



CURSO BÁSICO DE CAPACITAÇÃO EM LIBRAS PARA PROFESSORES

Solicite agora mesmo seu certificado
de **180 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo
do certificado!





Somos a maior rede de Cursos Pedagógicos do Brasil. Temos mais de 200 mil alunos matriculados em todo o país!!

Nossos Cursos são reconhecidos e aprovados pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e Instituições!



Use o Certificado para:

- ✓ **Evolução Funcional**
- ✓ **Provas de Títulos**
- ✓ **Horas Complementares na Faculdade**
- ✓ **Concursos Públicos**
- ✓ **Processo de Recrutamento e Seleção**
- ✓ **Enriquecer seu Currículo**

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- O objetivo principal é aprender o conteúdo, e não apenas terminar o curso.
- Leia todo o conteúdo com atenção redobrada, não tenha pressa.
- Explore as ilustrações explicativas, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- Quanto mais aprofundar seus conhecimentos mais se diferenciará dos demais alunos dos cursos.
- O aproveitamento que cada aluno tem é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- Aplique o que está aprendendo. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática



Sumário

Curso Básico de Capacitação em Libras Para Professores Erro! Indicador não definido.

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO.....Erro! Indicador não definido.

MÓDULO I – O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LIBRAS 7

1.INTRODUÇÃO 7

2.O QUE É PERDA AUDITIVA? 8

2.2GRAUS DA PERDA AUDITIVA 9

2.3 O QUE É DB E FREQUÊNCIA? 11

2.4SURDO-MUDO 12

3.PREVENÇÃO DA SURDEZ: 13

4. DESMISTIFICANDO OS ESTEREÓTIPOS 14

MÓDULO II – COMPREENDENDO A FORMA DE COMUNICAÇÃO GESTUAL 15

5.COMUNICAÇÃO GESTUAL 15

5.1ALFABETO DE LIBRAS..... 15

5.1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS 16

5.2PARÂMETROS..... 17

5.3NUMERAIS 18

MÓDULO III – APRENDENDO SINAIS DE LIBRAS..... 20

6.ALFABETO 20

7.NUMERAIS 23

7.1.NUMEROS CARDINAIS	23
7.2.NUMEROS ORDINAIS.....	23
8.BOAS MANEIRAS	24
9.IDENTIFICAÇÃO	25
10.ESCOLA.....	28
11.DIAS DA SEMANA	29
12.INTERATIVIDADE	30
13.MESES DO ANO.....	42
14.ATIVIDADES COM LIBRAS: PALAVRAS E FRASES.....	43
15.TEMPO	44
16.COR.....	45
17.PRONOMES PESSOAIS.....	46
18.PRONOMES POSSESSIVOS	48
19. PRONOMES DEMONSTRATIVOS EM LIBRAS.....	49
20.HORÁRIO X DURAÇÃO - QUE HORA E QUANTAS HORAS	50
21.MEIOS DE TRANSPORTE.....	51
22.ANIMAIS	52
23.VOCABULÁRIO PROFISSÃO – EMPREGO	53
PRONOMES INDEFINIDOS	56
24.VOCABULÁRIO ADJETIVOS.....	57
25. DINHEIRO	59
MÓDULO IV- DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO ESCOLAR	61
26.O COTIDIANO ESCOLAR.....	61
27.METODOLOGIA E ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	65
28.VISÕES SOBRE O CURRÍCULO	66

29.ADAPTAÇÕES CURRICULARES	67
30.ATENDIDOS ALUNOS.....	71
MÓDULO V – LIBRAS COMO FORMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	73
31.A FIGURA DO INTEPRETE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	73
32.O TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS.....	75
33.O DECRETO 5.626 E AS QUESTÕES DE FORMAÇÃO DOS TILS.....	80
34.REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DE TILS NA ÁREA EDUCACIONAL.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90



MÓDULO I – O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LIBRAS

1. INTRODUÇÃO

A linguagem é parte integrante no desenvolvimento do ser humano. A falta dela tem graves consequências para o indivíduo no que se refere ao seu desenvolvimento emocional, social e intelectual. A comunicação é um processo de interação no qual se compartilha mensagens, ideias, emoções e sentimentos, podendo influenciar ou não outras pessoas. No entanto, a comunicação nem sempre ocorre de forma clara, uma vez que há várias crianças, jovens e adultos com deficiência na audição e conseqüentemente na comunicação.

Algumas pessoas nascem com problemas auditivos, e não conseguem ouvir o que é dito pelos outros. Devido a deficiência auditiva a fala fica prejudicada e não são raros os casos em que ela não é desenvolvida. As pessoas que apresentam essa deficiência geralmente se comunicam através de gestos, numa linguagem própria, feita através de sinais. Essa linguagem recebe a nomenclatura de Língua Brasileira de Sinais, mais conhecida como LIBRAS.

Para melhor compreender a linguagem no processo de comunicação dos surdos, busca-se neste trabalho distinguir Língua e Linguagem, conceituar Libras e explicitar suas características, refletir acerca da importância da comunicação em Libras na vida das pessoas surdas e na constituição da identidade do sujeito surdo.¹

¹ Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-importancia-da-comunicacao-em-libras-na-vida-das-pessoas-surdas/22074>

2. O QUE É PERDA AUDITIVA?

Perda auditiva é a incapacidade parcial ou total de ouvir sons. A perda auditiva pode ser temporária ou permanente. Uma pessoa surda é incapaz de ouvir ou ouve com dificuldade. A perda auditiva pode ocorrer em apenas um ou em ambos os ouvidos. Durante a infância, a perda auditiva pode afetar a capacidade de aprendizagem da língua e causar dificuldades no trabalho em adulto. Em algumas pessoas, principalmente idosos, a perda auditiva pode estar associada a solidão.

A perda auditiva pode ser causada por uma série de fatores, entre os quais o envelhecimento, exposição ao ruído, algumas infecções, complicações do nascimento, trauma no ouvido e alguns medicamentos ou toxinas. Uma das causas mais comuns são as infecções crônicas do ouvido. Algumas infecções durante a gravidez, como a rubéola, podem também causar a condição. A perda auditiva é diagnosticada quando um exame auditivo confirma que a pessoa é incapaz de ouvir 25 decibéis em pelo menos um dos ouvidos. Os exames auditivos são recomendados para todos os recém-nascidos. A condição pode ser classificada em leve, moderada, severa e profunda.

A perda auditiva pode ser evitada. Entre as medidas de prevenção estão a vacinação, cuidados de saúde adequados durante a gravidez, evitar a exposição a ruídos intensos e evitar o consumo de determinados medicamentos. A Organização Mundial de Saúde recomenda que os jovens limitem a audição de reprodutores de mídia portáteis a uma hora por dia de forma a diminuir a exposição ao ruído. O diagnóstico precoce e o apoio são importantes durante a infância. Para muitas pessoas com a condição, os aparelhos auditivos, a linguagem gestual, os implantes coclear, as legendas e a leitura labial são medidas eficazes que ajudam a contornar as dificuldades. No entanto, o acesso a aparelhos auditivos é difícil em muitas partes do mundo.

Em 2013, cerca de 1,1 mil milhões de pessoas em todo o mundo eram afetadas por um qualquer grau de perda auditiva. A condição causa incapacidade auditiva em cerca de 5% das pessoas afetadas (360 a 580 milhões de pessoas), de entre as quais 124 milhões apresentam incapacidade moderada a grave. Entre as pessoas com incapacidade moderada a grave, 108 milhões vivem em países de rendimento baixo a moderado. As pessoas que usam linguagem gestual e estão integradas na cultura dos surdos veem-se a si próprias como sendo simplesmente diferentes, e não como tendo uma doença. Muitos membros desta comunidade opõem-se a tentativas de curar a surdez e levantam objeções aos implantes cochlear, uma vez que essas medidas têm o potencial de eliminar a sua cultura. O termo "deficiência auditiva" é muitas vezes visto de forma negativa, uma vez que salienta aquilo que as pessoas não conseguem fazer.²

2.2 GRAUS DA PERDA AUDITIVA

Deficiência auditiva leve

O que perda auditiva leve? Em média o som mais suave gira em torno de 25 a 40 dB (decibéis). Pessoas que sofrem de perda leve de audição tem certa dificuldade de manter um diálogo, especialmente em ambientes barulhentos.

Deficiência auditiva moderada

O que é perda auditiva moderada? Em média o som mais suave experimentado por uma pessoa gira em torno de 40 a 70 dB (decibéis). Pessoas

² Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Perda_auditiva

que sofrem de perda de audição moderada têm dificuldade de manter um diálogo sem o uso de aparelho auditivo.

Deficiência auditiva severa

O que perda auditiva severa? Em média o som mais suave experimentado por uma pessoa gira em torno de 70 a 95 dB (decibéis). Vítimas de perda auditiva profunda podem ser beneficiadas, consideravelmente, com o uso de aparelho auditivo. Essas pessoas contam, frequentemente, com ajuda de leitura labial, mesmo quando estão usando aparelho auditivo e algumas também fazem uso de língua de sinais, conhecida no Brasil como LIBRAS, ou linguagem gestual.

Deficiência auditiva profunda

O que é perda auditiva profunda? Em média, os sons mais suaves escutados por pessoas com boa audição são os de 95 dB (decibéis) ou mais. Pessoas que sofrem de perda auditiva profunda têm dificuldade de ouvir e confiam, na maioria das vezes, na linguagem labial e/ou em linguagem de sinais (libras, no Brasil).³

³ Disponível: < <https://www.hear-it.org/pt/defini-o-de-perda-auditiva> > Adaptado: European Group on genetics of hearing impairment. Martini A (Ed.), European Commission Directorate, Biomedical and Health Research Programme (HEAR) Infoletter 2, November 1996, 8.

2.3 O QUE É DB E FREQUÊNCIA?

Frequência

A frequência de som é o número de ciclos de uma onda sonora, por segundo. A unidade de medida é o hertz(Hz) e a frequência do som aumenta, na medida que o número de ciclos por segundo aumenta. As vibrações entre 20 e 20.000 ciclos, por segundo, são consideradas como som de uma pessoa com saúde normal. Sons agudos são os emitidos por uma flauta ou o canto de um pássaro. E os sons graves são àqueles produzidos por fortes trovoadas distantes ou sons de uma guitarra.

Decibéis (dB)

Os termos dB (decibéis) e escala de decibéis são usados mundialmente para medir o nível de som. A escala de decibéis é uma escala logarítima, em que a duplicação da pressão do som corresponde a 6 decibéis no aumento de nível.

É importante entender que o termo dB pode ter diferentes significados e não tem uma unidade fixa como as relacionadas a voltagem, metro, e afins. A unidade de dB vai depender do contexto em que ela é utilizada.

Exemplos de diferentes intensidades de som expressas em dB(HL), ou seja, em decibéis de nível do som:

180 dB: Decolagem de foguete

140 dB: Motor à jato em movimento

120 dB: Banda de rock

110 dB: Trovoadas altas

90 dB:Tráfego urbano

80 dB: rádio no volume bem alto

60 dB. Conversação normal

30 B: Susurro suave⁴

2.4 SURDO-MUDO

A expressão “surdo-mudo” é amplamente usada por leigos e até mesmo nos meios de comunicação. Primeiro, é preciso perceber que o termo trata duas deficiências como sendo uma só, como se a surdez estivesse, invariavelmente, conectada com o fato de o indivíduo ser mudo. Isso é uma inverdade.

Para chegar à conclusão de que associar o termo “mudo” ao indivíduo surdo era errado, médicos e pesquisadores realizaram inúmeros estudos ao longo dos anos. A conclusão foi que o aparelho fonador do surdo é exatamente igual ao dos ouvintes.

Em geral, com raras exceções, a pessoa que não ouve também não fala porque é impossível reproduzir sons que ela não conhece.

Porém, existem os surdos oralizados (ou surdos oralistas). Desde a tenra idade, eles fazem tratamento com fonoaudiólogos para aprender a utilizar as flexões das cordas vocais, mesmo que não conheçam o som que elas produzem.

Embora a expressão “surdo-mudo” seja errada, pode haver casos em que a pessoa que não ouve também não fale por alguma alteração psicológica, ou mesmo por ausência de cordas vocais.

A psicose, por exemplo, é uma doença que, entre os sintomas, pode fazer com que o indivíduo fique mudo. Ele simplesmente para de falar. Já outra

⁴ Disponível em: <https://www.hear-it.org/pt/o-que-e-db-e-frequencia>

situação na qual a mudez é bastante recorrente é no caso de tumores que afetam a laringe e obrigam o paciente a retirar as cordas vocais.

Essas pessoas, caso queiram, podem realizar tratamentos para voltarem a falar por meio do que a medicina chama de voz esofágica (pelo esôfago), por exemplo. Porém, em nenhum desses casos isso tem a ver com o fato de a pessoa ser surda.

O que é correto?

É comum dizermos que todo surdo é deficiente auditivo, porém nem todo deficiente auditivo é surdo. Para a medicina, é chamado surdo aquele que é diagnosticado com uma surdez profunda. Já o deficiente auditivo é a pessoa que, pela ciência, possui surdez leve ou moderada, muitas vezes podendo ser corrigida por aparelhos.

Na cultura surda, utiliza-se a Língua de Sinais para que as pessoas possam interagir entre si. Porém, há indivíduos que não a conhecem, dependendo unicamente da leitura labial ou da escrita.

Conhecer as deficiências e saber como denominar as pessoas que as têm é o primeiro passo para abolir a discriminação e integrá-las à sociedade de maneira digna e com qualidade.⁵

3. PREVENÇÃO DA SURDEZ:

- Proteção à maternidade, através de assistência pré-natal, e parto assistido adequadamente:

⁵ Disponível: <https://psicologiaacessivel.net/2016/10/26/entenda-porque-o-termo-surdo-mudo-nao-deve-ser-utilizado/>

- Cuidados adequados ao recém-nascido, proporcionando amparo afetivo e ambiente propício para seu desenvolvimento;
- Vacinação completa das crianças;
- Tratamento médico a todas as doenças da infância;
- Evitar os casamentos consanguíneos;
- Alimentação e estimulação adequada na etapa pré-escolar;
- Diagnóstico precoce de todos os distúrbios no desenvolvimento.

4. DESMISTIFICANDO OS ESTEREÓTIPOS

- Nem todo surdo é mudo;
- Nem todos os surdos fazem leitura labial;
- Nem todos os surdos sabem Língua de Sinais;
- Ao falar com surdo não é necessário tocá-lo fortemente e/ou falar em voz alta.
- A Língua de Sinais não é universal



MÓDULO II – COMPREENDENDO A FORMA DE COMUNICAÇÃO GESTUAL

5. COMUNICAÇÃO GESTUAL

O recurso não verbal mais praticado pelo homem é o gesto. As mãos ganham força e vida aliado ao que falamos. Sejam os gestos produzidos conscientemente ou de forma involuntária, sem que percebamos, terá o poder de potencializar suas ideias e pensamentos de forma positiva ou negativa. Este tipo de recurso surge como forma de reforçar o que está sendo pronunciado através da linguagem oral, oferecendo a expressividade, compreensão e emoção.⁶

5.1 ALFABETO DE LIBRAS

O alfabeto de Libras (Língua Brasileira de Sinais) teve sua origem ainda no Império. Em 1856, o conde francês Ernest Huet desembarcou no Rio de Janeiro com o alfabeto manual francês e alguns sinais. O material trazido pelo conde, que era surdo, foi adaptado e deu origem à Libras. Este sistema foi amplamente difundido e assimilado no Brasil.

No entanto, a oficialização em lei da Libras só ocorreu um século e meio depois, em abril de 2002 – nesse período, o Brasil trocou a monarquia pela república, teve seis Constituições e viveu a ditadura militar.

⁶ Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/comunicacao-gestual-ou-nao-verbal/23185/>

O longo intervalo deve-se a uma decisão tomada no Congresso Mundial de Surdos, na cidade italiana de Milão em 1880. No evento, ficou decidido que a língua de sinais deveria ser abolida, ação que o Brasil implementou em 1881.

A Libras quase mudou o nome e só voltou a vigorar em 1991, no Estado de Minas Gerais, com uma lei estadual. Só em agosto de 2001, com o Programa Nacional de Apoio à Educação do Surdo, os primeiros 80 professores foram preparados para lecionar a língua brasileira de sinais. A regulamentação da Libras em âmbito federal só se deu em 24 de abril de 2002, com a lei nº 10.436.

5.1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A história da educação dos surdos é cheia de controvérsias e descontinuidades.

A primeira notícia que temos é do século XII, quando os surdos não eram considerados humanos, não tinham direito à herança, não frequentavam nenhum meio social e eram proibidos de se casarem.

Na Idade Média, com o feudalismo, os surdos começaram a ter atenção diferenciada pelo clero (Igreja), que estava muito preocupado com o que tais pessoas faziam e por que não vinham se confessar.

As pessoas não iam se confessar porque não apresentavam uma língua estruturante para seu pensamento. Mas a igreja também estava muito preocupada, pois nasciam muitos surdos nos castelos dos nobres, devido à frequência dos casamentos consanguíneos, comuns na época, visto que a nobreza não queria dividir sua herança com outras famílias e acabavam casando-se entre primos, sobrinhas, tios e até irmãos.

Como nos mosteiros da Igreja havia padres, monges e frades que utilizavam de uma língua gestual rudimentar, porque nesses ambientes existia

o voto do silêncio, esses religiosos foram deslocados para esses castelos com a missão de educar os filhos surdos dos nobres em troca de grandes fortunas.

Quanto ao método utilizado na época não temos registros, mas sabe-se que alguns acreditavam que deveriam priorizar a língua falada, outros, a língua de sinais e outros, ainda, o método combinado.

Em 1880, aconteceu o Congresso Mundial de Professores de Surdos em Milão, na Itália, onde foi discutido qual seria o melhor método para a educação dos surdos. Nesse congresso ficou resolvido que o melhor método era o oral puro, sendo proibida a utilização da língua de sinais a partir desta data.

A partir daí, as crianças surdas, muitas vezes, tinha suas mãos amarradas para trás e eram obrigadas a sentarem em cima das mãos ao irem para a escola, para que não usassem a língua de sinais.

Tal opressão perdurou por mais de um século, trazendo uma série de consequências sociais e educacionais negativas.

No Brasil, a primeira lei que viabiliza o uso da Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua dos surdos foi assinada em novembro de 2002 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

5.2 PARÂMETROS

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo.

Nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros:

- **Configuração de mãos:** são formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros) ou pelas duas mãos do emissor ou pelo sinalizador.

Os sinais APRENDER, LARANJA, OUVIR E AMOR têm a mesma configuração de mãos que são realizadas na testa, na boca, na orelha e no lado esquerdo do peito respectivamente;

- **Ponto de articulação:** é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor). Os sinais TRABALHAR, BRICAR, BESTEIRA, CONSERTAR são feitos no espaço neutro e os sinais ESQUECER, MENTE, APRENDER E PENSAR são realizados na testa;

- **Orientação / direcionalidade:** os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima. Assim os verbos IR e VIR se opõem em relação à direcionalidade, como os verbos SUBIR e DESCER, ACENDER E APAGAR, ABRIR-PORTA e FECHAR-PORTA;

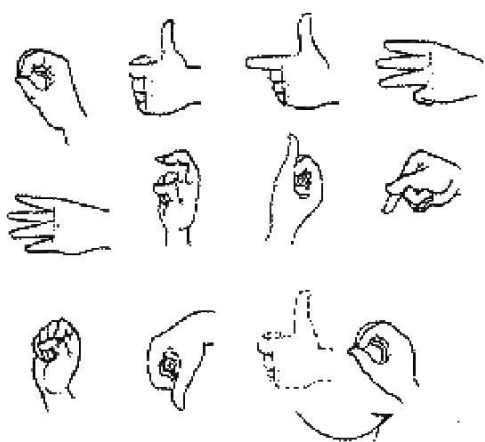
- **Expressão facial e / ou corporal:** muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal, como os sinais ALEGRE e TRISTE. Há sinais feitos somente com a bochecha como LADRÃO, ATO-SEXUAL; sinais feitos com a mão e expressão facial, como o sinal BALA, e há ainda sinais em sons e expressões faciais complementam os traços manuais, como os sinais HELICOPTERO e MOTOR.

Na combinação destes cinco parâmetros, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos para formarem as palavras e estas formarem as frases em um contexto.

