianne. In: Módulo II-Seção 1-Diversidade Cultural e da Desigualdade.pdf p.11.

de sinais, sua língua materna, o mais cedo possível. Mas no Brasil, a adoção da Libras na educação dos surdos é um fato recente.

De acordo com estatísticas internacionais 95 a 96% dos surdos nascem em famílias ouvintes (Skliar, 2000,p.12) que desconhecem a Libras e as concepções sobre a surdez. Diante dessa realidade, como fica a aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, se em seu contexto familiar não há a interação? Camacho (2013, p. 33) ao citar as premissas da linguagem reforça que toda criança, aos 4 ou 5 anos, já tem adquirido um sistema linguístico quase completo, mediante “contato verbal com outros indivíduos de seu contexto, tais como membros da família e de seu grupo de pares”, desde que não haja condições anormais. No entanto, as crianças surdas filhas de pais ouvintes não tem esse privilégio. E seu contato com a língua de sinais e a cultura surda acabará sendo tardio, ou seja, para as crianças surdas, as condições de exposição a sua língua materna não se dá nas mesmas condições que as crianças ouvintes.

É certo que a aquisição da linguagem em crianças surdas deve ser garantida através de uma língua visual-espacial. No caso do nosso país, a Libras. Como lembra Quadros (1997) diante do fato das crianças surdas virem para a escola sem adquirirem uma língua é fundamental então que, o trabalho seja direcionado prioritariamente para a aquisição da língua de sinais. Se a aquisição não se dá no contexto familiar, cabe à escola fazê-lo. Mas a escola brasileira tem essa condição?

Experiências anteriores previam apenas o uso da língua portuguesa na educação, baseadas numa abordagem oralista, ou seja, os surdos tinham o contato com a língua de forma mecânica, ao mesmo tempo em que o uso da língua de sinais era proibido e eram treinados a oralizarem. Sua espontaneidade na construção do conhecimento e na interação social com outros surdos era impedida. Considerando a realidade atual da educação brasileira, o que está posto para os sujeitos surdos?

A política brasileira de educação especial defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, no entanto as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística desse grupo social e o disposto no Decreto nº 5.626/05, não são favoráveis a esta proposta e defendem que a educação de surdos constitui-se num campo específico do conhecimento. O Decreto nº 5.626/05 apresenta a educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em

uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua. Já a política do Ministério da Educação trata a educação bilíngue apenas como a presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de importância para os grupos que as utilizam. A política diz o seguinte:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11)

Dessa forma, mantém-se a hegemonia do português nos processos educacionais. A ênfase no ensino da língua oral relega os sinais a um plano inferior. Nesse contexto, em que a concepção do MEC parece limitar a transformação proposta para a educação dos surdos, a comunidade surda, pesquisadores e familiares defendem a existência de uma escola bilíngue. Para Brito, 1993; Quadros, 1997; Lacerda, 2006 e Rosa, 2008 (apud LODI, 2005) a proposta bilíngue considera a língua de sinais como primeira língua do surdo e a língua portuguesa como segunda língua. Essa clareza proporcionará maiores conhecimentos sobre conceitos, palavras e ampliação dos domínios semânticos, favorecendo o conhecimento cognitivo do surdo. Um ambiente bilíngue deve ser favorecido, onde seus interlocutores se comuniquem com ele de uma forma natural, para que aprenda a língua em um contexto significativo.

Segundo Ronice Quadros (1999) a grande problemática na educação de surdos gira em torno do processo de aquisição da leitura e escrita do português. A aquisição do português pelos surdos também envolve os princípios universais. Esses princípios universais indicam que o ensino de línguas deve oferecer a oportunidade ao aluno de estar em contato com a língua para desenvolvê-la de forma natural (oferecer *input*). No entanto, além das questões internas, o ensino de L2 exige uma atenção especial às questões externas, especialmente, no caso de ensino para surdos. Para a autora, o ensino escolar da língua portuguesa – L2- para surdos se dá num ambiente não natural. Aparentemente, poder-se-ia pensar que no caso dos surdos brasileiros, estes tivessem um ambiente natural, visto que quase todas as pessoas com quem convivem usam a língua portuguesa, e assim estariam

'imersos' no ambiente em que a língua é 'falada'. Contudo, por sua condição física, nos lembra Quadros (1999), os surdos não tem acesso à língua portuguesa de forma natural e por isso, não há imersão, como acontece com as propostas de aquisição de L2.

Isto posto, deve-se pensar nos aspectos culturais que envolvem o processo de ensino de L2. Estes deveriam ser explicitados ao aluno surdo, os quais por estarem implícitos no texto interferem em seu significado e passam despercebidos como aluno de L2. É preciso considerar uma proposta bilíngue e bicultural, e que nessa perspectiva o professor de língua portuguesa seja o modelo de usuário da língua e da cultura. Quadros (1999) ainda lembra que oportunidades para comparar as culturas que subjazem as línguas envolvidas nos processos de aquisição devem ser oportunizadas. Tal reflexão contribuirá para a percepção das peculiaridades textuais.

