

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Karen Santos Lopes

**“INSTRUTOR SURDO: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE  
ENSINO DA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS”**

São Carlos

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**KAREN SANTOS LOPES**  
**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE**  
**LACERDA**

**“INSTRUTOR SURDO: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE**  
**ENSINO DA LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS”**

Trabalho de conclusão de curso apresentada à Banca Examinadora do Departamento de Psicologia (Depsi) da UFscar como requisito oficial para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Especial.

São Carlos

2013

## **BANCA EXAMINADORA**

PROF<sup>a</sup>DR<sup>a</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (Orientadora)

MS<sup>a</sup> Lara Ferreira dos Santos (Co-orientadora)

MS<sup>a</sup> Neiva de Aquino Albres( UFSCar)

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a minha melhor amiga, minha mãe! Que entre minhas angústias e ansiedades me fez acreditar em minha força para superar mais este desafio, meu mais sincero obrigada!

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a minha querida orientadora Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Cristina Broglia de Feitosa Lacerda por ter depositado sua confiança em mim desde o primeiro ano da faculdade, me cativando, me ensinando e tornando esse exemplo de profissional humana que desejo seguir!

Sou eternamente grata a Ms<sup>a</sup> Lara Ferreira dos Santos por seus inúmeros conselhos, que mesmo diante de suas responsabilidades sempre esteve acessível para que este trabalho fosse concluído. Hoje mais do que nunca, tenho certeza que a escolha realizada por você ser a minha co-orientadora, foi mais que acertada. Obrigada por ser esta pessoa tão especial, minha amiga!

Aos entrevistados deste estudo por terem aceitado compartilhar suas experiências comigo, sem a ajuda de vocês, a conclusão desse trabalho não seria possível.

A Ms<sup>a</sup> Neiva de Aquino Albres por ter aceitado o convite para compor a banca, muito obrigada por suas opiniões, com certeza serão de grande valia para o meu crescimento profissional.

Ao pessoal das Escolas Bilíngues onde realizei meus estágios, que me apresentaram uma nova perspectiva de educação de Surdos, me fazendo acreditar que estou no caminho certo!

As minhas amigas Aline, Chaiane e Tamiris por estarem ao meu lado em todos os momentos ao longo desses quatro anos, me fazendo acreditar que esse é apenas um dos muitos sonhos a ser concretizados, Sentirei muita falta de vocês!

Ao meu primo Leônidas pela sua imprescindível ajuda e confiança ao longo desse período, serei eternamente grata por sua ajuda e apoio!

“Se você conversa com um homem em uma língua que ele entende, alcança sua mente. Se você conversa com ele em sua língua, alcança seu coração”  
(Nelson Mandela).

## **RESUMO**

A educação de alunos surdos tem sido foco das recentes discussões acerca da inclusão escolar, especialmente no que se refere às metodologias empregadas no ensino desses sujeitos. Sob tal aspecto torna-se relevante aprofundar os estudos sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos surdos, considerando que esta tem se mostrado eficaz na comunicação e educação destes alunos. O presente estudo objetiva analisar as estratégias e recursos utilizados por instrutores surdos para o ensino de Libras, em espaços educacionais bilíngues, cujas propostas visam o respeito às singularidades dos alunos surdos e configuram um espaço de construção de ideias mais igualitário.

Acreditando-se que esse profissional tem fundamental importância no desenvolvimento da língua e na aquisição de inúmeros conceitos pela criança, pretendeu-se discutir e refletir acerca dos aspectos relacionados às suas práticas de ensino, as dificuldades relacionadas a este momento, e a sua formação. Para tal, foram entrevistados dois instrutores surdos que atuam em diferentes níveis escolares; educação infantil e fundamental. Os procedimentos incluíram entrevista vídeo-gravada com os profissionais, as quais contaram com a presença de intérpretes de Libras.

As análises visaram uma discussão crítica e reflexiva, e tem como suporte teórico a abordagem histórico cultural, e os pressupostos de Vygotsky e Bakhtin que entende a linguagem como constitutiva do sujeito e dependente das relações sociais para emergir.

Como resultado, constatou-se que as práticas exercidas pelos instrutores surdos no ensino da língua de sinais se destacam a medida que tem evidenciado o seu uso, em uma proposta dialética que vise enunciação, e todo o aparato semântico dessa língua apontando-nos novos caminhos para o seu ensino. Espera-se, a partir do conhecimento e reflexão dessas práticas, que possamos contribuir para ações futuras de formação e atuação desses profissionais.

Palavras Chaves: Instrutor Surdo, Língua Brasileira de Sinais, Práticas de Ensino.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1.0 ASPECTOS DA HISTÓRIA, DA LEGISLAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO COM ALUNOS	
SURDOS.....	04
1.1- Aspectos históricos da educação de Surdos no Brasil: do Oralismo ao Bilinguismo.....	05
1.2- A relevância da linguagem nos modelos de educação bilíngue.....	08
2.0 - O ENSINO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA - AS MARCAS IMPRESSAS PELO INSTRUTOR SURDO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	13
2.1 - Como a língua de sinais têm sido ensinada?.....	16
3.0 - METODOLOGIA.....	18
3.1 - A educação bilíngue no município de Campinas.....	18
3.2 Os participantes da Pesquisa.....	20
3.3 Procedimentos Metodológicos: As entrevistas.....	21
4.0 - ANÁLISES DOS RESULTADOS: FOCALIZANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO DOS INSTRUTORES SURDOS.....	23
4.1 -Materiais e Recursos disponíveis: O que fazer com eles?.....	23
4.2 - Ensino do Uso da Língua brasileira de Sinais: a busca por um ensino dialógico e contextualizado da língua.....	26
4.3 - Agora eu sou um instrutor surdo: Como planejar minhas aulas?.....	28
5.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
6.0 – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
7.0 – ANEXOS: As entrevistas com os instrutores surdos.....	37

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão escolar ainda é um tema recente; documentos como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996) marcaram a história das políticas educacionais desta área. Tais documentos indicam prioritariamente a inclusão de alunos que apresentem quaisquer necessidades educacionais especiais em escolas regulares, considerando as suas peculiaridades. Dessa forma, cabe à escola proporcionar ensino e estratégias que incluam tais alunos diante de suas limitações. A escola, antes de tudo, deve fomentar meios para favorecer a autonomia desse alunado dentro e fora da instituição.

Com relação à educação de alunos surdos nota-se que os meios de inclusão empregados atualmente pouco têm contribuído para a aprendizagem dessa clientela, gerando uma escolarização insuficiente; o ensino oferecido não se mostra igualitário entre surdos e ouvintes, as práticas realizadas em sala de aula não se atentam às suas singularidades, deixando-os às margens do processo de escolarização, como já vem acontecendo ao longo da história.

Conforme Góes (1996) aponta, o aluno surdo enfrenta complexas demandas adicionais por apresentar uso restrito da língua utilizada nas atividades de sala de aula, a língua portuguesa; dessa forma, além da perda auditiva, o grande cerne das implicações da surdez está nas dificuldades de aquisição de linguagem e nas formas de interação que os sujeitos surdos terão com o mundo. Por serem privados da audição tais indivíduos necessitam de recursos visuais, de uma língua que favoreça essa singularidade.

Neste caso a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida em 2002 como uma língua oficial das comunidades surdas brasileiras (BRASIL, 2002), tem se mostrado eficaz na comunicação e educação de surdos. Pois como cita Quadros (1997), a língua de sinais é natural, não se deriva das línguas orais, mas surgiu da necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, e sim o canal espaço-visual como modalidade linguística. Portanto, pelo fato da Libras ser uma língua originada na própria comunidade surda trata-se da que melhor se adequa às suas realidades; sua característica viso espacial tem sido um fator fundamental na educação destes sujeitos, pois ao utilizar os canais que não estão em prejuízo possibilita aos surdos maiores oportunidades de expressão e aquisição de conceitos, de forma mais clara que nas línguas orais.

Uma das alternativas para minimizar essa diferença linguística e reforçar o direito e a relevância da Libras no processo de ensino e aprendizagem para os alunos surdos é por meio de uma Educação Bilíngue, que possibilita a estes sujeitos as mesmas condições de aprendizagem dos alunos ouvintes.

A Educação Bilíngue pressupõe o ensino em duas línguas; no caso da Educação Bilíngue para surdos entende-se que o surdo dominará a Libras como primeira língua para a aquisição de conhecimento, e a língua oficial de seu país como segunda língua, o Português, que neste caso será na modalidade escrita (LACERDA; LODI, 2009).

O enfoque educacional bilíngue envolve atitudes positivas com pessoas surdas e a língua de sinais, e também o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades. Além disso, essa proposta valoriza os adultos surdos, que vão responder pela exposição à língua de sinais, e possibilitar à criança surda o domínio de duas línguas. Não se trata, portanto, de negação da surdez, mas sim, de respeito a uma minoria linguística (GUARINELLO, 2007).

Diante disso, considerando que grande parte da população surda provém de famílias ouvintes, das quais poucas possuem conhecimento e fluência em Libras, surge a necessidade neste cenário da presença de profissionais como o instrutor surdo, que propiciará a aquisição desta primeira língua, a Libras. De acordo com os últimos documentos brasileiros, é considerado instrutor surdo aquele que tem pleno domínio da língua de sinais para poder transmiti-la a seus alunos surdos e/ou ouvintes (BRASIL, 2005). Este se mostra fundamental a esse processo, pois como cita Lacerda (2000), na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de desenvolvimento e construção de novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma integração escolar sem qualquer cuidado especial.

Atualmente, observa-se que no sistema educacional tal profissional atua também como educador, auxiliando no desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos surdos, possibilitando uma comunicação entre os pares, em que estes possam dividir suas alegrias, preocupações e dúvidas, dentro do espaço escolar (GURGEL, 2004).

Autoras como Caporali e Lacerda (2001) alertam para a importância desse profissional nos processos de desenvolvimento da criança surda. Sua atuação dentro do espaço escolar propicia também a oportunidade das crianças surdas interagirem com a figura de um surdo adulto, favorecendo uma experiência positiva sobre a construção de suas identidades. No entanto sabemos que para esse processo ser efetivo, não basta

apenas a contratação desse profissional, há a necessidade que ele tenha uma boa qualificação e esteja atento às questões educacionais.

Sobre esse aspecto são poucos os estudos que abordam as práticas de ensino utilizadas por esses profissionais (GURGEL, 2004; REBOLÇAS, 2009, SANTOS, 2007); tornando-se mais escassos os estudos cuja ênfase seja na criança.

Sabe-se que historicamente o surdo ficou alijado do processo de escolarização, e que as práticas de ensino utilizadas eram fortemente impregnadas pela oralidade, nem sempre sendo acessíveis as singularidades apresentadas por esses sujeitos. Diante desse modelo educacional vivenciado, notamos que suas práticas ainda se mostram influenciadas por essas experiências. A observação de certas práticas de ensino de Libras sugere que este modelo é frequentemente incorporado pelo instrutor, já que, muitas vezes, não foi possível para ele vivenciar nenhum outro modelo educacional (CAPORALI, LACERDA e LODI, 2004).

Assim, mesmo que este seja fluente em Libras não é suficiente para que ele seja um bom professor de língua de sinais, é importante que ele conheça cada vez mais sobre a Libras e seu funcionamento refletindo sobre seus aspectos. (LACERDA e CAPORALI, 2001). Portanto, o presente estudo se mostra relevante uma vez que se propõe aprofundar sobre as metodologias empregadas por esses profissionais no ensino da Libras para crianças surdas, visto que se tornam tão essenciais a medida que possibilitam participar com sua própria língua dos debates que circundam a sociedade atual, no mesmo nível de igualdade e de condições, porém reconhecendo sua singularidade e especificidade (SKLIAR, 1997).

## **1.0 ASPECTOS DA HISTÓRIA, DA LEGISLAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO COM ALUNOS SURDOS**

A inclusão escolar de alunos surdos tem sido tema constante das discussões políticas atuais. No entanto, ainda há muita divergência quanto ao que fazer com tal aluno em sala, e qual a melhor forma de implementá-la.

Como garantia de incluir esses sujeitos, criam-se novas alternativas, o decreto 7.611 (BRASIL, 2011) dispõe sobre o atendimento especializado (AEE), que visa promover conjuntos de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados como via de complementar ou suplementar a formação dos alunos alvos da educação especial no ensino regular.

O mesmo documento ainda afirma que no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que focaliza a necessidade de uma educação bilíngüe atenta as singularidades desses sujeitos. Capítulo VI – Da garantia do direito a educação das pessoas surdas ou com deficiência :

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Não há dúvidas que para oferecer um ensino no mínimo adequado a esses alunos, a educação deverá levar em consideração as suas peculiaridades que por muito tempo deixaram de ser observadas.

Apesar dos esforços medidos frente a essa nova política, são escassos o número de escolas que assumem uma educação bilíngue de fato, repercutindo diretamente sobre os meios de inclusão empregados atualmente com essa clientela.

Diante disso é possível nos indagarmos sobre qual o melhor local para esse aluno? Como ocorreu a trajetória escolar do surdo historicamente? O que a legislação tem a nos dizer sobre a educação de surdos atualmente? O que é a educação Bilíngue? Qual a relevância da Libras nesse processo? Quem é o instrutor surdo nesse cenário? Qual a sua responsabilidade? Qual a sua formação? E o que suas práticas têm a nos dizer sobre sua reponsabilidade em desenvolver e expandir o repertório linguístico e conceitual do aluno Surdo?Esses são alguns dos questionamentos que pretendemos responder ao longo desse trabalho.

