

O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Rachel Colacique Gomesⁱ
UNIRIO / INES / GPDOC - UERJ
r_colacique@hotmail.com

Resumo

Nas últimas décadas, temos presenciado um movimento mundial que objetiva promover a inclusão social das pessoas com deficiência (GLAT, 2007). Em consonância com esses princípios, as propostas educativas bilíngües (Língua de Sinais/Língua nacional escrita) ganham força e passam a integrar as lutas das comunidades surdas em diversos países. No Brasil, a LEI Nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – “como meio legal de comunicação e expressão” e afirma o apoio do poder público em seu uso e difusão. O DECRETO Nº 5.626/05 regulamenta a Lei anteriormente citada e, entre outras providências, prevê a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia. A legislação assegura ainda, ao Surdo, o direito de receber instrução em sua primeira língua, e prevê ações que devem ser realizadas pelas instituições de ensino para concretizar esses direitos (BRASIL, 2005).

Ciente da conquista potencial que o Decreto Nº 5.626/05 representa para o avanço da inclusão efetiva das pessoas surdas – pois, ao ampliar o número de profissionais usuários da LIBRAS que atuarão na formação da criança, é possível enriquecer o *input* lingüístico recebido por elas, o que favorece o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda bilíngüe (GESSER, 2009) – e procurando fomentar as discussões sobre a LIBRAS e o ensino bilíngüe para surdos (QUADROS, 1997), este trabalho procura apresentar a proposta curricular da disciplina, bem como as estratégias didático-metodológicas e algumas das situações vivenciadas no ensino da LIBRAS para estudantes dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Palavras-Chave: LIBRAS, Educação de Surdos, Inclusão, Formação de Professores

Introdução

Ao longo dos tempos, muitos foram os tratamentos dispensados às pessoas com algum tipo de deficiência. Nas cidades gregas o genocídio de crianças com deficiência era fomentado por lei. Em Esparta, crianças “defeituosas” eram lançadas em um precipício, pois eram consideradas aberrações da natureza e inúteis à sociedade guerreira. No início da Era Cristã, essas crianças eram jogadas nos esgotos de Roma ou utilizadas como pedintes de esmolas. Na Europa medieval, as pessoas com deficiência começaram a ser temidas como monstros – representantes da contrariedade divina – e muitas foram sacrificadas e queimadas em fogueiras. No final da Idade Média, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como dignas de atenção caritativa e a deficiência passou a ser considerada um castigo por pecados.

Os surdos – por não adquirirem a fala – eram considerados inumanos e sem capacidade de pensamento. Eram privados de todos os direitos legais, não podiam casar, nem receber heranças. A igreja católica acreditava que os surdos não possuíam uma alma eterna, pois eles não podiam falar os sacramentos.

Apenas na Idade Moderna, com o predomínio das filosofias humanistas e valorização do ser humano, que começam ocorrer as primeiras ações voltadas para as pessoas com deficiência, ainda sob o enfoque estritamente patológico. Nesse contexto surgem os primeiros médicos-pedagogos como Pestalozzi, Fröebel, Montessori, dentre outros.

A Educação Especial tem, portanto, sua origem vinculada aos estudos médicos e terapêuticos especializados, numa sociedade em que a educação formal era privilégio de poucos. Desde então, o ensino voltado para as pessoas com deficiência foi sendo lentamente ampliado, a reboque das oportunidades oferecidas a população em geral. (FONTES, 2007 p. 26)

Após esse período, as práticas educativas pensadas para as pessoas com deficiência foram sempre oferecida em espaços separados das demais pessoas, fundamentadas na perspectiva da Educação Especial.

Muitas décadas depois, com os movimentos em defesa dos Direitos Humanos, ganham força as lutas e ações na busca pela garantia do respeito à dignidade, liberdade e igualdade de direitos entre todas as pessoas. As questões relativas aos direitos das pessoas com deficiências passam também a integrar as lutas e discussões nesses movimentos.

A Declaração Universal dos direitos da Criança (UNICEF, 1959) prevê, entre outras coisas, o direito a tratamento, cuidados especiais e educação para as crianças “física ou mentalmente deficientes”.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) assegura que as pessoas com deficiência – independentemente da origem, natureza e gravidade de suas deficiências – “têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade”.