Tanto as escolas quanto os educadores precisam ser alertados de que nesse espaço de educação dos surdos, a interação efetiva com o aluno é fundamental, e assim, é um imperativo que o professor seja bilíngue – o que não ocorre na maioria das escolas que atende os sujeitos surdos e é evidenciada pela política governamental citada, a qual prevê apenas a presença do intérprete - pois se o professor não se comunica com seu aluno utilizando a língua de sinais, o processo estará comprometido. Gesser (2009) trata de forma veemente essa questão:

para dar conta das questões educacionais na formação do surdo, inclusive a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita, há necessidade de inverter a lógica praticada até então nos ambientes escolares e afirmar: *“Os professores ouvintes de crianças surdas é que precisam saber a LIBRAS para poderem educá-las”* [grifo da autora].

Para Gesser (2009, p.60), deve-se lembrar que

“bilíngue não é somente aquele que domina duas línguas orais de prestígio, como o inglês e o português, por exemplo. Os surdos vivem uma situação sociolinguisticamente complexa e sua condição de indivíduos bilíngues lhes era negada por serem tratados como 'deficientes', expressando-se em uma língua que não era reconhecida como língua (a língua de sinais) e em português (escrito e oral) que não atinge as expectativas impostas e desejadas por uma maioria ouvinte'.

A inclusão da língua de sinais nas escolas não pode se restringir a presença

dos intérpretes em sala de aula. Como já foi dito, em relação à aquisição da Libras pelos surdos há muitas dificuldades seja pelo acesso tardio, seja pela demora dos familiares na sua aceitação. Por isso, as experiências educacionais precisam ser pautadas nessa realidade. O que não pode ser pretexto para a valorização da língua portuguesa em detrimento do uso da Libras ou de sua estrutura. Outra questão que acarreta um fator de desvalorização social da língua é o fato da não existência de um registro escrito. Contudo, a língua de sinais não é uma língua ágrafa. De acordo com Gesser (2009, p.42) “a escrita de qualquer língua é um sistema de representação, uma convenção da realidade extremamente sofisticada, que se constitui num conjunto de símbolos de segunda ordem, sejam as línguas verbais ou de sinais.” Nesse sentido, já existe um sistema de transcrição gráfico das línguas de sinais, desenvolvido nos Estados Unidos e que já chegou ao Brasil, o *Sign Writing*, o qual ainda depende de um processo de padronização e de mais estudos para se chegar a uma tradição propícia ao letramento na escrita de sinais.

Para a pesquisadora Ronice Quadros da UFSC, o reconhecimento de que as línguas de sinais não são línguas ágrafas transforma a visão do processo de alfabetização das crianças surdas. Para ela “a escrita em língua de sinais capta as relações que a criança estabelece naturalmente com a língua de sinais” (QUADROS, 2009). Embora a escrita da língua de sinais não seja ainda uma realidade para as crianças surdas brasileiras, a questão do letramento desse grupo sociocultural minoritário não pode ser negligenciado pelo sistema educacional.

No que diz respeito, especificamente aos surdos, “a aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social” (LODI et ali, 2013). O fato da presença obrigatória da escrita majoritária - no caso o português - não deve continuar se pautando numa imposição que inferioriza e descaracteriza a língua de sinais e, por certo, a diferença linguística existente. Deve-se considerar a diversidade de linguagens em circulação e romper no meio educacional com o equívoco de que sem o domínio da escrita padrão, os surdos não se desenvolverão completamente. (LODI,p.39)

Embora a língua de sinais seja aceita no meio escolar, ela ainda é vista como “prática de interação entre os pares, para trocas de experiências cotidianas e informais e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz” (LODI et all, 2013). É tentando romper com essa desvalorização que os surdos e pesquisadores da área defendem

tão insistentemente a existências das escolas bilíngues; para que nesse espaço a língua de sinais seja a língua usada para o desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e para, a partir dela, se ter acesso a língua portuguesa, como L2.

Muitos pesquisadores deixam evidente a importância de se garantir aos surdos a exposição à Língua de Sinais Brasileira o mais cedo possível. E é por meio dela que os surdos poderão atribuir sentido ao que leem e ao comparar a língua de sinais ao português, terão condições de conhecer essa segunda língua. Para Quadros (2009) deve-se alertar aos profissionais da educação de que o processo de aquisição e aprendizagem do português pelos surdos deve estar inserido em uma proposta educacional mais abrangente. E para tal, os profissionais devem ser altamente especializados em L2, para que possam compreender as hipóteses dos alunos quanto ao português, sua L2 e então interferir de forma adequada. Para esta autora, a aquisição do português não é essencial, mas é necessário na sociedade brasileira.

