

NARRATIVAS SURDAS: ACESSO À LIBRAS APÓS A LEI 10.436/2002

Ruth Angel Inti Henrique Lima
Graduação em Pedagogia pela UFES (2018)
ruthhlima67@gmail.com

Eixo: Propostas curriculares e práticas pedagógicas
Pôster de Pesquisa

Resumo: Este trabalho tem como objetivo problematizar algumas questões marcantes na trajetória de vida escolar dos sujeitos surdos que dificultam o acesso à Língua Brasileira de Sinais. Com o propósito de analisar os fatores e as condições que não favoreceram o acesso e apropriação da Libras pelos surdos. Tendo como um dos eixos disparadores os 16 anos da LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como primeira língua do surdo. A pesquisa é do tipo etnográfica e apoiou-se na abordagem Histórico-Cultural, utilizando como base teórica o pensamento de Vigotski acerca da linguagem, tendo em vista, o papel social e cultural da linguagem, como elementos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. A pesquisa foi realizada no mês outubro de 2017, no município de Vitória - ES, no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Participaram a diretora e quatro alunos surdos do CAS, mais um surdo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (áudio e videogravadas). A análise de dados nos revela que a Lei N.º 10.436/02, o Decreto N.º 5.626/05 e os tímidos investimentos para o acesso a Libras não tem preenchido as lacunas presentes na educação dos surdos. Esse fato torna-se um dos motivos que ocasionam o tardio acesso dos surdos à Língua Brasileira de Sinais, nota-se que todos os entrevistados tiveram contato mais tarde com a Libras, e no ambiente escolar um desconhecimento e um desinteresse no aluno surdo e na Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-Chave: Acessibilidade. Educação de Surdo. Libras.

Introdução

Este trabalho é uma pesquisa de conclusão de curso que teve como propósito analisar os fatores e as condições escolares que não favoreceram o acesso e apropriação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelos surdos. Tendo como um dos eixos disparadores os 16 anos de reconhecimento da LIBRAS como

primeira língua dos surdos, por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O objetivo desta pesquisa foi problematizar algumas questões marcantes na trajetória de vida escolar dos sujeitos surdos que dificultam o acesso à Língua Brasileira de Sinais. Bem como problematizar a educação dos surdos que desejam aprender e se comunicar por Libras, em busca de elucidar essas questões para pensarmos em uma educação para surdos que valorize e proporcione o acesso à Libras desde seus primeiros dias de vida.

Referencial Teórico

Compreendendo que os estudos de Vigotski (2007) sobre o desenvolvimento contribui diretamente para pensarmos a educação, entendemos que é de suma importância fundamentarmos nosso trabalho na abordagem histórico-cultural, tendo em vista seus significantes estudos sobre a linguagem e desenvolvimento da criança, enfatizando o papel social e cultural da linguagem.

Diante disso, sobre a proposta para surdos terem acesso à linguagem, (Vigotski apud Gesueli, 2000, p. 100-101) afirma que “a mímica é uma linguagem verdadeira em toda riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de sua riqueza vital e é somente uma cópia sem vida da linguagem viva”.

Vigotski (2007), além disso, salienta que “os hábitos da mímica e dos gestos resultam ser tão arraigados que a linguagem oral não pode lutar contra eles” (VIGOTSKI apud ACORVERDE, 2017, p. 125). Com isso, percebe-se que o autor destaca a “mímica” como a mais adequada maneira de obter o desenvolvimento da criança surda.

Segundo Vigotski (2007, p.12) “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala”. Produzindo novas relações com o ambiente ao seu redor, e com a organização do próprio

comportamento, a fala exerce uma função de inserção social e cultural, e para os surdos essa fala significa os sinais, os quais possuem ou podem exercer o mesmo papel da fala. Sendo assim, “O chamado desenvolvimento cultural só pode constituir-se na linguagem” (GÓES, 1999, p. 33). De acordo com Vigotski (2007, p. 11)

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Isto posto, pode-se afirmar que as funções cognitivas se desenvolvem a partir do contato que temos com o outro, e com o social. Com a linguagem nos comunicamos e nos apropriamos do meio cultural em que vivemos. Desta forma,

signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade” (VIGOTSKI, 2007, p. 18).

Sendo assim, nessa abordagem, “a deficiência não deve ser concebida como falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daquelas tipicamente acessíveis na cultura” (GÓES, 1999, p. 35).