Em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança – assinada por mais de 190 países – traz princípios fundamentais a serem garantidos pelos governos, reafirmando o direito das crianças à educação e estabelecendo que “a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade” (art. 23º).

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, é outro marco importante na luta pela educação para as

crianças com deficiência. Nesse documento são reafirmadas a importância e o compromisso com a educação – acesso, qualidade, igualdade de condições, dentre outros – e a necessidade de se “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Em consonância com esses princípios, em 1990 o Brasil promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente. Mas é em 1994, com a Declaração de Salamanca, que é consolidada a tendência mundial em defesa da Educação Inclusiva. O documento conclama os governos a adotarem o princípio de educação inclusiva como lei, matriculando todas as crianças em escolas regulares e afirma que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (1994, p.1).

Nas últimas décadas, temos presenciado um movimento mundial que objetiva promover a inclusão social das pessoas com deficiência. Embora cercada por muitos conflitos e incertezas, e mesmo longe de estar efetivada nas práticas escolares cotidianas, muito se tem caminhado em ações a fim de viabilizar uma efetiva inclusão dessas pessoas.

Nesse contexto, a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, representa um potencial avanço para a inclusão social das pessoas surdas.

Este texto procura apresentar a proposta curricular da disciplina LIBRAS no contexto dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), bem como as estratégias didático-metodológicas e algumas das situações vivenciadas no cotidiano da disciplina.

Para compreendermos as perspectivas que atualmente se apresentam – e os modos como o ensino da LIBRAS nos cursos de formação de professores integram as lutas pela inclusão social – é fundamental conhecermos algumas das principais conquistas e demandas no que diz respeito às políticas públicas, as questões lingüísticas e educativas dos sujeitos surdos.

Práticas pedagógicas na educação de surdos

A história da educação de surdos registra três principais abordagens metodológicas que prevaleceram nas práticas educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo. Para compreendê-las, é preciso focar nos pilares que as sustentam e diferenciam: a concepção de fala/linguagem, os objetivos do ensino e a visão de sujeito surdo.

Certamente essas concepções não se restringiam ao espaço escolar, mas permeavam as práticas sociais e as relações cotidianas das pessoas surdas, influenciando modos de reconhecer, ser e agir no mundo.

O Oralismo

As primeiras idéias sobre o Oralismo surgiram na Antiguidade, motivadas por razões econômicas, pois só poderia ser considerado cidadão, com direitos a receber heranças, aqueles capazes de falar (COUTINHO, 2003). Considerada diferencial entre o humano e o inumano, a fala acabou por ocupar um lugar central na manifestação e comprovação de capacidades.

A linguagem, capacidade tipicamente humana, permite ao homem expressar sentimentos, adquirir e transmitir conhecimentos e relacionar-se com as pessoas a sua volta. É também o grande pilar da capacidade cognitiva humana uma vez que, após adquiri-la, todos os processos mentais passam a ser construídos, organizados e regulados pela fala (VYGOTSKY, 1998). A inter-relação linguagem/pensamento se dá por meio dos conceitos. Segundo Nunes (2006),

[a linguagem] descreve o mundo a partir das representações, que são cópias mentais da realidade armazenadas na cognição [...] as representações serão traduzidas como conceitos, e o conjunto de conceitos irá construir o pensamento – a cognição. (NUNES, 2006)

Entretanto, devemos ressaltar que a faculdade da linguagem não tem, na oralização, sua única via de acesso/ manifestação. A demarcação da diferenciação conceitualⁱⁱ entre **língua** (*langue*) e **fala** (*parole*) é fundamental para a superação de uma visão incapacitadora da surdez.

Ao deixar de se conceber a *fala verbal* como ponto central da cognição humana, torna-se possível incorporar a Língua de Sinais como a *langue* que permitirá ao surdo desenvolver plenamente seu complexo sistema cognitivo, uma vez que se tem como certo o caráter indissociável entre linguagem e pensamento.

Mas as práticas Oralistas se pautavam por uma idéia restrita de linguagem, proibindo e desconsiderando as potencialidades das Línguas de Sinais.