Ao discorrer sobre estas considerações acerca das particularidades da realidade do surdo quanto a sua aquisição da língua de sinais, sua língua materna, e a aquisição da língua portuguesa, sua segunda língua, e também a sua realidade educacional, lembramos da proposta da Pedagogia culturalmente sensível (culturally responsive pedagogy) postulado por Frederick Erickson (1987) de que trata Bortoni-Ricardo em seu livro “Nós *cheguemu* na escola, e agora? sociolinguística & educação”. Não seria então o caso para um contexto de aprendizagem efetiva e significativa para os surdos, além do conhecimento da língua de sinais por parte dos seus professores, uma pedagogia que possibilitasse essa aprendizagem real? Já que “é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar uma sala de aula de ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”. (BORTONI-RICARDO, p. 128).

Essa proposta vem corroborar com o que os pesquisadores da área da educação dos surdos vêm enfatizando de que precisa valorizar a língua deles, a língua de sinais e partir dela para qualquer outra aprendizagem, sobretudo a da L2. Como diz Bortoni-Ricardo “tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão de conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares.”

Nesse sentido, a escola pode e deve ser um espaço sensível, onde o professor precisa aprender a lidar com esse público que aprende de uma forma diferente (espaço-visual), respeitando sua diversidade social e linguística e desenvolvendo práticas de letramento seja na sua língua materna, seja na L2. Acredita-se de forma tranquila que uma pedagogia sensível pode levar a criança surda ou o adulto surdo (já que muitas vezes chega à escola tardiamente) a refletir sobre sua língua materna, seu processo de aprendizagem, desenvolvendo uma consciência da língua de forma que possa construir suas competências comunicativas em sua língua de sinais e na modalidade escrita de sua L2, a língua portuguesa.

CAPÍTULO II

Acessibilidade, Comunicação e Interação

O Decreto 5.296/02 regulamenta as Leis n^{os} 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Já em seu artigo 2^o, item I estabelece “a aprovação de projeto de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;” bem como no item III o financiamento para projetos “de natureza arquitetônica e urbanística, os tocantes à comunicação e informação e [...] Quanto ao acesso à informação e à comunicação o referido decreto traz em seu artigo 48 que “após doze meses da edição deste Decreto, a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos de interesse público na rede mundial de computadores (internet), deverá ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 2^o.” Ainda sobre o público surdo, o decreto traz em seu artigo 49 que “empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir o pleno acesso às pessoas portadoras de deficiência auditiva, por meio das seguintes ações:

[...]

b) garantir a disponibilidade de instalação de telefones para uso por pessoas portadoras de deficiência auditiva para acessos individuais; c) garantir a existência de centrais de intermediação de comunicação telefônica a serem utilizadas por pessoas portadoras de deficiência auditiva, que funcionem em tempo integral e atendam a todo o território nacional, inclusive com integração com o mesmo serviço oferecido pelas prestadoras de Serviço Móvel Pessoal; e

d) garantir que os telefones de uso público contenham dispositivos sonoros para a identificação das unidades existentes e consumidas dos cartões telefônicos, bem como demais informações exibidas no painel destes equipamentos;

II - no Serviço Móvel Celular ou Serviço Móvel Pessoal:

a) garantir a interoperabilidade nos serviços de telefonia móvel, para possibilitar o envio de mensagens de texto entre celulares de diferentes empresas; e b) garantir a existência de centrais de intermediação de comunicação telefônica a serem utilizadas por pessoas portadoras de deficiência auditiva, que funcionem em tempo integral e atendam a todo o território nacional [...]

Em artigos seguintes são tratados também dos direitos referentes à pessoa com surdez:

Art. 52. Caberá ao Poder Público incentivar a oferta de aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual.

Art. 53. Os procedimentos a serem observados para implementação do plano de medidas técnicas previstos no art. 19 da Lei nº 10.098, de 2000., serão regulamentados, em norma complementar, pelo Ministério das Comunicações. (Redação dada pelo Decreto nº 5.645, de 2005)

§ 2º A regulamentação de que trata o caput deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual:

I - a subtítuloção por meio de legenda oculta;

II - a janela com intérprete de LIBRAS; e

III - a descrição e narração em voz de cenas e imagens.

§ 3º A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República assistirá o Ministério das Comunicações no procedimento de que trata o § 1º. (Redação dada pelo Decreto nº 5.645, de 2005)

Art. 55. Caberá aos órgãos e entidades da administração pública, diretamente ou em parceria com organizações sociais civis de interesse público, sob a orientação do Ministério da Educação e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, por meio da CORDE, promover a capacitação de profissionais em LIBRAS.

Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto no caput e observadas as condições técnicas, os pronunciamentos oficiais do Presidente da República serão acompanhados, obrigatoriamente, no prazo de seis meses a partir da publicação deste Decreto, de sistema de acessibilidade mediante janela com intérprete de LIBRAS.

Art. 59. O Poder Público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, leitores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea.

Nota-se que em termos de legislação, sobretudo no que tange à comunicação e à acessibilidade, o Brasil é privilegiado. Contudo quando se observa a realidade, vê que tudo ainda está distante de se fazer concreto. Já não bastassem

anos e anos de luta para se chegar a um nível de conquista legal como a exposta nos textos do decreto citado, depois de elaborado e regulamentado, a prática ainda é uma distância. Ainda não se tem os elementos que justifiquem tamanha contradição num país com o potencial legislativo e jurídico como o Brasil.

O Instituto Federal de Brasília, por sua vez traz também em seu documento norteador, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) definições muito claras acerca da acessibilidade e da acessibilidade comunicacional no item que trata da Infraestrutura, conforme exige o *Plano de Promoção de acessibilidade e de Atendimento Diferenciado às Pessoas com Deficiência em Atendimento aos Decretos (Decreto nº 5.296, de 2004 e Decreto nº 5.773, de 2006)* :

O Plano de Acessibilidade visa orientar o Instituto Federal de Brasília na adequação de sua infraestrutura física, no sentido de atender às orientações legais e estar em consonância com sua política de Inclusão [...] Ainda, conforme o Decreto nº 5.296, de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 2000 e Lei nº 10.098, de 2000, cuja prioridade de atendimento é para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, o IFB pretende atender às suas normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência, de acordo com o que foi definido no artigo 2º: **“Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”** [grifo nosso]. O Decreto supracitado define ainda que, “barreira é qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”. No artigo 24, afirma que: 82 “Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários” Nesse contexto, O IFB através de seus Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas realizou um Checklist da Acessibilidade e identificou algumas barreiras. Para eliminar tais barreiras, o IFB se compromete a prever o dimensionamento dos seus espaços para acesso de todos os usuários, adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual; bem como adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.

Quanto aos Sistemas de Comunicação e Informação:

Cada Campus atenderá as normas Técnicas de Acessibilidade Comunicacional da ABNT, especialmente a NBR 9050/2004, bem como o Decreto nº 5.296, de 2004 para adequar-se a uma sinalização adequada a todas as pessoas, respeitando as diferenças e a diversidade humana; Garantir-se-á a toda a comunidade uma comunicação que respeite as diferenças e as necessidades específicas, através da língua portuguesa,

língua de sinais brasileira (LIBRAS), o Sistema Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de mídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação E ainda comunicação acessíveis conforme artigo 2º do Decreto nº 6.949, de 2009. Toda a estrutura física, gradativamente, terá sua identificação em Braille, Libras, números, dentre outros, conforme NBR 9050/2004. A Acessibilidade Comunicacional e sinalização sonora será uma construção permanente no IFB. Serão providenciados na entrada de cada Campus totem com indicação dos setores, sinalização tátil de alerta e direcional.

Quanto ao serviço de Tradutor e Intérprete de Libras:

A Acessibilidade Comunicacional para o público surdo, será providenciada através dos Profissionais qualificados em tradução e interpretação em Libras em todos os cursos/turmas em que tiverem alunos surdos ou surdos oralizados matriculados. Assim também para os diferentes eventos internos e externos organizados pelo IFB. Eles profissionais receberão qualificação, sempre que necessário e de acordo, com as indicações do NAPNE.

Assim como a legislação maior, esta determinação estabelecida pelo PDI do IFB ainda não entrou em vigor; nota-se que questões como acessibilidade e comunicação ainda terão um longo caminho para serem efetivamente implementadas. Contudo, cabe a cada protagonista no processo educacional, sobretudo àqueles que dispõem de criticidade (pressupõe-se) - os professores - levantarem questionamentos e produzirem novas discussões e debates a fim de tornar visível para toda comunidade interna e externa o não cumprimento da legislação, ou melhor dizendo, o não cumprimento do direito à comunicação e/ou à acessibilidade dos sujeitos surdos ou com deficiência.

Nessa linha de argumentação acerca da importância da garantia da acessibilidade e da comunicação à pessoa surda, necessita-se retomar a questão da língua de sinais, com a qual também ela estabelece a sua interação com o mundo. Desse modo, a LIBRAS, sobretudo para aqueles que não são oralizados, é a única língua com a qual poderão ter acesso ao mundo de forma natural, ou seja, sua primeira língua (L1). Para o desenvolvimento humano e acadêmico desse grupo de surdos, a aprendizagem de sua L1 é um direito fundamental. Nesse sentido, as propostas educacionais, que possibilitam o contato pleno com a primeira língua - a língua de sinais (para crianças surdas) são propostas alicerçadas no direito, na competência e na responsabilidade social.

