

INSERÇÃO DA LIBRAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASTANHAL-PA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS QUE PERMEIA A DISCIPLINA NO CURRÍCULO

BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) INCLUSION IN THE MUNICIPAL SCHOOLS OF CASTANHAL/PA – AN ANALYSIS OF THE DEAF EDUCATION CONCEPTION THAT PERVADES THE DISCIPLINE IN THE CURRICULUM

Eleny Brandão Cavalcante¹

Resumo: Este artigo é fruto de pesquisa de dissertação de mestrado, concluída em 2010, e tem como objetivo central a análise da concepção de educação de surdos presente na disciplina de Libras, que foi inserida no currículo oficial da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-Pa, na Educação Infantil, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos, para surdos e ouvintes. Percebemos que o Município destaca-se por ter realizado a inserção da disciplina Libras, atendendo ao Decreto nº 5626/05; no entanto, encontramos na proposta curricular contradições, pois, ao mesmo tempo que procura discutir os aspectos históricos e legais da educação de surdos, mantém resquícios do modelo médico-clínico, na medida em que prevê conteúdos relativos à reabilitação e prevenção. Assim, percebemos que não basta a inserção da disciplina, mas a discussão dos pressupostos conceituais acerca da educação de surdos deve estar consolidada, com o intuito de não negar o *status* linguístico da língua de sinais e excluir a cultura e identidade surda do currículo.

Palavras-chave: Disciplina Libras; Educação de Surdos; Currículo.

Abstract: This article is the result of a Master's dissertation research concluded in 2010 whose objective is the analysis of the deaf education conception within the Brazilian Sign Language (LIBRAS) discipline, which was included in the official curriculum of the City Department of Education of Castanhal/ PA, in the Early Childhood Education, General Education and Youth and Adult Education to the deaf and listeners. We noticed that the city stands out for having included the

¹ Professora Assistente do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Oeste do Pará. e-mail: elenycavalcanti@hotmail.com

discipline in the curriculum, according to the 5626/05 decree. However, there are contradictions in the curricular proposal, since it brings to discussion not only historic and legal aspects of deaf education but also maintains clinical medical model remnants in that it foresees contents related to rehabilitation and prevention.

Keywords: Brazilian Sign Language Discipline; Deaf Education; Curriculum.

Introdução

A educação de surdos está marcada por propostas educacionais que oscilam entre a negação e a aceitação da língua de sinais, trazendo, na primeira, atraso no desenvolvimento acadêmico e social do aluno e, na segunda, dando possibilidades ao desenvolvimento de suas potencialidades por meio de sua língua.

A educação de surdos, pautada na reabilitação e na compreensão de que o surdo é um “ouvinte com defeito”, “um não ouvinte” ou um “deficiente”, marcou e ainda marca a prática educacional desses educandos de forma negativa, tendo em vista que é dispensada muita atenção para a negação de sua condição de surdo, a fim de torná-lo o mais ouvinte possível, e pouca preocupação é canalizada para o processo de ensino aprendizagem. Essa perspectiva de educação é denominada, por Skliar (1998), modelo médico-clínico de surdez, que se pauta na deficiência.

A comunicação total é outra tendência, criada nos Estados Unidos, em 1976, que visa à utilização de mímica, gestos, fala, sinais e qualquer forma de expressão, tendo em vista o estabelecimento da comunicação. Apesar de haver alguns sinais da língua dos surdos, a comunicação total foi bastante criticada, pois, na medida em que utiliza vários mecanismos para tentar a comunicação com o surdo, não valorizando a língua de sinais, usa gestos soltos e descontextualizados, afastando-se da complexidade linguística e estrutural da língua de sinais.

Apenas com os estudos do americano Stokoe, em 1960, a língua de sinais passa a ser investigada enquanto objeto de estudo dos linguistas, que perceberam através do estudo comparativo, que a língua de sinais apresenta as mesmas características das línguas orais. Esses estudos trouxeram novos rumos para a educação de surdos, colaborando na construção de seus pressupostos, que respeita e aceita a língua de sinais como língua de instrução e de socialização da comunidade surda.

Para a compreensão da língua de sinais como língua natural, Quadros & Karnopp (2004), influenciadas pelos estudos de Stokoe e baseadas nos estudos de Chomsky, explicam a língua brasileira de sinais sob o ponto de vista da linguística comparativa, a fim de trazer os argumentos necessários para fundamentar as línguas de sinais enquanto língua. As autoras apontam que as línguas naturais são o conjunto de regras finitas que permitem a produção infinita de sentenças e possuem uma realização e uma produção social. Resumem, afirmando:

Pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem e se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30).