Até 1880 o método oralista era uma das abordagens pedagógicas possíveis, mas após um congresso realizado na cidade de Milão, decidiu-se que toda pessoa surda deveria ser proibida de utilizar qualquer forma de gesticulação e sinais, tornando obrigatório o método oralista para ensino de surdos.

A proibição ao uso de gestos era extrema, muitas crianças eram castigadas fisicamente e/ou tinham as mãos amarradas para que não as utilizassem. Além disso, nutria-se a crença infundada de que as “mímicas” eram um modo de comunicação inferior às línguas orais. O ensino da fala era o foco e a finalidade da escolarização do surdo que, nesta abordagem, era visto como alguém incompleto por não ser capaz de utilizar adequadamente seu aparelho fonador.

A Comunicação Total

Na década de 60, com as primeiras investigações lingüísticas sobre as línguas de sinais, e os recorrentes relatos de ineficiência dos métodos oralistas, a educação de surdos passa por um momento transitório, onde os sinais passam a ser admitidos, mas não utilizados em suas propriedades lingüísticas. Serviam de apoio para o aprendizado escolar e da própria fala. Essa situação intermediária foi chamada de Comunicação Total.

O método de comunicação total consiste em utilizar qualquer ‘forma de comunicação’ que seja possível. Tudo é válido: desenho, fala, sinais, objetos. Não há uma estrutura lingüística coerente, são utilizados alguns gestos da língua de sinais,

algumas palavras isoladas, e a base gramatical é da língua portuguesa. Essa concepção se aproxima um pouco mais da criança surda, procurando atendê-la como pessoa plena e capaz, procurando garantir o ensino escolar comum e o desenvolvimento global do sujeito (COUTINHO, 2003).

Entretanto, uma forma de comunicação que mistura – sem uma estrutura compreensível compartilhada – duas línguas extremamente diferentes, acaba não desenvolvendo linguagem alguma. Torna-se uma linguagem híbrida, onde o usuário recorre ao ‘que estiver à mão’ para comunicar algo. Ao criar códigos artificiais de comunicação, dificulta o desenvolvimento de uma língua compartilhada por uma comunidade, não permitindo à criança adquirir o instrumental lingüístico necessário para a consolidação de uma linguagem simbólica, acarretando prejuízos cognitivos irreparáveis, no que diz respeito à inter-relação linguagem-pensamento.

O Bilinguismo

No final da década de 80, diante da limitada eficácia das abordagens utilizadas na educação das pessoas surdas – Oralismo e Comunicação Total – dos estudos realizados sobre o valor lingüístico das Línguas de Sinais, do movimento multicultural em defesa das minorias, além de estudos nas diferentes áreas do saber – Sociolingüística, Psicologia Cognitiva, entre outros – as propostas educativas bilíngües para as pessoas surdas (Língua de Sinais/Língua Nacional) ganham força e passam a integrar as lutas das comunidades surdas em diversos países.

A proposta de ensino bilíngüe consiste em garantir à criança surda o pleno domínio da língua de sinais e da língua nacional, na modalidade escrita (COUTINHO, 2003) sendo facultado o aprendizado da fala.

A Educação Bilíngüe reconhece o surdo como sujeito completo, com diferenças e potencialidades. Acredita que a língua de sinais seja a mais adequada ao desenvolvimento da criança surda, uma vez que possibilita o desenvolvimento e construção de conceitos, além de proporcionar uma visão de identidade de grupo, já que é utilizada por grande comunidade surda. Nesta proposta, os conteúdos curriculares são ensinados normalmente, em língua de sinais, proporcionando o acesso ao conhecimento na primeira língua destas pessoas.

Em uma breve pesquisa documentalⁱⁱⁱ (COLACIQUE, 2009), envolvendo documentos oficiais de países da América Latina, evidencia-se a predominância do Bilingüismo como proposta educacional para as pessoas surdas e o reconhecimento das Línguas de Sinais nesses países.