Nesse sentido Lacerda (2007) enfatiza que a comunicação é uma importante dificuldade para a inclusão de crianças surdas na escola regular e a inclusão da LIBRAS na escola fundamental para sua escolarização. Sabe-se que a inclusão da língua de sinais na escola implica a aceitação da cultura surda que, por sua vez, relaciona-se à constituição da identidade surda. Ressalta-se, mais uma vez a importância de um contexto escolar bilíngue para as crianças surdas, que em grande maioria provém de famílias ouvintes e necessitam de comunicar-se e interagir-se em sua língua para que haja seu pleno desenvolvimento.

Posto que a questão linguística – a diferença linguística - deve ser considerada em primeiro plano na educação de surdos, entende-se que a língua é constitutiva do sujeito. O sujeito "é-feito" de sua língua, é sua língua. Partindo dessa compreensão, a discussão sobre a inclusão de alunos surdos extrapola o aspecto da presença do intérprete de Libras no espaço escolar, este profissional é importante sim, mas só com este recurso de acessibilidade, os alunos surdos ficam privados do acesso a grande parte das informações e atividades propostas no ambiente escolar. Portanto, a língua de sinais precisa existir nos ambientes de aprendizagem e de interação das crianças, adolescentes e jovens surdos dentro da escola regular. Tais interações são fruto de uma acessibilidade e de uma comunicação estabelecidas por meio da língua de sinais e são importantes para a aquisição do conhecimento.

Outro aspecto importante observado nessa pesquisa – no contato com os alunos surdos é que se deve, no caso do IFB e outras escolas regulares também – é que o fato de haver vários surdos que se comunicam em libras numa mesma sala será mais produtivo, pois permitirá que esses alunos estudem de forma coletiva e colaborativa. Assim, não estarão isolados e sua língua de sinais ganhará visibilidade na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização de oficinas de Libras com um professor voluntário surdo – “falante” da língua - e outras situações de interação da aprendizagem da língua de sinais, como contato com os alunos surdos da Escola Bilíngue pelos alunos do Ensino Médio Integrado do câmpus Taguatinga, observamos como estes se relacionaram com sujeitos surdos após a aprendizagem básica de Libras.

Os alunos ouvintes do Ensino Médio gostaram muito da experiência de contato com os alunos surdos e todos se esforçaram para se comunicar. Tanto que ao retornarem e compartilharem a experiência de outros alunos que não estavam participando das oficinas, cinco alunos aderiram à proposta e estão também fazendo as oficinas de Libras. Todos os alunos ouvintes receberam na Escola Bilíngue um sinal do colega surdo, ou seja, receberam um “nome em Libras” - isso é natural entre os surdos falantes de libras: identificarem e caracterizarem os ouvintes que fazem parte de seu convívio com sinais. Todas as ações previstas foram realizadas a fim de se alcançar os objetivos específicos propostos.

Em relação aos objetivos traçados, dois foram plenamente importantes para esta etapa do projeto de intervenção: “refletir sobre a aprendizagem da língua de sinais e; descrever a situação de interação com o sujeito surdo e sua língua materna antes e depois da aprendizagem de aspectos da língua de sinais”.

Uma proposta que surgiu dos próprios alunos ouvintes participantes foi a de propor às coordenações, pedagógica e de curso, a inclusão da disciplina de Libras no currículo de seu curso “Ensino Médio Integrado em Eletromecânica”. Além da ideia de que mantendo a proximidade com os alunos surdos da Escola Bilíngue, estes vejam no câmpus Taguatinga, uma escola que pode recebê-los nos cursos de formação profissional. Portanto, acredita-se ter alcançado uma intervenção e como trata Lacerda 2007,

para possibilitar a inclusão de alunos surdos em escolas de ouvintes, é imprescindível a presença de intérprete de LIBRAS na sala de aula, e mais que isso, a LIBRAS deve ser valorizada e estar presente em toda a escola. Para tanto, a inclusão de LIBRAS no currículo da escola, a oferta de cursos de capacitação em LIBRAS e a inclusão da língua de sinais na formação dos professores são ações essenciais na direção da inclusão desses alunos.