### **1.1 Aspectos históricos da educação de Surdos no Brasil: do Oralismo ao Bilinguismo**

A história da educação de surdos é um retrato claro sobre a opressão linguística que esses sujeitos sofreram, marcada por mitos, preconceitos e um olhar sobre suas incapacidades.Esses sujeitos sofreram com a dualidade injusta entre um ensino que buscava que eles falassem (ou se comportasse como ouvintes) e o enfoque no uso da gestualidade.

Somente a partir do século XIV que se têm registros sobre a alusão de instruir os surdos por meio de uma língua de sinais e da língua oral. Seria esse o impulso inicial para que o surdo pudesse ser notado como uma pessoa capaz de discernir o que era melhor, ou seja, tomar suas próprias decisões.Outro avanço nesse sentido se deu em meados do século XVI, quando o médico italiano GirolanoCardano propôs que os surdos poderiam ser ensinados(MOURA 2000).

Apesar dos diferentes métodos aplicados até então ao redor do mundo, no Brasil, a história dos surdos só começa a se configurar a partir de 1876, quando o imperador do Brasil, Dom Pedro II, em visita aos Estados Unidos, foi convidado a conhecer o GallaudetCollege. Tratava-se de uma das escolas mais antigas de educação de surdos

onde já se afirmava que os surdos faziam parte de uma comunidade minoritária e que o bilinguismo, até então nunca pensado, deveria ser um objetivo para eles (MOURA, 2000).

Edward Huet, um francês surdo, foi o principal responsável pela emancipação da educação de surdos em território nacional; recebendo apoio do imperador foi ele quem fundou o primeiro instituto denominado: Instituto Imperial de Educação de Surdos, que anos mais tarde receberia o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), se tornando uma referencial educação de surdos. Ali também foram verificados os primeiros trabalhos com a Libras. No entanto, percebe-se que nesse período o Brasil recebia uma forte influência de países Europeus, o que por sua vez gerou grandes implicações diante das fervorosas discussões que aconteciam nesse momento a respeito das propostas educacionais para os surdos (GUARINELLO, 2007).

O Brasil passou então a assumir o modelo oralista como forma de ensino, assim como nos Estados Unidos e também na Europa, em que a abordagem oral ia ganhando cada vez mais destaque. Em 1880, no Congresso Internacional de Milão (um fato histórico que marca definitivamente a educação destes sujeitos), liderada por Alexander Graham Bell que aproveitou-se de todo o seu prestígio em defesa do oralismo e ajudou na votação sobre qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu, sendo a língua de sinais oficialmente proibida (MOURA, 2000).

A partir de tal marco histórico, a metodologia oral passou a ser utilizada em todas as escolas de surdos, destacando-se a prática terapêutica da fala, que incluía exercícios repetitivos, descontextualizados e enfadonhos que em nada contribuíam para o desenvolvimento intelectual desses sujeitos (MOURA, 2000). As dificuldades então recaíam sobre o surdo; a falta clara de recursos e estratégias que não contemplavam essa população eram taxativas para conceituá-lo como a causa-problema. Cabe salientar que os aspectos referentes a escolarização dos surdos eram colocados em segundo plano, já que a ênfase era dada sobre a reabilitação da surdez, com o objetivo de curar esses sujeitos e ensiná-los a falar.

De acordo com Sanchez (1991), a educação dos surdos sempre esteve nas mãos dos ouvintes, manteve quase que invariavelmente um sentido de reabilitação, de oferecer aos educandos a possibilidade de superar sua limitação auditiva, para que agissem como ouvintes e com ouvintes e, dessa forma, pudessem se integrar a sociedade ouvinte.

Notava-se que tais práticas ainda se distanciavam muito dos propósitos educacionais, o que por vezes gerou um olhar sobre estes sujeitos a partir de suas incapacidades, marginalizando-os e destituindo-os de uma identidade própria. Essa concepção produziu verdadeiras privações sociais, emocionais e psicológicas na vida das pessoas surdas, uma vez que propunha que somente por meio da fala é que as crianças surdas poderiam se tornar cidadãs em uma sociedade ouvinte. (GUARINELLO, 2007)

Nem mesmo a insatisfação diante dos resultados esperados, o dinheiro gasto em sua aplicação, o vocabulário restrito das crianças, a sintaxe claudicante, a pronúncia pouco compreensível e a capacidade de ler os lábios limitados foram motivos para se distanciar dessas práticas pouco eficazes (MOURA, 2000).

Na ausência de um sistema escolar que fosse capaz de promover uma educação até a universidade, sobraram-lhe as opções escolhidas e oferecidas pela escola, que acabava não cumprindo o seu papel de prepara-los para uma vida semelhante a dos ouvintes. Logo se determinava que o desenvolvimento dos seus alunos surdos seria baixo e lhes era oferecido, portanto, aquilo que se julgava que eles “podiam” fazer, negando sua cultura, sua comunidade como local válido para encontrar seus iguais e, conseqüentemente, a construção de uma identidade que se baseasse na diferença (MOURA, 2000).

As línguas de sinais, até então, não eram reconhecidas como língua, mas vistas como mímica, sofrendo uma desvalorização que em muito contribuiu para o engessamento das mentes de muitos educadores.

Desde então, inúmeras pesquisas vem sendo realizadas na tentativa de revelar os aspectos linguísticos dessas línguas, valorizando-as como tal. Alguns documentos comprovam que desde a antiguidade já existia certo interesse pelos sinais utilizados entre os surdos, mas somente a partir da década de 1960, com os trabalhos de William Stokoe (1978) apud Guarinello (2007) sobre a língua de sinais americana (ASL) é que se observa um aumento nos estudos em relação a essa temática.

Stokoe (1978) apud Guarinello (2007) se comprometeu a demonstrar que a língua de sinais possuía regras gramaticais próprias em todos os níveis linguísticos. Além disso, comprovou que as línguas de sinais eram tão complexas quanto às línguas processadas pelo canal auditivo oral.

Do mesmo modo Oliver Sacks (2010), se propôs a analisar, pelo viés neurológico, como seria o funcionamento cerebral de usuários de língua de sinais, e

comprovou que em tais indivíduos se observa a utilização das mesmas zonas cerebrais que em indivíduos expostos a uma língua oral, constatando-se que mais do que gestos, a língua de sinais tem todo aparato linguístico para ser reconhecida como uma língua.

No Brasil, alguns pesquisadores têm demonstrado que, como qualquer outra língua, a língua brasileira de sinais possui os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, e que apesar de sua iconicidade, esta ainda possui uma arbitrariedade relevante que a distancia da língua oficial do país (GUARINELLO, 2007).

No entanto, somente no ano de 2002 é que a Língua de Sinais passa a ser reconhecida como oficial, pela Lei 10.436 (BRASIL, 2002) no Art. 1º:

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

Nesse momento, observa-se que a língua de sinais passa a ser respeitada como uma língua própria da comunidade surda e, portanto, seus membros adultos têm importantes papéis educacionais na divulgação dessa língua as crianças surdas.

Com o reconhecimento da Libras como uma língua e com alguns documentos que já discutiam o ensino da Libras ( Declaração de Salamanca, 1994; ; Brasil, 2002; Secretaria Municipal de Educação-SME, 2008) é que notamos movimentos educacionais que privilegiavam o ensino desta diante de uma visão discursiva, a ênfase dada a linguagem como constitutiva do sujeito passa a ser um fator determinante na adoção de novos métodos educacionais.

## **1.2A relevância da linguagem nos modelos de educação bilíngue**

Os estudos que privilegiam a linguagem como atividade discursiva nos levam a olhar de outra maneira para o trabalho prático com as crianças surdas. Nessa perspectiva, a linguagem assume um papel essencial na elaboração das formas do

pensamento, assim a atividade discursiva se define pela ação do sujeito, sobre e com a língua (GUARINELLO, 2007).

Essa concepção considera o social “lugar de inserção do organismo na ordem simbólica” e a linguagem “condição necessária para o pensamento e para a construção do conhecimento” (TRENCH, 1995, p.62).

Será, então, imersas relações sociais que a criança agirá sobre o mundo e sobre o outro, se apropriando das significações impressas nesse processo. Trata-se, portanto, de uma atividade que exige a ação do sujeito em meio as suas próprias construções de conhecimento. Será o outro quem atribuirá sentido e significados a linguagem da criança, ressignificando suas interpretações.

Isso destaca a grande diferença entre as teorias que privilegiam a fala - por meio de um ensino enfadonho, mecanicista, de outra teoria que percebe o sujeito diante de suas singularidades - não desconsiderando suas limitações, mas buscando outros fatores que o coloquem como sujeito social e, portanto, passível de aprendizagem.

Na perspectiva discursiva- enunciativa, Bakhtin (1992) a constituição da linguagem é um processo vivido ativamente por sujeitos engajados em atividades socioculturais, nas quais o adulto é o mediador entre a criança e o objeto linguístico, necessário a esse processo.

Cabe ainda destacar que muitas vezes os problemas de linguagem apresentados por essas crianças, geralmente não são decorrentes apenas da surdez, mais da maneira como elas são inseridas na linguagem. Portanto, para um trabalho que privilegie as formas de aquisição da linguagem, partindo da concepção de que ela é constitutiva do processo do desenvolvimento dos seres humanos, deve ser valorizado.

Neste aspecto, a proposta bilíngue tem sido foco das discussões acerca da valorização da identidade desses sujeitos, considerando suas necessidades linguísticas e ressaltando uma aprendizagem que tenha a Libras como base por excelência.

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos, pelo direito a sua língua, e das pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível a criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos como os de LACERDA e LODI (2009); GOMES e NASCIMENTO (2011), SALLES (2007), vêm apontando que esta proposta é a mais apropriada ao ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária - neste caso

o Português, preferencialmente na modalidade escrita, e para o ensino dos conteúdos curriculares.

Na adoção do bilinguismo deve-se optar pela apresentação simultânea ou sucessiva de duas línguas(a língua de sinais e a língua da comunidade majoritária). O bilinguismo simultâneo envolve o ensino da segunda língua concomitante ao da primeira, em momentos distintos, a criança é exposta às duas línguas, com diferentes interlocutores: a de sinais com interlocutores surdos, e a majoritária com ouvintes. A segunda forma de bilinguismo, que será a discutida nesta pesquisa, é caracterizada pelo ensino da língua majoritária somente após a aquisição da língua de sinais, chamada de modelo sucessivo (GUARINELLO, 2007). Neste aspecto, percebe-se a importância de um profissional competente para proporcionar a solidificação da língua de sinais da criança, para que posteriormente ela tenha acesso ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo a aprendizagem do português na modalidade escrita, sem grandes entraves. (MOURA, 2000; GUARINELLO, 2007). Deve-se considerar neste ensino, portanto, as particularidades e a materialidade da língua de sinais e os aspectos culturais a ela associados.

Quanto à modalidade da língua escrita (majoritária) cabe ressaltar que também há as suas discrepâncias, podendo ser esta ensinada tanto na modalidade escrita quanto pela fala<sup>1</sup>. Svartholm (1994) pesquisadora Sueca, defensora do modelo bilíngue, afirma que na Suécia a língua majoritária é ofertada na modalidade escrita, por ser capaz de promover o conhecimento linguístico necessário para que o indivíduo construa suas habilidades de língua.

A implantação da proposta bilíngue possibilita uma melhora na autoestima dos surdos, assim como também no nível de leitura e escrita, mas principalmente que sejam fornecidas aos surdos as mesmas oportunidades dadas aos ouvintes.

Nos modelos bilíngues, para que as crianças surdas venham a adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças surdas.

O contato com adultos surdos é de suma importância, pois por meio dessa relação é que a criança surda terá garantido o seu acesso à língua de sinais, o que

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que decreto 5.626/96 afirma que a modalidade escrita é função da escola propiciar o ensino, enquanto a fala é responsabilidade dos órgãos públicos de saúde, como os serviços de fonoaudiologia do município e dependentes do consentimento do sujeito e da família.

ajudará também na formação de sua identidade. É nesse aspecto que o instrutor surdo tem se mostrado um profissional essencial, pois será ele quem tecerá os primeiros gestos na criança surda para que ela se abra as relações com o mundo. Perlin e Quadros (1997) ressaltam a importância do envolvimento de membros da comunidade surda nessas discussões, pois uma escola inclusiva sem adultos surdos seria mais uma forma de desarticular suas comunidades.

Nesse sentido começa-se a perguntar quem seria o profissional mais adequado para ensinar Libras aos alunos surdos, tendo em vista a sua relevância frente aos aspectos constituintes de desenvolvimento e de identidade surda. Capítulo III Da Formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras:

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras (BRASIL, 2005).

Conforme discutido anteriormente o instrutor surdo é responsável pelo ensino da Libras aos seus alunos, e também de outros aspectos, e a questão da formação para atuação no espaço escolar mostra-se imprescindível, quando se pretende uma educação bilíngue de qualidade – especialmente se considerarmos o sofrido histórico dos surdos adultos em nosso país.