Como exemplo, citamos a Colômbia (Art.2º da Lei nº324 de 1996) e o Uruguai (Art.1º da Lei nº 17.378 de 2001) que reconhecem suas respectivas línguas de sinais como língua natural das pessoas surdas, garantindo seu uso e a responsabilidade do Estado em assegurar esse direito. Também o Equador reconhece, em sua Constituição, o direito ao uso de formas alternativas de comunicação, incluindo a Língua de Sinais Equatoriana (Artigo 53 da Constituição de 1998). Do mesmo modo, a Venezuela reconhece o direito de comunicação e expressão por meio da Língua de Sinais Venezuelana (Art.81º da Constituição de 1999). A “Ley General de las Personas con Discapacidad” do México (texto vigente, publicado em 01/08/2008) menciona no Art.10º a garantia da educação bilíngüe para os surdos, ao mesmo tempo em que destaca a necessidade de se reconhecer oficialmente a Língua de Sinais Mexicana.

No Brasil, a Lei nº 10.436 de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais^{iv} (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão e afirma o apoio do poder

público em seu uso e difusão. A legislação assegura ainda, ao Surdo, o direito de receber instrução em sua primeira língua, e prevê ações que devem ser realizadas pelas instituições de ensino para concretizar esses direitos (BRASIL, 2005).

A importância dessas conquistas ultrapassa as questões legislativas ou escolares, pois o não desenvolvimento da linguagem, ou seu desenvolvimento tardio, pode acarretar danos irreparáveis à organização psicossocial de um indivíduo (QUADROS,1997).

Nesse sentido, a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, é um importante passo dado rumo à efetiva inclusão das pessoas surdas.

O ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores

Como dito anteriormente, a Lei nº 10.436 de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. O DECRETO Nº 5.626/05 regulamenta a Lei anteriormente citada e, entre outras providências, prevê a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia (Art. 3º) . Nos demais cursos ela deverá ser oferecida como disciplina optativa.

O Decreto estabelece ainda, como prazo e percentual mínimo, que até 2008 a disciplina seja oferecida em vinte por cento dos cursos de cada instituição; até 2010, em sessenta por cento dos cursos de cada instituição; até 2012, em oitenta por cento dos cursos da instituição e até 2015 em cem por cento dos cursos de formação de professores, em nível médio ou superior, oferecidos por instituições públicas ou privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Art. 9º).

Quanto à formação do professor de LIBRAS para atuação nos cursos de graduação, o Decreto estabelece (Art.4º) que a formação deve ser em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras, ressaltando a prioridade do surdo nesses cursos de formação. No entanto, o Art. 7º do documento diz que nos próximos dez anos, contados da data de publicação do decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou graduação em Libras, ela poderá ser ministrada por: a) professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras; b) instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras e c) professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, tendo o surdo, prioridade para ministrar a disciplina.

Sobre o exame de proficiência em Libras, PROLIBRAS, o Art. 8º do decreto estabelece que o mesmo deverá ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade. A banca examinadora deverá ser constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior, com amplo conhecimento em Libras. Diz ainda que o exame deverá avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino da LIBRAS, habilitando para a função docente.

O Decreto faz referência ainda à formação do tradutor e intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação e saúde das pessoas surdas; do

papel no apoio e difusão da LIBRAS, por parte do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços público; dentre outros.

Crerios como: metodologia, carga horária da disciplina, conteúdos curriculares, foco em aspectos práticos ou teóricos, dentre outros, não são regulados pelo Decreto, sendo estabelecidos à critério de cada instituição de ensino.

Certamente, apenas a oferta de LIBRAS nos cursos de graduação não soluciona a problemática da inserção social das pessoas surdas, mas representa um avanço ao possibilitar espaços de discussão e reflexão acerca da importância do desenvolvimento lingüístico para os processos cognitivos, desmitificando preconceitos quanto à inferioridade ou insuficiência da LIBRAS, além de possibilitar a ampliação quantitativa dos profissionais usuários dessa língua que atuarão na formação da criança surda, enriquecendo o *input* lingüístico recebido por elas, favorecendo um desenvolvimento lingüístico e cognitivo adequado.

O ensino de LIBRAS nos cursos de Licenciaturas da UNIRIO

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) realizou no ano de 2010, concurso público de provas e títulos para o cargo efetivo de Professor Auxiliar de LIBRAS, em regime de trabalho de 40 horas, vinculado ao Departamento de Didática, na Faculdade de Educação.

Atualmente a equipe é formada por três professores, ouvintes, com curso de pós-graduação e certificado de proficiência em LIBRAS.