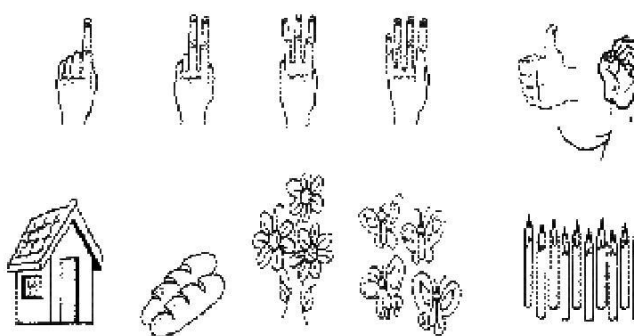
5.3 NUMERAIS

As línguas podem ter formas diferentes para apresentar os numerais quando utilizados como cardinais, ordinais, quantidade, medida, idade, dias da semana ou mês, horas e valores monetários. Isso também acontece na LIBRAS. Nesta unidade e nas seguintes, serão apresentados os numerais em relação às situações mencionadas acima.

É erro o uso de uma determinada configuração de mão para o numeral cardinal sendo utilizada em um contexto onde o numeral é ordinal ou quantidade, por exemplo: o numeral cardinal é diferente da quantidade 1, que é diferente do ordinal PRIMEIRO, que é diferente de PRIMEIRO-GRUPO, que é diferente de PRIMEIRO-MÊS.



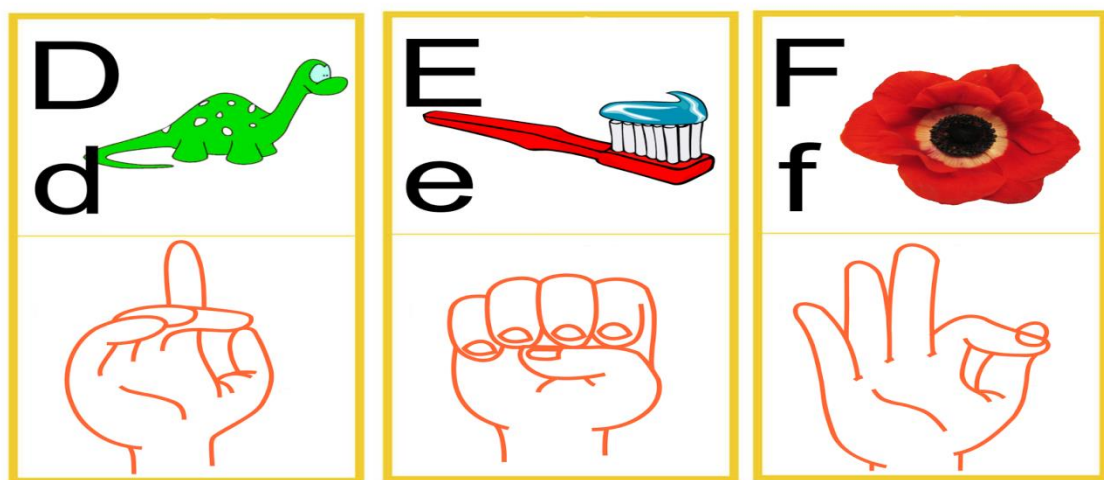
NÚMEROS CARDINAIS



QUANTIDADE

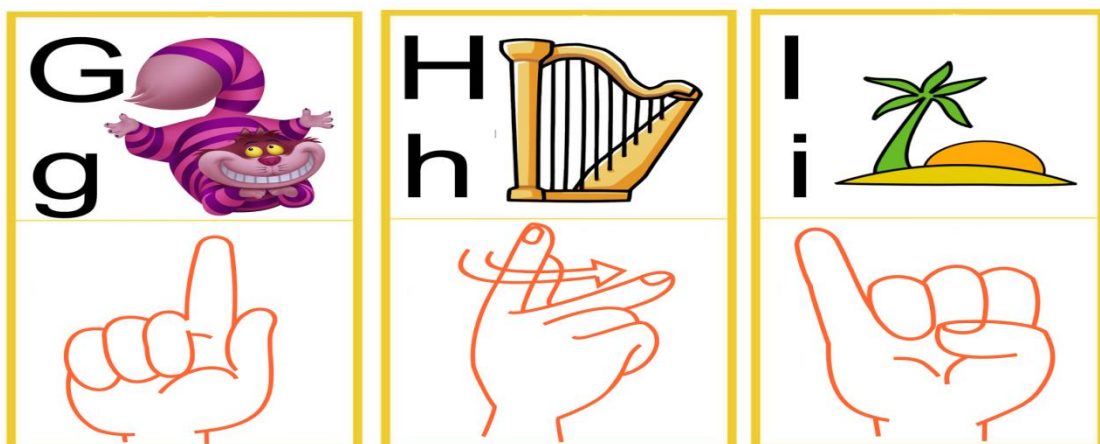
MÓDULO III – APRENDENDO SINAIS DE LIBRAS

6. ALFABETO

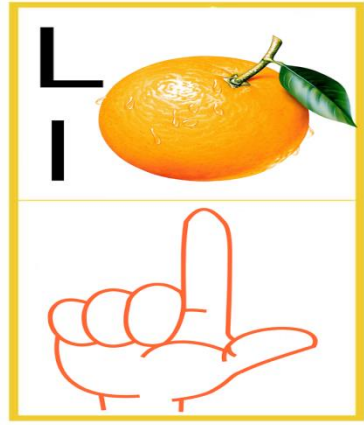
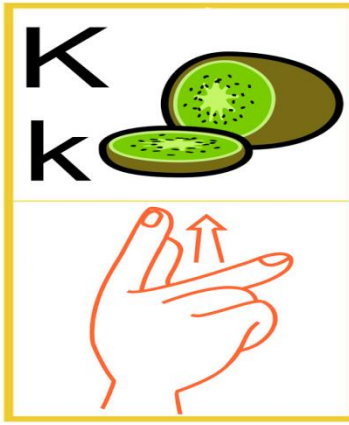
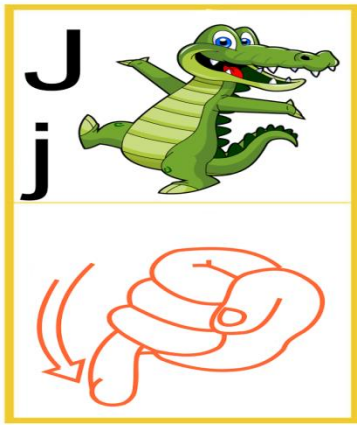


www.IDEIACRIATIVA.org

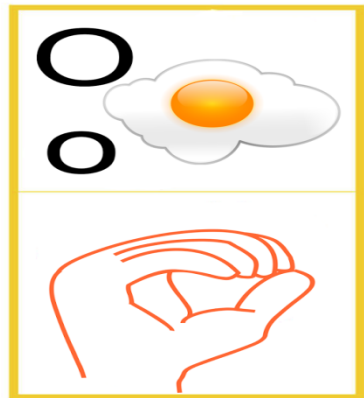
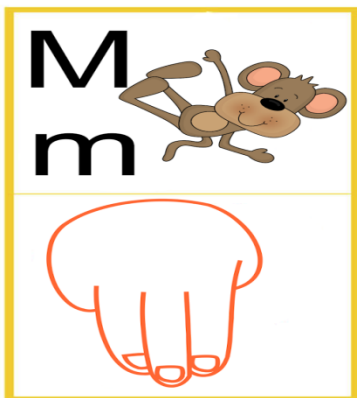
www.IDEIACRIATIVA.org



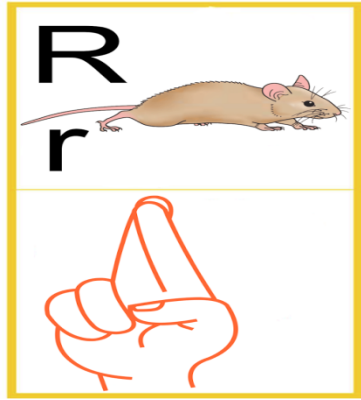
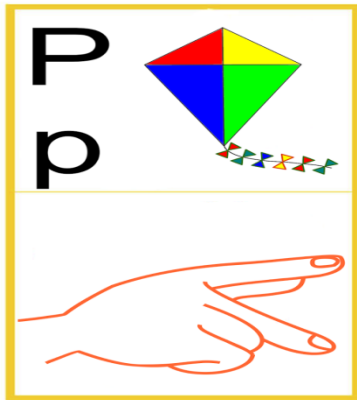
www.IDEIACRIATIVA.org



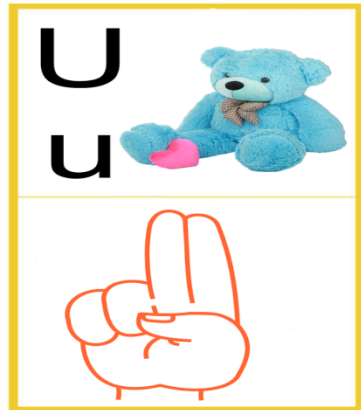
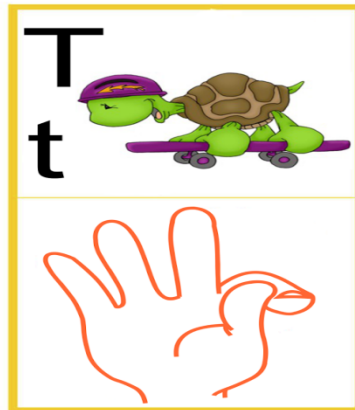
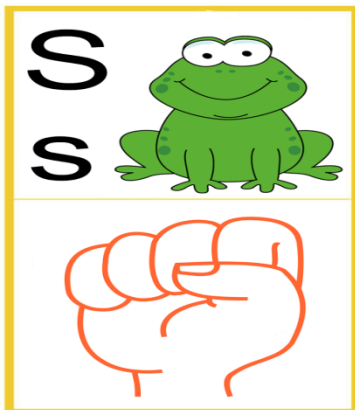
www.IDEIACRIATIVA.org



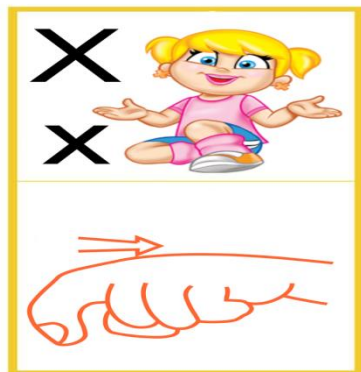
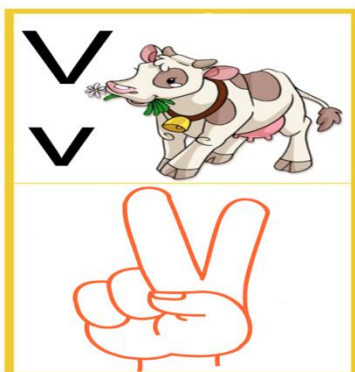
www.IDEIACRIATIVA.org



www.IDEIACRIATIVA.org



www.IDEIACRIATIVA.org



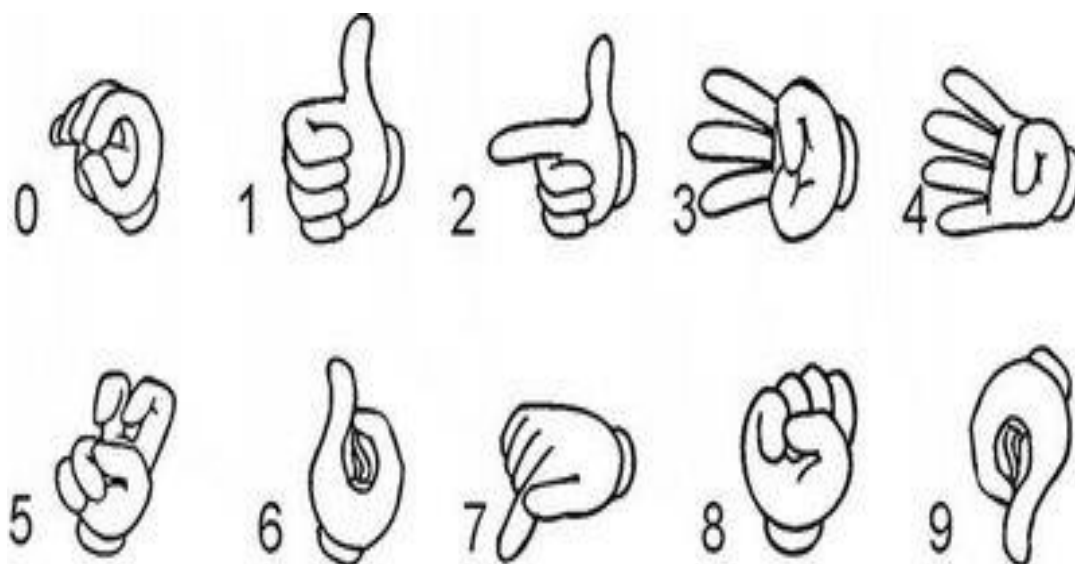
www.IDEIACRIATIVA.org



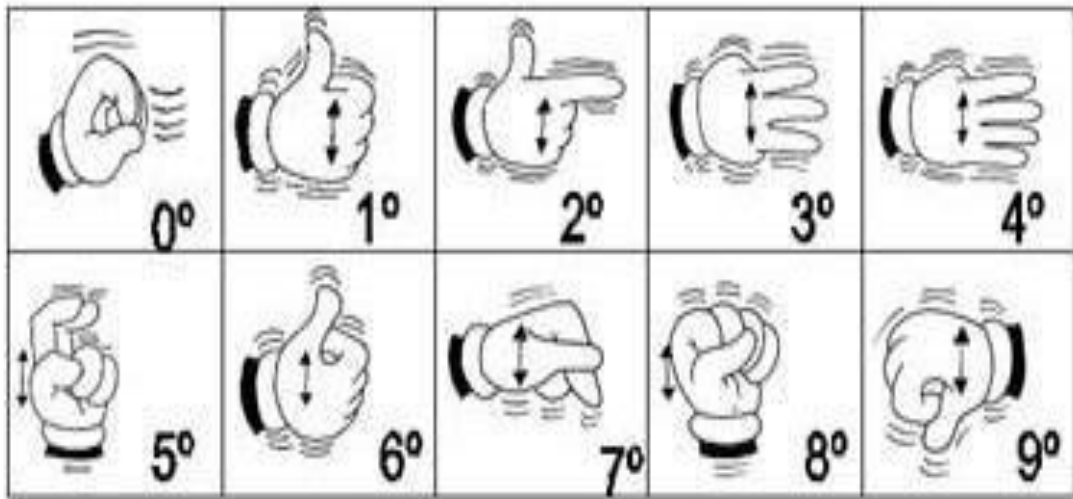
www.IDEIACRIATIVA.org

7. NUMERAIS

7.1 NUMEROS CARDINAIS



7.2 NUMEROS ORDINAIS



7

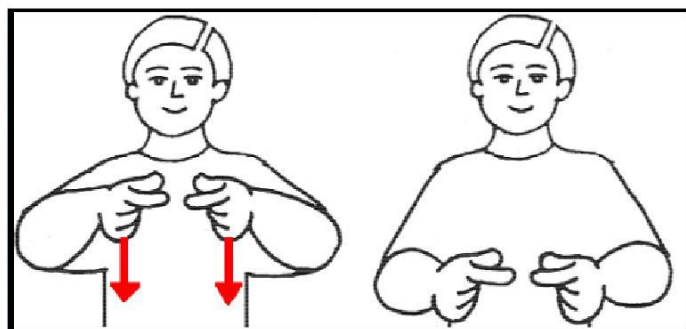
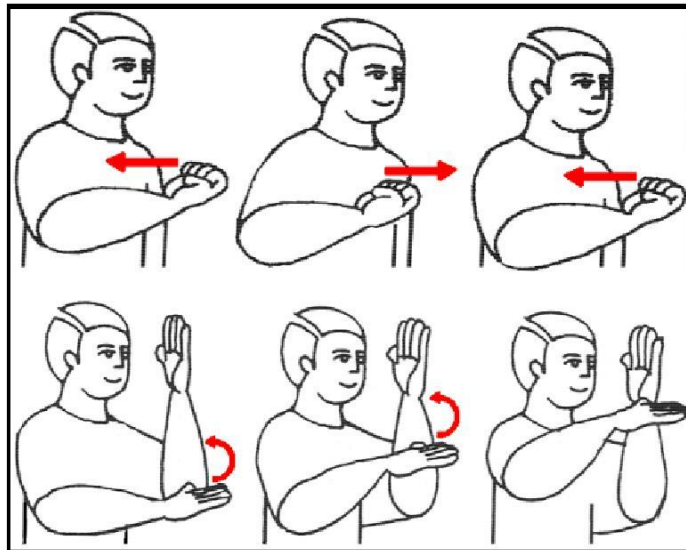
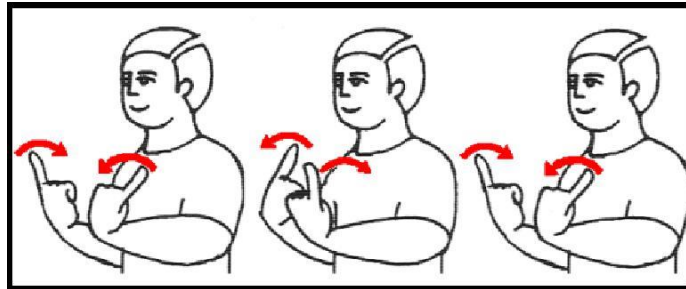
8. BOAS MANEIRAS

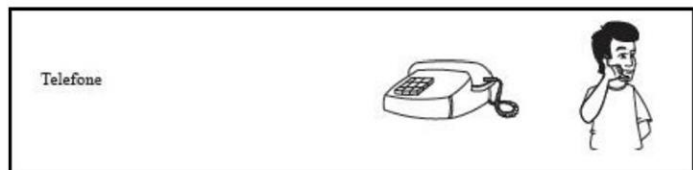
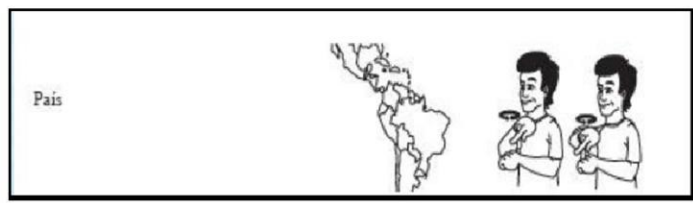
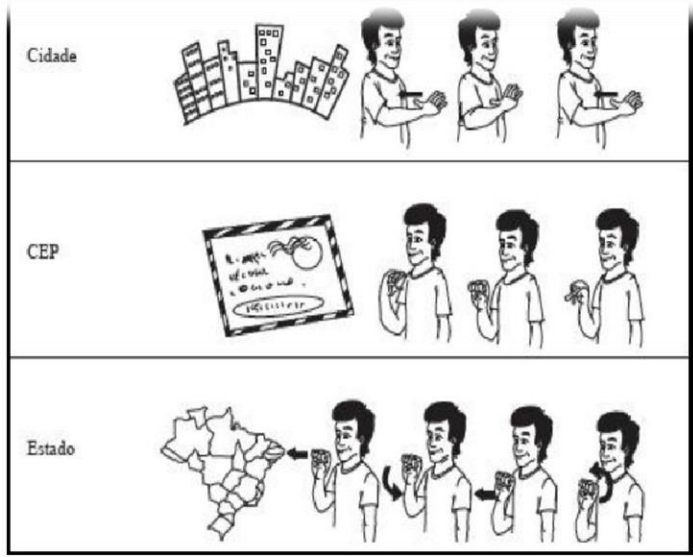


⁷ Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=99>

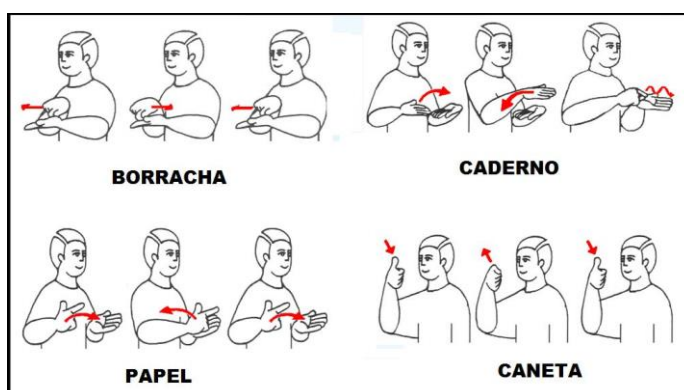
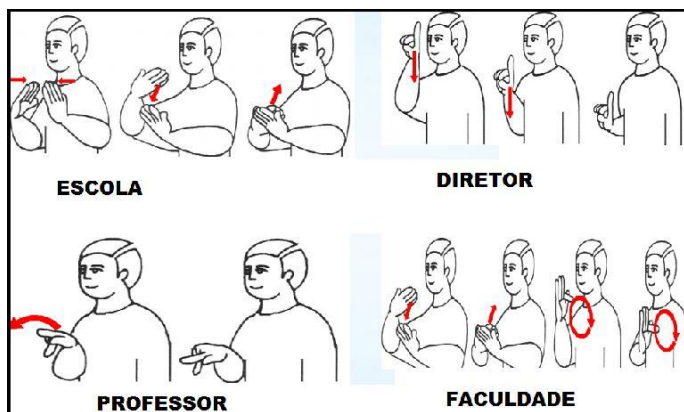
9. IDENTIFICAÇÃO