Diante destas questões o governo passou a atentar para as exigências de certificação desses profissionais (MEC, 2001; BRASIL, 2005), procurando adequar a situação daqueles que já desempenhavam tais funções por meio de um exame nacional de certificação e proficiência em Libras (PROLIBRAS), aplicado por Instituições de Ensino Superior em todo o Brasil. Outro programa interessante criado recentemente foi o curso de Licenciatura/Bacharelado em Letras/Libras, cuja iniciativa foi da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o objetivo de formar professores para atuar no ensino da língua de sinais como primeira e segunda língua, bem como Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

Tanto o PROLIBRAS quanto o Letras/Libras surgiram da necessidade de formar e regularizar a situação daqueles profissionais que desejavam atuar ou já atuavam com o

ensino da Libras, no entanto, tais programas se diferenciam entre si a medida que exprimem objetivos diferentes.

O PROLIBRAS é um exame apenas de certificação de proficiência, não levando em conta as experiências e a formação profissional, já o Letras/Libras se destaca por ter um diferencial cujo objetivo se centra na formação destes profissionais.

Dessa forma, mesmo diante das ofertas de tais propostas, as práticas exercidas atualmente por instrutores surdos pouco consideram a língua em seu funcionamento. Fazendo-nos questionar sobre a eficácia dos programas de formação que têm sido ofertados a esses profissionais. Ainda hoje, o ensino da Libras mostra que esta vem sendo submetida a práticas que a relacionam com o Português, não valorizando-a como primeira língua, reforçando a marginalização da língua. Conforme aponta Bakhtin (1986), para que o ensino de uma língua se torne efetivo, este deve proporcionar reflexividade sobre a mesma, permitindo que o aprendiz crie sentido sobre sua aprendizagem.

Geraldi (1993), apoiando-se nas ideias de Bakhtin (1986), também argumenta que: ao se aprender uma língua aprende-se outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade superior e da realidade interior. Este é um sistema social, é no sistema de referências que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É “também reduzir a linguagem destruindo sua característica fundamental: ser simbólica” (GERALDI, 1993, p. 179).

Sendo assim o ensino de uma língua deve preconizar o simbolismo que esta envolve, as práticas de ensino devem proporcionar ao aprendiz a percepção das significações impressas em uma língua, e isso só será possível se o professor estiver atento a estratégias que permitam uma maior fluência da mesma, um ensino que enfoque a língua em seu funcionamento.

Desse modo, o presente estudo se destaca uma vez que se propôs a analisar as práticas de ensino de Libras concebidas atualmente por instrutores surdos, e compreendendo as dificuldades encontradas por eles neste processo.

## **2- O ENSINO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA - AS MARCAS IMPRESSAS PELO INSTRUTOR SURDO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.**

O instrutor surdo tem se mostrado o profissional adequado no ensino da língua de sinais aos sujeitos surdos; no entanto, apesar das propostas bilíngues enfatizarem sua importância junto a educação desses alunos, poucos são os projetos/programas implantados que contratam esse profissional.

São muitas as razões e justificativas para esses acontecimentos, que vão desde a falta de uma formação adequada (visto que a formação no letras libras é para poucostendo a e primeira turma recém formada e a segunda ainda em formação), que contemple as necessidades pedagógicas do educando, à falta de informação consistente sobre quem será esse profissional no ambiente escolar e quais as suas reais contribuições para o desenvolvimento linguístico da criança surda.

Faz-se necessário, então, discutirmos sua relevância, por se tratar de um profissional, cuja responsabilidade recairá no ensino da língua de sinais a indivíduos com atraso significativo de linguagem; podemos dizer que são responsáveis pela constituição do sujeito surdo.

Desde o nascimento, o bebê é colocado em relações peculiares com os adultos que estão ao seu redor, o que determina que todo o seu contato com a realidade (incluindo aqueles relacionados às funções biológicas mais elementares) seja socialmente mediado. É nesse processo que a criança inicia-se no meio social, cultural e também linguístico. Dessa forma, sua subjetividade, e todo o seu processo de desenvolvimento, é mediado por seus familiares, por meio da linguagem (LACERDA e LODI, 2009).

No caso do bebê surdo, este processo esbarra no primeiro contato; o bebê ao estar privado da audição, não poderá partilhar da mesma língua que seus familiares, o que reduz as possibilidades de interação e compreensão de si, do outro e do mundo que a cerca. Como consequência desse atraso de linguagem, observa-se a dificuldade de organização do pensamento, de suas ações, realização de novas aprendizagens, compreensão de conceitos, dentre outros aspectos tão essenciais a vida cotidiana.

Para que o desenvolvimento de uma criança surda ocorra de forma similar ao de uma criança ouvinte, devem ser oferecidas oportunidades para que ela possa interagir com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio de uma língua que favoreça a sua condição linguística. Será por meio das interações

estabelecidas com e pela criança que ela poderá desenvolver funções superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem (LACERDA e LODI, 2009). Por esse motivo, as autoras afirmam ser necessário à criança surda o estabelecimento de relações com surdos e/ou ouvintes fluentes na língua de sinais, para que venham a ter um desenvolvimento análogo ao de uma criança ouvinte no que se refere ao desenvolvimento de linguagem.

O adulto surdo neste caso assume uma postura fundante nesse processo. Por meio dele as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social, internalizam as regras cotidianas, assimilam os diferentes papéis que cada um ocupa em seu círculo de relações; é através das intervenções do adulto que os processos psicológicos mais complexos também começam a se formar.

É nesse sentido que Vygotsky (1984) afirma que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significado à realidade. Através dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural.

É em meio a esse processo que a fala<sup>2</sup> assume um papel fundamental: de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas. Segundo o autor, a verdadeira essência do comportamento humano se dá a partir da unidade dialética da atividade simbólica.

Em síntese na perspectiva Vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especialmente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. (REGO, 2010, p 62). É nesse sentido que o instrutor surdo se mostra indispensável ao processo do desenvolvimento da criança surda, considerando que a maioria é filhos de pais ouvintes que desconhecem ou pouco conhecem a língua de sinais. Será o instrutor surdo (o outro), aquele que tecerá junto a criança a forma mais primitiva e essencial do humano: a linguagem.

---

<sup>2</sup>Cabe destacar que o termo “fala” utilizado no texto acima não se refere a oralidade, esta ligado aos processos de desenvolvimento linguístico e psicológico superior conforme descrito por Vygotsky (1986) podendo ser encontrado até em indivíduos com algum déficit comunicativo

Podemos dizer então, que a criança surda mesmo estando imersa nas relações sociais, quando privada do contato com adultos fluentes em Libras, pouco poderá agir sobre o meio, suas atividades são restritas devido à sua limitação linguística. Suas relações sociais também são limitadas, uma vez que não pode discutir, opinar, formular hipóteses com os demais membros de seu grupo social.

Partindo desses pressupostos Vygotsky, acrescenta que o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança; desde muito cedo a criança através da interação com o meio físico e social, já realiza uma série de aprendizagens. Deste modo muito antes de entrar na escola, esta já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca.

O instrutor surdo é o profissional responsável pelo desenvolvimento linguístico da criança surda e, com isso, também pela expansão e generalização na formação de conceitos dela - mas devido a sua limitação linguística esse processo também se mostra em desvantagem quando equiparado ao de uma criança ouvinte.

Fontana (1993) afirma que a criança “Diante de um conceito sistematizado desconhecido, busca significá-lo através de sua aproximação com outros já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo na experiência concreta”.

Do mesmo modo, no caso da criança surda, esta buscará através de suas experiências visuais, se apropriar de novos conceitos e elementos ainda desconhecidos generalizando-os e significando-os em um processo em que o adulto é imprescindível para a construção e organização mental desses novos conhecimentos.

Frente isso, as estratégias e recursos utilizados por instrutores surdos devem ser cuidadosamente escolhidos, uma vez que as experiências conceituais vivenciadas pela criança surda são reduzidas. Os instrutores surdos serão os responsáveis pela necessidade imediata da criança na descoberta do mundo, é nesse sentido que são necessárias práticas que contemplem uma relação dialética e contextualizada, em contrapartida às práticas sistematizadas.

O processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso de palavras (tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar). Para aprender um conceito é necessária, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança. Portanto, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido do professor ao aluno:

O ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o de verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 1987, p.72).

Vygotsky ressalta ainda que se no meio ambiente não houver desafios, exigências e estimulações ao intelecto da criança, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, ela poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Isso significa que o pensamento intelectual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere que define, aliás, seu ponto de chegada.

## **2.1 Como a língua de sinais têm sido ensinada?**

Com base nesses pressupostos teóricos, nos preocupa a realidade que tem sido observada no ensino de língua de sinais atualmente, apesar das constantes ênfases dadas a um ensino que prime pela dialogia, contextualização e significação em torno de uma língua, ainda assim observamos práticas que permanecem distanciadas desses elementos.

Pereira (2008) constatou em seu estudo, que educadores de língua de sinais carecem de conhecimentos teóricos consistentes para embasar suas práticas; observou ainda que a adesão de estratégias vem acontecendo sem uma devida reflexão por parte desses profissionais, ocasionando uma reprodução de aulas de tradução de Libras para a Língua Portuguesa. E várias outras atividades que poderiam levar em consideração os aspectos visuais da língua de sinais.

Barbosa (2000) acredita que a exploração das relações dialógicas em torno do ensino de uma língua também deve ser um recurso valioso, isso torna-se possível por meio de atividades como contação de histórias, piadas e outros gêneros.

Nesse sentido, tratando-se do ensino da língua de sinais, essas estratégias podem ser do mesmo modo, muito eficazes a medida que poderão ser trabalhadas de maneiras criativas colocando em questão para as crianças as diferentes formas de dizer, determinadas por diferentes situações comunicativas, o que as levará a uma reflexão sobre a língua de sinais, seus usos e funções.

A organização curricular dessa disciplina também tem sido foco de vários outros estudos (Albres, 2012; Basso; Massuti; Strobel, 2009) como o de Silveira (2008), intitulado “O ensino de libras em escolas gaúchas para surdos: um estudo de currículos”, no qual a autora buscou trazer contribuições para o currículo da disciplina de língua de sinais na educação escolar de surdos. Ao comparar o currículo de diferentes escolas, constatou uma grande diversidade, em algumas havia a repetição de conteúdos de uma série para outra, sem qualquer articulação. Em outros já era possível notar uma preocupação direta com questões de identidade surda, cultura surda; em outras eram abarcados conteúdos que não diziam respeito nem a Libras, nem a cultura surda. Os dados nos permitem verificar os aspectos positivos e negativos dos currículos que têm sido concebidos atualmente, nos fazendo refletir sobre as práticas aí geridas.

É importante afirmar que os currículos não são simples listas de conteúdos neutros, mas refletem interesses e conceitos dos grupos, permitindo-nos concebê-lo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. (SILVA, 1999).

Torna-se evidente que o currículo de Libras merece atenção e reflexão, visto que reflete significativamente o que se almeja na educação dos sujeitos surdos. Entende-los fará com que o professor estabeleça estratégias que mais se adequem a realidade de seus alunos, oportunizando meios que propiciem a aprendizagem.

Assim, considerando que esta pesquisa se difere dos demais estudos na área, ao analisar dois instrutores surdos que atuam em escolas com propostas bilíngues, e por atuarem em diferentes níveis de ensino, é possível compreendermos quais estratégias/recursos tem levado em consideração os aspectos discursivos em torno da língua de sinais. Refletindo sobre as estratégias/recursos/práticas mais apropriadas para cada nível de ensino, e as dificuldades inerentes a esse processo.

### **3.0 METODOLOGIA**

#### **3.1 A Educação Bilíngue no município de Campinas**

A fim de se adequar a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e posteriormente ao Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que assegura o direito à educação pelas pessoas surdas por meio da presença da língua de sinais nas salas de aula frequentadas por esses alunos, começam a ser questionados os modos de educação fomentados até então, indicando a necessidade de uma escola que esteja atenta as práticas educacionais dirigidas aos alunos surdos, oferecendo todos os conteúdos escolares em uma língua que favoreça as demandas apresentadas por esses sujeitos, ou seja, através da Libras.

Diante de tal realidade, o município de Campinas em parceria com a Secretaria Municipal/Universidade(s) tem desenvolvido um Programa de educação inclusiva e bilíngue, intitulado: “Educação Inclusiva Bilíngue: Implantação, acompanhamento, e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos na Educação Básica”<sup>3</sup>, que data-se desde 2009, e tem como principais objetivos:

- Buscar resultados satisfatórios de escolarização para alunos surdos incorporando a Libras ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para estes alunos, junto a quatro Escolas Municipais: uma de educação infantil, duas de ensino fundamental e uma de educação de jovens e adultos (EJA).
- Oferecer formação para toda a equipe que atua nestas escolas sobre a) aspectos específicos do desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas; b) os processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos; c) as particularidades dos processos discursivo-enunciativos da Libras e d) processos de interação dos alunos surdos incluídos nas diversas práticas sociais presentes no espaço escolar.

Foi necessária também a reorganização de algumas escolas para o atendimento de alunos surdos em diferentes níveis escolares, educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, incorporando ao mesmo Programa

---

<sup>3</sup>O presente projeto de pesquisa está inserido em um contexto maior de pesquisa, iniciado no ano de 2009, que aborda a Educação Inclusiva Bilíngue para surdos em diversas escolas do município, desenvolvido por LACERDA et. al (2011).

profissionais específicos tais como: Professores bilíngues, Instrutores Surdos, e Intérpretes Educacionais, de acordo com a legislação vigente (BRASIL, 2005).