No que tange à roda de conversa realizada com os alunos ouvintes, após a visita à Escola Bilíngue, e também pela observação do entusiasmo do grupo em compartilhar a aprendizagem possibilitada pela interação com os alunos surdos, percebemos que o projeto alcançou sua função de forma satisfatória e pode ser considerado um projeto de intervenção, o qual não só possibilitou novas aprendizagens, como fundamentalmente possibilitou a mudança de visão acerca do outro, do diferente, no caso, o sujeito surdo. Os alunos ouvintes, adolescentes, já nessa fase da vida, puderam evidenciar que os alunos surdos - de mesma idade – têm os mesmos objetivos, apreciações e sonhos que eles. O que os torna diferentes é apenas a língua materna de cada grupo.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Tem a sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação? **Nós chegemu na escola, e agora?; sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

GESSER, Audrei. **Libras?: que língua é essa?:** crenças e preconceitos em tono da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

KLEIMAN, C. A.; BUZAR, E. A. S. A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. Revista Espaço: Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro: 2012.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar dos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

SOUZA, José Francisco. Atendimento aos estudantes com Deficiência Visual na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: Ação TEC NEP – Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, dezembro, 2010, p.37-40.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice. **Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda**. Anais do II Seminário Internacional de Linguística – 19 a 23 de agosto de 1996. Instituto de letras e Artes. EDIPUCRS. Porto Alegre, 1999.

_____. **Aquisição de L1 e L2:** o contexto da pessoa surda. In Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos. 21 a 23 de julho de 1997.

_____. Aquisição da linguagem em crianças surdas. Disponível em: <http://penta2.ufrgs.br/edu/telelab/edusurdos/language.htm>. Acesso em jul. 2015.

PACHECO, Eliezer. Um novo momento da educação profissional brasileira. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf. Acesso em set. 2015.

_____. Os insitutos federais, uam revolução na Educação Profisional e Tecnológica. In: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf
Acesso em outubro de 2015.

SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. In: *Pontos de Vista*. [online]. 2003a, n. 5, pp. 37.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultrua surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

ANEXOS

Anexo 1: ATIVIDADE DE EXTENSÃO/PROPOSTA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CÂMPUS TAGUATINGA
DIREÇÃO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/ COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Identificação	
Curso	EMI
Componente Curricular	LIBRAS – Módulo Básico
Módulo, Período, Semestre, Ano	2º/2015
Docente	VOLUNTÁRIO
Coordenadora Responsável pelas Oficinas	Girlane Maria Ferreira Florindo
Dias e Horário de Aulas	Terças-feiras: das 13:30 às 14:40h:
Carga Horária (h/a)	18 h/a ou 21h Número de encontros previstos: 18

2 – JUSTIFICATIVA

A Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS foi reconhecida por meio da Lei 10.436/2002 como sendo a língua com a qual a comunidade surda se comunica, e regulamentada pelo Dec. 5.626/2005, o qual estabelece que os órgãos públicos tenham em seus quadros pelo menos 5% dos seus funcionários que se comuniquem por meio da LIBRAS para que haja uma comunicação nessa língua, daí a necessidade de que se ofereça a Língua de sinais brasileira nas escolas públicas.

A necessidade do aprendizado da LIBRAS surge justamente para o atendimento do cidadão surdo, e que esse atendimento seja dado em sua língua de forma que entenda e se faça entender por esta. Diante do exposto, surge a necessidade do curso da Língua Brasileira de Sinais, que visa não a uma adequação da legislação vigente, mas fundamentalmente a um olhar de inclusão social desse grupo minoritário linguisticamente, qual seja o surdo.

3 – OBJETIVO GERAL

Oportunizar aos adolescentes do I Ano do Ensino Médio Integrado do Câmpus Taguatinga aprender a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, dentro de um contexto que respeite a estrutura linguística e lexical da língua. Possibilitar aos alunos, contato com os aspectos linguísticos e as diferenças da Língua Portuguesa com a Língua de Sinais, auxiliando assim, na assimilação de aspectos teóricos e práticos da LIBRAS resultando na aquisição de meios para realizar uma interação entre surdos e ouvintes.

4 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Adquirir conhecimentos básicos que possibilitem aos alunos do Ensino Médio Integrado (I ano) aprender Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS;
- Praticar a LIBRAS e ampliar conhecimento dos aspectos da cultura da comunidade surda;

