

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO INCLUSIVO EM LETRAS-LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Fábio Vieira de SOUZA JUNIOR¹
Rodney Mendes de ARRUDA²

fabiovieirajunior@hotmail.com
mendesdearruda74@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar um olhar acerca da experiência inclusiva no curso de Letras-LIBRAS (UFMT *campus* Cuiabá), no qual estudam surdos e ouvintes. A heterogeneidade da turma e a convivência têm revelado discursos dominantes, atitudes, resistências, interação e alguns silenciamentos. A metodologia utilizada é a observação participante, com anotações de exemplos e recortes de situações, analisados com base discursiva. Trata-se de um processo, porém as análises parciais apontam no sentido da valorização da pessoa surda, e uma proposta de inclusão em construção.

Palavras-chave: LIBRAS. Inclusão. Formação docente.

Resumo em Libras: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma visão sobre a experiência de inclusão no curso de Letras-Libras (UFMT - campus Cuiabá), onde surdos e ouvintes estudam juntos. A heterogeneidade da turma e a convivência têm revelado discursos dominantes, atitudes, resistências, interação e alguns silenciamentos. A metodologia utilizada é a observação participante, com anotações de exemplos e episódios, analisados em relação ao discurso. Trata-se de um processo, mas essas análises parciais apontam para a valorização da pessoa surda e uma proposta de inclusão em construção.

Palavras-chave em Libras: LIBRAS. Inclusão. Formação docente.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present a view on the experience of inclusion in the Libras undergraduate program at UFMT (campus Cuiabá), where deafs and hearings study together. The heterogeneity of the class and their living together has brought up domineering discourses, attitudes, resistance, interaction and some silences. The methodology herein used is participatory observation, by taking note of examples and episodes, analyzed in regard to discourse. That is a process, but these partial analyses point towards the valuing of the deaf and a proposal of inclusion that's being built.

Keywords: Libras (Brazilian Sign Language). Inclusion. Teacher development.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

² Unviersidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

1. INTRODUÇÃO

A licenciatura em Letras-Libras é inédita no estado de Mato Grosso, e permitiu às pessoas surdas e ouvintes, ambos com diversas experiências pessoais e acadêmicas, de Cuiabá (ou do interior, vivendo na capital), ingressarem em um curso que possibilitará sua formação como docentes em LIBRAS. Sabe-se que toda turma é heterogênea por natureza, porém neste caso trata-se de uma experiência singular, para todos os envolvidos.

2. APORTE TEÓRICO

O amparo legal do governo federal ao ensino de LIBRAS ocorreu com a Lei nº 10.436/02, de 24/04/2002, porém a inserção do ensino de LIBRAS no ensino superior ocorreu somente com o Decreto nº 5.626/05, de 22/12/05, que regulamenta a lei mencionada. Além dessa determinação, também incluía a formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS e o uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

O curso pioneiro no Brasil é o da UFSC, que começou em 2006. Em 2009, o Instituto de Linguagens da UFMT começou a ofertar a disciplina de LIBRAS nos cursos de Pedagogia e Letras. Em 2010, passou a oferecer cursos de Extensão no ensino de LIBRAS, à comunidade acadêmica e em geral. Porém, apesar de bem estruturados, estes cursos não suprem a necessidade de profissionais habilitados (PPP, 2013: 9). Nesse período, estava em andamento o processo de criação do curso de Letras-LIBRAS, cujo início se deu em 2014, com o objetivo principal de formar professores para atuar no ensino da Língua de Sinais como primeira e segunda língua (Obra citada: 10).

No Projeto Político Pedagógico (Obra citada: 15) esclarece-se que não é qualquer concepção de linguagem que atenderia às exigências conceituais, e que a mais apropriada é a que “considera a linguagem como atividade constitutiva, como trabalho social, cultural e histórico; o fenômeno linguístico como discurso e enquanto atividade dialógica; e a enunciação como produção

singular do sujeito”. Esta concepção teórica se ancora em Bakhtin (1929) e perpassa os objetivos e proposições da coordenação de curso e do quadro docente.

No contexto da educação dos surdos há o ideal e o real. Entende-se que a língua de sinais é a primeira língua do sujeito surdo, e esta deve ser adquirida e estimulada desde a criança, para então aprender a língua portuguesa. A primeira língua deveria ser adquirida a partir de insumo com adultos usuários desta língua (QUADROS, 1997).