Em contraposição ao oralismo e à comunicação total, também chamada de bimodalismo, emerge o bilinguismo, que se sustenta nas críticas e na crise dos modelos anteriores, buscando, por uma linha oposta, a valorização da língua de sinais e seu reconhecimento enquanto instrumento político, cultural e educacional para os surdos.

O marco da educação de surdos no Brasil ocorreu em 2005, com o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro, que aponta a educação bilíngue como proposta de educação para os surdos, assim como prevê a inserção da disciplina Libras no currículo dos cursos de formação, conforme destaca o capítulo II, artigo 3º:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.(BRASIL, 2005, p.1)

Esse decreto traz novas possibilidades para os rumos da educação de surdos, na medida em que a reconhece enquanto meio eficaz para a educação desses alunos e destaca a necessidade de inserir no currículo a disciplina relativa a essa língua: a língua de sinais.

Dentro desse contexto, situa-se o enfoque do artigo, pois vem tratar de uma prática de inserção da disciplina Libras, implementada no Município de Castanhal, localizado a 70 km da capital do Pará. Para o presente artigo destacaram-se a proposta curricular para a disciplina e as concepções de educação de surdos que a permeiam.

Situando a Pesquisa

A pesquisa desenvolvida para dissertação de mestrado tinha como objetivo o processo de institucionalização da disciplina Libras no currículo da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-Pa. Configurou-se em uma pesquisa sustentada na orientação filosófica de pesquisa qualitativa baseada na dialética que, segundo Chizzotti (1991), valoriza a relação entre sujeito e objeto, ressaltando: a “contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 1991, p. 80).

O tipo da pesquisa qualitativa foi um Estudo de Caso, que busca uma unidade de estudo bastante delimitada e específica para investigá-la profundamente (TRIVINUS, 1987). Esta pesquisa requer uma realidade particular que se distingue e se destaca por suas características singulares dentro de uma dada realidade social, cultural, econômica e política e ainda educacional (CHIZZOTTI, 1991).

A disciplina Libras, no município de Castanhal, configura-se como o foco deste trabalho, ou seja, *o caso*, pois não temos informações de que outro município, no Estado do Pará, tenha inserido esta disciplina no currículo da Rede Municipal de Ensino.

Para o presente texto destacamos a discussão acerca da concepção de educação de surdos, a partir do currículo da disciplina Libras oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-Pa.

Para realizar a pesquisa fez-se um levantamento bibliográfico acerca dos temas Língua de Sinais, Educação de Surdos e Currículo, e uma pesquisa documental, na Secretaria de Educação de Castanhal, a fim de coletar a proposta curricular para a disciplina Libras, assim como amparos legais do referido município que sustentassem essa inserção.

Para análise dos dados nos baseamos na análise do Conteúdo (FRANCO, 2005), que percebe a linguagem como não restrita ao significado das palavras, mas à complexidade das significações construídas em nível social nas relações uns com os outros e com o mundo, de forma dialética e contextualizada, que nos permita fazer inferências e analisar criticamente o *corpus* da pesquisa.

Dentro do contexto de uma política de inclusão e de necessidade de inserção da disciplina Libras para atender à especificidade linguística do surdo é que se situa o enfoque do artigo, pois vem tratar de uma prática de inclusão da disciplina de Libras, implementada no Município de Castanhal-Pa. Assim, serão destacadas a proposta curricular para a disciplina e a concepção de educação de surdos que a permeia.

A proposta curricular para a disciplina Libras

A inserção da Libras no sistema educacional do município de Castanhal foi realizada tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos, oferecida para surdos e ouvintes, nas classes regulares.

A alteração do currículo na educação brasileira deve atender às orientações da nossa legislação, que tem como condutora principal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que separa o currículo em dois eixos: a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada.

A educação, como meio de alcançar uma coesão nacional, tem em seu currículo o instrumento necessário para alcançar esse objetivo. Dessa forma, a divisão do currículo, em Base Nacional Comum e Parte Diversificada, remete-nos, por um lado, à relação de coesão, à normalização e, por outro lado, à tentativa de flexibilização do currículo para a educação, conforme as especificidades locais.

A LDB nº 9394/96, no Artigo 26, aponta o que seria Base Nacional Comum e Parte Diversificada:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 11).

A parte diversificada, conforme a LDB, no mesmo artigo:

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.11).

Dessa forma, a organização curricular tem uma Base Nacional Comum, com os conhecimentos mínimos pré-estabelecidos para todo o território nacional, e uma Parte Diversificada, que deve ser permeada pela flexibilização e pela interdisciplinaridade, estruturadas a partir da realidade de cada localidade, de acordo com suas especificidades.