A disciplina é ofertada semestralmente, com carga horária de 60 horas, contabilizando 4 créditos para os discentes. Não são solicitados pré-requisitos para inscrição na matéria.

São objetivos da disciplina: Promover discussões sobre a Língua de Sinais Brasileira e seus aspectos que refletem no espaço escolar; apresentar e discutir implicações legais ao trabalho educacional e lingüístico; apresentar fatos históricos relevantes ao desenvolvimento das comunidades surdas e uso da Língua de Sinais; desenvolver aspectos gramaticais, envolvendo práticas sociais de uso da LIBRAS; fomentar a discussão sobre práticas bilíngües na educação de surdos.

Dentre o conteúdo programático da disciplina abordamos: Legislação e a Língua Brasileira de Sinais; História das línguas de sinais; Comunidades surdas brasileiras e as línguas de sinais; Mitos sobre as línguas de sinais; Considerações lingüísticas sobre a língua de sinais brasileira; Fonologia da Libras; Morfologia da Libras: processo de formação de sinais; Sintaxe espacial; Surdez: Discussões e atualidades da comunidade surda; Construção de sentenças simples em língua de sinais brasileira; entre outros.

Como referencial teórico e bibliografia que fundamentam o curso destacamos: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira. Volumes I e II^v; Libras em contexto^{vi}; Legislação e a Língua Brasileira de Sinais^{vii}; LIBRAS, que língua é essa?^{viii}; Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos^{ix}; Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem^x; O INES e a Educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos^{xi}; A Surdez: um olhar sobre as diferenças^{xii}; Aspectos lingüísticos da Libras^{xiii}; além da legislação nacional^{xiv} e filmes sobre a temática.

Quanto à metodologia de trabalho, são propostas leituras, debates e reflexões sobre aspectos históricos e teóricos a respeito da LIBRAS e da educação de surdos. São

proporcionados também atividades de vivência e comunicação prática, focando nas características lingüísticas da LIBRAS.

A avaliação da disciplina é feita focando aspectos teóricos (prova escrita) e práticos (apresentação de atividades e situações comunicacionais), além dos critérios de participação e assiduidade.

Todos os cursos de Licenciaturas da instituição estão sendo contemplados com a oferta da disciplina, nos três turnos diários (manhã, tarde e noite). As turmas são compostas por um mínimo de 10 e máximo de 40 discentes. Ainda não está sendo ofertada como disciplina optativa para os demais cursos, mas estamos viabilizando essa oferta junto aos Centros.

Para finalizar, ressaltamos que a disciplina não se propõe – pois certamente não galgaria êxito – a formar profissionais fluentes em LIBRAS, mas procura atender ao disposto no Art. 14 do Decreto nº 5626 que propõe o perfil profissional de “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos”.

Considerações Finais

Compreender a linguagem como alicerce da cognição humana redimensiona o olhar voltado para a etapa inicial da aquisição da linguagem. A fase crítica para o desenvolvimento da linguagem se dá durante a primeira infância (PUYUELO, 2007) e representa a fase de máxima importância no desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças.

Embora o aprendizado de uma língua não ocorra exclusivamente na escola, essa oferece um ambiente rico em interações, potencializando a aquisição lingüística. A inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores representa um possível avanço para a inclusão efetiva das pessoas surdas, devido à possibilidade de enriquecer o *input* lingüístico recebido por elas ao ampliar o número de profissionais usuários da LIBRAS que atuarão na formação da criança, favorecendo um desenvolvimento lingüístico e cognitivo adequado.

Acreditamos que o bilingüismo seja o caminho mais eficiente na educação da criança surda, e defendemos sua prática, uma vez que: o aprendizado da língua de sinais pode ocorrer independentemente do grau, ou época de aquisição, da surdez; não depende de um profissional específico para seu ensino – o contato com outros falantes da língua de sinais já é o ambiente adequado para a criança surda adquirir esta língua; como não depende de acompanhamento constante por parte de um profissional, seu aprendizado não dependerá das condições socioeconômicas, uma vez que pode ser aprendida / ensinada gratuitamente; permite que a criança pequena desenvolva-se lingüisticamente, em tempo similar à criança não surda, passando por todas as fases de aquisição lingüística; permite que a criança elabore conceitos, servindo aos processos cognitivos e assegurando instrumental lingüístico para referência simbólica.