No entanto, estudos apontam que a aquisição da língua de sinais, como primeira língua (L1) ocorre de forma tardia (FALCÃO, 2012; KARNOPP, 2007; LOPES, 2011), o que ocasiona a formação identitária e acadêmica, na constituição da língua de sinais e até mesmo na sua interação nas práticas sociais.

A maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, denominados CODA³. Falcão (2012: 146) esclarece que o processo educacional para essas crianças deve ser intencional e intensivamente apresentado em sinais, cores, e sons, para haver estabelecimento da relação entre gestos, movimentos labiais, expressões faciais e corporais. No entanto, são frequentes a ignorância linguística, comunicacional e educacional da cognição visual no ambiente familiar, o que é prejudicial e justifica o fato de os surdos, na adolescência, terem a aquisição da linguagem de sinais em contexto externo ao ambiente familiar.

A aquisição da linguagem ocorre, então, quando os surdos começam a ter contato com surdos mais velhos, ou restrito ao ambiente escolar – educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental.

A aquisição tardia da linguagem gera uma série de consequências ao indivíduo surdo, como ocorre a qualquer indivíduo. O desenvolvimento da linguagem, desde as primeiras experiências de vida, possibilita o indivíduo a desenvolver nas diversas esferas de uso da linguagem, desde as séries iniciais até a vida acadêmica.

³ Children of Deaf Adults

No caso da educação formal, além de acessar o conhecimento, a criança terá experiências e competência linguística para transformar o conhecimento de forma crítica e ativa (BASSO, STROBEL, MASSUTI, 2009: 4). Os surdos que não têm contato com a língua de sinais na fase inicial do desenvolvimento da linguagem, desenvolvem a comunicação por meio de gestos, já que a linguagem é inata ao ser humano.

Outro aspecto da educação diz respeito à escolarização na modalidade inclusiva, em que a criança aprenderá o uso da língua portuguesa e outras disciplinas. Sobre essa aprendizagem, Benassi e todos. (2013: 145) denunciam que o ensino para surdos, na educação básica, é reflexo do despreparo docente e que o ensino de Língua Portuguesa para surdos ocorre de forma equivocada, ao ser ensinada como Língua materna, quando, para os surdos se configura como segunda língua (L2) e deve ser ensinada de forma imagética.

Assim, para que ocorra a aquisição de língua, é fundamental que o *input* linguístico seja acessível a criança. A criança surda adquire a L1 em condições idênticas à criança ouvinte. No entanto, devido às características de sua capacidade perceptual, o *input* linguístico a ser oferecido precisa ser veiculado na modalidade visual-espacial (LIMA-SALLES E NAVES, 2010). Essas orientações constituem a Pedagogia Surda (LOPES, 2011: 79; VILHALVA, 2004).

A tardia aquisição da linguagem culmina no atraso da aquisição da escrita das línguas, que faz parte da prática social. O surdo participa das práticas sociais, porém nem sempre entende o que está se passando à sua volta. Com isso, algumas práticas sociais, evidentes para toda a comunidade em um determinado ambiente, considerando o contexto sócio-histórico, nem sempre são igualmente claras aos surdos, a exemplo do estranhamento cultural desde as séries iniciais e, apesar de um histórico como estudante, até mesmo na academia.

Também como exemplo do dia-a-dia pode-se citar a não organização do discurso, que em certas práticas sociais não são ainda estabilizadas para os comportamentos adequados, geradas e enquadradas pelos indivíduos que fazem parte dela, sempre, e principalmente, mediada pela linguagem. Isso remete a Soares (1998: 72), ao alertar que letramento "não é pura e

simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita", em que todos se envolvem em seu contexto social.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O curso teve início na UFMT no ano letivo de 2014, com uma turma de 40 alunos (15 surdos e 25 ouvintes), por meio de um processo seletivo específico, com vagas para ampla concorrência e cotas para alunos de escolas públicas e afrodescendentes. O curso acontece no turno vespertino, na modalidade modular.

A forma de coleta de dados é observação, com anotações de fatos e seu contexto. A análise é interpretativa, com base discursiva.

4. ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro ano da implantação do curso foi de experimentação, para docentes e discentes. Há a proposta da inclusão, da interação, com fundamentação teórica. Na prática, há alegrias e tensões.

O grande "ganho" qualitativo é a interação, pelo qual o conhecimento é mediado. Nesse sentido, há o encontro das teorias de Bakhtin e Vygotsky, que fundamentam os estudos do corpo docente e suas práticas. dialogam, provocando questionamentos interdisciplinares e contemporâneos. O sujeito surdo é compreendido dentro do paradigma bakhtiniano, quando postula o papel da linguagem - nesse caso, a língua de sinais - como aspecto central na construção da consciência e na formação do sujeito. Sendo assim, há muito estímulo quanto ao uso da LIBRAS por parte de todos. Na prática, a interação que ocorre tem muitas nuances.