Objetivos

Este trabalho teve como objetivo central, observar e elucidar o que esses sujeitos nos dizem sobre o papel da escola enquanto espaço de todos, para a formação de sujeito surdos.

Metodologia

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, de acordo com Freitas e Prodanov (2013). Realizando a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco entrevistados surdos.

Desenvolvimento

De acordo com Góes (1999), nas obras de Vigotski “Defectologia”, o autor apresenta argumentos quanto aos trabalhos com deficientes e críticas ao planejamento educacional e as avaliações diagnosticas que são centradas no que falta ao indivíduo.

Assim, a clínica aparece como um instrumento somente preocupado em classificar, com o objetivo de buscar indicadores permanentes que construa um quadro estático de deficiência e incapacidades. E por sua vez, o trabalho educacional, “por se organizar a partir dessa visão clínica, acaba negligenciando a dinâmica implicada no desenvolvimento da criança que apresenta certa deficiência” (GÓES, 1999, p. 34).

Através das narrativas sobre as vivências escolares, podemos notar esse “não” trabalho pedagógico centrado no que falta ao sujeito e assim, a abdicação pedagógica por parte da escola de oferecer acesso ao surdo, à sua língua e ao conhecimento escolar. Contudo, vale ressaltar que é um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas proporcionar o acesso ao conhecimento escolar através da Libras ao surdo (SKLIAR, 2010).

Fundamentados nisso, inicialmente perguntamos para os entrevistados sobre a trajetória escolar, tendo em vista, a escola enquanto local que passamos a maior parte do tempo, desde a infância até a adolescência, e que nos imprimi marcas culturais, identitárias e preconceitos. Para os sujeitos surdos a escola aparece como excludente e opressora, considerando todo o processo histórico/social da inserção do surdo na escola, e do reconhecimento e conquista da língua de sinais como legitima, mais um modo de se comunicar e de se relacionar socialmente e tendo em vista o ano de reconhecimento da língua de sinais no Brasil (LEI Nº 10.436 de 24 de abril de 2002).

As narrativas dos surdos, enquanto alunos imersos em um meio ouvinte, demarcam bem essa transição histórica do reconhecimento da Libras dentro da escola e na sociedade. Observa-se que o processo de exclusão iniciasse na matrícula do surdo e continua dentro dos espaços escolares, negando o acesso à Libras e privando esse sujeito ao conhecimento escolar.

Quando eu comecei a ficar surda, na quarta série com nove anos, eu ficava sentada na sala, só sentava mesmo, ficava de braço cruzado, o dia todo eu não fazia nada, não entendia nada, só a partir do primeiro ano que eu comecei a entender melhor. A minha mãe chegou na escola e me matriculou e eles não queriam me aceitar, aí minha mãe pediu, pediu e até que me aceitaram. (Ana)

Só tinha eu de surdo na escola, o restante tudo ouvinte, na verdade eles aprendiam porque era a língua deles, mas eu era o único surdo lá e eu não tinha como comunicar com eles, porque eles não tinham língua de sinais lá. [...] não tinha intérprete, não tinha nada. (João)

Lá a gente não tinha contato com libras e nem com intérprete [...] Só no ensino médio que eu tive intérprete em língua de sinais em marechal Floriano quando eu me formei. (Giulia)

Não tinha libras na escola, era sempre oralizado. Oralização usando apoio do aparelho. Sobre a Libras: Não conhecia, não sabia, eu estudava na escola a muito tempo e não conhecia libras. A minha família não sabia, ninguém sabia. (Marcos)

Lá na Bahia eu com 10 anos estudava lá e não tinha nada com língua de sinais. Não comunicava nada, ficava quieto, era mais fácil para mim ficar quieto. Não tinha libras não tinha intérprete não tinha nada. (José)

Conforme Goés (1999, p. 35),

A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes. Dessa perspectiva, a deficiência não deve ser concebida como uma falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura. Por isso, o diagnóstico e o planejamento educacional devem orientar-se para os pontos fortes da criança, e não para a falta.

Além disso, um dos entrevistados destaca e relata a relação com os intérpretes de Libras, no momento em que há este profissional dentro da sala de aula. Compreendendo que o intérprete tem seu papel importante para inserção de uma língua na escola e do acesso do surdo ao conteúdo escolar, no entanto, somente esse movimento de contato intérprete e surdo não garante a inclusão e a valorização da Libras, visto que continua uma “barreira”/limitação na comunicação entre o professor (ouvinte) e o aluno (surdo), uma segmentação educacional é constituída, na relação com outros sujeitos que não são surdos, na relação professor aluno, na relação do surdo com os profissionais ouvintes que estão na escola.