O projeto também se destaca por ser um local de muitas pesquisas o que possibilita à aproximação da escola do campo acadêmico, permitindo uma constante interlocução entre teoria e prática. Sendo assim, este espaço tornou-se um meio efetivo para a realização de um estudo mais específico sobre a atuação de instrutores surdos, uma vez que tinha como objetivo destacar práticas que vinham sendo desenvolvidas diante de um programa bilíngue.

Dentre os profissionais específicos que atuam no Programa interessa-nos o Instrutor surdo, que no espaço escolar tem a função de contribuir para o desenvolvimento da linguagem e apropriação da língua de sinais pelos alunos surdos, tornando-se um importante interlocutor sobre a condição imposta pela surdez, têm a responsabilidade também de ensinar os profissionais e funcionários da escola a língua de sinais de modo que esta passe a ser incorporada ao cotidiano escolar.

Nessas condições, as oficinas de Libras se caracterizam por serem espaços onde se dá o ensino da língua de sinais. São chamadas assim, como modo de diferenciá-las dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula.

É nestes espaços que se configura o principal cenário de atuação do instrutor surdo; nelas também são desenvolvidas práticas que têm como foco a aprendizagem da língua brasileira de sinais pelos sujeitos surdos e ouvintes, visando os aspectos dialógicos, enunciativos e conceituais.

A organização das oficinas de Libras se diferencia de acordo com a rotina de cada escola. Na primeira escola de educação infantil, são atendidas 6 crianças surdas, todos os alunos ouvintes da escola e os profissionais e funcionários. As oficinas têm duração de 30 minutos para os alunos ouvintes e 1 hora para os alunos surdos. Ocorre durante três vezes na semana aos alunos surdos, duas vezes na semana aos alunos ouvintes e uma vez na semana para os professores e funcionários da escola.

Na segunda escola do ensino fundamental, as oficinas de Libras são ofertadas a 22 alunos surdos, estão dispostas também em horários ao longo da semana com duração de 1 hora a aula, porém no caso do instrutor surdo entrevistado, esse só ministra aula aos alunos surdos. Seus horários também são divididos de modo que este possa estar presente também nas aulas de Português na modalidade escrita para os alunos surdos como meio de contribuir nas explicações caso algum aluno sinta alguma dificuldade na compreensão de conceitos. Cabe destacar que ambos os instrutores ressaltam a

importância de seus trabalhos nesses espaços e questionam a pouca duração de suas aulas.

### **3.2 Os participantes da Pesquisa**

Os sujeitos dessa pesquisa são dois jovens instrutores surdos que atuam em diferentes níveis educacionais, um na educação infantil e outro no ensino fundamental. Destacam-se por possuir uma formação diferenciada, Letras-Libras, o que torna a condução de suas práticas mais reflexiva diante de uma proposta pedagógica que contemple as necessidades de um ensino dinâmico e dialógico.

A primeira instrutora surda referida como Luana<sup>4</sup> atua na educação infantil a dois anos e meio, possui surdez profunda, descoberta aos três anos de idade. Sua trajetória escolar se iniciou aos seis anos, quando sua família demonstrou grande preocupação quanto ao seu futuro. Com essa mesma idade foi lhe ensinado Libras e também começou a frequentar uma escola com alunos ouvintes, sendo também oralizada nesse mesmo período.

Nota-se que apesar da instrutora ter conhecido a Libras logo na infância, seus familiares apresentam pouco domínio quanto a sua língua, usando muitas vezes da forma escrita para a comunicação. Somente sua irmã, no vínculo familiar que demonstra uma maior fluência da língua de sinais.

Diante de uma vivência difícil quanto à comunicação, Luana demonstrou interesse por ser instrutora surda, tendo consciência quanto a importância do seu papel no desenvolvimento das crianças surdas. Ainda discute sobre a relevância dos familiares entrarem em contato com a língua de sinais, de modo a estabelecerem um vínculo de comunicação, no qual o surdo possa encontrar segurança, discutir e se expressar.

O segundo instrutor surdo referido como Gustavo, é surdo profundo, e atua na escola de educação fundamental a mais de um ano, relata que seu primeiro contato com a Libras só aconteceu quando tinha Doze anos, apesar de nessa época este já possuir contato com a comunidade surda, o mesmo relata que a oralização ainda predominava como forma de comunicação, e portanto muitos de seus colegas desconheciam a Língua de sinais.

---

<sup>4</sup> Os nomes Luana e Gustavo são fictícios, foram criados pela própria pesquisadora para se referir aos instrutores surdos.

É interessante ressaltar que Gustavo, demonstra ter muito claro a relevância de seu papel junto aos alunos surdos, o instrutor resalta a necessidade do instrutor servir como um modelo aos alunos surdos reforçando o quanto eles podem ser capazes de alcançar o futuro que desejam.

Observa-se que ambos os sujeitos entrevistados demonstraram uma trajetória escolar muito sofrida, marcadas por um ensino vencido pelo oralismo. Somente com o contato da comunidade surda é que se observou o conhecimento a respeito da língua de sinais, vendo nesta a oportunidade de se comunicar e se constituir como participantes das relações sociais.

As falas desses sujeitos, ainda nos permitem inferir sobre a dificuldade que suas famílias tiveram na busca de uma escola que compreendesse e respeitasse suas condições, nos fazendo aludir sobre a importância de espaços bilíngues como o aqui retratado para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento desses sujeitos.

Diante de uma vivência quase que sufocada pelo ensino oralista, esses participantes demonstram plena consciência da importância de seus trabalhos no ensino da Língua de sinais, tendo uma visão positiva sobre seus modos de atuação.

### **3.3 Procedimentos Metodológicos: As entrevistas**

Para a realização das entrevistas a pesquisadora se atentou para a data que esta seria realizada, de modo que não interferisse na dinâmica de trabalho dos participantes. Frente a isso, primeiramente houve um contato com os gestores de ambas as escolas, para a explicação da pesquisa bem como a autorização para a realização da mesma.

Após ser concedido, optou-se por uma entrevista semiestruturada individual. Neste caso os participantes puderam discorrer sobre suas práticas de ensino e as dificuldades encontradas em sua atuação com maior desenvoltura diferente do que ocorre em um questionário fechado no qual cabe ao sujeito de pesquisa sintetizar suas informações. Essa dialogia que a entrevista semiestruturada permite, possibilitou a criação de diversos sentidos dependentes do contexto, das relações que se estabelecem entre os interlocutores revelando e apagando aspectos importantes das experiências sociais (FREITAS, 2002).

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo para que os depoimentos apresentados em Libras fossem posteriormente analisados. Pretendeu-se com isso reconhecer o desenvolvimento como um processo dinâmico, em constante fluxo, dando

conta da continuidade dos fatos, uma vez que a realidade é vista como um processo em constante movimento (LACERDA, 2003).

Tiveram em média quinze perguntas abertas, no qual os participantes puderam discorrer livremente sobre suas práticas de ensino, objetivos, materiais utilizados, tempo de atuação, formação, dificuldades encontradas nesse processo dentre outras. Tiveram um tempo médio de 1 hora cada uma, e estão em anexo (1). As entrevistas, que foram interpretadas para o português oral (visando analisar o discurso dos participantes), foram transcritas (também para o português, para facilitar a compreensão do leitor). As questões relacionadas ao objetivo da pesquisa que se destacaram foram:

- 1- Qual diferença você sente ao ensinar crianças surdas e ouvintes?
- 2- Todas as aulas são gravadas?
- 3- Então, vai além do ensino da Libras?
- 4- O que você tem usado para planejar as suas atividades? Livros, sites entre outros;
- 5- Fale-me alguns conteúdos que tem sido trabalhado no ensino da Libras.

Assim, definimos como categorias/eixos de análise os seguintes aspectos: Materiais e Recursos disponíveis: O que fazer com eles, Ensino do Uso da Língua de Sinais: a busca por um ensino dialógico e contextualizado da língua, Agora eu sou um instrutor surdo: Como planejar minhas aulas?

A apresentação dos dados foi feita trazendo recortes dos trechos das entrevistas de ambos os instrutores; trechos que através de suas práticas relatadas abordam a necessidade de se construir um ensino da língua de sinais de forma contextualizada e dialógica, nos permitindo compreender diante de suas falas a relevância de seus trabalhos como um desafio possível de ser alcançado e extremamente necessário ao aprendizado e desenvolvimento linguístico das crianças surdas. Esses trechos são apresentados em *itálico* conforme poderá ser observado.

As análises visaram uma discussão crítica e reflexiva, e têm como suporte teórico a abordagem histórico cultural, e os pressupostos de Vygotsky que entende a linguagem como constitutiva do sujeito e dependente das relações sociais para emergir. Diante de tais aspectos urge a necessidade de compreender o instrutor surdo como um profissional fundamental e indispensável aos processos de desenvolvimento linguístico da criança surda, sua responsabilidade recai em promover estratégias e práticas que possam alçar os sujeitos surdos a compactuar das relações sociais de igual maneira que os sujeitos ouvintes.

## **4.0 ANÁLISES: FOCALIZANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO DOS INSTRUTORES SURDOS**

### **4.1 Materiais e Recursos disponíveis: O que fazer com eles?**

*Luana - “Trabalhei com o tema animais, ai eu mostrei a figura e depois fiz o sinal para eles irem associando, pois no começo eles não entendem tudo em Libras. Ai por meio da figura eu vou construindo outros conceitos, como: O que eles comem? E mostro três coisas que eles podem comer (...)”.*

*Gustavo -(...) Eu mostrei esse vídeo e depois a gente discutiu que era importante eles fazerem perguntas e depois pensarem. Ai eles fizeram um teatro e agora eles vão treinar o teatro. (...) Eles vão apresentar e eu vou filmar, ai depois eles vão explicar, ai eu arrumo o vídeo e guardo comigo para usar com outros alunos (...)”.*

As estratégias de ensino são de fato o que configura a prática docente, será por meio dela que o professor exercerá a sua função e transparecerá toda sua ideologia, crenças e expectativas frente ao ensino.

Se as estratégias configuram um importante recurso na educação, elas são ainda mais imprescindíveis quando se trata de alunos surdos, por serem privados de uma língua na qual possam compartilhar vários conceitos, opinar, discutir, esses alunos chegam à escola com um déficit significativo de linguagem, e com uma bagagem conceitual muito limitada, assim as estratégias de ensino assumem um papel importante no desenvolvimento de tais sujeitos ( LACERDA; SANTOS e CAETANO, 2011)

Nesse sentido o uso de imagens torna-se uma importante ferramenta, uma vez que a criança surda chega à escola com sua bagagem conceitual amparada apenas pela visão. Utilizar-se dos elementos visuais como um recurso pedagógico, pode aproximar a criança da aprendizagem da língua de sinais através de um elemento que já é do seu conhecimento.

No entanto, tem se observado que os materiais hoje existentes, são escassos ainda mais no que se refere à educação infantil, muitos deles também entendem a língua ainda como um sistema fechado, exigindo do instrutor que prime por um ensino na perspectiva dialógica repensar estratégias e materiais adequados a esses sujeitos.

O pouco material existente, ainda acaba contribuindo para que muitos instrutores sem uma formação adequada, proporcionem as crianças o mesmo tipo de ensino

realizado com adultos surdos, nos fazendo questionar sobre o a necessidade de haver um currículo de Libras e materiais mais adequados a cada etapa escolar.

Ao mesmo tempo, se por um lado a falta de materiais pode tornar o instrutor inseguro quanto a sua escolha por novos recursos, a falta também o retira da zona de conforto, exigindo uma maior reflexão nessa busca.

Nesse sentido, observa-se que essa mesma “inexistência” de materiais, fez a instrutora repensar sua dinâmica de aula, encontrando nos projetos uma forma de estabelecer relações entres os conceitos ensinados. A profissional entende que a imagem ocupa um espaço essencial no ensino da Libras, ainda mais quando se trata da educação infantil, a imagem nessa etapa constitui a base para os demais conhecimentos. É por esse motivo, que em sua fala observamos como o processo de aprendizagem se inicia através da imagem e pouco a pouco cede espaço para a incorporação de novos elementos conceituais.

O recurso de imagens ou mesmo a utilização de materiais é algo discutido não somente na educação de surdos, estudos da área do ensino de inglês a crianças ( Moita-Lopes,1996 ; Gómez, 1999; Montanheiro e Abreu-Lima, 1998) , têm demonstrado uma certa preocupação em como ensinar crianças pré-escolares a se apropriar de uma segunda língua. Apesar desses estudos não discutirem o ensino de primeira língua, eles retratam a mesma dificuldade inerente a qualquer ensino de línguas e reforçam a necessidade de se trabalhar por meio do contexto, e por atividades lúdicas.

Muitos veem no brincar uma importante estratégia de ensino, visto que a criança vai se apropriando de vários conceitos, linguísticos e extralinguísticos e com isso incorporando a língua à sua atividade concreta de forma lúdica.

Buscar conhecimentos em diferentes áreas do ensino de línguas, nos faz refletir o quanto ainda é necessário discutirmos sobre o ensino da língua de sinais, ao mesmo tempo, nos orientam e nos indicam novos caminhos a serem percorridos na busca de um ensino contextualizado e vivo.