10. ESCOLA

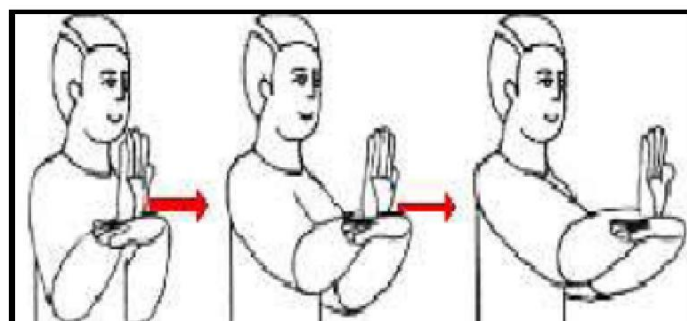
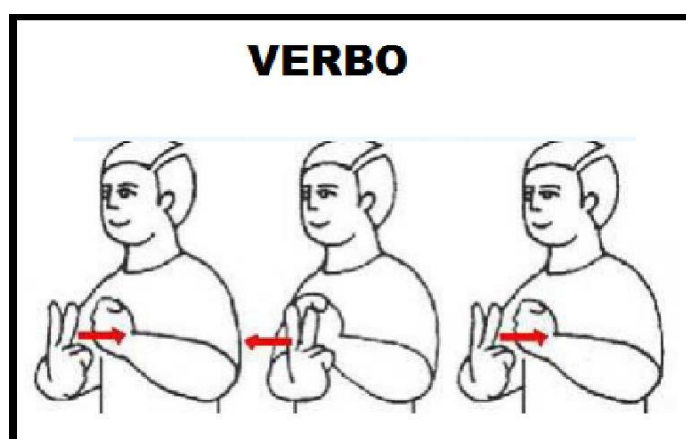


11. DIAS DA SEMANA

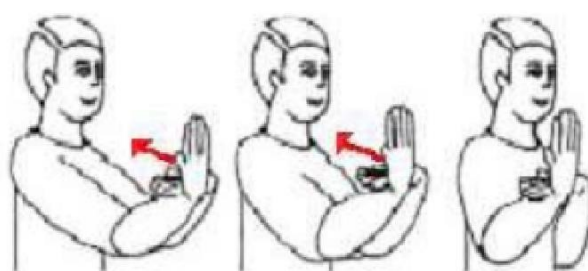


12. INTERATIVIDADE

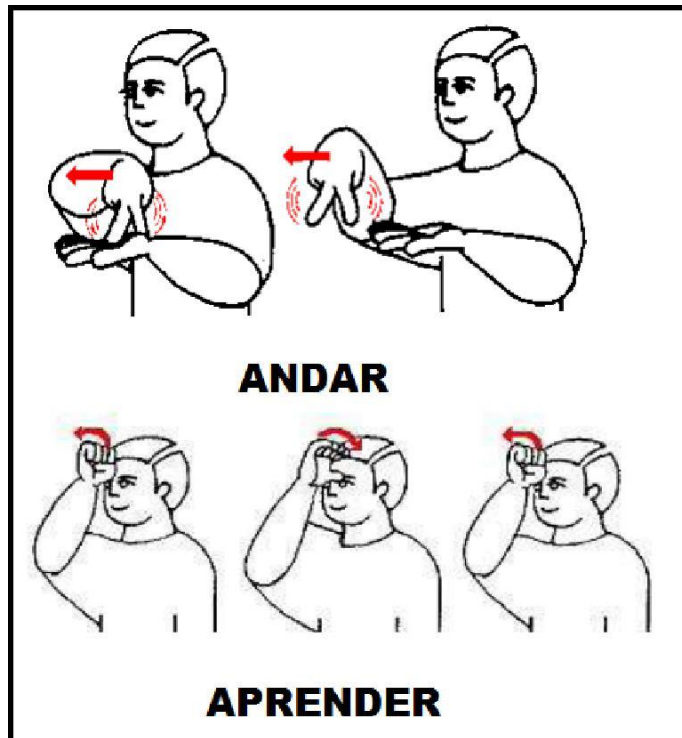
O QUE É NECESSÁRIO PARA A INCLUSÃO DOS SURDOS?

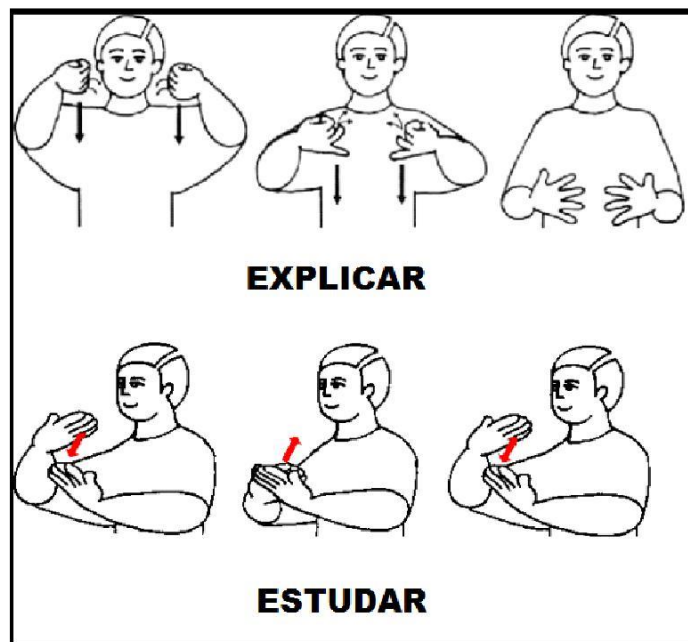
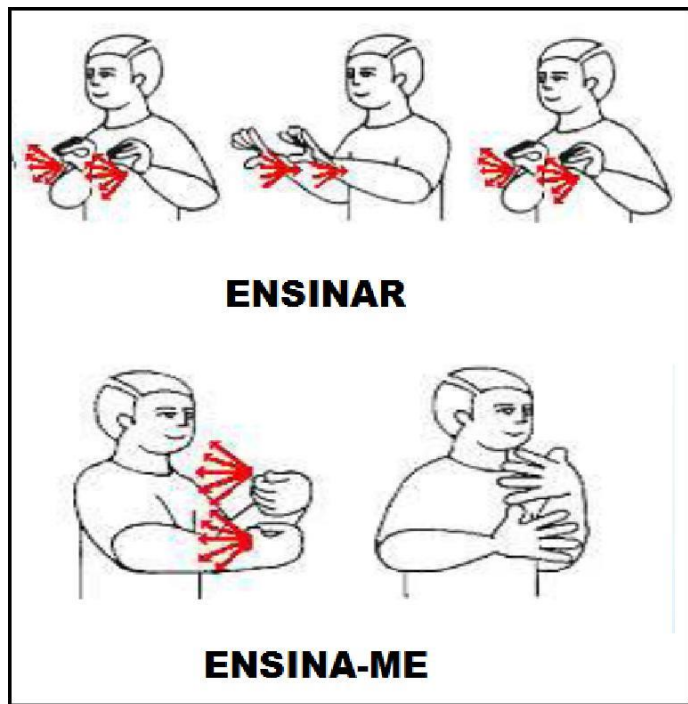


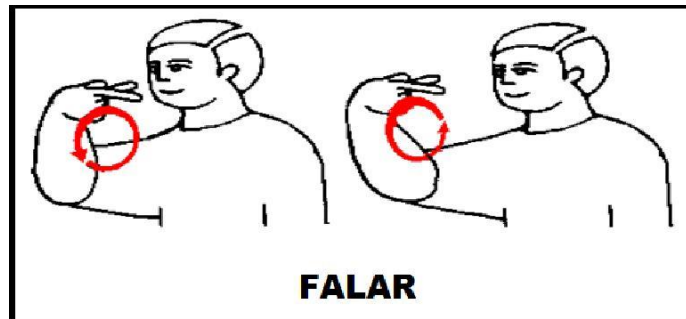
AJUDAR

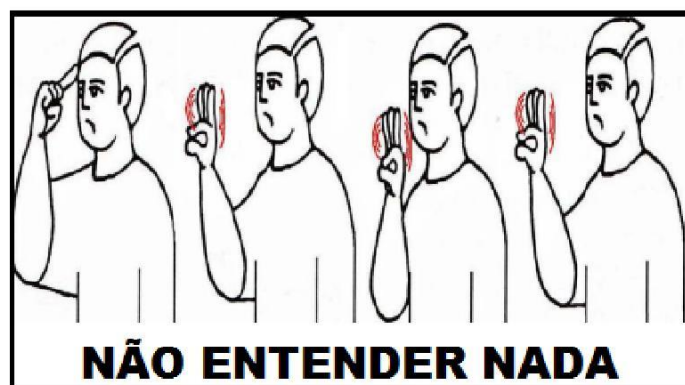
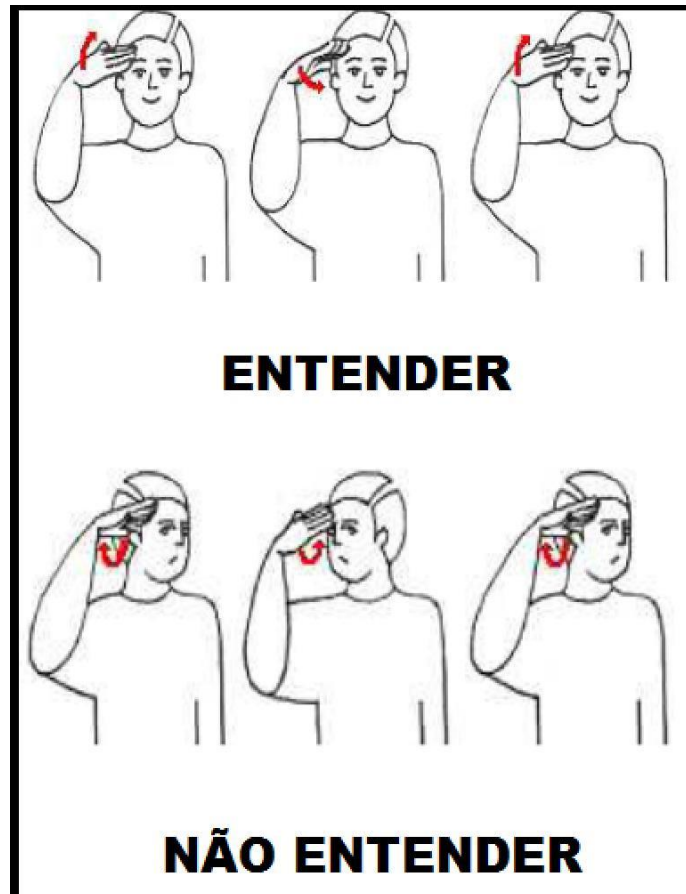


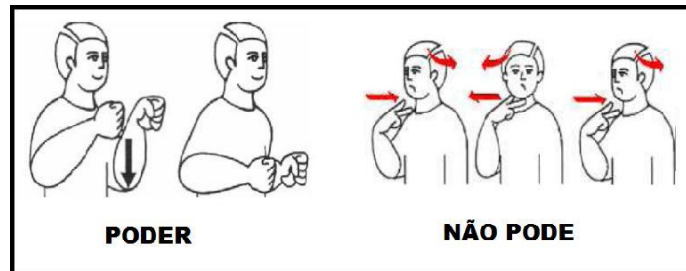
AJUDAR-ME

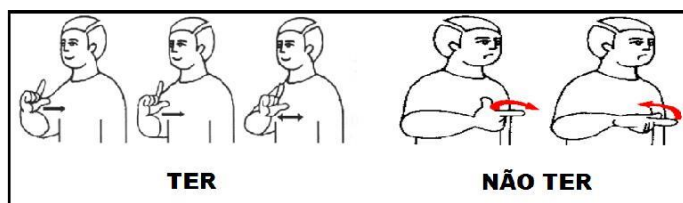


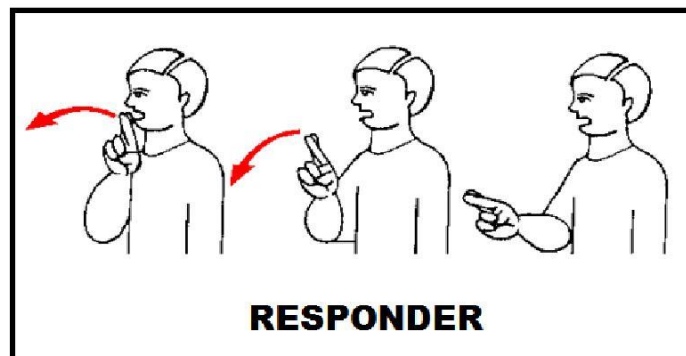
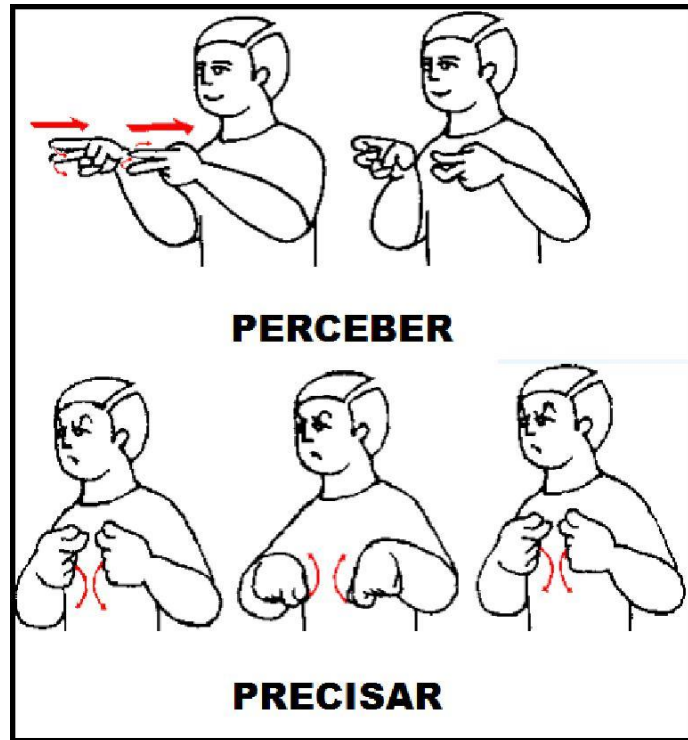


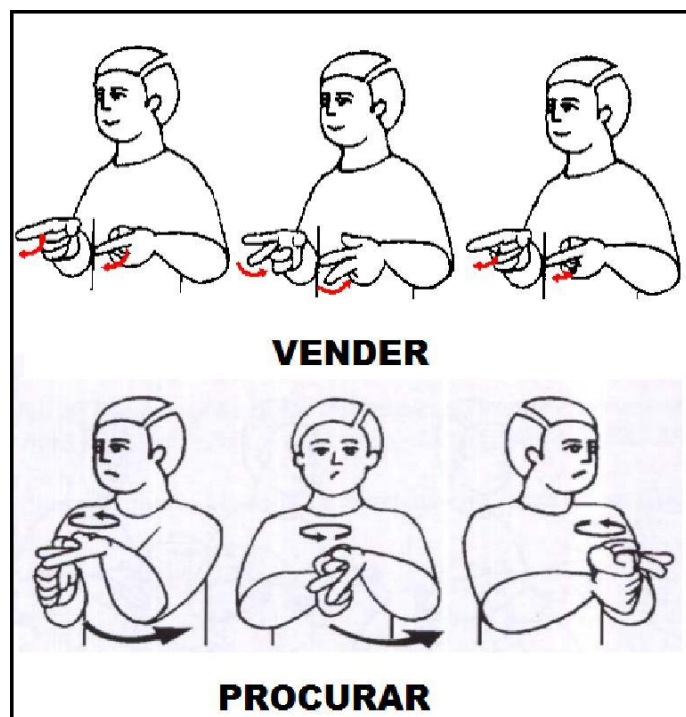


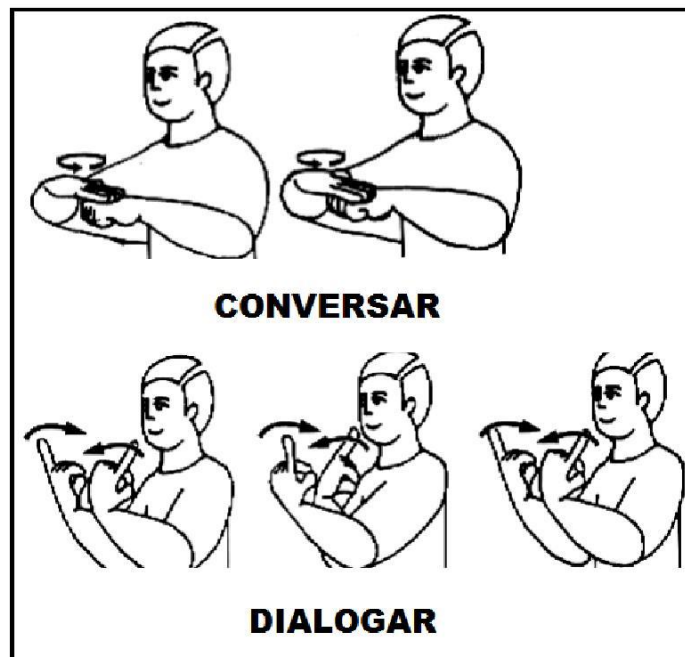


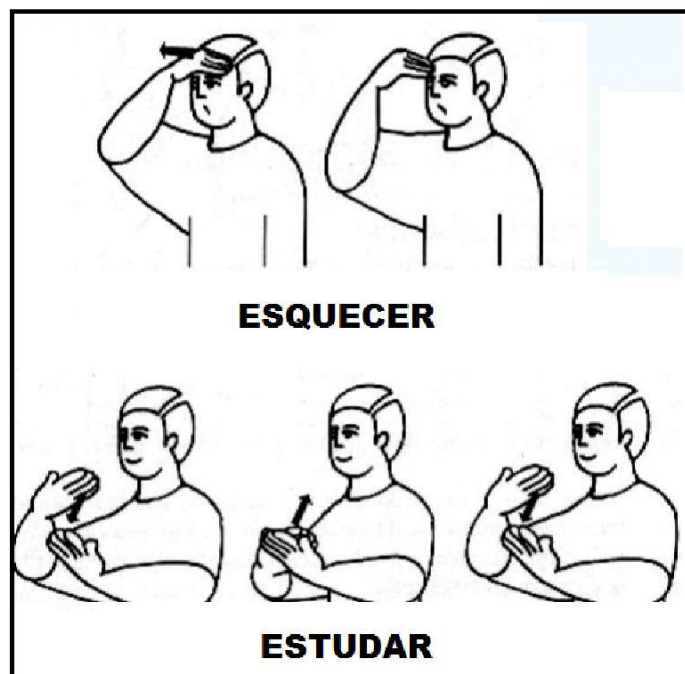
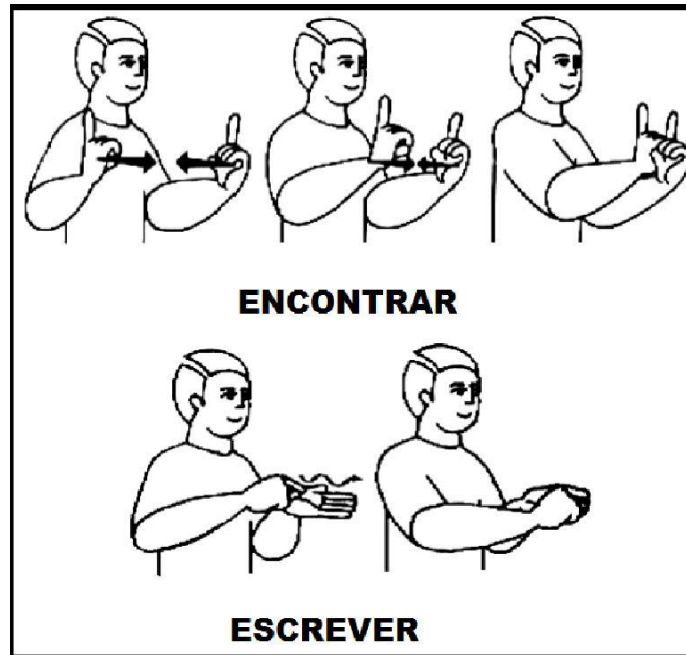