Para Cury (1996), a proposição de uma unidade nacional por meio do currículo, deve partir da realidade educacional, configurando o que ele chama de “radiografia” da realidade, a fim de atender às reais necessidades nacionais. Nesse sentido, o autor afirma que é “[...] preciso partir dessa “radiografia” para imaginar um método criativo, de tal modo que a unidade nacional pretendida seja unidade, não uniformidade, na medida em que essa unidade passa pelo enfrentamento da diversidade.” (CURY, 1996, p. 15).

A parte diversificada outorga às escolas, conforme sua realidade, a criação da estruturação de seu currículo, na medida em que permite uma autonomia e uma flexibilização, que devem superar a compartimentalização curricular e promover a participação dos agentes educacionais no processo de construção curricular:

A interdisciplinaridade e a contextualização, segundo a reforma, devem ser o recurso para conseguir superar o arbítrio da proposição de áreas, ou agrupamentos de conteúdos, adequando-as às características dos alunos e do ambiente socioeconômico. Assim, a

interdisciplinaridade e a contextualização, segundo propõe a reforma, podem possibilitar a reorganização das experiências dos agentes da escola, de forma que revejam suas práticas, discutam sobre o que ensinam e como ensinam. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 72).

A Base Nacional Comum, além de sua tentativa de coesão, estabelece os direitos de todos os cidadãos terem acesso à educação. Assim, mais do que imposições, o currículo busca (ou deveria buscar) a unidade, não a uniformidade, estabelecendo relação direta com a Parte Diversificada e marcando seu caráter interdisciplinar. Nessa perspectiva, Domingues; Toschi; Oliveira (2000) afirmam:

A ideia reinante no novo currículo é a de que a base comum deve ter tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional comum e por outras formas de integração. Isso deve ocorrer de acordo com o planejamento pedagógico e curricular da escola [...] (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 71).

Assim, o currículo simultaneamente realiza suas prescrições e concede autonomia às escolas, a fim de que estas possam criticamente filtrar as proposições e criativamente construir as suas, com base na realidade social, cultural e econômica, na qual a escola está inserida.

Realizadas essas especificações, percebemos como a realidade de Castanhal apropriou-se de sua autonomia frente ao currículo para trabalhar com os alunos surdos. Nesse sentido, conforme explícito em lei, o município de Castanhal inseriu a Libras na parte diversificada, efetivando sua autonomia enquanto realidade única para buscar um caminho diferenciado e promover a inserção dos educandos surdos na Rede Municipal. Como o município não dispõe de uma lei específica que insira a disciplina Libras, o Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, aprovado pela Resolução nº 006, de 15 de fevereiro de 2008, sustenta legalmente essa inserção.

A referida Resolução aprova a configuração curricular do Ensino

Fundamental e da modalidade Educação de Jovens e Adultos, além do Regimento Unificado das escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Castanhal, no qual encontramos o único documento do município que expõe a Libras como componente curricular.

A inserção da Libras enquanto componente da Parte Diversificada do currículo está exposta no Artigo 93 do Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, descrito a seguir:

Art.93 – A parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será construída observando a carga horária ensejada neste Regimento podendo a escola optar na sua composição por disciplinas sugeridas abaixo:

- a) Língua Estrangeira*
 - b) Redação e Expressão*
 - c) Literatura*
 - d) Estudos Regionais*
 - e) Educação Ambiental*
 - f) Estudos Paraenses*
 - g) Informática Educativa*
 - h) Desenho*
 - i) Educação para o Trânsito*
 - j) Relações Humanas na Sociedade*
 - k) Noções de Química*
 - l) Noções de Física*
 - m) Noções de Biologia*
 - n) Etnia*
 - o) Ciências e Tecnologia*
 - p) Cultura e Sociedade*
 - q) Informação Sexual*
 - r) Educação para a Vida Familiar*
 - s) LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)*
- (CASTANHAL, 2008, p.35).*

A disciplina Libras, apesar de estar inserida na Parte Diversificada, é obrigatória para toda a rede municipal de Castanhal, devendo ser ofertada em todas as escolas, independente de ter ou não alunos surdos.