Campello (2007) sobre o ensino da língua de sinais explica sobre a semiótica imagética, que se caracteriza por ser um novo campo onde é inserido o conhecimento visual do surdo, os olhares, suas culturas, os recursos visuais e didáticos. A mesma autora ainda discorre sobre a língua de sinais sendo utilizada também como um recurso pedagógico, devido às suas características viso-gestuais, a língua de sinais possui uma diversidade de signos e de outros sistemas de significação por meio da velocidade, movimentação e da expressividade da leveza das mãos; dos braços que podem

configurar desenhos; e das expressões faciais que muitas vezes são ininteligíveis para a percepção do olhar humano menos treinado, mas que pode ser muito significativa para o “olhar surdo”.

Aproveitar as experiências visuais na e da Língua de Sinais pode produzir estratégias de ensino eficientes, já que esta língua inscreve-se no, lugar da visualidade e encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais (MARTINS, 2010).

A segunda fala diz respeito ao instrutor surdo do ensino fundamental, entendemos por meio dela que as estratégias ali geridas acabam se diferenciando das utilizadas na educação infantil. Observamos que os jovens surdos em questão já tem um conhecimento maior sobre a Libras e que, portanto os recursos aqui utilizados devem levar essas características em consideração. Ao longo da entrevista o instrutor discute muito o uso das ferramentas tecnológicas, principalmente dos vídeos como uma estratégia adequada a essa etapa de aprendizagem.

Se no caso do Português, a escrita torna-se a principal forma de registro do que foi dito, podendo situar o aluno mesmo fora da sala de aula, como fazer isso com a Libras?

Apesar de no caso da Libras existir o SignWriting como forma de escrita, entendemos que a escrita só se torna algo socialmente construído quando esta é colocada em meio as relações sociais, neste caso o SignWriting ainda é algo muito restrito a comunidade surda, e mesmo entre eles, acaba ainda se restringindo ao conhecimento de poucos surdos.

É diante de tal realidade, que as vídeo gravações tornam-se um recurso bastante promissor, pois possibilitam que os alunos se vejam e comecem a refletir sobre suas ações. A vídeo-gravação também se destaca a medida que permite notar a língua em funcionamento, onde ali também perpassam todas as enunciações e sentidos.

Outro fator de grande relevância se encontra no fato de haver ainda poucos materiais que evidenciem a Língua de sinais de forma dialética, desse modo notamos nos novos recursos tecnológicos uma forma de construir materiais a serem utilizados em sala.

O Professor poderá compor um banco de dados sobre diversos conteúdos/ temas, hora se filmando, ora filmando os próprios alunos podendo explorar as diferentes formas de enunciações, sentidos dentre outros. Isso pode também levar o ensino a se tornar mais motivador, visto que será algo elaborado pelos próprios alunos.

Diante disso, as vídeo-gravações e outros recursos tecnológicos como o uso de power points, vídeos, tem demonstrado serem recursos indispensáveis as práticas dos docentes que pretendem trabalhar com alunos surdos, pois se configuram como importantes registros do momento de aprendizagem.

#### **4.2- Ensino do Uso da Língua brasileira de Sinais: a busca por um ensino dialógico e contextualizado da língua**

*Luana - “Com as crianças surdas eu procuro dar atividades como teatro, histórias, dinâmicas. Explorando o visual.*

*Gustavo - “No ano passado eu ficava pensando o que fazer com eles, eu percebia que eles tinham uma auto estima muito baixa, ai eu trabalhei com narrativas de histórias, usando um livro de surdos, feito por surdos”.*

Ainda hoje é possível notar as práticas de ensino da língua de sinais alicerçadas em teorias e estratégias que não a valorizam como uma língua. Práticas repetitivas, listas de palavras, ensino da língua de sinais ainda embasados pelo Português demonstram um exemplo claro dessa realidade (CAPORALI, LACERDA e LODI, 2004).

É por esse motivo, que diante de uma perspectiva de educação bilíngue, acreditamos no ensino do uso da língua de sinais, um ensino que priorize a sua funcionalidade, e que permita ao educando se apropriar-se da língua por todo o seu aparato dialógico, enunciativo e semântico.

Entendendo tais elementos, é que o instrutor surdo deverá exercer práticas que evidenciem tais conceitos, que levem o aluno a entender a língua de sinais como um canal de comunicação para que este ocupe seu espaço social, discuta, opine, e se coloque como sujeito ativo de suas relações.

A primeira fala da instrutora surda, diz respeito as práticas de ensino que valorizam a língua de sinais assumindo uma concepção dialógica, atividades como teatro, contação de histórias, são atividades que permitem que a criança seja inserida no mundo da linguagem e das significações.

Essas atividades permitem que a criança, busque através de sua experiência conceitual a sua própria leitura de mundo, e que a partir daí sejam traçadas novas aprendizagens. Nesse sentido será o instrutor surdo quem mediará tal processo ressignificando e atribuindo sentidos. Essas são atividades que possibilitam a criança entrar na esfera do simbólico, desenvolvendo a imaginação, criatividade, memória, que segundo Vygotsky (1984) são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para tanto, é de suma importância que além do material a ser utilizado o instrutor surdo se atente como a língua de sinais esta sendo ensinada através desses recursos, visto que seu ensino será o principal objetivo.

Caporali, Lacerda e Lodi (2004) trazem alguns exemplos de como o instrutor surdo ensinava a língua de sinais nas oficinas destinada aos familiares dos alunos surdos, é interessante que apesar das estratégias utilizadas por esse instrutor serem bem propícias ao ensino dessa língua, o mesmo ainda demonstrava muita dificuldade em como relaciona-las a aprendizagem dos alunos.

Em atividades como contação de história, que tem por característica ser um recurso bem favorável ao ensino da língua de sinais em uso, de forma contextualizada e semântica, o instrutor ainda assim não explorava a história, sua interpretação/dramatização, elementos tão importante para o entendimento, também não eram trabalhadas. Por vezes quando trabalhado com imagens, o instrutor também se limitava a apenas inferir o sinal, sem ao menos tentar contextualizar a figura sob diferentes contextos.

Esses são exemplos de que é necessário o instrutor surdo refletir sobre suas metodologias, de forma a não ensinar a Língua de sinais de forma fragmentada e desprovida de sentido, um ensino mecânico que tem demonstrado ser pouco efetivo.

Uma primeira língua para ser aprendida necessita fazer sentido para o aprendiz, não podendo ser ensinada mecanicamente. É necessário se atentar as metodologias utilizadas se aproximando de atividades que priorizem por situações contextualizadas que se adequem as necessidades daquele grupo e a faixa etária apresentada por eles.

A segunda fala do instrutor Surdo do ensino fundamental conota uma fala mais preocupada com os sentimentos apresentado pelos alunos. Se nessa ocasião os alunos demonstraram estar com uma autoestima muito baixa, o instrutor aqui tem a sensibilidade em planejar uma aula e adequar as suas práticas de modo que possa atingir tais alunos, propondo ao mesmo tempo uma discussão em torno de um material

apropriado que conte a auto biografia dos sujeitos surdos assim como também proporcione nos alunos uma maior motivação pela aprendizagem, visto que este esta atento as suas expectativas e frustrações. É importante ressaltar que não são apenas as dimensões cognitivas, sociais e culturais que, a rigor, interferem no processo de aquisição de uma língua, aspectos emocionais tem uma participação crucial. “A questão é levar em consideração as características de cada grupo de aprendizes e as características intrínsecas de cada língua e pensar em uma abordagem metodológica mais adequada a cada tipo de público e língua” ( CAPORALI, LACERDA e LODI, 2004 p.56).

A fala do instrutor nos permite refletir sobre a relevância do seu papel no ensino, por já ter partilhado da maioria dos sentimentos expressos pelos alunos, ele torna-se uma importante referência de um adulto capaz, e com isso a sua aproximação dos alunos surdos torna-se um grande diferencial nesse ensino.

Em ambas as falas observamos a preocupação de propor um ensino que se desvincule de práticas tradicionais que pouco levem em consideração o uso e funcionamento da língua de sinais. Podemos afirmar que muita dessa preocupação é devido aos insucessos que esses próprios instrutores surdos sofreram ao longo de sua trajetória escolar. Agora, com uma formação diferenciada que leve em consideração os aspectos pedagógicos, contribuem satisfatoriamente para a adoção de práticas que entendam essa língua como um meio de formar sujeitos.

A formação de um instrutor cômico de seu papel de gerar situações discursivamente interessantes e contextualizadas para seus alunos, levando em conta suas características e peculiaridades para uma aquisição satisfatória da língua de sinais, é tarefa árdua e requer uma formação continuada e aprofundada. Ainda assim, para que sejam implementadas metodologias adequadas são necessárias a conscientização das comunidades surdas e de seus órgãos representativos para a formação mais aprofundadas e continuada de surdos e ouvintes que desejam ser professores de Libras e discussões constantes acerca desse objeto de conhecimento (CAPORALI, LACERDA e LODI, 2004).

#### **4.3 Agora eu sou um instrutor surdo: Como planejar minhas aulas?**

*Luana - “Imagens, desenhos, figuras, procuro na internet. Precisa muito de atividades e materiais visuais. Mas depende muito da idade do aluno”.*

*Gustavo - “Nesse ano eu estou trabalhando com direitos e deveres é o plano pedagógico aqui da escola, quando eu vi o plano pedagógico eu mudei um pouquinho, eu estou trabalhando direitos e deveres do surdo”.*

Ser professor de alunos surdos implica considerar suas singularidades, apreensão e construção de sentidos. Entende-se que nesse espaço o docente deverá através de suas práticas permitir que o aluno consiga estabelecer relações entre aquilo que já foi vivenciado com o que agora lhe é proposto aprender ( LACERDA; SANTOS e CAETANO, 2011).

É nesse sentido que o planejamento toma um espaço importante até mesmo indissociável a atividade docente. Será através de um planejamento atento as necessidades apresentadas por seus alunos que o professor deverá escolher cuidadosamente os materiais a serem trabalhados em sala, as estratégias de ensino bem como traçar os objetivos que se pretende atingir com tais alunos.

É por meio do planejar que se intensifica toda a responsabilidade e reflexão do professor em entender quais as práticas mais se adequam ao ensino da língua de sinais aos alunos surdos.

Os instrutores surdos entrevistados demonstram uma preocupação significativa quanto ao planejamento, a primeira fala exposta pela instrutora surda da educação infantil, descreve sua preocupação quanto ao tipo de material a ser utilizado no ensino da língua de sinais que esteja adequado a faixa etária apresentada pelos alunos. Ao se tratar de crianças surdas são necessárias atividades que primem pelo visual, sequencia e contexto, são importantes estratégias de ensino que aproximam a criança de uma experiência conceitual entre aquilo que já conhece e o que ainda será ensinado, o novo, com isso a criança começa a estabelecer relações mediante a suas próprias experiências.

Torna-se evidente a importância de materiais visuais que são importantes ferramentas no ensino de crianças surdas, estar atento previamente a esses elementos, demonstra o conhecimento desse profissional diante das singularidades apresentadas por esse aluno, compreendendo também que o ensino de língua de sinais deve ser amplo a medida que permite que o aluno se aproprie de vários outros conhecimentos por meio

da língua de sinais e flexível, se desvinculando de práticas sistematizadas em que a língua é vista como algo pronto e acabado

Na segunda fala, observamos que o instrutor surdo do ensino fundamental tem uma preocupação importante, entende que o aluno surdo faz parte do sistema escolar e portanto as práticas conduzidas nas oficinas de Libras ou qualquer outra atividade destinada aos alunos surdos, devem estar de acordo com a proposta da escola. Entender que esse aluno faz parte do sistema escolar, antes mesmo de compreendê-lo dentro de um projeto de educação bilíngue, é sair do censo comum da inclusão escolar, e incorporar esse aluno as demandas da diversidade da escola.

O instrutor surdo em questão demonstra ter um olhar atento a tais questões, sem desmerecer ao mesmo tempo as necessidades apresentadas por seus alunos, isso é possível notar quando o instrutor diante do projeto maior da escola “Direitos e Deveres” adapta para “Direitos e Deveres do aluno surdo”, entendendo que o surdo possui suas singularidades, mas que ainda sim é importante compreender seu papel dentro da escola e na sociedade.

Em suma, os depoimentos apontam para um outro tipo de planejamento, aquele que corrobore com as singularidades dos sujeitos surdos, levando em consideração uma educação bilíngue no qual o currículo, as estratégias bem como o planejamento sejam pensados e repensados na perspectiva da língua de sinais mas que ao mesmo tempo venha a estar de acordo com as propostas pedagógicas da escola, assumindo esse aluno como parte integrante do sistema escolar, visando uma inclusão que de fato aconteça.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação bilíngue tem sido o grande desafio das propostas de inclusão de surdos atualmente. Se destaca a medida que tem como principal objetivo proporcionar um ensino que respeite a singularidade linguística dos alunos surdos.

Nesse contexto, uma vez posto que o ensino deve também ser ofertado através da Libras, surge a necessidade de profissionais capacitados a atuar com tais sujeitos. É o caso do professor bilíngue, intérprete de libras e instrutor surdo, profissionais cuja responsabilidade recairá no bom exercício dessa vertente de ensino.

Esta pesquisa focalizou dois instrutores surdos, que atuam em um projeto de educação bilíngue na rede municipal de Campinas-SP, exercendo suas funções em dois níveis de ensino, educação infantil e ensino fundamental. A partir daí tinha como principal objetivo analisar diante de suas práticas como tem se dado o ensino da Libras.