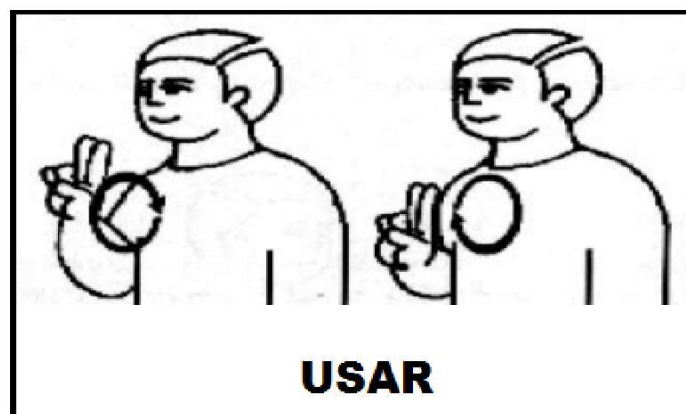
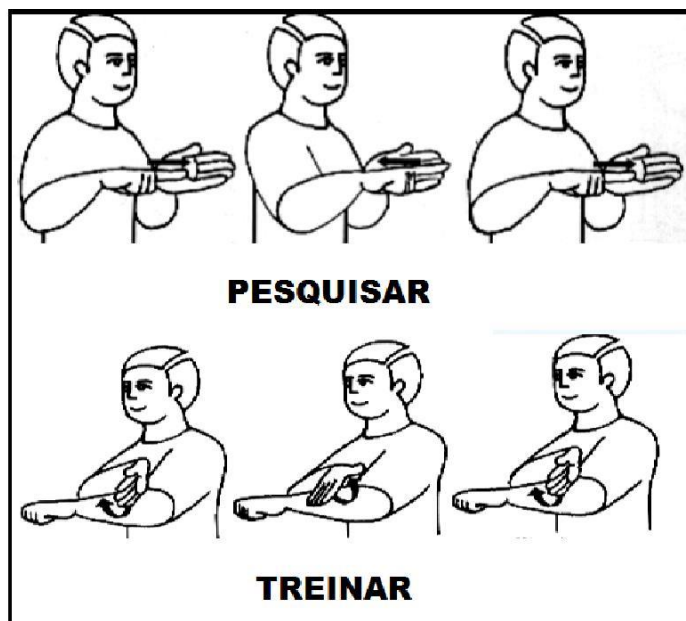




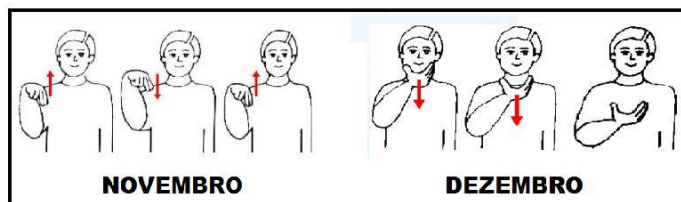
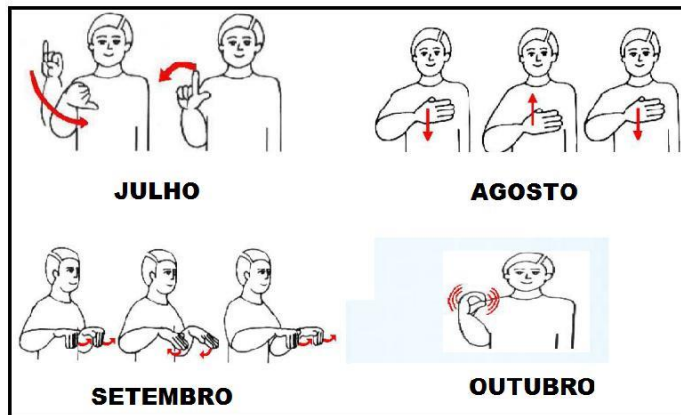
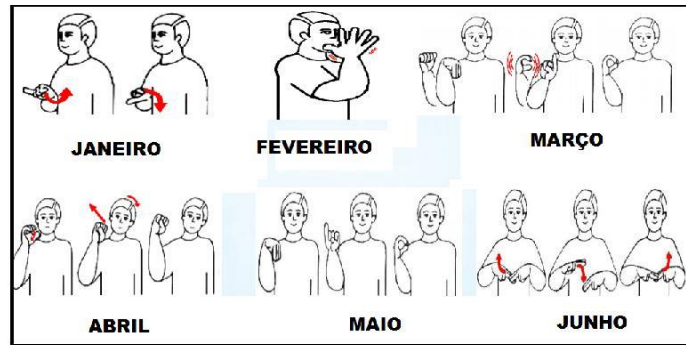






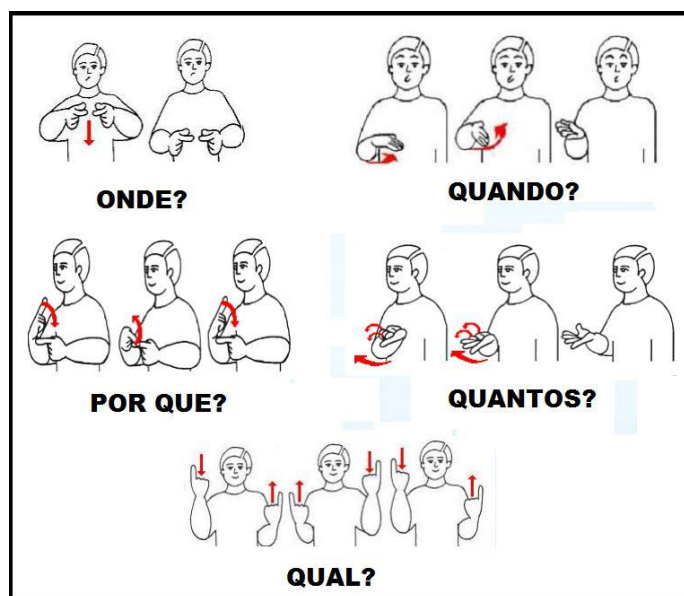


13. MESES DO ANO

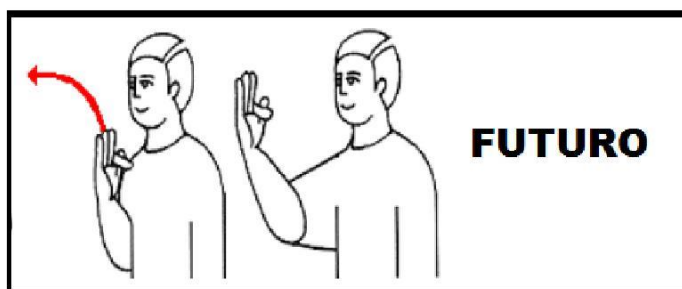
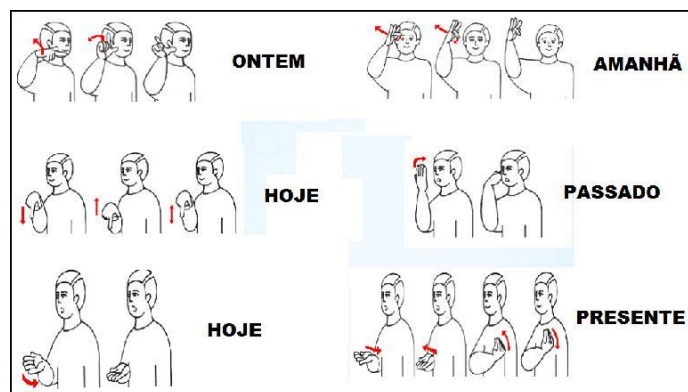


14. ATIVIDADES COM LIBRAS: PALAVRAS E FRASES

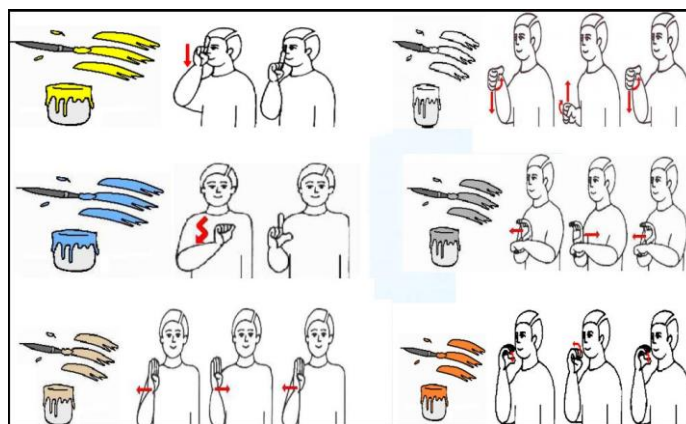
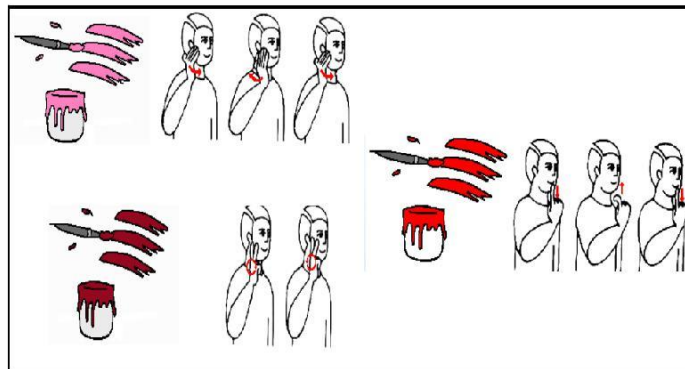
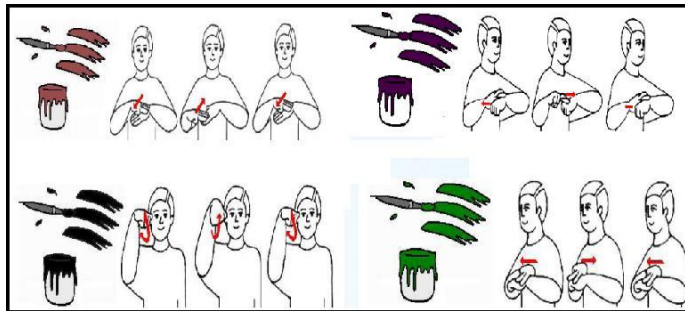
PERGUNTAS



15. TEMPO



16. COR



17. PRONOMES PESSOAIS

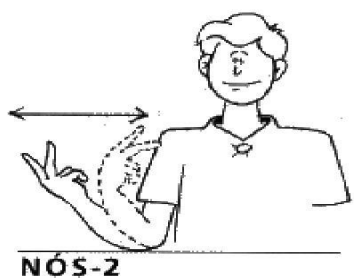
A LIBRAS possui um sistema pronominal para representar as pessoas do discurso: primeira pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): EU; NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-GRUPO, NÓS/NÓS-TOD@S;

- Primeira Pessoa do Singular: EU

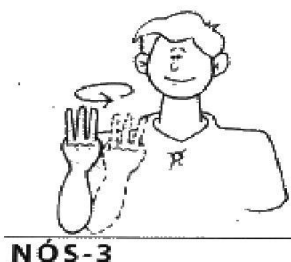
Apontar para o peito do enunciador (a pessoa que fala).



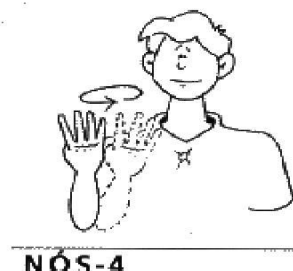
- Primeira Pessoa do Plural: NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-NÓS-TOD@



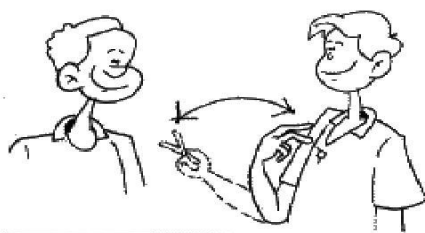
NÓS-2



NÓS-3



NÓS-4



NÓS-2



NÓS/NÓS-TOD@S

- Segunda Pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural):
VOCÊ, VOCÊ-2, VOCÊ-3, VOCÊ-4, VOCÊ-GRUPO,
VOCÊ/VOCÊS-TOD@S;

- Segunda Pessoa do Singular: VOCÊ
Apontar para o interlocutor (a pessoa com quem se fala)



VOCÊ

- Segunda Pessoa do Plural: VOCÊ-2, VOCÊ-3, VOCÊ-4, VOCÊ-TOD@



VOCÊS-2



VOCÊS-3



VOCÊS-4

- Terceira Pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural):
EL@, EL@-2, EL@-3, EL@-4, EL@S-GRUPO, EL@S/EL@-
TOD@S

- Terceira pessoa do singular: EL@
Apontar para uma pessoa que não está na conversa ou para um lugar convencional.



EL@

•Terceira Pessoa do Plural: EL@-2, EL@-3, EL@-4, EL@S/EL@S-TOD@, EL@S-GRUPO.



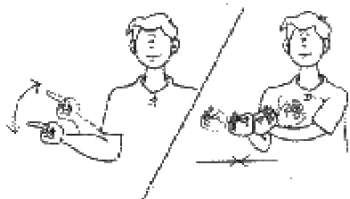
EL@-2



EL@-3



EL@-4



EL@S-GRUPO



EL@S/EL@S-TOD@S

18. PRONOMES POSSESSIVOS

Os pronomes possessivos, como os pessoais e demonstrativos, também não possuem marca para gênero e estão relacionados às pessoas do discurso e não à coisa possuída, como acontece em português.


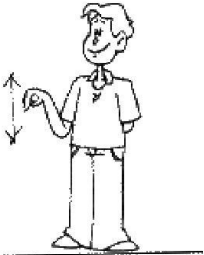
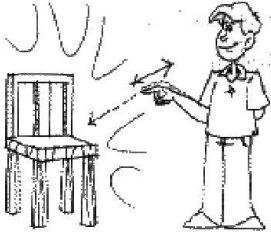

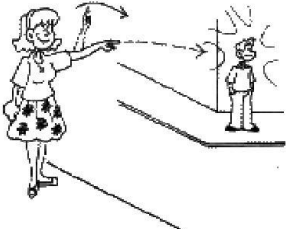
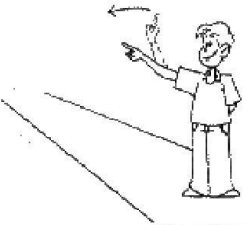
- EU = ME@ SOBRINH@;
- VOCÊ = TE@ ESPOS@;
- EL@ = SE@.FILH@

Para a primeira pessoa: ME@, pode haver duas configurações de mão: uma é a mão aberta com os dedos juntos, que bate levemente no peito do emissor; a outra é a configuração da mão em P com o dedo médio batendo no peito - MEU-PRÓPRIO. Para as segunda e terceira pessoas, a mão tem esta

segunda configuração em P, mas o movimento é em direção à pessoa com que se fala (segunda pessoa) ou está sendo mencionada (terceira pessoa).

Não há sinal específico para os pronomes possessivo no dual, trial, quadrial e plural (grupo), nestas situações são usados os pronomes pessoais correspondentes. Exemplo: NÓS FILH@ ‘nosso(a) filho(a)’

19. PRONOMES DEMONSTRATIVOS EM LIBRAS

Pronomes Demonstrativo	Pessoa do Discurso	Advérbio de Lugar
 <p>EST@</p>	<p>Localidade da 1ª.Pessoa do discurso</p> <p>EU</p>	 <p>AQUI</p>
 <p>ESS@</p>	<p>Localidade da 2ª.Pessoa do discurso</p> <p>VOCÊ</p>	 <p>AI</p>
 <p>AQUEL@</p>	<p>Localidade da 3ª.Pessoa do discurso</p> <p>EL@</p>	 <p>LA</p>

20. HORÁRIO X DURAÇÃO - QUE HORA E QUANTAS HORAS

Na LIBRAS há dois sinais para se referir à hora: um para se referir ao horário cronológico e outro para a duração. O sinal HORA, com o sentido de tempo cronológico, é sinalizado por um aponta para o pulso e, quando utilizado em frase interrogativa - expressão interrogativa “QUE-HORA?”

O sinal HORA, com o sentido de tempo decorrido ou duração, é sinalizado por um círculo redor do rosto e, quando utilizado em frase interrogativa - expressão interrogativa “QUANTAS-HORAS”, tem um acréscimo da expressão facial para frase interrogativa.



HORA/QUE-HORA



HORA/QUANTAS-HORAS



UMA-HORA



DUAS-HORAS



TRES-HORAS



QUATRO-HORAS



HORA 5



MEIA-HORA



CINCO-MINUTOS

21. MEIOS DE TRANSPORTE



BICICLETA



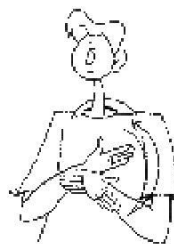
MOTOCICLETA



CARROÇA



VAN



TÁXI



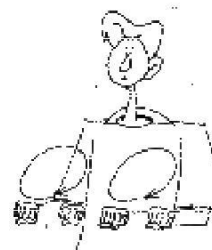
CARRO



TREM



CAMINHÃO



BARCO-A-REMO



NAVIO



BARCO



CANOA



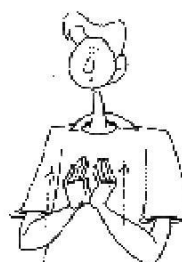
BARCO-À-VELA



AVIÃO



HELICÓPTERO

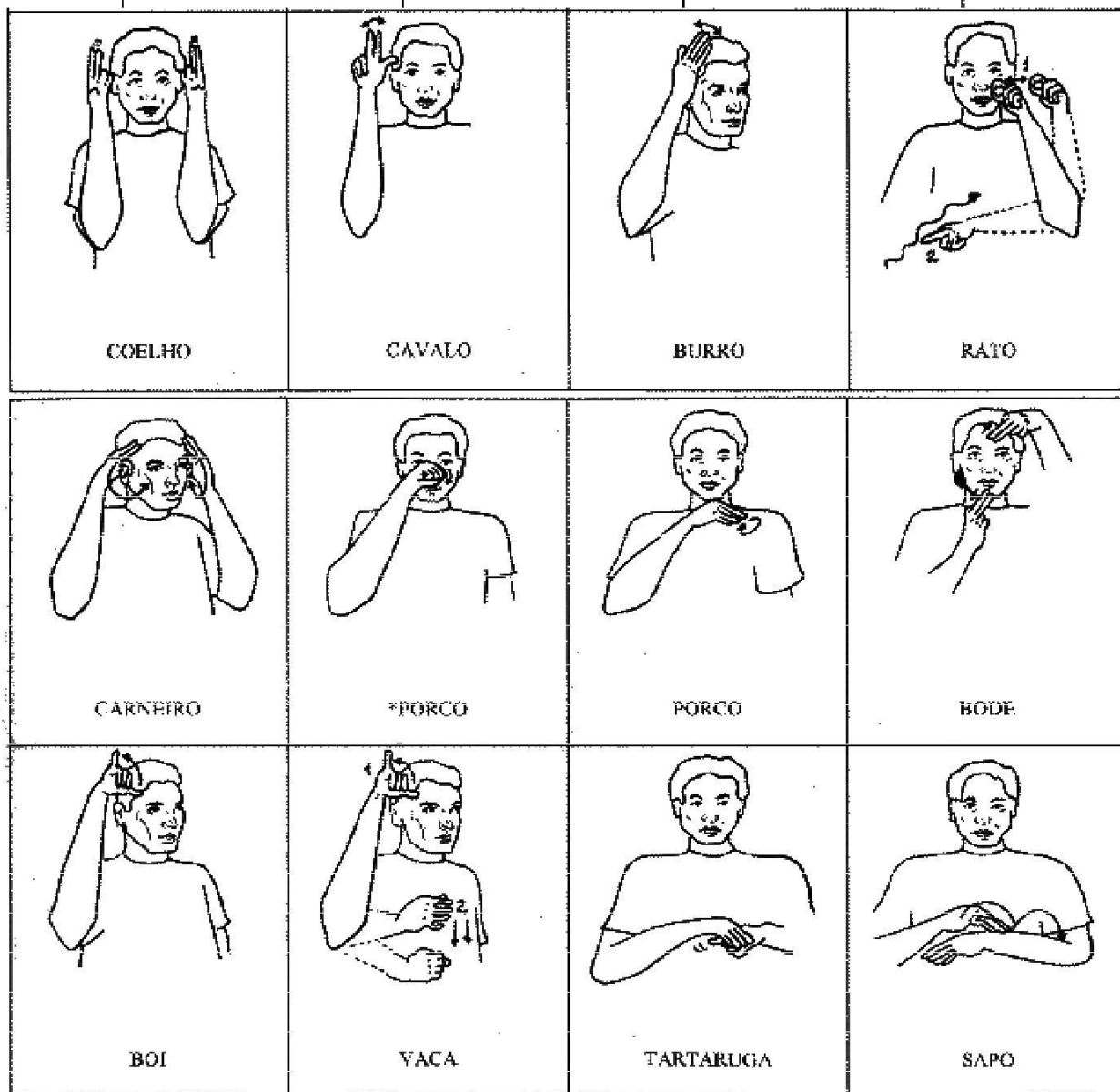
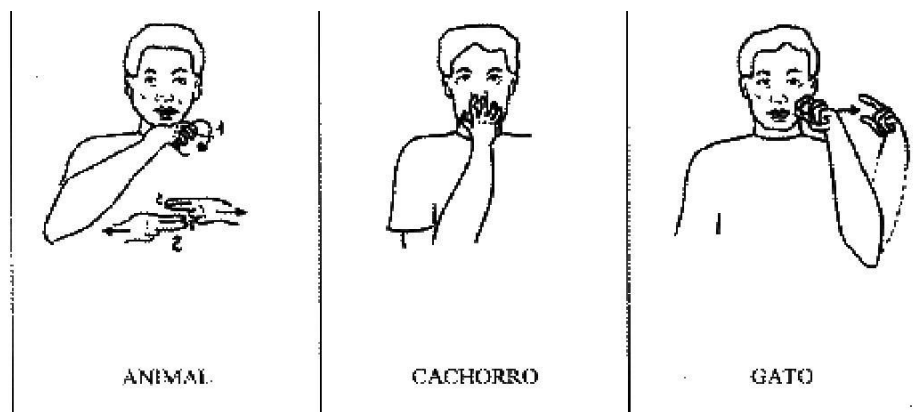