A partir dessa inserção, houve a construção de um currículo que pudesse atender à disciplina Libras, ofertada para surdos e ouvintes do Ensino

Inserção da Libras na rede municipal de educação de Castanhal-PA: uma análise da concepção de educação de surdos que permeia a disciplina no currículo

Fundamental. O desenho curricular do município para o Ensino Fundamental (regular e EJA) está assim distribuído:

Quadro 1: Desenho Curricular para o Ensino Fundamental

	Áreas do Conhecimento	Matéria/ Disciplinas	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
	BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	Linguagem Oral e Escrita	X							
Língua Portuguesa				X	X	X	X	6	6	6	6
Matemática		Linguagem Lógico Matemática	X								
		Matemática		X	X	X	X	6	6	6	6
Ciências		Natureza e Sociedade	X								
		Ciências		X	X	X	X				
		Ciências Físicas e Biológicas						2	2	3	3
História e Geografia		Conhecimento do mundo	X								
		História e Geografia		X	X	X	X				
		História						2	2	3	3
		Geografia						2	2	3	3
Educação Física		Educação Física	X	X	X	X	X	2	2	2	2
Arte Educação		Ensino da Arte	X	X	X	X	X	2	2	2	2
Educação Religiosa	Educação Religiosa	X	X	X	X	X	1	1	1	1	
PARTE DIVERSIFICADA	LIBRAS	LIBRAS	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Língua Estrangeira	Inglês						3	3	2	2
	Estudos Amazônicos	Estudos Amazônicos						2	2	3	3
	Informática Educativa	Informática Educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X
SUBTOTAL			20	20	20	20	20	28	28	31	31
TOTAL DE CARGA HORÁRIA			800	800	800	800	800	1120	1120	1240	1240

Fonte: Proposta de desenho curricular do Ensino Fundamental de 9 anos da Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA

Como podemos observar no desenho curricular, a Libras é ofertada para todas as séries, enquanto componente curricular da parte diversificada. Essa inserção traz à disciplina Libras o caráter de uma disciplina como todas as

outras, não sendo restrita aos surdos, mas atendendo a todos os alunos.

Observando a matriz curricular, percebemos que para Libras, assim como para Informática Educativa, não há estipulação da carga horária referente à oferta dessa disciplina, o que nos demonstra uma lacuna na implementação da mesma, pois, apesar de ter sido oferecida a todos os alunos, não tem uma maior definição de sua concretude enquanto disciplina.

A realidade de oferta de Libras para surdos e ouvintes tem especificidades de ensino diferentes. O ouvinte, ao aprender Libras, tem-na como segunda língua, pois domina a língua portuguesa, mesmo que em sua modalidade oral, que é adquirida naturalmente no ambiente familiar, por meio da audição. Dessa forma, faz-se necessário discutir se a Libras atenderá ou não à necessidade linguística do surdo e se lhe será dado o *status* linguístico de língua natural. A partir da valorização da Libras, será ofertada automaticamente aos ouvintes uma segunda língua consistente, que lhes permita, além da fluência, o conhecimento de sua complexidade e da riqueza da comunidade que a produz. Com isso, afirmamos que a disciplina deve promover a “valorização do indivíduo como membro de uma comunidade linguística diferenciada, com modos diversos de apreensão e transmissão de valores, de ideais e sentimentos” (DORZIAT, 2009, p.52).

A Libras, apesar de ser uma língua da comunidade surda brasileira, apresenta um lugar, no currículo de Castanhal, como outra disciplina qualquer, assim como o inglês, por exemplo. Mas será que a Libras tem o prestígio linguístico que o inglês possui?

Segundo Lacerda, Caporali e Lodi (2004), a aprendizagem do inglês (língua estrangeira mais frequente nos currículos do Brasil) como segunda língua requer atitudes de desconstrução de preconceitos como “falta de aptidão” e “déficit linguístico”. Apesar disso, há uma aceitação e uma atitude de quase “adoração” em relação à cultura e à língua americana (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004, p.4).

Os ouvintes destacam a mesma sensação de incapacidade diante da aprendizagem da língua de sinais; no entanto, o prestígio que a língua inglesa tem não é percebido em relação à língua visuo-espacial. O excerto abaixo compara:

Atitudes semelhantes podem ser constatadas em relação ao ensino de língua de sinais como segunda língua. Os ouvintes em geral se dizem inaptos, argumentam que as configurações de mãos ou certas

configurações no espaço são muito difíceis de serem realizadas, referindo não serem capazes. Por outro lado, inversamente ao que ocorre com o inglês, a cultura surda é frequentemente desvalorizada, e a língua de sinais é vista como uma língua menor e desprestigiada. Este conceito negativo em relação à língua de sinais pode interferir fortemente nos processos de aprendizagem, pois as dificuldades podem ser atribuídas à “precariedade” da língua, o que afasta o aprendiz de seu objetivo (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004, p.4).

A língua de sinais, dessa forma, ainda sofre influência dos anos em que foi negada, de tal forma que, por mais que se insira a Libras no currículo, ainda ocupa um lugar secundário. O exemplo do inglês em relação a Libras é claro, ao mostrar que os aspectos linguísticos são configurados como barreiras nas duas línguas. No entanto, a Libras não tem a vantagem do inglês no que diz respeito à aceitação de sua cultura, mas, por outro lado, sofre com o desprestígio.