Tem se observado ao longo dos anos, que o surdo não teve direito a escolha quanto a sua forma de comunicação, tendo que se adequar as propostas oralistas da época.

Apesar de termos tido grandes avanços nesses aspectos, ainda assim podemos dizer que o ensino da Libras tem sido circular, por vezes ainda retomamos modelos antigos, que desvaloriza-a como língua, através de práticas que a reduzem ao Português, repetições de sinais, listas de palavras dentre outras. Nesse sentido, urge a necessidade de se propagar exemplos efetivos de um ensino que tem um compromisso com a língua em uso, que prime pelos seus valores dialéticos, semânticos e em contexto.

As experiências mostradas aqui, indicam a necessidade de que o trabalho nessa perspectiva seja intensificado. As situações aqui apresentadas podem nos ajudar a compreender como são complexos os processos que envolvem o ensino da língua de sinais. As reflexões aqui geridas, são ainda iniciais mas apontam para uma série de cuidados que precisam ser tomados quando se pretende que a aprendizagem da língua de sinais seja satisfatoriamente.

Me sinto feliz, pois através deste estudo, possibilito que muitas pessoas enxerguem por meio das falas dos instrutores surdos a perspectiva de uma nova educação aos olhos dos próprios sujeitos surdos. Cada prática aqui retratada, me permitiu compreender o esforço de uma trajetória escolar sofrida, oprimida, porém vencida, e que portanto torna esses profissionais um bom exemplo para atuar com as crianças surdas desenvolvendo modos de ensinar a Língua de sinais que contribuam

para o seu desenvolvimento como sujeitos, ativos no seu meio social, capazes de discutir, opinar e por vezes ter o poder de escolha que historicamente lhes foi tirado.

A Educação Bilingue ocupa um espaço fundamental nesse processo, nos permitindo afirmar que é o local mais apropriado para que a criança surda adquira seu conhecimento uma vez que é contemplado as suas necessidades e singularidades por meio da Língua de Sinais, que será então sua língua de instrução.

Conseguimos observar que apesar do ensino da Língua de sinais ter sido ensinado como algo padrão as diferentes faixa etárias, é possível notar diversas nuances quanto ao ensino da língua de sinais à educação infantil e ensino fundamental. Na primeira fase torna-se possível entendermos o quanto um ensino contextualizado, e visual ocupa um espaço essencial na organização e estruturação do pensamento da criança que esta iniciando na língua de sinais.

No ensino fundamental, compreendemos que as Tecnologias da informação e Comunicação - TICS podem ser importantes aliados do instrutor surdo uma vez que permite obter um registro da aula dada, favorecendo a reflexão dos alunos sobre mesma.

Sendo assim, os instrutores surdos assumem um compromisso com a educação de surdos demonstrar o quanto o sistema tem sido falho ao não gerir propostas que levem em consideração as suas condições, e lutar por um ensino bilíngue que demonstre as potencialidades desses sujeitos, em busca de uma inclusão que de fato aconteça.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBRES, N.A de. *Libras em Estudo: Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Feneis. 2012.
- BAKHTIN, M – **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, J.P. **Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são praticáveis?** In: ROJO, Roxane (org). *A prática de Língua Portuguesa em sala de aula: praticando os PCNS*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no diário oficial da união em 20/12/1996.
- BRASIL. **Decreto 5.626**. Regulamenta a lei 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, e art.18 da lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no diário oficial da união de 22/12/2005.
- BRASIL. **Decreto. 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 17 de Novembro de 2011.
- BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. *Metodologia de ensino de libras – L1*. Material didático do curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009. Disponível em:  
[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTO-BASE\\_SEM\\_AS\\_IMAGENS\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTO-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf)
- CAMPELLO, A.R.S. **Pedagogia Visual/ Sinal na Educação**. In: Quadros, R.M.de; Perlin, G. (orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.p.100-131
- FONTANA, R.A.C. **A elaboração conceitual: a dinâmica das interações na sala de aula**. In SMOLKA, A.L.B, & GOÉS, M.C.de (orgs). *A linguagem e outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.
- FREITAS, M.T. **A Abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. In *Cadernos de Pesquisa*. Campinas: Ed Autores Associados, Julho, 2002, n.116, pp.21- 40.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 1993.

GÓES, M.C.R.de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas/SP, Editora Autores Associados, 1996.

GOMES, G.N.C; NASCIMENTO,J.B.M.de.(orgs), **Experiências Exitosas em Educação Bilíngue para Surdos**, Fortaleza: SEDUC,2011.

GOMEZ, P.C. **A motivação no processo de ensino/ aprendizagem de idiomas**: um enfoque desvinculados dos postulados de Gardner e Lambert. *Trabalhos em Língua Aplicada*, Campinas, v 34, p. 53-77, jul/dez , 1999.

GURGEL, T.M.A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas**.2004.90f. Dissertação( Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo, Editora Plexus, 2007.

LACERDA, C.B.F. de **A Criança Surda e a Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes**. Relatório Final do Projeto de Pesquisa FAPESP Proc. n. 98/02861-1, 2000a.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa qualitativa em Educação**: focalizando a entrevista como instrumento metodológico. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPESP na conclusão do Pós- Doutorado junto ao CNR-Roma/Itália , 2003.

\_\_\_\_\_; CAPORALLI, S.A. **O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da clínica de Fonoaudiologia da UNIMEP**: focalizando as questões metodológicas. Relatório final de pesquisa, FAP/ UNIMEP, 2001.

\_\_\_\_\_, CAPORALI, S.A e LODI, A.C. **Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes**: reflexões sobre as práticas. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, abril, 2004.

\_\_\_\_\_&LODI, A.C.B ( orgs). **Uma Escola duas línguas**: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.1.ed. Porto ALEGRE: Editora Mediação, 2009.v.1.160 p.

\_\_\_\_\_; LODI, A.C.B.; GURGEL, T.M. do A. SANTOS, L. F. dos. **Educação Inclusiva Bilíngue**: implantação, acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos na Educação Básica. Relatório Final de Pesquisa: Proc. No. 477108/2008-3. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 2011.

\_\_\_\_\_ ; SANTOS, L.F dos; CAETANO, J.F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: Coleção UAB-UFSCar, Língua Brasileira de Sinais-Libras: uma introdução. Departamento de Produção Gráfica – UFSCar, São Carlos, 2011.

MARTINS, M. A. L. **Relação Professor Surdo / Aluno Surdo em sala de Aula: análises das práticas bilíngues e suas problematizações**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

MOITA-LOPES, L.P.da.**Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1996.

MONTEIRO, D. C.; ABREU-E-LIMA. **Superando dificuldades linguístico-pedagógicas na elaboração de material didático**. Estudos linguísticos, São José do Rio Preto – SP, V.27,p.479-484,1998.

MOURA. M.C de. **O Surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro:Revinter, 2000.

PEREIRA, M.C.P. **Reflexões a partir da observação de uma aula de língua de sinais brasileira como primeira língua**. Revista Eletrônica de Linguística. Ano 2, nº 1, 1º semestre de setembro, 2008.

PERLIN, G.T., QUADROS, R.M. **Educação de Surdos em escola inclusiva?** Rio de Janeiro, Espaço, V.7, ( 35-40), junho, 1997.

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

REBOLÇAS,L.S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina de língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**.Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia,2009.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**.Petrópolis: Vozes, 1995.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro:Companhia das letras, 2000.

SALLES, H.M.L. **Bilinguismo dos Surdos: Questões linguísticas educacionais (orgs)**, Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

SANCHES, C**La educacion de lossordosenun modelo bilingue.**,Iakonia. Venezuela, 1991.

SANTOS, L.F.O. **Instrutor Surdo em uma Escola Bilingue**: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de língua brasileira de sinais. 2007. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008.

SILVA, T.T.da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 152p.

SILVEIRA, C.H. **O ensino de libras em escolas gaúchas para surdos**: um estudo de currículos. Revista de Educação Especial. Santa Maria: n.31, p.85-94, 2008.

SKLIAR, Carlos. **La educación de lossordos**: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonça: EDIUNC, 1997.

STOKOE, W. **Sign language structure**. Ed. rev. Silver Spring: Listok Press, 1978.

SVARTHOLM, K. **Second Language Learning in the Deaf**. In Ahlgren, I; Hyltensyam, K. (eds) Bilingualism in deaf education. Hamburg: signum Press, 1994.

TEIXEIRA, K.C. **A constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez**: adaptação e resistência 2004. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

TRENCH, M.C.B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1995.

VYGOSTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMPIERI, M. A. **Professor ouvinte e aluno surdo**: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS – língua portuguesa. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.



## ANEXOS

## **ENTREVISTA COM INSTRUTORA SURDA (Educação Infantil)- Luana**

<b>Legenda</b>
<b>IS. - Instrutor Surdo</b>
<b>P.- Pesquisadora</b>

**P-** Conte-me como foi a sua trajetória desde o primeiro contato com a Libras até você se tornar instrutor surdo.

**IS-** Eu nasci ouvinte, cresci normal até os três anos. Minha mãe percebeu que havia algo de errado, pois me chamava e eu não atendia. Ela prestou atenção, e parecia que eu não ouvia nada. Ai me levou no médico, o médico confirmou que eu era surda. Minha mãe ficou preocupada, como assim minha filha é surda? O médico disse que o problema poderia ter acontecido devido a um vírus, uma infecção.

Minha mãe ficou aflita, e começou a se preocupar com o meu futuro, Como seria, em que escola eu iria estudar. Pesquisou e descobriu um escola para surdos Lá eu aprendi Libras, eu tinha 6 anos quando comecei aprender Libras Nessa época também estudei na escola com ouvintes, onde tive que aprender a oralizar, eu estudava nas duas escolas.

**P-** Depois que você aprendeu Libras, por que você resolveu ser instrutora surda?

**IS-** Eu escolhi ser instrutora por que eu gosto de ensinar criança surdas, me preocupo como elas vão se desenvolver. Por que no passado os surdos sofriam muito, não se desenvolviam, não havia instrutores Surdos. Por isso que quero aproveitar e ensinar as crianças surdas para se desenvolverem melhor.

**P-** Na sua Família tem alguém que conhece Libras?

**IS-** Minha família é toda ouvinte. Minha irmã foi a primeira a aprender Libras, meu irmão e minha mãe sabem um pouco. Meu pai se comunica comigo somente pela escrita.

**P-** O que a motivou ser Instrutora Surda?

**IS-**Eu gosto de ser instrutora surda. Antes eu trabalhava e eu não gostava, eu sentia que deveria ajudar os surdos, ficava preocupada. Pensava como ensinar os surdos? Os surdos aprendiam tudo com ouvintes, e eu me perguntava como fica a comunicação? Os surdos sofriam muito quando tinham que aprender junto com os ouvintes sem ninguém que ensinava Libras, pois não tinha comunicação.

**P-** Antes você trabalhava aonde?

**IS-**Antes eu trabalhava na parte administrativa de um hospital.

**P-** Você acha que o Instrutor Surdo na escola é importante porque?

**IS-**O instrutor Surdo é importante para o desenvolvimento das crianças surdas. Eu me preocupo em ensinar muitas coisas diferentes. Também ensino as famílias a aprenderem Libras, tudo junto para ajudar no desenvolvimento da linguagem da criança surda.

**P-**O que você acha que o Letras Libras contribuiu para a sua atuação?

**IS-**Antes eu nem pensava em fazer faculdade. Depois eu fiquei sabendo a respeito do Letras Libras, e pensei que seria importante para ajudar os surdos. Para ensinar Libras, ensinar uma língua para os surdos para eles terem linguagem. Terem contato, comunicação.

**P-** Das disciplinas que havia no curso do Letras Libras qual tem te ajudado mais hoje no seu trabalho?

**IS-**A história da Educação do Surdo acho importante, pois o surdo não conhece quase nada.

**P-** Quanto tempo faz que você atua como Instrutora Surda?

**IS-**Dois anos e meio.

**P-**Você já atuou em diferentes níveis de ensino, quanto tempo foi e como foi?

**IS-**Sempre ensinei crianças surdas, com idade de 2 anos a 6 anos. Sempre ensinei como L1. Também ensinei jovens, famílias, funcionários. Todo mundo que esta dentro da escola, por que eles precisam desenvolver uma comunicação com os surdos.

**P-** Qual a principal diferença que você nota de ensinar crianças surdas de adultos surdos?

**IS-**Tem muita diferença. Por exemplo: com criança você mostra a base, e eles aprendem muito rápido, e logo estão melhor em Libras. Você não aprofunda tanto. Com os funcionários e familiares ouvintes leva quase um ano para eles se desenvolverem.

Agora com surdo o mais importante é o visual, as estratégias de ensino devem focar essa visualidade para desenvolverem a linguagem. Isso é o que diferencia o ensino de adultos para crianças surdas.

O ensino para funcionários também é complicado, por exemplo: Começam quatro funcionários na oficina, aí eu ensino, aí em um ano, saem dois e entra mais dois funcionários novos. Aí isso atrapalha a dinâmica, como que agora posso começar de novo, aí eu tenho que ensinar diferente, pois cada um está em um nível de aprendizado.

**P-** Conte-me um pouco da sua rotina.

**IS-**2ª feira- Ensino aulas para as crianças ouvintes são três salas que eu ensino, por 30 min.

Conto histórias, brincadeiras, faço dinâmicas.

3ª feira- Tenho oficina de Surdos, depois 12h00min eu ensino os professores.