BALÃO



FOGUETE

22. ANIMAIS



23. VOCABULÁRIO PROFISSÃO – EMPREGO



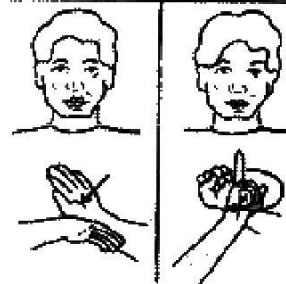
PROFISSÃO / TRABALHO



PROFESSOR



PSICÓLOGO



ASSISTENTE-SOCIAL



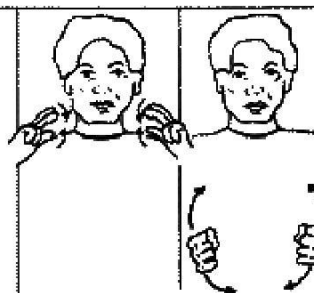
POLICIAL



CANTOR



ADVOGADO



MOTORISTA



MÉDICO



VETERINÁRIO



VENDEDOR



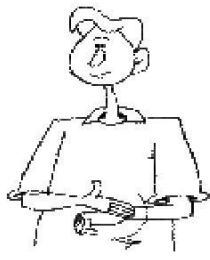
ATOR



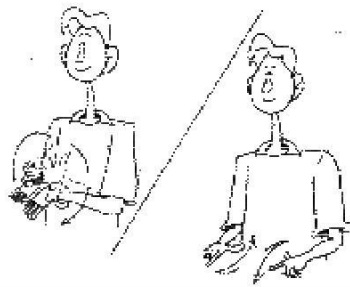
CHefe



DENTISTA



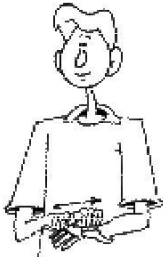
ESTÁGIO



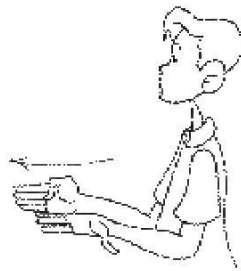
EMPREGO COM CARTEIRA ASSINADA



SALARIO MENSAL



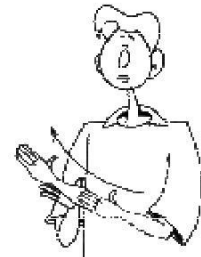
PASSAR-COM-FERRO



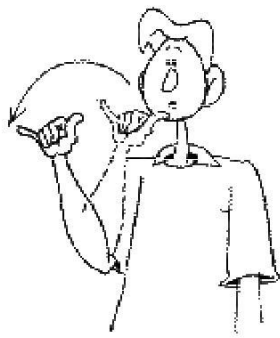
Objeto-longo **PASSAR**



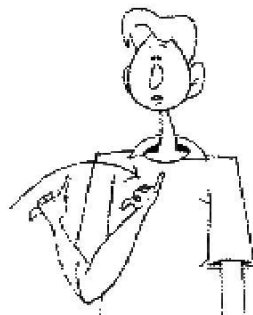
Pessoa **PASSAR**



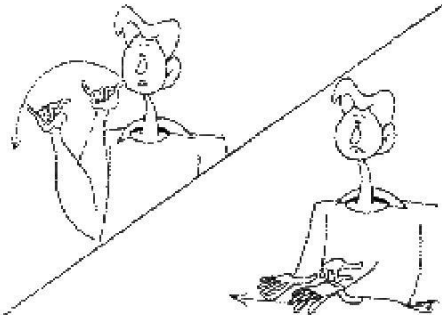
PASSAR-FAX



15 AVISAR **25**



35 AVISAR **15**



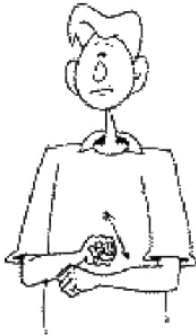
AVISO-PRÉVIO



RECEBER-APOSENTADORIA/APOSENTAR



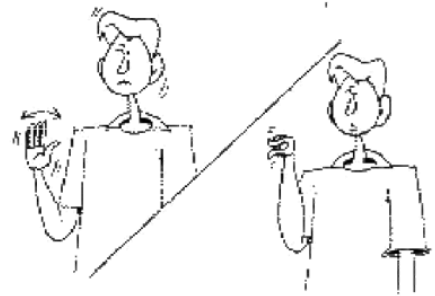
APOSENTADORIA/APOSENTADO



ESPERA



ESPERAR / CONFIAR



ESPERAR / AGUARDAR



ADMITIR (APROVADO)



ADMITIR (ENTRAR)



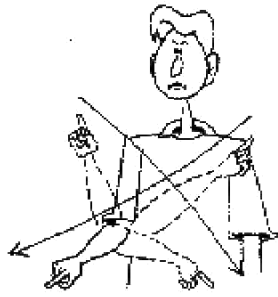
REPROVAR / CONSEGUIR-NÃO



REPROVAR / PASSAR-NÃO



REPROVAR (NÃO DEU CERTO)



CANCELAR



CANCELAR



CANCELAR

PRONOMES INDEFINIDOS



NINGUÉM (PESSOA)



NINGUÉM/NADA/NENHUM



NINGUÉM (acabar)



NENHUM/NADA



NENHUM-POUQUINH@

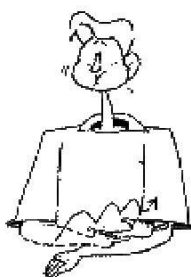


DE-N-A-D-A

24. VOCABULÁRIO ADJETIVOS



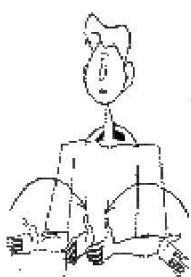
GORDO



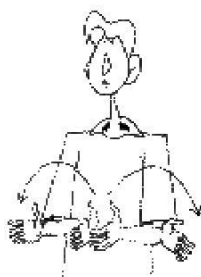
GORDO muito



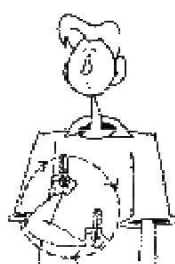
MAGRO



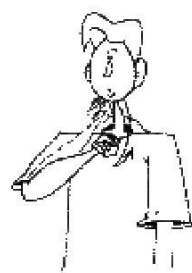
GRANDE



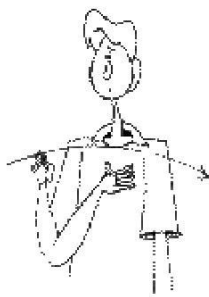
PEQUENO



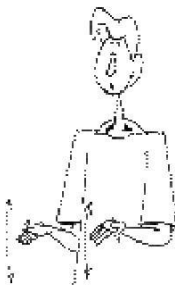
USADO



VELHO



NOVO (COISA)



NOVO (JOVEM)



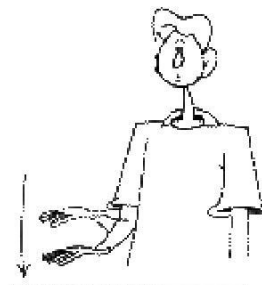
NOVO (JOVEM)



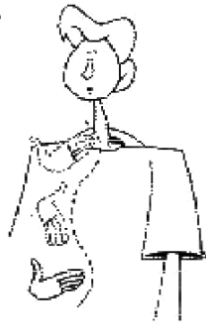
ALTO



ALTO



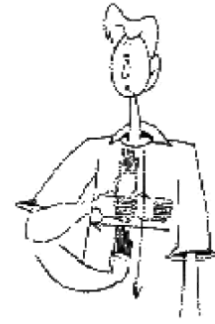
BAIXO



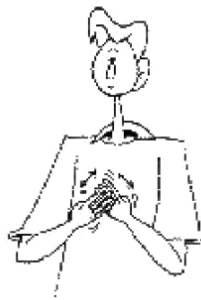
ONDULAD@/ CURVAD@



ESTAMPAD@



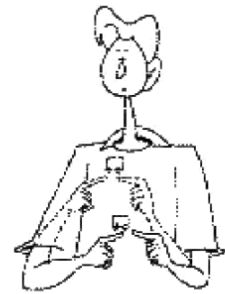
QUADRICULAD@



XADREZ



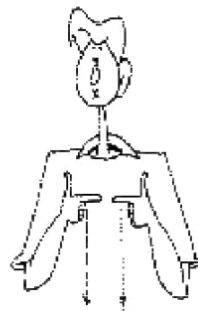
COM - BOLINH@



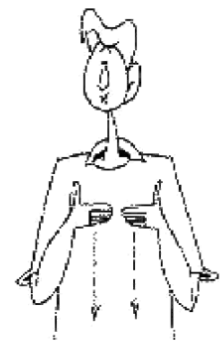
QUADRAD@ / QUADRICULADA



LISTRAD@-VERTICAL

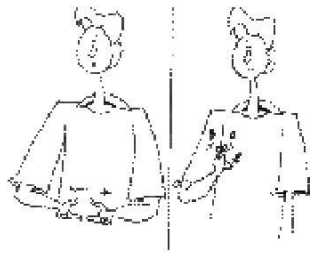


LIS@

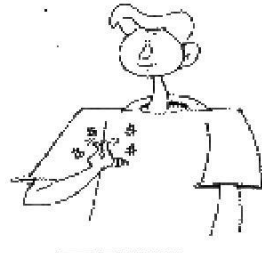


LIS@

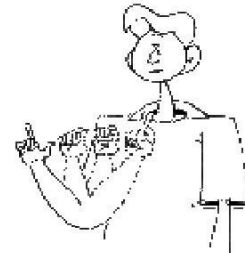
25. DINHEIRO



NOTA



DINHEIRO



REAL



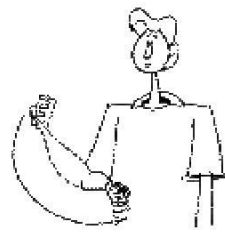
MUITO CARO!



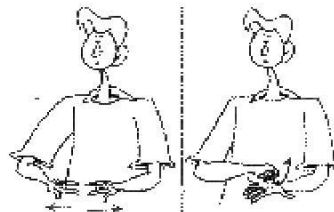
MUITO BARATO



BANCO



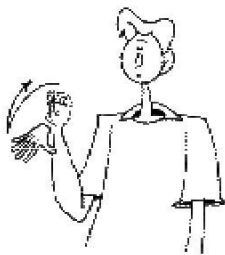
CARTÃO



CHEQUE



PAGAMENTO



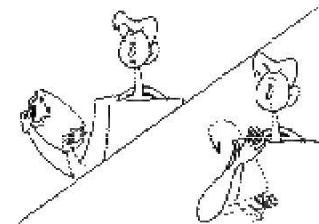
DEPOSITAR



SAQUE



EMPRÉSTIMO



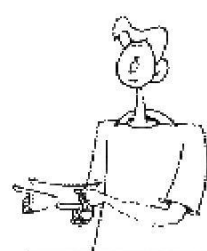
AUMENTO



QUANTO CUSTA?



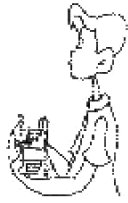
PAGAR A VISTA



PAGAR A PRAZO



DESCONTO



DESCONTO



PORCENTAGEM



JUROS



PRESTAÇÃO



PROMOÇÃO



MÓDULO IV- DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

26. O COTIDIANO ESCOLAR

A inclusão escolar foi uma relevante conquista social e um passo importante no tratamento da problemática e da aprendizagem do deficiente auditivo. Surgiu como uma resposta da necessidade de integrar estes indivíduos socialmente, lembrando que os mesmos não possuem déficit cognitivo, apenas uma deficiência fisiológica, que não os diferem cognitivamente dos demais colegas de classe.

Como um processo lento mais gradual, a aprendizagem do surdo tem um tempo e uma modalidade que cabe em especial a “escola” oferecer um emaranhado de situações do dia a dia que possam sistematizar todo o processo de ensino-aprendizagem, por outro lado não se deseja afirmar, que seja somente na escola, como o único lugar onde devem ocorrer estas mudanças, mas também e principalmente dentro do seio familiar, nas associações e grupos sociais formados pelos sujeitos surdos.

Incorporar tradicionalmente a educação especial às escolas tradicionais trouxe uma problemática, na qual as mudanças para a integração da educação especial não procediam exclusivamente a da reforma, impulsionando um novo conceito de educação especial em torno das escolas inclusivas.

O conceito de escola inclusiva busca mesmo que de uma maneira radical entender e respeitar os direitos dos alunos portadores de necessidades especiais, integrando-os a uma educação de qualidade sem nenhum tipo de exclusão.

A inclusão escolar se consolida a partir da inserção de todos na escola sem distinção. É uma educação voltada para todos, de forma que qualquer aluno que dela faça parte independente ou não de ser portador de necessidades especiais tenha condição de conhecer, aprender e viver num ambiente livre de preconceitos. Inclusão não pode significar adequação ou normatização tendo em vista um encaixar de alunos numa maioria considerada “privilegiada”, mas uma conduta que possibilitasse ou “fazer parte”, um conviver que respeitasse as diferenças e não tentasse anulá-las (SALGADO, 2012).

O conceito de deficiência foi construído ao longo da história na referência dos interesses daqueles que se apresentam como eficientes. Gaio (2007) afirma que as diversas deficiências em si, tais como visual, auditiva, física, mental e outras não tiveram existência concreta. O que ocorreu foi que durante o percurso que a humanidade realizou ao longo de seu processo civilizatório, não privilegiou o atendimento a estas dificuldades apresentadas pelo corpo humano.

No início deste último século se torna possível constatar um novo rumo para o entendimento do ser humano considerado como deficiente, na perspectiva que supera o estigma de deficiência e reconceitualiza o conceito de eficiência.

Hoje, eficiente é todo aquele que é capaz de solucionar os desafios do cotidiano, neste sentido, a ideia de eficiência está muito mais vinculada a resposta que os seres humanos inteiros ou penalizados em suas partes dão às solicitações da vida. “A educação especial” – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), vêm demonstrando a abertura do processo de atendimento educacional e a garantia de introduzir nele inovações, objetivando assegurar maiores possibilidades de integração do portador de deficiência à sociedade.

Para pedagogos como Frazão e Porto (1999, pp.65-68), a inclusão no ambiente escolar consiste em: possibilitar à criança um desenvolvimento dentro de seus limites pessoais, e não de padrões impostos socialmente; acreditar que a criança portadora de necessidades especiais é capaz de uma aprendizagem rica e construtiva.

Na proposta atual, mais inclusiva, a criança com surdez participa do sistema educacional, não está fora dele. É esperado que ela, bem como os professores e toda a escola, conte com dispositivos que auxiliem seu pleno desenvolvimento escolar, sem sacrifícios. No entanto, a inclusão na escola comum deve constituir um processo gradativo, que respeite as diferentes necessidades e interesses de cada criança. Antes de tudo, é necessário verificar se ela está preparada para frequentar uma classe comum, na qual as diferenças (principalmente as que se referem à linguagem) serão evidenciadas pela comparação com os colegas ouvintes.

A deficiência auditiva é caracterizada pela perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido, desta forma a deficiência auditiva traz muitas limitações ao desenvolvimento do indivíduo. A educação da criança surda em fase de socialização precisa se adequar a suas características pessoais. A observação de suas respostas aos primeiros atendimentos escolares e clínicos (estimulação auditiva, socialização etc.), serve para indicar o caminho a seguir: optar pelo ensino especializado (escola e classe especial), ou pelo ensino comum.

Segundo Soares e Mendonça (2010), a Psicologia Escolar, surgiu a partir do interesse de aplicar fundamentos da Psicologia Educacional, com o intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem no contexto escolar, que teve um impulso compulsório de ampliação, sobretudo na grande oferta de matrículas desencadeado ainda na segunda metade do século XX. A primeira função desempenhada pelos psicólogos nas instituições de ensino foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares. Essa era uma maneira de “adaptar” os indivíduos à nova ordem social – industrial capitalista que requeria mão-de-obra com certas aptidões e traços como condição de sua eficácia (Pereira 2010, apud Patto, 1989).

De fato, até a década de 1960 a psicologia da educação estava fundamentada em atividades científicas e profissionalizantes voltadas especificamente para o trabalho de formação dos professores, para a pesquisa psicológica aplicada à educação e a intervenção psicológica sobre problemas e

dificuldades do desenvolvimento, da aprendizagem e da conduta de crianças e adolescentes.

Surge no final do século XX a necessidade de definir parâmetros para atuação do psicólogo escolar, para isso o Conselho Federal de Psicologia (1999), define como atribuições deste profissional: Atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre às dimensões política, econômicas, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica, individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino.

Imerso em um contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, a atuação do psicólogo escolar exige dele uma visão transdisciplinar, que deverá prepará-lo para um trabalho consistente de análise das situações socioeducativas utilizando modelos de inteligibilidade das práticas educativas que distinguem os olhares centrados no indivíduo, nas interações grupais, ou seja, permeando uma formação que contemple aspectos multireferenciais, atendendo a um contexto de complexidade, de exaltação do subjetivo e que admita a dialetização entre o polo individual e o coletivo.

Por outro lado, reconhecendo que o psicólogo escolar não é o clínico, algumas características deste são presentes na postura daquele, por exemplo, deve-se desenvolver o que Soares e Mendonça, 2010 apud Almeida 2006, p. 189 chama de “atitude e sensibilidade clínica de escuta dos discursos institucionais e das vozes da escola”, possibilitando uma conscientização que leve a ressignificações das práticas pedagógicas e de uma auto-criação desse profissional.

Assim, a psicologia escolar deve se constituir como uma possibilidade de transformação do ambiente escolar. É preciso agregar às disciplinas acadêmicas um campo de questionamento acerca da realidade da educação no Brasil.

Dessa forma, há de se propor uma atuação do profissional de psicologia que seja coerente com essa realidade e que possa envolver todos os membros escolares, incluindo a família.

Portanto, o psicólogo escolar e educacional é um agente vivificante de transformação, sobretudo no que diz respeito ao que se espera da sua formação, carente ainda de uma identidade e de qualidade.

Assim, espera-se que o psicólogo escolar ganhe credibilidade no campo educacional e na sociedade como um todo, mostrando preparo profissional e ganhando o espaço ainda pouco ocupado por este na escola.

27. METODOLOGIA E ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A Escola Inclusiva surge para possibilitar uma reestruturação das escolas públicas, para que possibilite atendimentos com qualidade aos alunos.

Assim, é vista como uma escola que oferece um ensino de qualidade para todos, com propostas pedagógicas onde as metodologias são ativas, cooperativas e demonstrativas, ocorrendo assim uma observação, uma análise e uma interpretação em prol das respostas dos alunos.