Se temos consciência dessa situação de desvantagem da Libras, precisamos construir um currículo que preencha essa lacuna e possa trazer à disciplina o valor cultural, social e político que lhe é inerente, enquanto expressão social da própria condição humana, destituindo o ensino de seu aspecto hierárquico entre Libras e Língua Portuguesa. (DORZIAT, 2009).

Essa questão precisa ser pensada, no processo de elaboração de uma proposta curricular dessa natureza, devendo ser estruturada e discutida para atender às diferentes realidades provenientes de sua inserção. Essa maior preocupação não foi percebida na matriz curricular em que a disciplina se inseriu, na medida em que não houve uma organização, com carga horária e maior estruturação, a fim de atender a surdos e ouvintes, atentando para a diferença cultural de seu público.

A análise do currículo prescrito para o Ensino Fundamental, observado a partir dos conteúdos e das habilidades, faz-nos depreender uma organização dual, na qual percebemos: 1) aspectos relativos à sensibilização e ao esclarecimento quanto ao mundo surdo e 2) conteúdos de Libras, propriamente.

Observaremos, dessa forma, os aspectos prescritivos relativos aos conteúdos destacados para a disciplina. No Quadro 2, tomamos como exemplo os conteúdo/habilidades presentes no currículo, para apontar a dualidade acima referida, em que ora valorizavam os aspectos cognitivos, ora exploravam a sensibilização, que destacaremos como aspectos atitudinais.

O Quadro 2 expõe os conteúdos/habilidades que exploram aspectos atitudinais em relação à disciplina Libras.

Quadro 2: Relação de Conteúdos/Habilidades Atitudinais.

CONTEÚDOS/HABILIDADES
ATITUDINAIS
A importância da Libras na inclusão do surdo x ouvinte (1ª série, I etapa Eja);
Conscientizar sobre a importância da Libras (2ª série);
Conhecer a história do surdo e valorizar o mesmo (5ª série);
Conhecer a vida da pessoa surda (IV etapa Eja);
Calvário do surdo e nomenclaturas (5ª série, III etapa Eja);
História da educação dos surdos (6ª série, IV etapa Eja);
O que é acessibilidade? (6ª série, III etapa Eja);
Conhecer e respeitar as diferenças (7ª e 8ª séries);
Quem é a pessoa surda (7ª e 8ª séries);
Inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais (especificamente os surdos) (II etapa Eja);
Valorizar a pessoa surda através de sua história (III etapa Eja);
Lei de Libras;
Lei 10.436 (IV etapa Eja);
Formação da língua de sinais (configuração de mãos, localização das mãos, movimento, orientação);
Variação linguística.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos conteúdos do Ensino Fundamental regular/EJA.

Nos conteúdos presentes no Quadro 2, descritos e identificados como atitudinais, foi percebida uma clara preocupação em preparar os alunos para o novo contexto de inserção de alunos surdos, a fim de eliminar as possíveis barreiras atitudinais entre os alunos surdos e ouvintes e fazer com que estes últimos possam conhecer a realidade linguística, cultural e histórica dos surdos.

Assim, as colocações dos conteúdos e das habilidades como Libras, comunidade surda, história do surdo, formação da Libras e variação linguística são temáticas que vêm justificar a inserção da disciplina e fazer com que haja um esclarecimento em sala de aula de questões que, durante anos foram motivos de exclusão, rotulação e preconceito para com o surdo. Com a luta das pessoas surdas e as conquistas de leis que reconhecem a língua de sinais, deve ficar

claro para surdos e ouvintes que a língua de sinais deve sair de uma condição subalterna para uma condição de igualdade, a fim de viabilizar sua comunicação e interação.

A socialização da realidade do surdo é importante no contexto de sala de aula, principalmente onde há surdos e ouvintes, pois esse processo permite esclarecer que a forma de o surdo compreender o mundo é diferente e precisa ser respeitada.

A outra categoria de conteúdos é destacada no Quadro 3.

Quadro 3: Relação de Conteúdos/Habilidades Cognitivos.