Como é natural, desde o começo do curso houve a aproximação por identificação. Os surdos, que já se conheciam, estavam sempre juntos e o curso era mais um item em comum entre eles. Nem todos os ouvintes conheciam LIBRAS, o que não permitia um começo de interação. Esta foi estimulada na

disciplina LIBRAS I, a primeira do curso, com uso de estratégias de atividades em sala e extra-classe de forma que integrassem alunos dos dois segmentos.

O estranhamento inicial mais notável foi a avaliação dos surdos quanto às configurações de mão e sinais feitas pelos colegas ouvintes, mesmo com aqueles que já conheciam um pouco da língua. Mas também, desde o começo, estabeleceu-se a necessidade de usar uma linguagem acadêmica, e nesse aspecto os surdos apresentam dificuldade com a língua portuguesa escrita, tanto para leitura como para sua própria produção.

A necessidade de ler textos teóricos nas várias disciplinas, junto à estratégia de haver surdos e ouvintes no mesmo grupo, foi fazendo-os aproximar e sentir a necessidade que um segmento tem do outro, devendo-se ajudar.

Mesmo sendo proficientes na língua de sinais, os surdos se depararam com a exigência da modalidade formal, tendo que estudar e aplicar regras gramaticais, algumas das quais já eram por ele conhecidas, porém ignoradas. Igualmente percebeu-se seu estranhamento com aspectos descritivos de sua língua, em termos fonológicos e morfológicos, em que se estuda a língua em aspectos mais segmentados. Percebeu-se que dominavam os parâmetros (configuração de mão, ponto de articulação, direção, orientação, expressão facial e corporal), estrutura básica para sua expressão. No entanto, houve dificuldade ao estudar classificações teórico-gramaticais, vinculadas a estudos teóricos/pesquisas acadêmicas. Quanto às variações regionais, conhecem alguns sinais e suas procedências, mas optam pelos sinais locais.

O contato com o mundo acadêmico também é um fator a ser destacado nas interações. As aulas, a fundamentação teórica explicitada ou vivenciada, foi direcionando as práticas no sentido da interação necessária.

A maioria dos alunos não está na primeira graduação, havendo casos de alguns com pós-graduação, em ambos os grupos. Em decorrência disso, há experiências pessoais, acadêmicas e mesmo profissionais diferentes, bem como expectativas e objetivos que motivam o ingresso no curso.

Em relação à diferença de escolaridade, por um lado, aparece a realidade de que o acadêmico ouvinte, no aprendizado de uma L2, parte do conhecimento de sua L1 para estabelecer associações em diferentes níveis (SOUZA JUNIOR,

MARQUES, 2014; MOTA, 2008, p.20); por outro lado, a escolarização tardia dos sujeitos surdos e todo seu histórico de aprendiz, aparece em forma de lacunas conceituais e dificuldades de compreensão de textos na língua portuguesa (QUADROS, 1997: 22; FALCÃO, 2012).

Skliar (2013: 7) aponta que, quando se fala em mudança, esta não se dá em relação à metodologia na escolarização, mas sobre as concepções sobre o sujeito surdo e sobre a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes. Esta situação é um elemento de tensão. Surdos reconhecem que precisam estudar a língua portuguesa, mas que “é difícil”. O mesmo dizem os ouvintes acerca da LIBRAS. Algo a observar é que, em ambos os grupos, em relação à língua que deve ser aprendida, em situações de atividades e trabalhos a apresentar, espera-se que a pessoa que domina aquela língua o faça. Existe a interação para discussão da proposta, da negociação de sentidos, mas há timidez para sua apresentação, principalmente em função das críticas (veladas ou não) que sabem a que se está sujeito.

Os surdos conhecem sua língua e aspectos culturais pela própria experiência e contato entre pares, entrando agora no universo acadêmico, com teorizações que fundamentarão seu conhecimento aprofundado para atuar na docência.

Observa-se o aprendizado possibilitado pela comunicação entre surdos e ouvintes, que precisam conhecer (melhor) um a língua do outro. Se, por um lado, ouvintes precisam conhecer sinais e suas regras de uso; por outro lado, os surdos percebem a necessidade de respeitar os aspectos formais da própria língua, bem como a de melhorar o conhecimento da língua portuguesa.