Objetivo:

Buscar alternativas educacionais nas quais o currículo seja o agente modificador do processo educacional, visando estar o próximo possível da realidade do aluno, num espaço democrático, na perspectiva de uma política pública de educação inclusiva com igualdade e participação de todos.

O Que:

Trata-se do estudo e compreensão da história da Educação Especial, suas ações pedagógicas e estratégicas para o trabalho dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, previstas na LDB, destacando que sua implementação necessita do preparo das escolas, professores e comunidade.

O currículo é o projeto que determina os objetivos da educação escolar e sugere um plano de ação adequado para a execução desses objetivos. Supõe selecionar tudo aquilo que é possível ensinar em um determinado espaço educativo. O currículo especifica como, quando e o quê ensinar, como e quando avaliar

A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos, que envolvem fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Reflete, também, todas as experiências em termos de conhecimento que será proporcionado aos alunos de um determinado curso.

28. VISÕES SOBRE O CURRÍCULO

A) Visão Tradicional:

pautada em procedimentos, técnicas e métodos preocupados com a transmissão de “conhecimentos sistematizados” e com a sua fixação por meio de atividades meramente mecânicas por parte do professor e do aluno. Os conteúdos são selecionados de forma acrítica, sem uma contextualização com a realidade e, na maioria das vezes, desprovidos de sentido para os alunos, concebidos como meros receptores do conhecimento. Neste o conteúdo está submetido ao método, reduzido a técnicas, recursos e procedimentos didáticos.

B) Visão Crítica:

É compreendido na sua amplitude cultural e histórica, em que alunos e professores são sujeitos interativos, orientados por princípios e metas,

intencionalmente voltados para a dialética do saber. As relações entre conteúdo e método constituem uma unidade de entrelaçamento da função educativa e da participação social.

Já o conteúdo são os conhecimentos e os valores como fio condutor da ação pedagógica em uma atividade objetiva de relevância social e humana, norteadas pela estrutura particular de cada disciplina ou área de conhecimento, visando a captar os processos psicológicos pelos quais alunos e professores se apropriam dos saberes e os processos pelos quais a mediação entre objeto e sujeitos do conhecimento se faz presente.

O professor assume o papel de mediador dessa relação, em que a interação e a intervenção constante possibilitam o avanço do aluno no seu processo de desenvolvimento e de conhecimento do mundo, garantindo, assim, uma participação social e plena.

Currículos inclusivos são baseados em uma visão de aprendizagem como algo que acontece quando os alunos estão envolvidos ativamente em compreender suas experiências. São constituídos de forma flexível para permitir não somente adaptações, mas também modificações para atender às necessidades individuais dos alunos e aos estilos de trabalho próprios de cada professor.

29. ADAPTAÇÕES CURRICULARES

As adaptações curriculares são os ajustes e modificações que devem ser feitos nas diferentes instâncias curriculares para responder às necessidades de cada aluno, favorecendo as condições que lhe são necessárias para se efetivar o máximo possível a aprendizagem.

Deverão considerar as características individuais dos alunos, as áreas prioritárias a serem apoiadas, os tipos de apoio mais eficientes para responder às necessidades do aluno, em quais situações o apoio deve ser disponibilizado, e como proceder em relação a isso, que profissionais participarão, bem como quais as funções e responsabilidades que caberão a cada um.

Classificam-se em:

1) Adaptações De Grande Porte:

São as adaptações significativas. Dão-se nas seguintes modalidades: organizativas, objetivos de ensino, conteúdo, avaliação, método de ensino, temporalidade. A escola regular precisa promover as modificações que forem necessárias para atender às necessidades de seus alunos:

- acesso ao currículo;

- participação integral, efetiva e bem sucedida em uma programação tão comum quanto possível;

- a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais no processo de elaboração:
 - a) do plano municipal de educação;

 - b) do projeto político da escola;

 - c) do plano de ensino do professor.

As adaptações de grande porte dividem-se em:

- a) Adaptações de objetivos: a possibilidade de eliminar objetivos ou de introduzir objetivos específicos, complementares e/ou alternativos, como

forma de favorecer aos alunos com deficiência a convivência regular com seus pares, beneficiando-se das possibilidades educacionais disponíveis.

b) Adaptações de conteúdo: as outras formas de adaptações curriculares de grande porte, determinadas pelas adaptações dos objetivos já realizados previamente.

c) Adaptações do método de ensino e da organização didática: a adoção de métodos bastante específicos de ensino.

d) Adaptações do sistema de avaliação: a introdução de critérios específicos de avaliação e a eliminação de critérios gerais, a adaptação de critérios regulares de avaliação e a modificação dos critérios de promoção, que devem ser retomados em novo processo de ensinar não tendo como função principal classificar o “melhor” ou “pior” da sala.

e) Adaptações de temporalidade: os ajustes no tempo de permanência do aluno em uma determinada série/ciclo, sem que exista prejuízo quanto à sua idade/ série.

Não são adaptações significativas. Também podem ser efetivadas nas mesmas modalidades, mas de responsabilidade direta do professor regente. Dizem respeito às ações sob a responsabilidade do professor nos componentes curriculares desenvolvidos em sala de aula, sem que para isso necessitem de decisões ou autorização de instâncias superiores, enquanto tal procedimento fizer parte da sua área de competência.

As adaptações de pequeno porte dividem-se em:

Adaptações de objetivos: se referem a ajustes que o professor deve fazer nos objetivos pedagógicos que constam no seu plano de ensino, de forma a adequá-los às características e condições dos alunos com necessidades educacionais especiais.

b) Adaptações de conteúdo: Os tipos de adaptações de conteúdo podem ser: priorização de tipos de conteúdos, priorização de áreas ou unidades de conteúdos, reformulação da sequência ou, ainda, eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais.

c) Adaptações do método de ensino e da organização didática: procurar as estratégias que melhor respondam às características individuais de cada aluno faz parte do ato de ensinar.

d) Adaptações do sistema de avaliação: necessárias, para atender às necessidades especiais dos alunos, adaptações no processo de avaliação, modificando técnicas ou os instrumentos utilizados.

e) Adaptações de temporalidade: o professor pode organizar o tempo das atividades, dependendo da necessidade especial de cada aluno.

3) Modalidades De Apoio:

São recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades das pessoas, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive.

Classificam-se em:

a) Serviços especializados: de natureza pedagógica e/ ou terapêuticos ofertados fora do contexto regular de ensino, substituindo os serviços educacionais comuns. Incluem-se, neste caso, as iniciativas das organizações governamentais e não governamentais. Compõem esses serviços: classe especial, escola especial, classes hospitalares, atendimento pedagógico domiciliar.

b) Serviços de apoio pedagógico especializado: de natureza pedagógica ofertados no contexto da escola regular para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Destacam-se: sala de recurso, centro de atendimento especializado, profissional interprete, interprete de surdo, professor de apoio permanente – área da deficiência neuromotora, classe comum, itinerância.

30. ATENDIDOS ALUNOS

- a) Deficiência auditiva: surdez e deficiência auditiva.
- b) Deficiência visual: cegueira e visão reduzida.
- c) Deficiência física
- d) Deficiência mental/intelectual
- e) Deficiência múltipla

f) Altas habilidades/superdotação: Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados.

g) Transtornos globais de desenvolvimento: alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, que dificulta o acompanhamento das atividades curriculares.



MÓDULO V – LIBRAS COMO FORMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

31. A FIGURA DO INTEPRETE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão sobre as necessidades formativas de professores constitui questão antiga e recorrente. Na atualidade, observa-se embate entre instâncias federais, estaduais e municipais em relação à responsabilidade e autonomia diante da tarefa de formar professores e outros profissionais que atuam no campo educacional. Contudo, há consenso em considerar que professores melhor preparados podem atender e formar melhor seus alunos. Todavia, os modos de preparar melhor os professores e outros profissionais que atuam no espaço escolar permanecem como debate aberto.

A temática de formação de professores ganha contornos ainda mais complexos quando se pensa em formar docentes para atender às necessidades da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Essa tem sido uma área historicamente desguarnecida e as reiteradas proclamações, nos documentos oficiais e boa parte da literatura, referentes às virtudes da educação inclusiva de nada servem, se os professores e demais profissionais da educação não estiverem preparados para atuar com alunos com demandas específicas em frente aos processos educativos.

Dentre os profissionais que atuam para efetivar práticas de educação inclusiva se encontram aqueles previstos para realizarem atendimento educacional especializado. Em relação à surdez são eles: profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua e tradutores-

intérpretes de língua de sinais (Libras/Português) (TILS). Dentro deste grupo, interessa-nos destacar o TILS, profissional previsto no Decreto 5.626, responsável por dar acessibilidade linguística aos alunos surdos que frequentam parte da Educação Básica (do fundamental segunda etapa em diante) e Ensino Superior, interpretando do Português para a Língua de Sinais e vice versa os conteúdos tratados no espaço educacional.

A figura do TILS não é nova nas experiências das comunidades surdas, contudo aparece pela primeira vez em documentos oficiais no Brasil apenas no final da década de 1990, como profissional responsável pela acessibilidade de sujeitos surdos aos conteúdos tratados em espaços públicos e educacionais. Mas, é somente em 2005, com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro, que esta figura profissional é descrita com maior detalhamento de suas atribuições e atenção para exigências de sua formação especialmente para sua atuação nos espaços educacionais. Tendo em vista os objetivos deste seminário que visam tratar da Formação de Professores que atuam na Educação Inclusiva, entendo que seja relevante abordar aspectos da formação do TILS para atuar na área educacional, ator fundamental na proposta de inclusão escolar bilíngue de sujeitos surdos ao lado dos professores ouvintes regentes de classe.

Estimativas do último Censo Demográfico (IBGE, 2000) indicam a existência de 5,7 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência auditiva, e destes um pouco menos de 170 mil se declararam surdos, indicando um segmento significativo da população que demandaria experiências linguísticas mediadas por uma língua de modalidade visual espacial como é a Libras. O número de pessoas com surdez é expressivo, mas não tem gerado uma reação a altura quando consideramos as políticas linguísticas bilíngues oficiais e a destinação de recursos para consolidação dessas mesmas políticas, o que, conseqüentemente, se traduz na invisibilidade desse grupo (MOREIRA; FERNADES, 2008).

Apesar dos objetivos e estrutura afirmada no Decreto 5.626, vivemos um momento de transição, em que os projetos de educação bilíngue ainda não se consolidaram nos sistemas de ensino e os estudantes surdos que chegam ao ensino superior, mais notadamente a partir da década de 1990 (justamente pelo

reconhecimento legal de sua diferença linguística - Lei Federal 10.436), apresentam características específicas, muitas vezes com sérias dificuldades relativas a seu letramento em Português. Esse fato tem origem, conforme discute Januzzi (2004), nas escolhas ideológicas educacionais, tradicionalmente apoiadas na abordagem clínico-terapêutica. Esta abordagem em relação à educação de surdos foi fortemente marcada pelo monolinguismo em português, que os subjugou a uma condição deficiente, imobilizando suas possibilidades de interlocução social significativas e acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e disseminado pela educação escolar (MOREIRA; FERNADES, 2008, p. 2).

Assim, assistimos a um cenário polêmico na discussão de direitos linguísticos de alunos surdos, já que permanecem antagonismos nos posicionamentos adotados, em que se tomam as políticas de ação afirmativas ora como privilégios, ora como reparação de uma dívida histórica que excluiu os surdos de uma experiência de ensino de qualidade. Não se pode acreditar ingenuamente que a oficialização da Libras em todo o país implique necessariamente transformações concretas nas práticas sociais (MOREIRA; FERNADES, 2008). A Educação Inclusiva não pode estar restrita ao acesso dos alunos às escolas ou à língua, mas é imperioso reflexão sobre a formação dos profissionais que atuam com esses alunos e o direcionamento de projetos políticos pedagógicos para uma ação educacional efetiva.

32. O TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

O TILS é um profissional fundamental para mediar o acesso aos conhecimentos para alunos surdos, conforme prevê o Decreto 5.626. Nesta direção, torna-se fácil compreender a demanda crescente por este profissional, já que muitos surdos ingressam a cada ano nas escolas, além daqueles que estavam fora dela por não terem como avançar em seus estudos e conhecimentos em um projeto educacional monolíngue. Eles se encaminham

para o espaço escolar em busca de conhecimento sentindo-se acolhidos pela presença da Libras.

Todavia, este profissional tem sido historicamente constituído na informalidade, nas relações sociais, pela demanda dos próprios surdos que inúmeras vezes precisam de intérpretes para mediar sua comunicação com ouvintes. A maioria dos intérpretes aprendeu ou desenvolveu sua fluência em Libras em espaços religiosos (que por sua necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, capacitam e acolhem fiéis usuários ou interessados na língua de sinais). Assim, os grupos religiosos têm-se apresentado no decorrer das últimas décadas como comunidades solidárias à condição bilíngue dos surdos, e nelas pessoas que se interessam pela língua de sinais (ou por terem parentes surdos, ou amigos, ou mesmo por afinidade) ampliam seus conhecimentos e são convidadas a mediar situações mais ou menos formais entre surdos e ouvintes. Então, o intérprete molda-se às demandas da prática e vai constituindo-se como TILS nas e pelas experiências que vai vivenciando.

É neste contexto que, na década de 1990, surgem tentativas de dar uma formação mais específica para estes profissionais, principalmente por iniciativa da Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS), que, observando a heterogeneidade de desempenho dos intérpretes, propõe cursos de curta duração para formação. Estes cursos eram, em geral, ministrados por ouvintes e, ocasionalmente, por surdos e visavam ampliar os conhecimentos e fluência em Libras, sem outros focos de atenção.

Além desta formação, nos últimos 20 anos, foram realizados alguns encontros regionais e/ou nacionais de intérpretes de Libras, objetivando a troca de experiências e formação sobre aspectos pontuais relativos à atuação como intérprete (destacam-se discussões sobre ética e código de ética profissional) e, apenas em 2008, os TILS em todo o país conseguiram organizar-se em associações regionais, criando em seguida uma federação nacional (FEBRAPILS) com representatividade junto ao World Association of Sign Language Interpreters - WASLI (órgão internacional que representa TILS do

mundo todo). Ou seja, trata-se de organização recente, que passará a apoiar o profissional e colaborar para sua formação.

A assunção da abordagem bilíngue para educação de surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos é nova no espaço educacional para todos que nele atuam. A abordagem bilíngue passa a fazer parte das políticas educacionais brasileiras apenas na última década, em função da pressão dos movimentos sociais, dos resultados de pesquisas nas áreas da Linguística e Educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais. Deste modo, formar para atuar em espaços educacionais bilíngues é uma necessidade atual. Todavia, por ser muito recente, a formação oferecida é, em geral, fruto da experiência daqueles que vêm atuando como intérpretes há mais tempo, fundamentada prioritariamente em suas práticas.

Na página da FENEIS disponível na internet (FENEIS, 2009), afirma-se que a formação oferecida busca orientar e esclarecer sobre aspectos importantes na situação de interpretação, sem detalhar, entretanto, quais seriam estes aspectos. Defende-se que o profissional intérprete deve conhecer profundamente a Libras e as técnicas de interpretação, mantendo sua postura ética profissional, atento ao vestuário, “aparência pessoal, iluminação, local, fundo visual, barulhos laterais, acomodações, posição natural para sinalizar, tempo de interpretação, expressões faciais, uso do alfabeto manual, tautologia, expressões idiomáticas, possíveis distrações e outros” (FENEIS, 2009).

Para a FENEIS, o intérprete deve ser imparcial, não deixando que suas opções pessoais, religiosidade ou amizades interfiram em seu trabalho, e o fato de a pessoa ser filha de pais surdos não a capacita automaticamente para atuar como intérprete, já que uma aprendizagem específica para esta função se faz necessária. A entidade contribui para o fortalecimento e reconhecimento da carreira de intérpretes, realizando cursos de capacitação e oficinas de aprimoramento, além de encontros para discussão de temas relacionados à área.

Em relação à preparação para tornar-se TILS, a FENEIS indica que os interessados devem frequentar cursos de língua de sinais e conviver com pessoas surdas nas associações, para desenvolverem um uso efetivo da língua

em situações de comunicação concretas. Contudo, apenas conhecer a Libras não é suficiente, sendo necessário ter boa fluência para poder interpretar, versando sentidos do Português para a Libras e vice-versa. O foco do texto disponibilizado pela FENEIS recai também sobre aspectos éticos e a questão da confiança entre pessoa surda e intérprete, já que o surdo depende deste profissional para várias situações sociais nas quais ele terá de se expor (médicos, advogados, entre outros) e precisa confiar na atuação do TILS, já que questões pessoais estão envolvidas. O que se destaca é que aspectos específicos da ação de interpretar não são tratados, e apenas se afirma que as questões técnicas são complexas e precisam ser cuidadas, não indicando como se pretende formar melhor os intérpretes.

Além disso, argumenta-se que o envolvimento da comunidade surda e sua maior participação social demandará maior complexidade da atuação do TILS. A formação de TILS suscita contínua atenção aos níveis de participação da comunidade surda na sociedade em geral, já que seu envolvimento em diferentes práticas sociais (eventos científicos, jogos olímpicos, ações junto ao poder legislativo, frequentar diversos níveis de ensino em diferentes campos do conhecimento) implica demandas mais complexas, exigindo conseqüente refinamento da atuação do intérprete. Dependendo de seu nível de participação social, a comunidade surda atentará para aspectos da formação dos intérpretes, buscando profissionais cada vez mais competentes como verificado em países que assumiram a abordagem bilíngue há mais tempo (por exemplo: Dinamarca, Suécia e Finlândia), com experiências de formação de TILS mais consolidadas (FENEIS, 2009).

No Brasil, a publicação do Decreto 5.626 tornou obrigatória a presença deste profissional nos espaços educacionais que recebem alunos surdos. Na verdade, a Lei 10.098, de 2000, na perspectiva da educação inclusiva, já previa a presença do TILS no nível superior, não havendo, contudo, nenhuma descrição de como formá-lo. Assim, as instituições de ensino superior (IES), para atender a demandas judiciais e/ou da comunidade surda, passaram a contratar pessoas que se dispunham a atuar como TILS sem avaliar mais pormenorizadamente sua formação e competência para exercer esta função.

Importava que atuassem em sala de aula de forma satisfatória diante do aluno surdo e do professores. Neste contexto, a entrada dos TILS na educação deu-se sem um cuidado com sua formação prévia, e tornou-se comum pessoas sem formação no nível superior atuarem como intérpretes neste nível de ensino, ou ainda, não terem formação específica nas áreas de conhecimento em que atuavam.

Ao mesmo tempo, o aluno surdo que chega ao ensino superior, muitas vezes, tem domínio restrito da Libras e menor ainda do léxico da área de conhecimento específico na qual está estudando. Nem tudo que o intérprete traduz em Libras é acessível a ele, gerando problemas no espaço acadêmico. Além disso, as IES, de modo geral, estavam pouco preparadas para a inclusão do aluno surdo e, conseqüentemente, para a presença do intérprete em sala de aula. Professores resistentes à presença do TILS, preparando aulas considerando somente os alunos ouvintes; desentendimento entre professores e intérpretes que se refere aos processos de avaliação dos alunos são frequentes. Observa-se, de forma geral, um despreparo de todos os atores para compartilharem esta cena. Fazeres e práticas são tecidas nas experiências, muitas vezes, enfrentando problemas que poderiam ser evitados, com planejamento comum anterior, oferecimento do material a ser trabalhado em sala ao intérprete com antecedência, conhecimento do professor sobre as necessidades e possibilidades dos estudantes surdos, para ações pedagógicas mais adequadas. Na verdade, não se verifica a presença de um Projeto Político Pedagógico nas IES que contemple a inclusão de alunos surdos, para além da presença do intérprete em sala de aula (MARTINS, 2008).

Estas mesmas dificuldades se repetem na Educação Básica, quando a presença do TILS passou a ser obrigatória diante da matrícula de alunos surdos no ensino fundamental segunda etapa e ensino médio. A formação dos TILS não sanará todos os problemas apontados, mas a ausência de formação, certamente, colabora para que muitas dessas dificuldades se aprofundem.