CONTEÚDOS/HABILIDADES
COGNITIVOS
Vogais, alfabeto, adjetivos, numerais...(1ª série);
Formas geométricas, noções de tempo, ambiente escolar, família, meios de transporte...(2ª série);
Plantas, animais, corpo humano, boas maneiras, moeda... (3ª série);
Tamanho, pronomes, tempo verbal, adjetivos, verbos... (4ª série);
Sinônimos e antônimos; advérbio de tempo, calendário, materiais escolares, profissões... (5ª série);
Verbos II, valores monetários, frutas, verduras e legumes, personalidade, interpretação...(6ª série);
As quatro operações, mapa do Brasil, ambiente escolar, músicas (interpretação)...(7ª série);
Lugares públicos, países e continentes, corpo humano ...(8ª série);
Alfabeto manual, vogais, expressão facial e corporal, numerais.. (I etapa Eja);
Cores, família, animais...(II etapa Eja);
Texto em Libras, sinônimos e antônimos, advérbios... (III etapa Eja);
Números cardinais, frutas, legumes e verduras; profissões, interpretação de músicas...(IV etapa Eja).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos conteúdos do Ensino Fundamental regular/EJA.

Os conteúdos definidos como cognitivos, por sua vez, são os referentes ao ensino da língua propriamente dito, trazendo conceitos referentes à língua de

sinais para surdos e ouvintes. Esse quadro aponta os conteúdos gramaticais e de uso da Libras, configurando os aspectos mais teóricos e práticos da Língua Brasileira de Sinais.

Essa disposição dos conteúdos aproxima-se do que é feito no Ensino Regular com a disciplina Língua Portuguesa, na qual os tópicos são elencados de forma sistemática e descontextualizados, motivo este que nos leva a inferir que não há uma distinção na forma de dispor os conteúdos entre as duas línguas e, conseqüentemente, pode levar a disciplina Libras a recair nas mesmas falhas de ensino da língua majoritária.

Além das temáticas de cunho predominantemente centrado na realidade do surdo, as quais valorizam tanto seu histórico quanto sua língua, e das temáticas relativas aos conteúdos da disciplina e de sua configuração prática, percebemos outras temáticas com uma forte influência da perspectiva médico-clínica de deficiência e de surdez que apontam aspectos de prevenção e classificação da surdez.

O Quadro 4 enumera esses conteúdos e as respectivas séries em que eles estão inseridos.

Resquícios do Modelo Médico-Clinico
História do surdo, tipos de surdez e doenças que causam a surdez (4ª série);
Estudo anatômico do ouvido (5ª série, III etapa Eja);
Tipos de surdez e prevenção (5ª série, III etapa Eja);
Prevenção contra problemas auditivos (6ª série);
Causas da surdez (7ª e 8ª série);

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos conteúdos do Ensino Fundamental regular/EJA.

Os itens destacados no Quadro 4 nos fazem compreender as dificuldades que temos, na prática, de nos desvencilharmos de uma perspectiva oralista e normalizadora, pois somos usuários da língua portuguesa e ouvintes. Assim, uma proposta de educação de surdos que seja pautada no respeito à língua de sinais e na valorização da cultura surda não necessita explicar aos alunos as

doenças que causam a surdez, nem tampouco a prevenção, porque percebe a surdez enquanto diferença linguística e política de uma comunidade surda.

Nessa premissa, devemos compreender que,

embora deva ser levada em conta a forte marca do fator biológico como desencadeador das características da surdez, é importante o entendimento de que esse fator não se encerra nele mesmo, nem é passível de soluções e/ou medicamentosas” (DORZIAT, 2009, p. 53).

Assim, o surdo não mudará sua condição de surdo por meio do estudo anatômico do ouvido, nem tampouco esses conhecimentos serão úteis para sua inclusão educacional.

Percebemos que essa visão médica está atrelada ao conflito existente entre eficiência x ineficiência, presente na educação das pessoas com necessidades especiais. Pelo fato de as pessoas com necessidades especiais serem concebidas como transgressoras do padrão de normalidade, estabeleceu-se socialmente um mecanismo de compensação, a fim de ajustá-las a um padrão aceitável (DORZIAT, 2009). Nessa perspectiva, a autora expõe que:

O homem padrão, aquele moldado pela ideologia dominante, detentor de bens de consumo, culturais e estéticos, surge envolvido em notícias agradáveis, fúteis, bem-sucedidas financeiramente, que merecem ser seguidas como exemplo. Ao contrário, os que se desviam desse padrão, os pertencentes às classes populares, os da zona rural, as crianças de rua, os presos, os indígenas, os analfabetos, os Surdos entre outros, aparecem comumente nas páginas policiais, salvo em casos que tenham reproduzido algum modelo de eficiência, ditado pelo grupo dominante. (DORZIAT, 2009, p.63).