Duarte (2011: 59) pondera que, no momento da interação, a LIBRAS não poderá ficar presa às regras gramaticais, dada a necessidade da interação em curso. No entanto, alerta que “é necessário o conhecimento teórico para ter orientações e justificativas no processo do ensino”.

No ambiente interacional, é notória a distração em maior grau por parte dos surdos. Por terem sua via percepção e aprendizado calcados na visualidade, perdem informações conceituais, exemplificações, contextualizações. Esta observação encontra amparo teórico em Vigotsky, quando analisa, a consequência negativa da aprendizagem tardia da

linguagem, uma vez que provoca problemas emocionais, sociais e cognitivos. Isso porque é necessária a linguagem simbólica para operar funções mentais superiores. Nesse contexto, incluem a capacidade de compreensão de ideias abstratas.

Por motivos já expostos e em vários outros momentos, em que há comparações e/ou quebra de expectativas, detecta-se uma tensão entre surdos e ouvintes, em que aparece uma oposição que, em tempos de ações politicamente corretas e em nome da interação que se propõe, não deveria existir. Este clima, de manifestação subjetiva, ocorre em outros cursos, por exemplo, em função das ideologias e vinculações teóricas. Entretanto, como em relação ao surdo existe um histórico de imposição audista, faz-se o possível para evitar manifestações ideológicas que possam comprometer o grau de inclusão que se tem obtido. Prefere-se direcionar o olhar para as potencialidades, sucessos obtidos, em vez de focar nas diferenças e intolerância.

O curso transcorre no formato modular, com três horas e meia diárias de aula, o que é visto pelos surdos como necessário, para ter tempo de assimilar e discutir as dúvidas e contextualizar. Nesse sentido, cabe a reflexão de que realmente a escola bilíngue tem condições de atender melhor esses alunos, por ter respeitadas suas especificidades.

Observa-se a crescente adaptação e performance dos surdos, em relação à participação na elaboração de trabalhos e sua apresentação. É necessário haver suporte quando da leitura dos textos teóricos em língua portuguesa, e também na manutenção do foco do texto em questão. Ao longo do ano esses alunos ingressaram no PIBID, com o qual têm participado de reuniões de estudo e visita a escolas, para observação das práticas. Todas essas atividades colaboram para sua formação acadêmica, como futuro docente. Também houve apresentação de trabalho em eventos, fora do ambiente de sala de aula, a saber o Encontro Regional de Estudantes de Letras (EREL) e Mostra de Trabalhos Acadêmicos e Estudos de Libras (MAEL), em que apresentaram pôsteres e minicursos.

Com essas variadas práticas, está-se tendo contato com diversos gêneros textuais da esfera acadêmica, de forma a envolver-se com diferentes práticas

de letramento. Soma-se a isso aulas específicas de língua portuguesa para os alunos surdos, e aulas de sinais para ouvintes, ministradas por professores do próprio curso, e ainda, inglês para surdos e escrita de sinais Elis.

Em relação à politização, os itens estudados acerca da cultura e identidade surdas já eram de conhecimento dos alunos surdos, que também são filiados à Associação de Surdos de Cuiabá. Como manifestação político-identitária pode-se mencionar o discurso de oposição à ideologia dominante do ouvintismo (SKLIAR, 2013: 15) ou norma audista (LOPES, 2011: 55). Lopes (obra citada: 52) informa que essa organização política e resistência aos discursos oficiais se deu, no Brasil, a partir da década de 90, influenciando o meio educacional.

Em diferentes momentos de discussão em sala apareceram seu posicionamento acerca da restrição de ouvintes no mercado de trabalho; escola bilíngue e/ou inclusiva; resistência ao arcabouço teórico produzido por ouvintes; valoração da identidade, cultura surda e literatura surda. Em 2014, dois alunos surdos desta turma participaram de um congresso internacional no Rio de Janeiro⁴ (RJ).

Apesar de muitos estudos evidenciarem a cognição, a subjetividade e a identidade dos surdos, abordar aspectos mais íntimos de sua natureza não é uma atividade espontânea. Isso foi especialmente percebido na disciplina de Psicologia. Parece tabu, ou uma resistência em se expor frente a pessoas que não são de seu grupo ou comunidade. Considerando que são pessoas maiores de idade, a sexualidade, por exemplo, não é facilmente tratada, e quando o é, percebe-se falta de informação e preconceitos. A cultura surda é mostrada de forma abrangente, com silenciamento da questão de gênero. Não se percebem discussões acerca da diversidade sexual e das relações raciais, tão polêmicas na sociedade. A identidade surda refere-se à pessoa do surdo, mas tratando-o como subjetividade coletiva, em termos de González-Rey (2005).