Nesse contexto, compreendemos como fundamental a inclusão da LIBRAS nas Licenciaturas, não apenas por ser uma política que deve ser formalmente cumprida, mas por compreender a importância que tem - para o processo educacional - o fato dos professores conhecerem as singularidades lingüísticas das pessoas surdas e também a possibilidade de ampliação do número de usuários que utilizem a Língua de Sinais. É fundamental também que continuemos a investigar caminhos de aproximação entre as políticas de inclusão e as práticas de educação formal, na perspectiva da formação de

professores, procurando assegurar ao surdo, incluído na escola comum, melhores condições de aprendizagem, desenvolvimento e acesso a sua língua.

É preciso compreender também que defender uma educação bilíngüe e intercultural para as comunidades surdas não se limita ao direito ao uso da Língua de Sinais – como se toda a complexidade que envolve o processo educacional se reduzisse a Língua de instrução – mas deve estar em consonância com todas as demais discussões que permeiam a Educação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

COLACIQUE, R. C. História e política do Surdo na América Latina. In: **Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana**, 2009, Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. **A mediação de esquemas na resolução de problemas de matemática por estudantes surdos**: um estudo de caso. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Lingüística Aplicada, UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2003.

GESSER, Audrei. **LIBRAS, que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009.

GLAT, R. *Inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva /surdez*. AULA 11. Disciplina Eletiva Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar. Universidade do Estado do Rio De Janeiro / Faculdade de Educação - Consórcio CEDERJ - Curso De Licenciatura em Pedagogia. 2011. 14 p.

NUNES, José Muro Gonçalves. **Linguagem e cognição**. Rio de Janeiro: Ltc, 2006.

PUYUELO, Miguel; RONDAL, Jean-Adolphe. **Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 512 p.

QUADROS, Ronice Müller de. *Idéias para ensinar português para alunos surdos* / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. 20 de Novembro de 1959. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. *Declaração de Salamanca*. 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. 09 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*. 09 de março de 1990. Disponível em: <http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 abr. 2011.

CHILE. *Proyectos de Ley sobre Discapacidad*. Disponível em http://www.bcn.cl/carpeta_temas/temas_portada.2005-10-24.2908836766/area_2.2005-10-25.8897073423 acesso em 25/02/2011

Declaración de los Derechos del Sordo. Disponível em http://www.cas.org.ar/Derecho/derecho_sordo.htm acesso em 25/02/2011

ⁱ Mestranda do programa PROPED/UERJ. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura – GPRODOC/UERJ. Especialista em Educação Especial (UNIRIO). Professora Auxiliar da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

ⁱⁱ Não temos por objetivo aprofundar a análise da dicotomia Saussuriana- *langue X parole* (língua x fala), para uma análise mais detalhada na perspectiva do estruturalismo saussuriano ver NUNES, 2006 p.44 e SOUSA, 2006, p.2.

ⁱⁱⁱ A referida pesquisa foi realizada em outubro de 2009 e apresentada como um mini-curso no IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana (CIHELA) realizado no Rio de Janeiro. A pesquisa envolveu documentos oficiais disponibilizados nos sites dos países mencionados.

^{iv} Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

^v CAPOVILLA, F.C. e RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volumes I e II. São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom: 2000.

^{vi} FELIPE, Tânia A. *Libras em contexto*. Brasília, MEC/SEESP, Ed. 7, 2007.

^{vii} FERREIRA, Lucinda. *Legislação e a Língua Brasileira de sinais*. Ferreira & Bergoncci consultoria e publicações. São Paulo, 2003. p. 26-29.

^{viii} [GESSER](#), Audrei. *LIBRAS, que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

^{ix} QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

^x QUADROS, Ronice Muller de. Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

^{xi} ROCHA, Solange. O INES e a Educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. v. 01. dez. 2007. Rio de Janeiro: INES, 2007. 140p.

^{xii} SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre Editor: Mediação, 1998.

^{xiii} STROBEL, K.,L. *Aspectos lingüísticos da Libras*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1998.

^{xiv} BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.