33. O DECRETO 5.626 E AS QUESTÕES DE FORMAÇÃO DOS TILS

O Decreto 5.626 prevê, entre outras ações, um exame nacional - o Prolibras - que visa certificar tradutores-intérpretes de Libras. Este exame propõe-se a avaliar a proficiência em Libras e a capacidade de verter enunciados desta língua para o Português e vice-versa. Contudo, a competência em língua portuguesa não é avaliada de maneira específica e o foco do exame está na fluência em Libras. Uma vez certificada, a pessoa pode atuar como TILS em qualquer área e, tendo formação em nível superior, poderá exercer sua função em todos os níveis de ensino e, com formação em nível médio, atuará apenas na Educação Básica. Não há qualquer atenção para as competências nas diferentes áreas de conhecimento, nem sobre os diferentes campos (área jurídica, de saúde, eventos científicos e etc). A criação deste exame nacional, previsto para vigorar até que ocorra formação específica para os profissionais TILS em nível superior, é um modo de reconhecer aqueles que já atuavam nessa função, além de rapidamente certificar profissionais para oferecer ao mercado, que, com a vigência do próprio decreto, demandava com urgência TILS para atuarem nas salas de aula.

Entre outros pontos, o decreto traz em si também o embrião de propostas de cursos de graduação para formar professores de Libras e TILS. O primeiro curso para atender esta necessidade foi criado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e visava à formação de professores de Libras, preferencialmente surdos (Curso de Licenciatura Letras/Libras), organizado na modalidade ensino a distância, e oferecido inicialmente em 15 polos espalhados pelo país, coordenados localmente por IES públicas federais e estaduais, com 50 vagas em cada polo. Apenas em 2008, a UFSC passa a oferecer também o Curso de Graduação Letras/Libras Bacharelado para formação de TILS, na modalidade ensino a distância em 20 polos no Brasil.

Em 2005, antes mesmo da publicação do referido decreto, algumas IES privadas divulgaram a abertura de cursos de formação em nível superior como forma de atender a demanda crescente por TILS pelas IES,

induzida pela Lei 10.098. Não se observou a criação de cursos de graduação/bacharelado, com duração de três anos ou mais, mas cursos com menor duração (modalidade sequencial e/ou tecnólogo), talvez pelo interesse em melhor compreender a necessidade e a demanda por esse profissional, e a falta de história anterior de formação do TILS. As grades curriculares destes cursos revelam ênfase na formação/aprofundamento do conhecimento em Libras, em aspectos específicos da teoria e técnicas de interpretação e formação prática em interpretação. Menos de uma dezena de cursos foram abertos nestas condições em todo país, com formação de número restrito de profissionais.

A formação de tradutores e intérpretes de línguas orais é, na atualidade, uma área consolidada, já que há pelo menos 50 anos em diferentes países se conta com a experiência de formação em nível superior. O fundamento principal é ter conhecimento amplo e profundo tanto da língua de partida como da língua alvo, sendo que aos tradutores caberá dominar bem a língua escrita, e aos intérpretes o domínio prestimoso da língua oral. Tal domínio é condição prévia e indispensável para a atuação de tradutores e de intérpretes, e os programas de formação desses profissionais não têm como objetivo o ensino de línguas. O domínio das línguas de trabalho deve anteceder a formação de tradutores e intérpretes.

Este aspecto é um ponto discrepante nas exigências observadas para a formação de TILS. No curso oferecido pela UFSC, o vestibular é feito em Libras, o que pressupõe que o candidato tenha domínio nessa língua. Todavia, pelo modo como é organizada a prova, avalia-se um conhecimento em Libras que, entretanto, não assegura fluência nessa língua. Além disso, o Português é pouco avaliado, dado como conhecido pelos candidatos, o que nem sempre se verifica, pois pessoas fluentes em Libras podem ter domínio precário do Português em sua norma padrão. Quando se analisa a grade curricular do curso, há um eixo de disciplinas voltadas para o ensino e aprimoramento da Libras (cinco disciplinas). Contudo, o mesmo não se verifica em relação ao Português. Há disciplinas sobre aspectos gramaticais e questões teóricas, mas que não focalizam o estudo do Português enquanto fluência e uso da língua em diferentes contextos discursivos. Outras

disciplinas propostas abordam o Português, mas já envolvido em processos tradutórios em relação à Libras. Sobre as técnicas de tradução/interpretação trabalhadas com os alunos, pouco se pode dizer já que as ementas ou programas de disciplinas não se encontram disponíveis (LETRAS/LIBRAS, 2009) e o curso foi iniciado recentemente, apenas dois semestres foram concluídos, envolvendo principalmente disciplinas básicas, com foco teórico.

Nos cursos oferecidos pelas IES privadas, são aceitos estudantes sem conhecimento prévio de Libras e os cursos são construídos de modo que o aluno aprenda a Libras durante sua formação. Ressalta-se que é incentivada a convivência com a comunidade surda para maior desenvolvimento e fluência na língua, e, frequentemente, o desempenho em Libras alcançado no decorrer do curso é avaliado como de boa qualidade, já que as experiências informais com a comunidade surda são entremeadas com experiências de reflexão formal sobre a língua nas aulas, o que favorece aquisição e uso adequado da língua. Contudo, nem sempre é fácil o estudante adquirir e tornar-se fluente em uma língua nova durante a formação, que, em muitos casos, é de aproximadamente dois anos. O ensino do Português também não é enfatizado.

Cabe destacar que a aceitação de estudantes sem fluência prévia em Libras se dá porque, se ela for exigida como requisito para o ingresso nos cursos, nem sempre será possível a formação de novas turmas. Esta não é uma realidade específica do Brasil, já que o mesmo fenômeno também é observado em outros países (TAYLOR, 2002). A língua de sinais é, em geral, uma língua de menor prestígio social e o interesse por ela emerge justamente pela oportunidade de postos de trabalho que oferece e, nesse sentido ter a língua previamente adquirida é pouco frequente. Em países como os EUA, verifica-se a mesma realidade, já que a atuação como intérprete de línguas de sinais não envolve atividades de prestígio econômico – acompanhar executivos em transações de negócios, eventos científicos e empresariais (como é o caso de intérpretes de línguas orais – inglês, alemão, chinês, por exemplo). A atuação como TILS têm na educação sua fonte principal de empregabilidade, área com histórico de remuneração menos atraente.

Além disso, os poucos cursos propostos no Brasil, tanto pelas IES públicas como pelas privadas, oferecem formação para a atuação do TILS em todas as áreas. Entretanto, na atualidade, a demanda mais importante por este profissional está na área educacional e os estudantes nem sempre recebem formação aprofundada para atuar neste campo e refletir sobre as especificidades de seu papel nos diferentes níveis de ensino. Por este motivo, defende-se que a formação dos TILS enfatize também as questões que envolvam o campo educacional e os princípios da educação inclusiva bilíngue, na medida em que este profissional terá papel fundamental no processo de aprendizagem das pessoas surdas.

34. REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DE TILS NA ÁREA EDUCACIONAL

As discussões referentes ao papel e à atuação dos intérpretes no espaço educacional ainda são bastante incipientes. Pouco se conhece sobre os desdobramentos daquilo que é feito em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva bilíngue para surdos. Além disso, por ser uma profissão nova e, portanto, não haver número suficiente de profissionais formados até o momento, qualquer pessoa que saiba língua de sinais e se disponha ao trabalho acaba sendo considerada, potencialmente, um intérprete educacional, não sendo exigida formação ou qualificação específica, para além do domínio de Libras, nem sempre bem avaliado (LACERDA, 2007; GURGEL, 2009).

No entanto, apenas a presença do TILS em sala de aula não assegura que as questões metodológicas sejam alteradas para contemplar todas as necessidades educacionais especiais do aluno surdo visando a uma atenção inclusiva. Muitas vezes, a presença do intérprete acaba por mascarar uma inclusão que exclui. Além disso, a falta de formação profissional específica para a atuação educacional leva a uma visão equivocada de que o intérprete deve ter uma formação generalista, e que ele, por vezes, pode se responsabilizar pelos processos de aprendizagem dos alunos surdos. Com isso, a aquisição dos

conteúdos curriculares pode continuar sendo insatisfatória, criando obstáculos novos para o desenvolvimento educacional do estudante surdo.

Assim, a formação dos TILS precisa ser pensada com cuidado para que os vários aspectos envolvidos em sua atuação profissional sejam trabalhados. Sobral (2005) afirma que o domínio da língua não é suficiente para a atuação profissional, já que se trata de compreender bem as ideias, pois serão elas o foco do trabalho, para além das palavras que as compõem. Neste sentido, defende ser fundamental desenvolver conhecimentos para além do conteúdo mais direto da mensagem, compreender as sutilezas dos significados e sentidos, os valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de origem, e os modos mais adequados de fazer estes mesmos sentidos serem passados para a língua-alvo.

Deste modo, a formação precisa favorecer que futuros tradutores e intérpretes identifiquem e analisem textos orais e escritos para além das palavras, apreendendo seus sentidos. Os modos de realizar esta tarefa são obviamente diferentes para tradutores e intérpretes, já que envolvem modalidades diferentes de línguas: aspectos próprios da expressão da língua escrita são o foco do trabalho do tradutor; para ele, interessam coesão e coerência textual, gêneros do discurso escrito, gêneros literários, entre outros; já, para o intérprete, conhecer princípios de oratória e imitação vocal pode ser fundamental para sua atuação e para compreender os recursos de oralidade utilizados por aquele responsável pela enunciação (PAGURA, 2003). A vivência prática de modos de versar de uma língua para outra deve ser acrescentada à formação teórica sobre as línguas, sobre aspectos linguísticos e culturais, entre outros.

Assumindo a perspectiva de compreensão das relações entre língua e linguagem propostas por Bakhtin (1986), considera-se que a linguagem tem natureza ideológica justamente porque reflete os valores sociais daqueles que a põem em funcionamento. Ao tomar a palavra e, conseqüentemente, realizar um ato social e ideológico, os sujeitos iniciam um processo marcado por conflitos, relações de poder e constituição de identidades. Deste modo, os sentidos dos enunciados sofrem a intervenção e são determinados pela posição social ocupada por aqueles que o produzem, implicando em diferentes interpretações

decorrentes da relação deste texto com as variadas posições ideológicas constitutivas dos sujeitos que participam dos atos enunciativos.

Bakhtin defende, ainda, que a linguagem, além de ideológica, é também pluridiscursiva. Em cada situação social, coexistem linguagens de diversas épocas, de diversas camadas sociais, relativas a diversos gêneros. No fundamento do dialogismo (BAKHTIN, 1986, 2000), sujeito e linguagem estão relacionados a esta diversidade e multiplicidade. Um discurso é sempre constituído por diversas linguagens sociais. Nesta perspectiva, a palavra não tem um sentido único, mas possui uma multiplicidade de sentidos, que são produzidos na enunciação, no acontecimento. A significação produz-se, continuamente, na interação social e, portanto, só acontece no processo de compreensão ativa e responsiva, no contexto de interação verbal (BAKHTIN, 2000). Em função disso, os sentidos da palavra são determinados por um contexto enunciativo particular. Há tantos sentidos quanto o número de contextos possíveis e determinados pelas diversas relações sociais.

É exatamente neste terreno pantanoso e plural que atua o tradutor/intérprete, elegendo os sentidos que lhe parecem os mais promissores para serem transpostos para uma outra língua em cada processo tradutório. Ao contrário do que se afirma frequentemente, a posição de um intérprete, longe de ser neutra, é a de um interlocutor, que, na situação discursiva, precisa fazer escolhas, eleger sentidos, para deles se apropriar e fazê-los chegar ao seu destinatário. Faz escolhas não para colocar suas impressões, mas suas impressões são fundamentais nas escolhas de sentido que faz para verter de uma língua a outra com a maior fidedignidade possível. O intérprete não é alguém passivo, um instrumento que verte de uma língua a outra, automaticamente, palavras. É um interlocutor ativo, que, buscando compreender os sentidos pretendidos pelo locutor, justamente por ter uma escuta plural, elege aqueles mais pertinentes e os verte para a língua-alvo. Trabalha ativamente na compreensão de sentidos em uma língua e na produção destes mesmos sentidos na outra. Justamente por isso, os conhecimentos do intérprete precisam ser amplos para que possa buscar os sentidos pretendidos por aquele que enuncia e os modos de dizer este mesmo sentido na língua que tem por tarefa alcançar.

Assim, o trabalho de interpretação não se restringe a um trabalho linguístico. Os campos culturais e sociais precisam ser considerados quando se pretende compreender um enunciado. Para além do conhecimento da gramática da língua, importa conhecer seu funcionamento, os diferentes usos da linguagem nas ações humanas.

Interpretar implica conhecimento de mundo, que, mobilizado pelos enunciados, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua-alvo, consciente dos sentidos (múltiplos) expressos nos discursos. Com a percepção dos sentidos, as formas verbais de origem são ofuscadas, cabendo ao intérprete escolhas, procurando expressar o sentido sem prender-se às formas da língua de partida. Ele deve produzir um novo enunciado que atenda à completude da mensagem original, refletindo as características da língua de chegada, sem deixar traços da língua de partida (LODI, 2007).

Contudo, sua tarefa torna-se mais complexa quando encara o cerne de seu trabalho: fidelidade ao texto original sem negligenciar a língua para a qual se traduz. Para tal, precisa conhecer profundamente a língua da qual pretende traduzir, acompanhando as mudanças pelas quais a língua passa, já que o conhecimento restrito desta língua pode levar a traduções/interpretações equivocadas que induziriam o público-alvo a significações não pretendidas nem pelo enunciador nem pelo tradutor/intérprete. E, ao mesmo tempo, ter conhecimento da língua alvo, buscando nela os modos mais adequados de significar aquilo que está sendo apresentado em outra língua (SOBRAL, 2008).

Deste modo, defende-se que a formação de TILS contemple, entre tantos outros pontos, os aspectos discutidos até aqui: conhecimento aprofundado das línguas envolvidas nos processos tradutórios para além de seus aspectos linguísticos e/ou gramaticais, domínio de diversas formas de dizer em cada uma das línguas considerando a pluralidade de contextos e de sentidos possíveis, fidelidade aos sentidos e aos modos de enunciá-los em cada uma das línguas. Trata-se de aspectos que não serão facilmente construídos apenas pela atuação prática, necessitando de reflexão teórica e possibilidades de experiências que favoreçam que tais aspectos sejam apreendidos por aqueles que pretendem atuar como TILS.

Em função de nosso interesse em formar TILS para atuarem em experiências de educação inclusiva bilíngue, torna-se relevante enfatizar ainda aspectos da formação que focalizem questões relativas ao espaço educacional (LACERDA, 2007). Assim, é fundamental que os TILS conheçam os princípios da educação inclusiva e da abordagem bilíngue para a educação das pessoas surdas. Muitas vezes, instituições de ensino recebem alunos surdos sem ter clareza de como ajustar suas práticas para tornar o espaço educacional bilíngue, e de como favorecer ações que envolvam adequadamente estudantes surdos e ouvintes. Se o TILS que vai atuar neste espaço tiver uma formação adequada a este respeito, poderá colaborar para que o espaço educacional efetive práticas de educação inclusiva bilíngue.

Outro ponto a ser trabalhado na formação dos TILS diz respeito ao caráter bilíngue necessário ao ambiente escolar nesta proposta. A língua de sinais precisa ser respeitada como língua de prestígio no espaço escolar e a postura do TILS pode favorecer ou não que isso se efetive. As aulas e outras práticas escolares precisam prever a circulação da Libras, bem como do Português, não circunscrevendo o TILS a um papel secundário. Se a Libras for vista apenas como língua de tradução, mas não forem considerados os processos de construção de conhecimento perpassados por esta língua, muitas das ações em sala de aula podem ficar prejudicadas quando se almeja a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos surdos, especialmente na Educação Básica. Neste sentido, o papel do TILS é fundamental porque os modos eleitos para verter os sentidos do Português para Libras podem ser determinantes de processos de construção de conhecimento.

A formação precisa ainda desvelar as peculiaridades inerentes a cada um dos níveis de ensino nos quais poderá atuar o TILS: conhecer as características de cada faixa etária dos alunos; refletir sobre características da Libras usadas por crianças, jovens e adultos, conhecer como se organizam os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos nos diferentes níveis e as metodologias mais utilizadas para ensinar em cada um deles. A tarefa do TILS educacional é atuar em ambientes complexos, multideterminados, que envolvem diversos interlocutores (alunos surdos, alunos ouvintes, professores,

gestores e demais funcionários entre outros) com uma série de variáveis implicadas, que precisam ser apresentadas e refletidas no decorrer de sua formação.

O conhecimento do funcionamento de cada um dos níveis de ensino é fundamental também para que o TILS possa refletir sobre o uso de estratégias especiais em cada um deles. Alunos surdos mais novos, menos acostumados à presença do TILS, precisarão construir modos adequados de se relacionar com este profissional e de como acessar os conhecimentos neste modo de relação mediado. Além disso, o uso de recursos visuais (escrever na lousa, cartazes, livros, figuras) podem ou não favorecer a compreensão da interpretação a depender do nível de ensino e dos conteúdos tratados (SANTOS, 2009). Da mesma forma, no ensino superior, certas estratégias são mais adequadas para manutenção ou não da atenção do estudante surdo e sucesso do trabalho do TILS educacional (MARTINS, 2008).

A consciência da necessidade de formação continuada deste profissional também merece ser abordada, já que ele precisará se atualizar constantemente, tanto no que se refere ao uso da Libras (que sofre fortes mudanças em função da expansão de participação cultural e social das comunidades surdas) como no que se refere às metodologias e conteúdos trabalhados nos espaços educacionais, uma vez que estratégias de ensino mais adequadas às práticas inclusivas bilíngues vêm sendo pesquisadas, e muitas novas ideias vêm sendo propostas (SÃO PAULO, 2008; QUADROS, 2006, 2007, 2008). Além disso, é importante o desenvolvimento de práticas de formação em serviço, e como frequentemente TILS, professores bilíngues e instrutores surdos atuam em espaços comuns, é muito benéfica a experiência de trocas e reflexões compartilhadas para adensamento dos conhecimentos em Libras, bem como para avançar nas reflexões sobre a educação inclusiva bilíngue.

O papel do TILS que atua nos espaços educacionais tem sido descrito como bastante complexo (LACERDA, 2007; SANTOS, 2009; MARTINS, 2008; entre outros), já que envolve uma relação mais constante com os sujeitos surdos e um compromisso com os processos de aprendizagem, que são os objetivos das práticas educacionais. Esta complexidade do papel do TILS

educacional também precisa ser considerada nos espaços de formação para que a constituição deste profissional seja a mais qualificada possível.

Assim, esperamos que o apontamento de diferentes aspectos das necessidades formativas de TILS abordados colaborem para reflexões nesta área e auxiliem na formação de futuros TILS educacionais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRAZÃO, de Sousa; PORTO, Luciane. Integração em Educação Especial: Questão de Concepção ou de Instituição. Revista Espaço. Rio de Janeiro: Ines, Dezembro 1999.

GAIO, Roberta. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

LEITE, Emeli Marques. Os Papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004.

PORTELLA, A. B. P. Metodologia e Adaptações Curriculares. Paraná. 2011. Material da aula da disciplina Metodologia e Adaptações Curriculares, ministrada no curso de pós-graduação lato sensu televirtual em Libras – Faculdade Educacional da Lapa |EADCON.

VILA, Carlos. et.al. Aprendizagem, Trabalho Realizado na Disciplina “Psicologia Geral” da Licenciatura de Psicologia. Atividades Ilustradas em Sinais da LIBRAS. Copyright 2004 by Livraria e Editora Revinter Ltda.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. São Paulo, EDUSP, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL W. D. "DICIONÁRIO.

FELIPE, T. A. "LIBRAS em Contexto" Brasília: MEC. SEESP, 2005.

FELIPE, Tanya A. Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do

Estudante. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 6ª Edição 188 p.: il.

Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Departamento de Educação Especial. Falando com as Mãos.

http://wvrv.feneis.com.br/Educacao/Surdos_surdosmudos.html

<http://www.ines.org.br/libras>

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2000.

BRASIL. LEI no 10.098, publicado no D.O.U. em de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. LEI no 10.436, publicado no D.O.U. em 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.BRASIL. Decreto nº 5.626, publicado no D.O. U. em 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Instrução de Surdos. Disponível em <http://www.feneis.com.br/pages/interpretes.asp> acesso em 30/06/2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. Censo 2000. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo/> acesso em 10/07/2009.

JANUZZI, Gilberta de Martino. Educação do Deficiente no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral. A. Intérpretes de Língua de Sinais nas Instituições de Ensino Superior: reflexões sobre o perfil e os caminhos percorridos por este profissional. In: SEMINÁRIO NACIONAL

DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, São Paulo. Anais... 2009. São Paulo (no prelo).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Relatório Final. FAPESP. Proc. 00443-3/05.2007.