4ª feira- Também tenho oficina de Surdos com uma hora de duração, aí no período da tarde aproveito para planejar algumas atividades, ir na biblioteca escolher alguns livros.

5ª feira- Também tem oficina de Surdos, e no período da tarde oficina com os funcionários e as famílias juntos para aprenderem Libras.

6ª feira- No período da manhã ensino as crianças ouvintes que convivem com as crianças surdas, são três salas.

**P-** Qual diferença você sente ao ensinar crianças surdas e ouvintes?

**IS-**É melhor ensinar surdo, fico mais preocupada em como ensinar, pois elas precisam de L<sup>1</sup>. Já as crianças ouvintes, elas já têm uma língua, precisam só de L<sup>2</sup>, e a família também consegue se comunicar com elas.

Com as crianças surdas eu procuro dar atividades como teatro, histórias, dinâmicas. Explorando o visual. Exemplo: Trabalhei com o tema animais, aí eu mostrei a figura, e depois fiz o sinal, para eles irem associando. Pois no começo eles não entendem tudo em Libras. Aí por meio da figura eu vou construindo outros conceitos, como: O que eles comem? E mostro três coisas que eles podem comer: Osso, salada, e milho. E pergunto qual? Vou procurando sempre utilizar as imagens como apoio para as atividades.

Fui percebendo que só falar não adiantava. Como eles são muito pequenos, com 2 a 6 anos, eles se dispersam muito. Então as atividades tem que ser lúdicas e muito visuais.

**P-** Como é a sua atuação dentro da sala de aula com os alunos surdos?

**IS-** Antes eu faço um planejamento, e escolho as atividades.

Exemplo: Corpo humano, peguei um papel, cortei, desenhei o corpo deles em cima do papel, tudo junto com as crianças. Ai eu perguntava, cadê o olho? Quantos a gente tem? Um? Não!, ai eu peguei o espelho, mostrei, olha! Veja, percebe? Isso Dois olhos, um nariz, duas orelhas, e a roupa?

Ai deitei as crianças no chão, desenhei o contorno do corpo, Viu? Não tem nada? Esta faltando o que? Ai elas pegaram a revista, viram diferentes corpos, e escolheram qual cor de olhos que queriam representar no boneco. Falta mais o quê? O nariz! Grande, pequeno? Isso agora escolhe.

E a boca? Qual expressão? Sorrindo, triste? Ai escolheram o cabelo, curto, cumprido, a cor e etc.

Essa atividade permitiu uma troca, o mais importante foi o visual para desenvolver a linguagem.

**P-** Você faz um planejamento em conjunto com a professora bilíngue?

**IS-** Depende, as vezes conversamos antes, eu mostro a minha ideia, e se a professora gosta aplicamos em sala. A responsabilidade é das duas no planejamento.

**P-** Em sua prática, as atividades tem se baseado em quais objetivos?

**IS-** É importante contextualizar as atividades. Por exemplo: Quando trabalhei com os animais, eu explorei tudo que dizia respeito a eles, No corpo humano depois que trabalhei a questão de homem e mulher, eu fui para o tema família. Depois eu fui para os 5 sentidos, que também tem haver com a questão do corpo humano, do que sentimos, como vemos e assim por diante. As atividades devem ser dadas em sequencia, contextualizadas. Trabalhei a família, pedi que eles trouxessem fotos, scaneei todas as fotos, embaralhei e ia mostrando para eles quem era. E eles iam falando se era o pai, ai eu perguntava pai de quem? Depois disso, fui construindo a árvore genealógica com os alunos.

**P-** Dessas estratégias que você me apresentou, qual tem dado mais certo com os alunos?

**IS-**O trabalho do corpo humano, as crianças prestaram mais atenção. As brincadeiras dos cinco sentidos, também. Pois eu trouxe várias coisas para eles sentirem o cheiro, tocarem, e adivinharem. Tudo bem lúdico.

Agora estou trabalhando as árvores frutíferas, mas mesmo assim percebo que eles gostaram mais da atividade do corpo humano. Gostaram de escolher as roupas, se seria homem ou mulher, se deveriam pintar as unhas e assim por diante. Nessa atividade eu trouxe diferentes barbies, para mostrar as diferentes roupas que eles poderiam construir, roupas, sapatos e etc.

**P-** Conte-me um pouco sobre o projeto das árvores frutíferas

**IS-**Eu comecei mostrando para eles por meio de figuras, os diferentes tipos de árvores. Também exploramos o entorno da escola, pois nesse espaço também tem bastante arborização. Mostrei, tem árvores sem flores, sem frutas, grandes, pequenas, rasteiras, diferentes tipo de árvores.

Apresentei as frutas e fomos tentando descobrir juntos em qual delas brotava a maçã. Exemplo: Outra fruta, banana, qual lugar que da essa fruta? Onde? Na copa da árvore? Não. No caule? Certo. E não é tudo misturado, a banana dá em cachos. Eles precisam perceber essas diferenças.

**P-** Qual a duração das aulas?

**IS-**Antes eram duas vezes na semana depois do período de aula. Eram três horas semanais divididos em dois dias. Agora é uma hora por dia, três vezes na semana.

**P-** O que você sentiu de diferença no desenvolvimento dos alunos desde que começou o ano?

**IS-A** V, já é o terceiro ano que esta aqui, se desenvolveu muito. A família também, melhorou muito a comunicação com ela. A vitória fará 6 anos o mês que vem. A T, a família é surda, então sabe bem sinais. Esta com um desenvolvimento ótimo. Por que a primeira língua, ela já tem, em casa tem com quem se comunicar. Ela conta histórias, esses dias contou a historia da chapeuzinho vermelho, sinalizou tudo, ótimo! A, antes não sabia nada nada de Libras. Faz um ano e meio que esta aqui. Queria pegar as mãozinhas dela para ensinar os sinais, tive que ter muita paciência e foram muitas tentativas. Tive que conversar muito com a família para mostrar como deveria haver uma comunicação em casa. Se ela pede água por exemplo, não pode ir e dar, ou logo

mostrar, tem que estimular, treinar, perguntar o que ela quer. Precisei dar muito conselhos, mas esta melhor agora. Começou a se desenvolver melhor.

O R, ele tem síndrome de down e é surdo profundo. E esta bem difícil, pois ele esta começando esse ano na escola. Ele não gosta de ficar parado, ele gosta de movimento. Eu acho que deve ser próprio da síndrome de down isso.

Junto com o grupo de surdos ele não fica sentado, não tem atenção ainda, eu tento muito mas esta difícil. Ai eu sento eu e ele, bem individualizado, ai ele consegue ter uma atenção maior. Conto história, mas mais de 15 min é demais para ele. Mas percebo que a família tem ajudado bastante. E ele já tem começado a fazer alguns sinais.

A AC, esta fazendo novos exames. É a menor da sala. Aprende tudo muito rápido. E tem avançado bastante.

**P-** Quando surge alguma dúvida em relação ao planejamento dessas atividades, quem que você costuma pedir auxilia?

**IS-**Já estou acostumada. Já Faz oito anos que faço isso. Antes, no começo como instrutora, eu tinha muitas dúvidas, como planejar as atividades, mas eu perguntava para a professora bilíngue com a qual eu trabalho junto, também eu mandava email para a intérprete responsável pelo projeto. Agora nesses dois anos, eu já tenho condição de fazer sozinha.

**P-** O que você tem usado para planejar as suas atividades? Livros, sites entre outros.

**IS-**Imagem desenho, figuras, procuro na internet. Precisa muito de atividades e materiais visuais. Mas depende muito da idade do aluno.

**P-** Em relação a identidade surda, você percebe a necessidade de ser trabalhado isso nas crianças?

**IS-**A aluna, T, tem identidade surda e percebo que falta ainda uma relação com os ouvintes. Ela esta acostumada com a família que é surda. Ela precisa adquirir uma interação com os alunos ouvintes, no parque e em outros ambientes.

**P-** Quais os pontos positivos e negativos que você observa no seu trabalho?

**IS-**A falta de computador, internet e data show para favorecer as práticas visuais. Por exemplo: Se filma um vídeo próprio e quer passar para os funcionários, alunos e etc.,

tem que trabalhar em casa, e isso demora é ruim. Ai tem que gravar em um cd e dar para eles.

Já os pontos positivos é que nessa escola tem muitos profissionais empenhados a aprender libras, funcionários, professores e muitos alunos ouvintes que já tentam se comunicar comigo.

## ENTREVISTA COM INSTRUTOR SURDO (Ensino Fundamental) - Gustavo

<b>Legenda</b>
<b>IS. - Instrutor Surdo</b>
<b>P.- Pesquisadora</b>

**P-** Conte-me como foi a sua trajetória desde o primeiro contato com a Libras até você se tornar instrutor surdo.

**IS-** Como é a minha vida, é isso?

**P-** Isso.

**IS-** Bom, no começo a primeira coisa que eu tive foi a oralidade, e aí quando eu tinha mais ou menos 11 para 12 anos eu mudei de cidade, eu morava em uma cidade pequena, Indaiatuba, mais eu estudava aqui em Campinas em uma escola que se chama AnneSullivan. E eu estudei nessa escola e foi aí que eu comecei a aprender Libras. Foi aí também que eu tive contato com surdos, mas eu já tinha contato com surdos de São Paulo, Mas naquele tempo a oralidade era prioridade, a língua de Sinais era proibida. Então tinha muitos surdos mais todos eram oralizados e eu tinha contato com eles, mais quando eu mudei eu percebi que era diferente aqui em Campinas nessa escola. Então eu comecei a aprender língua de sinais. Então aí depois de muitos anos, a minha mãe não gostava desta escola e acabou me tirando dessa escola e acabou me colocando em uma escola juntos com ouvintes, uma escola inclusiva. E a lei que obrigava a presença de um intérprete era nova né? Mas eu consegui um interprete a partir do 6<sup>a</sup> ano até o 8 ano, e eu assisti as aulas com a presença do interprete no começo tive problemas sérios por que eu não concordava com a presença do interprete, a gente discutia muito então no colegial eu decidi ficar sozinho e eu achei que não ia melhorar nada após aqueles três anos com interprete. Então no 1º, 2º, e 3º colegial eu estudei, me formei, fui aprovado e passei na faculdade no curso de Letras Libras eu não parei eu passei e continuo estudando até hoje.

**P-** E o que te motivou a ser instrutor surdo?

**IS-** Antes eu não pensava em nada, eu não pensava em nada. Eu não sabia da importância da Língua de Sinais. E antes da faculdade de Letras Libras eu tentei fazer um curso de Informática e não passei, foi muito triste. Tentei de novo e não passei em Ciência da computação e não passei fiquei triste. E um amigo meu me falou você é surdo por que você não tenta prestar o Letras Libras, e eu falei o que é isso? E eu fiz o vestibular e quando eu vi o vestibular eu achei fácil né? Porque era em libras. Ai eu passei e fiquei feliz ! Ai eu comecei a assistir as aulas e eu nunca imaginava que era aquilo então eu comecei a estudar e comecei a gostar mesmo dessa área, da língua de sinais. E eu trabalhava numa fábrica nessa época, trabalhava e estudava. Ai eu percebi já na metade da faculdade que eu trabalhava muito na fábrica mais pra que eu trabalhava tanto? Para ter o diploma da faculdade? Eu não quero continuar na fábrica! Ai eu mudei de cargo fui pra uma coisa mais difícil, porque eu estava acostumado na fabrica e então trabalhar com aquilo que eu estava estudando foi um desafio pra mim então eu pude aprender. Hoje eu gosto muito do meu trabalho eu aprendo muita coisa e eu quero continuar aqui.

**P-**Quando foi que você começou a trabalhar nessa escola?

**IS-** Primeiro eu fui para outra escola, uma emei ai não deu certo, depois eu passei para trabalhar nessa escola, o ano passado. Comecei em fevereiro de 2011 e continuo até hoje.

**P-E** como você vê o papel do instrutor surdo dentro do espaço educacional,acha importante?

**IS-**Muito, muito importante!

Por que eu percebo que os alunos precisam de um modelo. Eu tenho carro, eu tenho minha vida, eu tenho tudo. Eles precisam se sentir capazes, eles precisam ter uma referencia, então isso é importante.

Por exemplo, já aconteceu isso comigo, as pessoas acreditam que os surdos não são capazes, então eles acabam pensando nessas frases e eu posso ensinar, posso escrever, eu sou surdo, olha:“foi um surdo que escreveu esse livro”, “vocês podem também”, “por que vocês não podem?”.

Essa relação de troca com o aluno surdo, mostrar que ele é capaz é importante, eu percebi que eles se desenvolvem, porqueas vezes o pai e a mãe em casa com um filho surdo não existe uma dialogo comunicação, por exemplo uma pergunta particular não

coisa da escola, uma pergunta particular coisa da pessoa, “como eu vou perguntar pra minha mãe e pro meu pai se eles não entendem?”, Então os alunos acabam me procurando ,eu falo que isso é tema pra ser perguntado fora da escola, namoro uso de camisinha e eu acabo passando essas informações pra eles porque é importante eles não podem ter limites, eles me perguntam muitas coisas e eu passo essas informações pra eles, isso é muito importante. O ouvinte tem essa limitação de não conseguir perguntar, o surdo não, o surdo é aberto, porque eu estou aqui pra fazer essa interação com eles.