Dessa forma, conteúdos são inseridos no currículo, com o intuito de tornar o surdo um ouvinte e amenizar sua condição de surdo, na medida em que são resgatados aspectos clínicos e reabilitadores. Assim, mesmo oferecendo a Libras no currículo, busca-se a normalização. Além disso, atrela-se à Libras uma posição de inferioridade, ao não outorgar a ela sua condição linguística de direito.(QUADROS, 1997; BRITO, 1993; FERNANDES, 2003).

Gimeno Sacristán (2000) afirma que a tentativa de se estabelecer um currículo mínimo para todos os alunos estabelece a criação de um padrão nacional, por meio de uma *normalização cultural* que define uma cultura e

um saber maior, aos quais, por conseguinte, vinculam-se os conteúdos que lhes deem sustentação.

Castanhal insere a disciplina Libras como obrigatória, mas, por outro lado, prescreve conteúdos que contribuem para a construção de uma *normalização cultural* em que o surdo é concebido como doente que precisa ser reabilitado, mesmo por meio da disciplina, que o poderia “descobrir” como ser político-cultural.

Percebemos que a apresentação de conteúdos, que sensibilizam e esclarecem acerca da realidade surda, acompanhados de outros que expõem a surdez como sendo uma doença que pode ser tratada e curada, é proveniente de uma falta de clareza na definição de educação de surdos.

Nesse contexto, Dorziat (2009) afirma que a escola precisa não apenas estabelecer estratégias de aceitação das diferenças, mas também problematizá-las enquanto integrantes de uma sociedade individualista e competitiva que se utiliza do discurso dominante para promover uma “*pseudoaceitação*” das diferenças. A autora expõe, sobre a inclusão:

Para que o verdadeiro ideal de inclusão se efetive, não basta inserir estratégias de aceitação das diferenças em ambientes sociais, entre eles a escola. A permanência de uma sociedade reprodutora da cultura do individualismo, da competição, dos conceitos cristalizados sobre os processos humanos, não tem permitido que se intensifiquem e disseminem iniciativas de respeito à coletividade, à solidariedade, à criticidade. Ao contrário, temos observado uma apropriação oficial dos discursos culturalmente engajados, que terminam, na prática, sendo burocratizados e promovem a hierarquização dos indivíduos, dos conhecimentos, das estratégias de participação democrática. Há uma pseudoaceitação da diferença que não traduz uma mudança de concepção sobre o outro, sobre as possibilidades infinitas do desenvolvimento humano. (DORZIAT, 2009, p.83).

E é justamente essa diferente concepção do outro, do outro surdo, que precisa ser construída, não apenas por meio do discurso bilíngue, mas por meio de um currículo que estabeleça a relação necessária entre Libras e cultura surda, afastando-se da visão clínica de surdez e aproximando-se de uma concepção pautada na diferença cultural.

Gesser (2009) afirma que há duas formas de conceber a surdez: do ponto de vista patológico e do ponto de vista cultural. A primeira enfatiza aspectos clínicos e busca habilitar o surdo para, cada vez mais, negar sua condição e se aproximar da normalidade: o ser ouvinte. A segunda, por sua vez, percebe a surdez não como desajuste, mas como completude em sua diferença, que deve ser compreendida e valorizada como condição humana do “ser surdo” social, cultural, linguística e politicamente.

Esse problema vem de encontro com o que a Secretaria propõe e contradiz a proposta de inclusão do surdo como ser social e cultural, pois retoma a rotulação de surdez como deficiência que deve ser banida. Assim, por mais que se “aceite” o surdo, ainda não conseguimos percebê-lo como completo, com o não ouvir e com a língua de sinais.

Nessa perspectiva, afirmam Rangel & Stumpf (2004):

O surdo, visto como uma diferença propõe o resgate do sujeito surdo como pessoa completa. Tal concepção é contrária à percepção consensual e equivocada de que a surdez transforma o sujeito surdo em um desajustado. Esse estereótipo é uma falsa representação de uma dada realidade, segundo a pedagogia da diferença. (RANGEL & STUMPF, 2004, p.86).

O currículo pautado em uma educação bilíngue, que percebe o surdo enquanto diferença, precisa afastar-se de uma concepção médico-clínica e do passado de fracasso do surdo e se centrar nas possibilidades e nas potencialidades que o ensino da Libras para surdos e ouvintes dispõe, buscando alcançar não só a interação, mas a progressão escolar com qualidade do educando surdo.

Diante disso, podemos dizer que o currículo prescrito deve favorecer práticas de inserção do aluno surdo, viabilizando o diálogo entre a cultura ouvinte e a cultura surda, sem hierarquização e discriminação. Dessa forma, devem pautar-se as práticas na diferenciação, conforme afirma González (2002), na qual é oportunizado a todos o direito de acesso aos conhecimentos com as devidas individualizações das estratégias.