LETRAS/LIBRAS. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>
acesso em 15.jul.2009.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO, 6., 2007. São Paulo. Anais... Unibero, São Paulo, 2007. 1CD-ROOM.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de poder e (re) criações do sujeito. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S. Acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior. In: SEMINÁRIOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE SURDO, 1., 2008, Londrina. Anais... Ed. UEL. Londrina, PR. Disponível em . Acesso em 01.jul.2009.

PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. Delta, vol.19, nº.especial, p. 209-236, 2003.

QUADROS, Ronice Muller (org.). Estudos surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Muller (org.). Estudos surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Muller (org.). Estudos surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SANTOS, P. T. Analisando a atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SOBRAL, Adail. Pós-fácio. In: BENEDETTI, Ivone; SOBRAL, Adail (Orgs.). Conversas com Tradutores: Balanços e perspectivas da tradução. São Paulo: Parábola. 2005, p. 201-214.

SOBRAL, Adail. Dizer o "mesmo" a outros: ensaios sobre tradução. São Paulo: SBS, 2008.

TAYLOR, Marty. Interpretation skills: American Sign Language to English. Interpreting Consolidated. Alberta: 2002.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. São Paulo, EDUSP, 2001.

CAPOVILLA, F. C.;RAPHAEL W. D. “DICIONÁRIO.

FELIPE, T. A. “LIBRAS em Contexto” Brasília: MEC. SEESP, 2005.

<http://www.ideiacriativa.org/2014/03/flash-cards-letras-do-alfabeto-libras.html>

Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=991>



LEITURA COMPLEMENTAR - A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS NA VIDA DAS PESSOAS SURDAS

Por: MARIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA ALMEIDA

Graduada em: Pedagogia - Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Luterana do Brasil (2010), em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2007) e em Licenciatura em Matemática pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2002). Especialista em Educação. Atualmente é professor da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, tutora a distancia - If Sudeste MG - Campus Rio Pomba e tutor de sala da Universidade Norte do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Aprendizagem (Texto informado pelo autor)

Introdução

A linguagem é parte integrante no desenvolvimento do ser humano. A falta dela tem graves consequências para o indivíduo no que se refere ao seu desenvolvimento emocional, social e intelectual. A comunicação é um processo de interação no qual se compartilha mensagens, ideias, emoções e sentimentos, podendo influenciar ou não outras pessoas. No entanto, a comunicação nem sempre ocorre de forma clara, uma vez que há várias crianças, jovens e adultos com deficiência na audição e conseqüentemente na comunicação.

Algumas pessoas nascem com problemas auditivos, e não conseguem ouvir o que é dito pelos outros. Devido a deficiência auditiva a fala fica prejudicada e não são raros os casos em que ela não é desenvolvida. As pessoas que

apresentam essa deficiência geralmente se comunicam através de gestos, numa linguagem própria, feita através de sinais. Essa linguagem recebe a nomenclatura de Língua Brasileira de Sinais, mais conhecida como LIBRAS.

Para melhor compreender a linguagem no processo de comunicação dos surdos, busca-se neste trabalho distinguir Língua e Linguagem, conceituar Libras e explicitar suas características, refletir acerca da importância da comunicação em Libras na vida das pessoas surdas e na constituição da identidade do sujeito surdo.

Capítulo 1 Distinção Entre Língua E Linguagem

Desde os tempos mais remotos da humanidade, o homem procura registrar os fatos marcantes e mais importantes da sua época. Para fazer os registros, o homem pré-histórico utilizava-se de sinais e pinturas feitas nas paredes das cavernas. Através desses registros, foi possível conhecer a história da humanidade, as culturas, o modo de vida dos nossos antepassados. Foi possível perceber também que o homem, em diferentes épocas demonstra a necessidade de interação social e através da comunicação. Além disso, há o fato da busca constante em entender o processo comunicativo, principalmente no que tange aos conceitos de língua, linguagem e as características que as distinguem. Assim, neste capítulo serão abordados os conceitos e diferenças entre Língua e Linguagem.

1.1-Conceituando Língua e Linguagem

De acordo com o Dicionário web língua é um "conjunto dos elementos que constituem a linguagem falada ou escrita peculiar a uma coletividade: a língua portuguesa". Ou seja, língua é o conjunto organizado de elementos, sendo sons e gestos, que determinadas comunidades usam para se comunicar.

A língua pertence a todos os membros de uma comunidade, por isso faz parte do patrimônio social e cultural de cada coletividade. A língua geograficamente é distinta, como por exemplo, no Brasil a língua falada é a Portuguesa, na Inglaterra é o Inglês, na França é o francês e assim por diante. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) Já a linguagem é a capacidade que os homens têm para produzir, desenvolver e compreender a língua falada e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. (BRASIL, 200, p.23-24)

As pessoas se comunicam e interage pela linguagem tanto em conversas informais com os amigos, quanto na redação de carta, bilhete ou ainda na produção de relatório profissional, de uma notícia ou livros. De acordo com Lacerda (1998, p.38), linguagem é "uma atividade constitutiva dos sujeitos. É nela, por ela e com ela que nós, seres humanos, nos tornamos humanos, nos apropriamos da cultura circundante e temos acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade".

Pinheiro (2010, p. 20), ressalta que "a linguagem humana é natural, não é herdada [...], mas o homem aprende a sua Língua e é dotado de cultura e de capacidade de expressar sentidos diferentes de acordo com as diferentes situações [...]". Sendo assim, a linguagem possui um valor fundamental na vida do ser humano uma vez que através dela, as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilham experiências de diversas ordens, expressam suas emoções, sentimentos, planejam suas ações, a condução de suas vidas, da comunidade e do país, ou seja, ela dá oportunidade ao indivíduo de traduzir o que sente, estruturar o seu pensamento e expressar o que já conhece.

Através da comunicação o homem aprende a viver e conviver em sociedade

uma vez que ele passa a conhecer e manter contato com as normas sociais essenciais para uma convivência pacífica e responsável. Portanto, a comunicação humana é fundamental para a evolução do homem como pessoa e como cidadão ao qual influencia a sociedade e o meio em que ele vive.

Sobre comunicação, Sacks (2007, p.22 apud PINHEIRO, 2010, p. 18) afirma que: Ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Através da comunicação os seres humanos acumulam informações de todo tipo, proporcionando seu amadurecimento e desenvolvimento pessoal e social, além de possibilitar reinventar a cultura para além da realidade atual. Sendo assim, a linguagem permite uma comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da vida das pessoas, sejam elas surdas, deficientes auditivas ou não.

Ferreira (2001, p.694), define surdez como sendo o "enfraquecimento ou abolição do sentido da audição". Pessoas surdas são aquelas "que não são capazes de ouvir e, conseqüentemente, não podem falar para se comunicar" (PINHEIRO, 2010, p.21).

Para Balbueno (2010, p.18) a deficiência auditiva "é caracterizada como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades na detecção e percepção dos sons e que, devido a natureza complexa do ser humano trás sérias conseqüências ao indivíduo" como por exemplo, a ausência de comunicação por meio da fala.

Porém, tanto os surdos quanto as pessoas com deficiência auditiva são pessoas que compartilham os mesmos valores, interesses, ideologias e possuem uma identidade assim como os ouvintes. Como a linguagem reflete o cotidiano em que o homem vive, o surdo para "chegar a transmitir aquilo que pensa procura

fazer uma aproximação com o real durante a comunicação, projetando em sua mente a imagem daquilo que se deseja transmitir" (PINHEIRO, 2010, p. 24). Por isso, mesmo não fazendo uso da linguagem oral para se comunicarem, é possível que Surdos e ouvintes vivam em comunidades e se comuniquem sem muitos atritos. Para tanto, é preciso "que haja um esforço mútuo de aproximação pelo conhecimento das duas línguas, tanto por parte dos ouvintes como dos Surdos". (idem, p.22).

Em se tratando de linguagem, esta pode ser classificada em linguagem verbal e não verbal. É uma linguagem verbal quando se usa palavras escritas ou faladas para fazer a comunicação. Já a linguagem Não verbal utiliza gestos, sons, cores, imagens, e outros. Para a pessoa se comunicar, pode fazer uso de uma ou outra forma de linguagem, ou até mesmo utilizar a combinação das duas. As pessoas surdas fazem uso da linguagem não verbal no qual utilizam gestos e expressões para se comunicarem. Porém, o que é denominado de palavra nas línguas orais auditivas é denominado sinal na Língua de Sinais.

Capítulo 2

Língua de Sinais Os surdos criaram uma Língua de Sinais, e através dela podem comunicar-se tão bem quanto os ouvintes, pois ela permite a melhor integração entre pessoas surdas e/ou ouvintes (RIBEIRO; SANTO, 2008, p. 179). A Língua de Sinais é uma língua visoespacial e se apresenta em uma modalidade diferente da língua oral, uma vez que utiliza a visão e o espaço, e não o canal oral- auditivo, ou seja, a fala. A Língua de Sinais faz uso de movimentos e expressões corporais e faciais que são percebidos pela visão.

Fernandes (1998, p.2) diz que a Língua de Sinais é uma língua natural, com organização em todos os níveis gramaticais, prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção é realizada através de recursos gestuais e

espaciais e sua percepção é realizada por meio da visão, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial. Dessa forma, pode-se afirmar que a Língua de Sinais é completa, com uma estrutura independente da língua portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda para que este tenha acesso a conceitos e conhecimentos já existentes. As Línguas de Sinais são complexas por que permitem a "expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano" (BRITO, 1998, p. 19).

A Língua de Sinais não é um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais, mas uma língua que expressa um pensamento sendo ele complexo ou abstrato. Sendo assim, da mesma forma que os ouvintes discutem todo e qualquer tipo de assunto por meio da fala, os surdos, graças a Língua de Sinais encontram-se no mesmo patamar, ou seja, eles podem emitir opiniões sobre vários assuntos tais como política, economia, física, histórias de humor, literatura, contos, piadas, novelas, culinária, etc.

No entanto, assim como na linguagem oral-auditiva não há uma universalização, pois os ouvintes se comunicam em diferentes idiomas nos mais distintos países, as comunidades surdas também apresentam variação na língua de sinais devido a nacionalidade, regionalidade e cultura. Porém, pode acontecer dos surdos de dois países utilizarem a mesma Língua de Sinais como é o caso dos Estados Unidos e Canadá, que usam a Língua de Sinais Americana. No Brasil, assim como em outros países, os surdos se comunicam por meio de uma linguagem gestual. Porém, a língua de sinais no Brasil é denominada de LIBRAS, que significa Língua Brasileira de Sinais.

2.1- Libras

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - é a língua materna dos surdos

brasileiros. Foi assim denominada durante a Assembleia convocada pela FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, em outubro de 1993. Desde então, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece e oficializa a Libras. Já o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a referida lei e mantém a denominação conforme descrito no art. 1º que diz, "é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados".

Ainda o mesmo Decreto e art., define a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, como sendo 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. Assim, a Libras adquire o status de primeira Língua da comunidade surda e a Língua portuguesa torna-se a segunda.

Todas as línguas sejam elas orais ou sinalizadas são estruturadas a partir de uma unidade mínima que formam unidades mais complexas. Porém, as pessoas geralmente acreditam que a Libras é uma representação da língua portuguesa através dos gestos, devido a modalidade sinalizada. Mas, ela não é derivada do português e também não é uma língua simplificada, pois contém estruturas e processos que não se encontra no português. A Libras é uma língua completa e possui uma gramática própria e única.

Brito (1995, p.36), afirma que: [...] todos os sinais que se incorporam ao léxico utilizam os parâmetros considerados gramaticais e aceitos dentro dessa língua. Isso constitui um dos aspectos que confirmam que a Libras é um sistema linguístico que constrói a partir de regras, distanciando-a dos gestos naturais e das mímicas que não possuem restrições para a articulação. Mesmo os sinais com interferência da língua oral, a serem incorporados à língua de sinais,

obedecem às regras e restrições de sua estrutura.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) diferencia-se de linguagem por possuir todos os requisitos que a conferem como Língua, tais como: aspectos fonológicos, morfológicos, sintaxe, semântica e pragmática. Dessa forma, as línguas de sinais assim como as línguas orais, "também são organizadas em níveis hierárquicos em que os sinais são constituídos em sequências de unidades mínimas, o que corresponde à fonologia". (NANTES, 2010, p.120)

2.2 - Principais Características da Libras

Na Libras, os sinais representam um determinado ser ou objeto. O sinal é o fio condutor capaz de transmitir, propagar e difundir as palavras em suas distintas realizações por meio das mãos. Ele tem vida própria e, geralmente uma semelhança que remete a forma ou objeto representado, ou seja, "tem a propriedade de reproduzir por semelhança o mundo real, como também, comunicar signos abstratos, independentemente de seu grau de subjetividade" (PINHEIRO, 2010, p. 64).

Os sinais da Libras são classificados em icônicos e arbitrários. Os sinais icônicos são aqueles que apresentam semelhanças com o seu referente. Esta relação de iconicidade é estabelecida, na maioria das vezes, na comunidade surda, onde busca-se resgatar uma imagem que torne o sinal mais concreto.

Para Brito (1998, p. 19-20 apud PINHEIRO, 2010, p. 65) os sinais icônicos são "formas linguísticas que tentam copiar o referente real e suas características visuais", ou seja apresentam semelhanças físicas e geográficas com os seres e objetos representados. Já os sinais arbitrários não estabelecem ligação ao significado do sinal, pois estão na maioria dos casos relacionados a conceitos abstratos. Os sinais são formados por unidades mínimas chamados de

parâmetros que são: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação, expressão facial e/ou corporal. Estas unidades seriam os fonemas nas línguas de sinais que se combinam entre si para formar os morfemas.

Ribeiro e Santo (2008, p. 182-183) define os parâmetros da seguinte forma: - CM ou Configuração da(s) mão(s) - é a forma que a mão apresenta os sinais. [...] - PA ou ponto de articulação - é o local onde o sinal é feito, podendo estar num espaço neutro ou tocar alguma parte do corpo. [...] - movimento - os sinais podem não ter um movimento. [...] - orientação/direcionalidade - os sinais podem apresentar diversas direções [...] - expressão facial e/ou corporal - as expressões faciais/corporais são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em Língua de Sinais é feita pela expressão facial. Quando uma palavra em português não possui significado próprio ou a pessoa ouvinte ainda não possui um sinal pessoal exclusivo, é necessário fazer a soletração manual, ou seja, usar os sinais do alfabeto manual para formar as palavras e dizer seu nome. Esse procedimento chama-se datilologia.

A Datilologia é um sistema com configurações de mão que representa cada letra do alfabeto da língua portuguesa. É usada para "expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal" ou que o soletrador não conhece (PINHEIRO, 2010, p. 75). Dessa forma, é possível a comunicação entre os surdos e os ouvintes mesmo quando não há um sinal específico para expressar, pensamentos, desejos, opiniões, sentimentos ou compartilhar assuntos diversos.

2.3 - A importância da comunicação em Libras na vida das pessoas surdas

O que mais angustia os pais de pessoas surdas não é a surdez em si, mas o obstáculo na comunicação que ela proporciona. Muitos pais não estabelecem a

Língua de Sinais na comunicação com seus filhos, porque desconhecem a importância dela para o desenvolvimento psíquico-social e ainda como uma forma de aquisição dos conhecimentos das pessoas surdas. Há por parte deles a ilusão de que seus filhos possam ouvir ou tornarem-se semelhantes aos ouvintes. Para tanto, buscam atendimentos, tratamentos clínicos e educação oralista na tentativa de oferecer aos filhos surdos, a oportunidade de constituírem-se como sujeitos e cidadãos através da linguagem oral.

Porém, a utilização da Linguagem Brasileira de Sinais é uma forma de garantir a preservação da identidade das pessoas e comunidades surdas. Além disso, contribui para a valorização e reconhecimento da cultura surda que, por tanto tempo, foi o alvo da hegemonia da cultura ouvinte (ZANETTE, 2010).

A comunicação através da Libras, propicia uma melhor compreensão entre surdos e ouvintes, uma vez que já está previsto em lei a presença de intérpretes de Libras em diferentes instituições públicas, como escolas, universidades, congressos, seminários, programas de televisão entre outros. Além disso, a utilização das libras facilita a comunicação entre os surdos, que passam a se compreender como uma comunidade que tem características comuns e que devem ser reconhecidas como tal, praticando assim, a verdadeira inclusão social.

A pessoa surda, através da Língua de Sinais, pode desenvolver integralmente todas as suas possibilidades cognitivas, afetivas e emocionais, permitindo sua inclusão e integração na sociedade. Por isso, é imprescindível que os pais de crianças surdas estabeleçam contato com a Língua de Sinais o mais cedo possível, aceitando a surdez de seus filhos como diferença e a Libras como uma modalidade de comunicação.

O atraso na aceitação deste fato pode acarretar prejuízos no desenvolvimento cognitivo, emocional e da comunicação da criança surda, uma vez que a

utilização da Libras pelos surdos possibilita o entendimento podendo ainda facilitar o atendimento de suas necessidades, seus anseios e suas expectativas. É por meio dessa língua que o surdo fará a interação na sociedade, construir sua identidade e exercer sua cidadania, sendo esta, a forma mais expressiva de inclusão.

Conclusões

Ao refletir sobre a importância das Libras na vida das pessoas surdas foi possível perceber que, a Língua Brasileira de Sinais é um meio de garantir a socialização e interação do surdo na sociedade, além de contribuir para a valorização e reconhecimento da cultura surda. Cabe ressaltar também que a utilização das libras facilita a comunicação entre os surdos e também propicia uma melhor compreensão entre surdos e ouvintes, uma vez que, já está previsto em lei a presença de intérpretes de Libras em diferentes instituições sociais, como por exemplo, escolas, universidades, programas de televisão, palestras, eventos sociais entre outros. Assim, a língua de sinais garante ao surdo a possibilidade de reconhecimento e legitimação desta forma de comunicação, uma vez que está estabelecida em lei. Por isso, é importante que os familiares, assim que for diagnosticada a surdez em seus filhos, estabeleçam a Língua de Sinais como forma de comunicação. Dessa forma, seus filhos poderão desde cedo, além de estabelecerem uma comunicação com os ouvintes, assimilarem, compreenderem, interagirem e se apropriarem dos conhecimentos cognitivos, afetivos e emocionais. A utilização da Libras vem colaborar para a inclusão social dos surdos desprezando qualquer forma de discriminação e preconceito com esse grupo, que ao longo da história sofreu com a ignorância e visão errônea dos ouvintes que observava a surdez como uma deficiência que deveria ser tratada clinicamente com intuito de superar o déficit auditivo. Dessa forma, pode-se concluir que a utilização da Libras deve ser cada vez mais incentivada na

sociedade e não utilizada apenas nas instituições escolares, pois esta, possibilita o surdo a interagir em sociedade, construir sua identidade, colaborando ainda para a melhoria da qualidade de vida da população surda, além de assegurar os direitos como cidadão e o respeito às diferenças.

Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-importancia-da-comunicacao-em-libras-na-vida-das-pessoas-surdas/22074>

Referências Bibliográficas

BALBUENO, Valdir. Língua de sinais brasileira : libras II. São Paulo: Know How, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parametros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em 08/07/2012.

BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma Gramática de Língua de Sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filosofia, 1995.

BRITO, Lucinda Ferreira. (org). Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais. V. III. Série Atualidades, nº 4. Brasília: SEESP/MEC, 1998.

DICIONÁRIOWEB. Significado de Língua. Disponível em : <http://www.dicionarioweb.com.br/lingua.html>. Acessado em 08/07/2012.

FERNANDES, Sueli. Surdez e linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio século XXI: o miniaurélio da língua portuguesa. 5ª ed. ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LACERDA, C.B.F. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. Espaço, nº10, dez/98, p.30-40.

NANTES, Janete de Melo. A Linguística e a língua brasileira de sinais I. São Paulo: Know How, 2010.

NOVA ESCOLA. Edição 252, 2012. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/qual-diferenca-lingua-linguagem-687749.shtml>. Acessado em 08/07/2012.

PINHEIRO, Lucineide Machado. Língua de sinais brasileira: libras I. São Paulo: Know How, 2010. RIBEIRO, Marília de Fátima C.; SANTO Wladia Félix E.. Libras: língua materna do surdo brasileiro. In: ROSA, Suely Pereira da Silva et al. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

ZANETTE, Fernanda. A importância de Libras na comunicação com pessoas surdas, 2010. Disponível em <http://librasverisfaculdades.blogspot.com.br/2010/07/importancia-de-libras-na-comunicacao.html>. Acessado em 08/07/2012.

NÃO DEIXE DE SOLICITAR O SEU CERTIFICADO!!

Solicite agora mesmo seu certificado de **180 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!