<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer mais acerca das necessidades linguísticas do sujeito surdo, seu processo de inclusão e necessidade de acessibilidade comunicacional. 	
5 – METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Palestra inicial com uma pessoa surda; ✓ Discussões desenvolvidas a partir dos aprendizados na sala de aula; ✓ Aulas expositivas e práticas em LIBRAS e ✓ Uso de dinâmicas que possibilitem ao aluno o uso da LIBRAS durante as aulas; ✓ As aulas serão desenvolvidas através de diálogos, onde o aluno vivenciará situações comunicativas do cotidiano. ✓ Visita à Escola Bilíngue; ✓ Integração entre os alunos ouvintes (EMI) e os alunos surdos da Escola Bilíngue; ✓ Roda de Conversa acerca da aprendizagem da Libras e da Interação com os alunos surdos. 	
6 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
Bases Tecnológicas	Competências
<ul style="list-style-type: none"> • Histórico sobre a Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais; Comunidade, Cultura e Identidade Surda; 	Identificar sobre a origem da Língua Brasileira de Sinais e Explicar a História da Educação de Surdos por meio de um relato feito por um sujeito surdo acerca da comunidade surda e sua perspectiva acerca da surdez;
<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de verbos; 	Diferenciar os diversos contextos utilizados na Libras para os tipos de verbos e Ensinar verbos específicos com o intuito de desenvolver diálogo inicial com os alunos e Sistematizar os sinais aprendidos na aula por meio de dinâmicas;
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário básico de uso cotidiano. Sistematização dos Vocabulários; 	Ensinar vocabulário específico com o intuito de desenvolver diálogo com os alunos e Treinar e sistematizar os sinais já estudados;
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto Datilológico, Sinais de Nomes (na Visita à Escola Bilíngue) e Cumprimentos; 	Iniciar os alunos no processo de aprendizagem do alfabeto datilológico da Libras; Estimular os alunos a perceberem a importância do aspecto visual por meio de personagens diversos e a relação com os sinais; Construir os sinais com os alunos para o batismo (na interação com os alunos surdos) e Introduzir os sinais que indicam saudações em Libras
<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes: pessoais, interrogativos, demonstrativos, possessivos e indefinidos; 	Explicar para os alunos os aspectos gramaticais da Libras por meio do uso dos pronomes.
<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de frases: Afirmativa, Interrogativa, Exclamativa e Negativa. 	Demonstrar a importância das expressões faciais na formação de sentenças afirmativas, negativas, Interrogativas e exclamativas.

<ul style="list-style-type: none"> • Calendário, datas comemorativas e Advérbios: tempo, modo, frequência; 	Ensinar aos alunos os sinais específicos para cada dia da semana, mês e datas especiais e demais vocabulários relacionais com o calendário.
<ul style="list-style-type: none"> • Material / Objeto de escritório, escolas e instituições. 	Ensinar sinais referentes a materiais de expediente e o contexto de uso destes
<ul style="list-style-type: none"> • Palavras Antônimas 	Apresentar vocabulário de palavras diversas na forma de Antônimos
<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de Numerais: Numerais Cardinais / Quantidade/ Valores Monetários / Hora e Minuto / Operações Aritméticas; 	Demonstrar a sinalização diferenciada para números, quantidades e valores monetários; Ensinar os sinais da Libras usados para demonstrar as operações aritméticas - Soma; subtração; divisão e multiplicação e Apresentar para os alunos a configuração das mãos e os sinais utilizados para sinalizar hora e minutos. O professor também demonstrará que estes sinais mudam de acordo com o contexto
<ul style="list-style-type: none"> • Meios de Transporte e Meios de Comunicação 	Apresentar para os alunos sinais referentes aos Diversos Meios de Transporte e Ensinar para os alunos sinais referentes aos Diversos Meios de Comunicação
<ul style="list-style-type: none"> • Relação de Parentesco e família em geral 	Apresentar para os alunos os sinais referentes à família
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos, Cores/ tonalidades e Saúde e Animais. 	Ensinar para os alunos sinais referentes aos animais domésticos, silvestres entre outros; Introduzir os sinais das cores primária e secundárias. Levando em consideração contextos como claro e escuro e Ensinar para os alunos sinais referentes à Saúde.
<ul style="list-style-type: none"> • Estados do Brasil, Brasília e cidades satélites; 	Explicar aos alunos os sinais específicos de cada estado e algumas cidades bem como os sinais das cidades satélites onde moram.
<ul style="list-style-type: none"> • Profissões. 	Explicar aos alunos os sinais específicos para algumas profissões
<ul style="list-style-type: none"> • Momento Cultural 	Assistir à apresentação do Grupo de Dança dos alunos surdos (em 07/10/15)
7 – NÚMERO DE VAGAS	
O número de estudantes e participantes para o desenvolvimento dessa oficina é de 30 estudantes e participantes envolvendo as duas turmas A e B. A oficina será oferecida as duas turmas e conforme acordo com a coordenação de curso e a coordenação pedagógica, os alunos serão convidados e não terão a obrigatoriedade de participar.	
8– MATERIAL DIDÁTICO	
Slides de apresentação, apostila e DVD.	
9 – RECURSOS INSTRUCIONAIS	
<ol style="list-style-type: none"> 1) Computador com acesso à internet; 2) Datashow; 3) Sistema de som; 4) Quadro branco; 5) Reprodução da Apostila. 	