Considerações Finais

A realidade do Município de Castanhal representa um avanço, na medida

em que tenta executar as orientações do Decreto nº 5626/05, inserindo a disciplina de Libras na Rede Municipal de Educação, buscando atender aos alunos surdos. Além disso, oferece a disciplina para surdos e ouvintes, potencializando a interação comunicativa entre os mesmos.

Por outro lado, a inserção dessa disciplina em uma realidade de ensino com surdos e ouvintes tem algumas implicações: ensino de Libras como primeira língua para surdos e como segunda língua para ouvintes.

O ensino da Libras como primeira língua para os surdos já foi bastante destacado nesta pesquisa, pois essa língua configura-se não apenas como meio de interação do surdo, mas também como sua própria condição de ser e estar no mundo, por meio da cultura que lê, traduz e se relaciona a partir do visual. (PERLIN, 1998).

O ensino de Libras para ouvintes, por outro lado, configura-se como uma realidade de aquisição de segunda língua, uma vez que a primeira é a Língua Portuguesa. Assim, o ensino de segunda língua necessita da negociação entre a cultura surda e a cultura ouvinte. Mais ainda, necessita desconstruir o estigma imputado à língua de sinais, proveniente dos anos de vivência “clandestina” (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004).

Assim, percebemos uma realidade bastante contraditória, pois, ao mesmo tempo em que é louvável a iniciativa de inserir a disciplina no currículo para todos os alunos da rede, é preocupante a forma como essa inserção é realizada.

A disciplina é inserida na Parte Diversificada, estando ao lado da língua estrangeira; no entanto, não dispõe, em sua matriz curricular, da especificação de sua carga horária, o que, inicialmente, pode indicar que tem tanta carga horária quanto as demais disciplinas ou, por outro lado, que a carga horária ofertada é tão incipiente que não merece ser destacada.

O currículo prescrito destaca, de forma satisfatória, a abordagem dos aspectos culturais e linguísticos relativos à comunidade surda, com resgate da história e, até mesmo, de leis que fazem referência à Libras. Esses temas permitem o vislumbrar, por parte de surdos e ouvintes, da trajetória educacional percorrida por esse grupo até conquistar a possibilidade de ter sua língua no currículo, para toda a comunidade escolar.

Por outro lado, esse mesmo currículo sofre com os resquícios provenientes da concepção médico-clínica de surdez, ao destacar conteúdos como estudo anatômico do ouvido, causas e prevenções da surdez. Esses conteúdos desconstroem a imagem positiva construída anteriormente acerca do surdo e

de sua educação, resgatando a concepção normativa e homogeneizante, a qual percebe o surdo como ser que deve ser reabilitado. Mais ainda, sustenta e afirma o ouvintismo na educação de surdos, situando sua cultura e sua própria condição de surdo como inferior à majoritária: a ouvinte. (SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; STROBEL, 2006).

Apesar de a disciplina ser para surdos e ouvintes, a concepção de educação de surdos em que o currículo irá sustentar sua prática é imprescindível, visto que contribuirá ou não para a ressignificação da realidade educacional do surdo. Ou, por outro lado, se continuar arraigada em concepções que oprimem e minimizam a Libras, sustentará a visão médica acerca da surdez, da Libras e da educação de surdos.

Por fim, destaca-se a necessidade de sustentação teórica para inserir a Libras no currículo, atentando não apenas para o aspecto linguístico, como também os aspectos culturais e identitários dos alunos surdos. Assim, a realidade destacada é louvável; no entanto, prescinde de uma avaliação de seus pressupostos conceituais, com o intuito de não fazer o contrário do que se propõe, ou seja, excluir, na tentativa de incluir por meio da Língua de Sinais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CASTANHAL. **Regimento Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal**. Conselho Municipal de Educação: Castanhal, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Revista Brasileira de Educação [on line], 1996, N ° 2, Mai/Jun/Jul/Ago, pp. 4-17. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 10 fev. 2010.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.70, pp. 63-79. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2010.

DORZIAT, Ana. **O outro da Educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo.** 2ed. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIMENO SACRISTÀN, José. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas;** trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Claudia. **Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática.** *Distúrbios da Comunicação.* São Paulo, vol.16, n.1. 53-63, abril,2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_357.pdf> Acesso em: 10 fev. 2010.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-73.

Inserção da Libras na rede municipal de educação de Castanhal-PA: uma análise da concepção de educação de surdos que permeia a disciplina no currículo

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Becker Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Belieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 86-97.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; EDUSF, 1999.

STROBEL, Karin Lílian. A visão histórica da In(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, (Dossiê: Grupo de Estudos e Subjetividade). Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006.

TRIVINUS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.