**P-** Então vai além do ensino da Libras?

**IS-** Sim, depende, por exemplo, eu ensino, eu dou aula de Libras,no ano passado eu ficava pensando o que fazer com eles, eu percebia que eles tinham a autoestima muito baixa, ai eu trabalhei com narrativas de histórias, usando um livro de surdos, feito por surdos e ia narrando isso pra eles, e eu mostrava isso pra eles que eles podiam , se esse autor pode vocês também podem! E eu comecei a filmar os alunos narrando histórias, contando histórias, tinha alguns que erravam. Por exemplo, você já viu surdo sinalizando, narrando? Então, não consegue organizar a frase com começo meio e fim, ai eu aproveitava para trabalhar de duas formas, uma com a identidade surda para melhorar a autoestima deles ea outra parte estruturado a língua de sinais deles, porque no português por exemplo uma redação precisa ter começo inicio, meio e meio e um fim e um texto, uma história na língua de sinais é igual, então eles precisam saber sinalizar e organizar com começo , meio e fim: quem eu sou?, Onde eu nasci? Porque eu fiquei surdo?e no final chegar nos dias atuais, então uma história com começo meio e fim isso é importante pra eles na sinalização.

**P-**Qual era o nome do livro

**IS-**Eu trabalhei com a questão da identidade surda. Eu te mando o livro pra você ver. O nome do livro era: Cidadania Surda. Eu trabalhei come esse livro também, que eu construí com os alunos. Não esta pronto.

**P-**E deu certo?

**IS-**Foi ótimo! Eu vou distribuir cópias interpretadas traduzidas em texto, porque eu filmei os alunos sinalizando, ai o interprete vai traduzir em forma de texto eu vou juntar todo e fazer um livro para entregar para os meus alunos para eles. E eles estão ansiosos e eu falo espera um pouquinho!

**P-** Em relação a formação no letras Libras, você acha que contribuiu para o seu trabalho como instrutor surdo?

**IS-** Sim, muito! Não é só a questão da língua, da linguística, o letras Libras abre portas porque a gente aprende a história da educação dos surdos, e eu nunca pensei nisso, então são informações que hoje eu posso passar para os meus alunos.

Por exemplo, como era a história dos surdos na antes de Jesus Cristo, Como era a história? Os surdos eram abandonados? Esse tipo de informação passo pros meus alunos é importante eles saberem, porque como surgiu a história dos surdos, isso é importante para nós. Então o letras libras me ajudou muito pra conseguir desenvolver esse trabalho, se não fosse o letras libras eu sei que eu não conseguiria desenvolver esse tipo de trabalho então me ajudou muito e eu vou continuar a trabalhar aqui

**P-** Você já atuou ou atua em diferentes níveis de ensino?

**IS-** A minha primeira experiência foi na educação infantil e agora aqui com ensino fundamental II etapa?

**P-** Sentiu muita diferença?

**IS-** Muita, muita diferença! Com criança pequena eu penso que não sou um bom professor, mas foi um bom aprendizado pra mim, porque você precisa trabalhar mais porque não existe um porção de material disponível pra me ajudar, então foi difícil pra mim porque eu tive que precisar pensar, ter que ter muitas ideias de atividades para trabalhar com a as crianças, diferente de trabalhar com jovens , é mais fácil pra mim porque já existe um pouco mais de materiais, ainda não são muitos mas, precisa haver amis materiais, infelizmente nós não temos. Mais eu acho que combina mais comigo, Eu gosto de crianças, mais não é o meu perfil de atuação, meu perfil pra atuação é com jovens e adultos na universidade.

**P-** No caso das crianças que tipo de material você acha que faltava?

**IS-** Por exemplo, materiais didáticos de Libras, eu tive a ideia de fazer um livro, sem texto, eu tirava o texto e deixava só a imagem, o desenho para explicar para eles o que era, então eu misturava todas as imagens e dava pras crianças organizarem com começo meio e fim de uma formavisual, então eles iam organizando dessa forma. Foi isso que eu trabalhei, Eu acho que falta mais material didático, é complicado isso.

**P-**Nesta escola, como é a sua rotina, quantas aulas?

**IS-**Eu trabalho a semana toda e eu trabalho também em parceria com a professora de Português, uma professora bilíngue, ela ensina Português E eu fico junto observando o trabalho dela, se ela não consegue explicar ou os alunos não entendem eu ajudo a explicar de forma mais clara para os alunos. Também leitura, ela põe o texto na lousa para os alunos fazerem a leitura e eu sinalizo o texto em Libras, é diferente porque a ela vai ensinar a leitura, ela olha as palavras, e eu não, eu vou direto na Libras “eu vou para” “não!” eu sinalizo naturalmente, porque a estrutura da libras é diferente do Português a professora bilíngue dá um toque no português: “para”, “ficar”, e eu não eu tenho uma preocupação com a Libras!

De quarta-feira eu dou uma oficina de Libras sozinho para os alunos, o ano passado era melhor do que este ano porque antes eu conseguia dar duas horas de aula direto de oficina, esse ano cortou um pouco o horário então é muito rápido quando eu vejo já acabou, e os alunos saem da sala e aí vem outra turma e antes de acabar parece que acabou e eu perdi um pouco. Eu venho tentando adaptar atividades mais curtas de libras, mais não ficou bom, e os alunos mesmo reclamam: “só isso”, eles querem aprender mais, mais vezes, mas não dá tempo, às vezes eu quero passar um filme, então tem tempo o filme tem duração de 1 hora e a aula de 50 minutos e isso é um pouco mais complicado só isso.

**P-** Nessas aulas de português vocês pensam estratégias juntos, você e a professora bilíngue?

**IS-**Não, a professora é responsável pelas estratégias e pelo planejamento das aulas, eu dou um apoio no acompanhamento das aulas, às vezes ela me pede, por favor, pede uma atividade para os alunos e aí eu preparo, quando ela me pede, lê um texto para mim em libras sinaliza para os alunos, agora o trabalho, o material de língua portuguesa é ela que prepara.

Eu só entro com a libras nas explicações, às vezes o aluno não entendeu um pronome, o significado, um verbo aí eu explico e eles entendem. Eu só dou um apoio para ela, eu acompanho as aulas dela, mais quem dá aula é ela, não sou eu.

**P-**Atualmente você tem dado aula de Libras para alunos ouvintes?

**IS-**Não, só surdos.

**P-**No ensino da Libras para alunos surdos, quais as maiores dificuldades que você encontra?

**IS-** Pra mim não tem dificuldades, eu sinto uma dificuldade nos alunos, por que eles tem identidades diferentes, famílias diferentes, tem um que tem família que é surda, tem um que só tem a mãe outro que só tem o pai, que aceita o filho surdo, o outro a mãe e o pai abandonaram, então são identidades muito diferentes.

As vezes eu explico, um entende , o outro demora mais para aprender, então isso é complicado. Tem uma aluna que tem os pais surdos, então eu sempre chamo ela para ajudar nas explicações porque ou outros falam: “Ah que escola chata eu já entendi” “ta bom,ta bom”, então eu chamo ela como exemplo e peço pra ela explicar e ai eu vou avaliando a libras dela e os alunos sabem se é verdade ou não. Tem dias que eles conseguem explicar certo, tem outros dias que não é tão bom então tem dias que é ruim que não da pra ensinar legal, depende muito do dia, a minha dificuldade na verdade é com relação a essas áreas da identidades porque alguns aprenderam libras antes, outros começaram a aprender agora, então existe uma diferença muito grande no grupo, mais eu tento fazer esse trabalho, eu não desisto! Eu tento mudar a forma, tento mudar a estratégia, se eu percebo que não deu certo ai eu mudo de novo, vou adaptando, nunca tem um caminho só certo, então eu vou procurando a melhor forma de ensino, não tem um caminho único,eu vejo que um dia ta bom, outro que ta ruim mais a gente consegue ir trabalhando bem e eles estão aprendendo!

**P-** Quais as estratégias que você tem utilizado?

**IS-** É muita coisa! Vou explicar o que é importante, nesse ano eu to trabalhando com direitos e deveres que é o plano pedagógico aqui da escola, quando eu vi esse tema do o plano pedagógico eu mudei um pouquinho, eu estou trabalhando o que é direito e dever do aluno surdo, o que é direito e dever do surdo. E eu fiz vários grupos conforme a série 6 ano, 7 ano, 8 9 ano ai eu sorteei o tema diferente, como: televisão, hospital e eles vão pesquisar. O 6 ano teve mais dificuldade porque eles tem pouco conhecimento, eles vão perguntar pra pessoas, para um adulto, para mim ou para outro instrutor e ai eles vão perguntando o que é direito do surdo, o outro vai pesquisar na internet e o outro em livros. Quais são os direitos dos surdos . Isso é uma estratégia, eu não posso trabalhar igual com todo mundo. Para esse que sabe menos precisa ser mais leve, pros outros que já são mais velhos precisam ter amis autonomia e precisam buscar em outros lugares eu

não posso dar a informação pronta pra eles isso é importante para eles, eles buscarem informações e trazerem para o grupo

**P-**Então você sempre procura ensinar Libras dentro de um contexto?

**IS-**Isso é isso mesmo.

**P-** Quando surge alguma dúvida em relação a estratégias que você vai utilizar aonde você procura os materiais e os recursos?

**IS-**As vezes eu não sei seu to fazendo um trabalho bom. Então a minha primeira questão perceber como os alunos estão, se eles estão trabalhando legal, é porque o trabalho esta funcionando , se tem aluno que estão desanimados, não quer fazer, “Ah esqueci de fazer”, “Ah você já fez?” “Ah esqueci!” Então eu percebo que o trabalho esta ruim, ai percebo que preciso mudar de estratégia, para ele lembrar o que ele precisa fazer. Por exemplo, um Se o outro aluno já fez já pesquisou mostrou pra mim, “Ah professor eu queria te mostrar!” “Ah isso mesmo!”, ai eu percebo que o trabalho funcionou, mas se o aluno não fez , e esta desanimado, “ah você já fez?” “Não, não fiz.”, ai eu noto que eu preciso mudar de estratégia entende?

**P-** Me fale alguns conteúdos que tem sido trabalhado no ensino da Libras.

**IS-**Direito e deveres do surdo. Dever isso é conteúdo geral, o pra eles poderem entender o que é importante eles saberem dos seus próprios direitos, tem surdo que não sabe de seus próprios direitos, então eles pesquisam. Por exemplo, no ano passado eu vou continuar trabalhando o que eu dei no ano passado, explicando os direitos, porá que? O que é importante? O começo meio e fim, eu mudo o tema, mais eu continuo explicando principalmente essas questões de organização começo meio e fim. Então são 2 coisas, o que eles vão aprender sobre os direitos deles, o que é importante eles saberem e a organização o começo meio e fim, então são duas coisas diferentes mais que eu preciso trabalhar juntas. Eu trabalho com gramática, começo meio e fim, libras formal, libras informal, isso é importante explicar de forma clara pra eles, a gramática ta dentro desses projetos, eu não vou ficar corrigindo, eu filmo e deixo que eles percebam o que esta certo ou o que esta errado, ah não ficou claro essa sinalização vamos filmar de novo. E agora o que o grupo acha? Eles mesmo percebem, eu não fico corrigindo, eles acabam percebendo porque eles se vem sinalizando ,e eles conseguem se perceber, ai eu filmo de novo, ai dentro deles já estão o ensino da gramática.

**P-** Todas as aulas são gravadas?

**IS-** Depende do dia, por exemplo, eu mostrei um filme para eles, tinha legenda isso é importante a legenda é um direito do surdose não tiver legenda a gente tem que lutar , ai eu mostrei esse vídeo e depois agente discutiu o que era importante eles fizeram perguntas e depois eles pensaram e fizeram um teatro e agora eles vão treinar o teatro para na próxima quarta eles vão apresentar e eu vou filmar, ai depois eles vão explicar, por exemplo eu filmei os alunos, ai eu arrumo o vídeo deixo o rosto o espaço, ponho a narração do aluno junto com o filme, eu monto esse dois vídeo juntos, eu guardo posso distribuir para eles e também vou guardar comigo para usar com outros alunos, por exemplo no 6 ano algum aluno chega e vai ver o vídeo todo sinalizado, que os alunos já fizeram , já explicaram o vídeo porque como a gente ã tem material didático eu acabo aproveitando isso não só pra ensinar mais também pra ensinar com outros alunos no ano que vem por exemplo, porque quando chega os alunos novos eles tem essas informações que são importantes.

**P-E** motiva né?

**IS-** Isso a motivação é muito importante!

**P-** Com relação ao seu trabalho o que você acha que tem sido positivo e quais os pontos negativos que você acha que tem que ser trabalhado?

**IS-** De positivo tudo de bom! Todo de bom!

Negativo: Ah, o principal é a questão da linguagem deles, que ainda esta muito em desenvolvimento e demora muito o grupo é muito heterogêneo e acaba atrapalhando algumas estratégias.

**P-** Quantos alunos?

**IS-** 22 alunos, então é bastante, imagina a linguagem de cada um esta em momentos diferente , então é muita coisa pra mim, mais eu vou tentando fazer esse trabalho que é lento, isso é negativo é muito lento eu queria que fosse mais rápido o aprendizado, é ruim porque é só uma hora de aula, quando eu estou ensinando já acabou, eu precisava de mais tempo, mais não da pra trabalhar rápido porque eles tem o tempo mais lento, é tempo deles, mais o tempo da aula , então é um pouco lento.