10 – PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS DOS ALUNOS
<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação dar-se-á ao término das oficinas com prova escrita e pratica no qual os alunos deverão simular um atendimento para o surdo; • Apresentações de Diálogos/ Expressão Cultural e da Roda de Conversa.
11 – OBSERVAÇÕES /
Prevê-Se duas visitas à Escola Bilíngue, uma no início das Oficinas e outra no final do ano letivo.
12 – REFERÊNCIAS
<p>Bibliografia Básica</p> <p>GESSER, A. Libras? Que língua é essa? São Paulo: Parábola Editorial, 2009.</p> <p>QUADROS, R. M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.</p> <p>QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.</p> <p>KARNOPP, L. B. Aquisição do parâmetro configuração de mãos dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. 1994. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre.</p> <p>LIMA-SALLES, H. M. L. (Org.) Bilinguismo dos Surdos: Questões Linguísticas e Educacionais. Brasília: Cãnone Editorial, 2007.</p> <p>LODI, A. C. B. et al. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.</p> <p>SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.</p> <p>SKLIAR, C. (org). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, v. 1 e 2, 1999.</p> <p>SALLES, H. M. M. L. et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília, 2002.</p> <p>STROBEL, Karin Lilian. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008</p> <p>STROBEL, Karin. A visão histórica da in (ex)clusão dos surdos nas escolas. ETD- Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, 2006.</p>

Brasília-DF, ____/____/____.

Assinatura do Coordenador das Oficinas de Libras.

_____.

Anexo 2: Texto do abaixo-assinado dos alunos do EMI à coordenação do Curso*

Por que aprender LIBRAS? Conhecer para Incluir. Reivindicação EMI 2015

Com o reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação através da Lei N°: 10.426 de 24 de Abril de 2002, bem como sua regulamentação pelo decreto N°: 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 ocorreu o fortalecimento da proposta educacional bilíngue para a pessoa surda. Esta proposta consiste no ensino da Língua de Sinais como língua primeira para a pessoa surda, e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, no caso do Brasil.

A Língua Brasileira de Sinais tem auxiliado de forma extremamente importante, na comunicação entre os surdos e ouvintes. Essa é mais uma conquista da comunidade surda, que com muita coragem, união e força, vêm conquistando cada vez mais seu espaço e inclusão. Porém, fica muito fácil para nós falarmos em INCLUSÃO, sem incluir. Quando se trata de Inclusão, ela precisa ser plena. Portanto, dentro dessa perspectiva é imprescindível que a cultura surda tenha seu reconhecimento, a qual é constituída da língua materna do sujeito surdo, a língua de sinais. Para compreendermos a cultura surda bem como a sua interação com o mundo e com os ouvintes, temos de conhecer a sua língua. Assim a aprendizagem da Libras pelos ouvintes, assim como se aprende uma língua estrangeira, seja inglês ou espanhol deveria ser promovida pelas escolas, sobretudo as escolas públicas.

E já que devemos conhecer para incluir, lugar melhor que o ambiente escolar para tratar de conhecimento e inclusão, não há! A inclusão da LIBRAS com o componente curricular valoriza e contribui para que os surdos sejam compreendidos e tenham suas vontades e reivindicações atendidas. Além de que, aprender Libras é exercer efetivamente a cidadania no que tange ao compromisso ético e legal de garantir ao sujeito surdo à acessibilidade comunicacional. Para nós adolescentes é ainda mais tranquila a aprendizagem de outra língua, visto que nossa mente está aberta para novos conhecimentos. É um passo que nós (ouvintes) devemos dar, para contribuir efetivamente com a inclusão social dos surdos, e expandir a ideia de mundo, saber, reconhecer e partilhar da necessidade do próximo. É não somente ver, mas saber olhar, saber colocar-se no lugar do outro, poder partilhar de mesmas ideias e emoções. Através desse aprendizado iniciamos o processo de romper com os obstáculos e preconceitos que nos impedem de conhecer, admirar e respeitar a cultura dos surdos, que é tão rica e bela quanto à dos ouvintes. Nós estudantes do Ensino Médio Integrado em Eletromecânica do Câmpus Taguatinga estamos tendo a oportunidade de iniciar nossa aprendizagem de língua de sinais brasileira através de uma aula semanal com uma professora voluntária surda. A partir dessa atividade de extensão promovida pela professora de Língua Portuguesa, pudemos conhecer um pouco não só da língua para da história de lutas pelo reconhecimento do surdo para poder utilizar a sua língua natural. A partir dessa aprendizagem pudemos visitar a escola bilíngue de Taguatinga, a primeira escola bilíngue do Distrito Federal e nos interagir com alunos surdos de nossa idade; com esta experiência pudemos perceber que os surdos têm os mesmos sonhos e desejos que nós ouvintes, também desejam uma formação profissional de qualidade. Após esta vivência e interação com adolescentes surdos pudemos confirmar a importância de nós ouvintes aprendermos sua língua; pois é muito mais confortável para nós aprendermos sua língua por esta ser gesto-visual, do que aos surdos