A identidade surda lhes confere pertencimento a um grupo, e Perlin (1998) apresenta a classificação em: política, híbrida, flutuante, embaçada, de transição, diáspora, intermediária. Apesar dessa diversidade catalogada,

⁴ XIII Congresso Internacional e XIX Seminário Nacional do INES, de 8 a 12 de setembro de 2014.

percebe-se tensões internas quanto ao uso de aparelho e oralização, por exemplo. Novamente o aspecto da diversidade é ignorado em prol da homogeneização. Essa pressão faz com que os surdos ajam diferentemente próximos aos seus e quando junto de ouvintes em situações extraclasse, inclusive defendendo seu direito à oralidade.

Outra manifestação contrária entre pares se dá quanto ao nível de informação e escolarização. Mesmo no grupo surdo, alguns com mais acesso a oportunidades culturais e escolarização, demonstra pouca paciência para com os colegas com mais baixo desempenho na língua de sinais e de compreensão em geral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como toda turma inicial, há acertos e tropeços, principalmente pela novidade quanto à convivência em um espaço acadêmico, para os surdos; e interação, válido para ambos os grupos. A partir de situações de ensino ou de natureza particular, comportamentos, atitudes e formas de conhecimento estão sendo explicitados e ressignificados ao longo do ano letivo.

Como pontos positivos destacam-se: interação, familiaridade com o mundo acadêmico e com a diversidade de pessoas; desenvolvimento de trabalhos em grupo; envolvimento com pesquisa; estudo do percurso histórico, legislação e discussão de questões pertinentes ao povo surdo. Como pontos vulneráveis destacam-se a necessidade de aquisição de Língua Portuguesa pelos surdos, para melhoria da competência leitora; falta de costume com estudo de teorias e compreensão de ideias abstratas; resistência ao uso da formalidade na LIBRAS; resistência à abordagem de alguns tópicos acerca da individualidade da pessoa surda. Como perspectivas, há o aumento gradativo do conhecimento, tanto pelo empenho na formação acadêmica como docente e também como pesquisadores.

REFERÊNCIAS

1. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec Editora: 2014.
2. BENASSI, Claudio Alves e todos. Relendo Quadros e Karnopp 2004: a representação das estruturas sintáticas da LIBRAS na língua portuguesa e as suas implicações. In: *Revista de Letras Norte@mentos*. Ed. 12. Estudos Linguísticos 2013/02. Pág. 134-148.
3. DUARTE, Anderson Simão. *Ensino de LIBRAS para ouvintes numa abordagem dialógica: contribuições da teoria bakhtiniana para a elaboração de material didático*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2011, p. 327.
4. FALCÃO, Luiz Albérico. *Surdez, cognição visual e Libras*. 3. ed., Recife: Ed. do Autor. 2012, 418p.
5. GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade*. 1. reimp. da 1.ed. 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
6. KARNOPP, Lodenir Becker. Comunidade de surdos: contribuições para a educação. Em: *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, 2007, Córdoba. Secretaria de Extensión y Relaciones Internacionales, 2007. p. 119-122.
7. LIMA-SALLES, H. M. M; NAVES, R. R. *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos*; Goiânia, GO; Cànone; 2010.
8. LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
9. MOTA, Mailce Borges. *Aquisição de Segunda Língua*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf>. Acesso em 18.mai.15.
10. ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed., Campinas, SP : Pontes, 2007.
11. PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUZA JUNIOR, Fábio Vieira de; ARRUDA, Rodney Mendes de. Características do processo inclusivo em Letras-Libras na Universidade Federal de Mato Grosso. Em: *Revista Diálogos: linguagens em movimento*. Ano III, N. I, jan.-jun., 2015.

12. QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.
13. SKLIAR, Carlos (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed., Porto Alegre: Mediação, 2013, 190 p.
14. SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
15. SOUZA JUNIOR, Fábio Vieira de; MARQUES, Rodrigo Rosso. Aquisição de Libras por não surdos como L2 no ensino superior. Em: *Revista diálogos: linguagens em movimento*. Série Especial Monografias. Ano II, v. II, 2014.
16. VILHALVA, Shirley. *Pedagogia surda*. Publicação em 2004. Disponível em <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>>. Acesso em 10 mai. de 15.
17. VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.