Skliar (2010, p. 28) afirma que “não é possível aceitar de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. Como pode-se pensar no desenvolvimento do surdo, e na valorização e inclusão da língua se apenas o intérprete realizando esse contato com o surdo em Libras, e a gestão pedagógica junto aos professores isentam-se dessa Língua.

Através da fala dos outros sujeitos da nossa pesquisa, podemos perceber essas tensões que não são supridas apenas com o intérprete e com o acesso à Libras. O intérprete aparece como único a comunicar-se com esses sujeitos, propiciando a possibilidade inserir a língua de sinais dentro da escola, observa-se essa possibilidade na seguinte narrativa: Marcos: “Estou aprendendo mais na faculdade, porque existe intérprete”. Por outro lado, observamos em uma narrativa, o intérprete como mais um sujeito que fortalece as marcas negativas de exclusão e opressão no surdo.

No primeiro ano tinha uma intérprete muito ruim, ela me fazia chorar, eu chorava muito quando pequena, eu era muito bobinha, ela sentava na mesa, e ela brigava comigo, eu não sabia Libras e ela brigava comigo, ela escrevia na mesa e eu não entendia, ela brigava comigo e me xingava, ela era muito nervosa, aí eu chorava, a minha irmã que estudava comigo brigava com ela, era uma confusão. Aí teve o segundo intérprete, ela era muito boa, muito calma, ela era minha amiga também, o terceiro intérprete foi muito ruim, ele era muito doido igual criança, ele interpretava como se tivesse fazendo favor para

mim, aí ele explicava as coisas e era muito bobo, eu não entendia nada com ele. Só no ensino médio fui ter intérprete.
(Ana)

Marcas negativas no processo identitário e cultural são produzidas para além da aquisição de uma língua. O reconhecimento da Libras precisa ser para além do meio surdo, mas um processo social. Entretanto, essas marcas negativas da língua de sinais, da surdez podem gerar um movimento de impulsionar para luta e militância da identidade surda ou para desqualificação e inferiorização do surdo e de sua forma de se comunicar.

Eu tinha preguiça também, não achava interessante, eu tinha vergonha de conversar no meio da rua com libras, as pessoas me veem achavam estranho. (Ana)

Quanto a isto, Skliar demarca e elucida o sentido de educação não só para o surdo, mas para todos, em uma perspectiva emancipadora da língua de sinais e da identidade surda, o qual tenha total participação e construção do surdo nesta educação.

O sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstróem o próprio processo de educação (SKLIAR, 2010, p. 26).

Não podemos quantificar ou medir até que ponto essas marcas podem impedir e envergonhar o surdo de sinalizar propiciando o não reconhecimento da identidade surda, e com isso, a não compressão pelo surdo que o problema não está no ser surdo, mas na sociedade, o qual não está preparada e não possui o conhecimento, e a oportunidade para comunicar-se em Libras. Reconhecendo que, o problema da surdez não é do surdo, mas do ouvinte.

Pode-se afirmar que toda essa culminância no fracasso escolar do surdo, dá-se também, pelo e somente por quem o currículo educacional é construído. Skliar

(2010, p. 18) denuncia a falta de participação dos surdos no processo de construção do currículo, e a subordinação de todo o currículo ao ensino da oralidade, a exclusão dos adultos surdos no ambiente educacional e a desprofissionalização desses sujeitos.

Além disso, Góes (2000, p. 29), elucida que

tendo em vista que o ensinar e aprender somente se dá na dialogia, a qualidade da experiência escolar dos surdos depende das formas pelas quais a escola aborda a questão da linguagem e concebe a importância ou o lugar das duas línguas.

Desta forma, “pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo” (SKLIAR, 2010, p. 27).

Conclusão

Dentro da escola existe um cerceamento na educação do surdo, tendo em vista que o espaço escolar ainda é pensado e construído para sujeitos ouvintes. Não basta apenas uma legislação para resolver as questões que perpassam surdos e ouvintes, são necessários o reconhecimento e a valorização do direito dos sujeitos surdos para conquistar as mesmas condições de acesso e permanência nos diversos espaços sociais que os ouvintes.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DORZIAT, Ana; ACORVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Estudos Surdos**: diferentes olhares. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FREIRAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Recurso eletrônico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. 3ª ed. Editora Autores Associados, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovisse, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.