

O ensino de libras em escolas gaúchas para surdos: um estudo de currículos

Carolina Hessel Silveira*

Resumo

O artigo, que apresenta resultados parciais de uma dissertação de mestrado, busca trazer contribuições para o currículo da disciplina de Língua de Sinais na educação escolar de surdos. Parte-se do entendimento da importância das línguas de sinais para o desenvolvimento dos surdos e da constatação de que grande parte dos surdos vem de lares de pais ouvintes, o que enfatiza a importância do ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais – nas escolas para surdos. Também se deve considerar a importância desse estudo na construção de identidades surdas e no fortalecimento da cultura surda. As bases teóricas foram buscadas no campo de estudos denominado Estudos Surdos e em alguns estudiosos das teorias do currículo. O objetivo principal do estudo foi realizar uma análise de currículos de Libras que vigoram em escolas para surdos, e a metodologia envolveu a análise e comparação de 5 programas escritos coletados em 5 escolas do Rio Grande do Sul, Brasil. A análise dos currículos da disciplina mostrou certa diversidade – em alguns, há repetição de conteúdos de uma série para outra, sem qualquer articulação. Em outros já se nota uma preocupação direta com questões de identidade surda e cultura surda, mas alguns deles abrangem conteúdos que não dizem respeito nem a Libras, nem a cultura surda, mas ao disciplinamento dos surdos, em geral. Os dados trazidos nas análises, ao mostrarem aspectos negativos e positivos, podem auxiliar as discussões sobre as dificuldades, avanços e problemas da formação de professores de Libras para alunos surdos.

Palavras-chave: Ensino de Libras. Currículo. Educação de Surdos.

Teaching sign language in gaucho schools for deaf people: a study of curricula

Abstract

The paper, which provides partial results of a master's dissertation, has sought to give contribute Sign Language curriculum in the deaf schooling. We began to understand the importance of sign languages for deaf people's development and found out that a large part of the deaf are from hearing parents, which emphasises the significance of teaching LIBRAS (Brazilian Sign Language) in schools for the deaf. We should also consider the importance of this study in building deaf identities and strengthening the deaf culture. We have obtained the theoretical basis in the so-called Deaf Studies and some experts in the curriculum theories. The main objective for this study has been to conduct an analysis of the LIBRAS curriculum at work in schools for the deaf in Rio Grande do Sul, Brazil. The curriculum analysis has shown a degree of diversity: in some curricula, content from one year is repeated in the next one with no articulation. In others, one can find preoccupation for issues of deaf identity and culture, but some of them include contents that are not related to LIBRAS, or the deaf culture, but rather to discipline for the deaf in general. By providing positive and negative aspects, the analysis data may help in discussions about difficulties, progress and problems in LIBRAS teacher education for deaf students.

Keywords: Libras Teaching. Currículo. Deaf Education.

* Profa. de Libras e Português no Projeto PPD's Rumo Norte em Porto Alegre/RS. Mestre em Educação pela UFSC.

Introdução

Neste artigo, a partir de uma adaptação de seções de dissertação de mestrado por mim defendida, busco trazer contribuições sobre o currículo da disciplina de Língua de Sinais na educação escolar de surdos. A dissertação tinha como objetivo principal realizar uma análise de currículos de Libras existentes em escolas do Rio Grande do Sul, Brasil, e a síntese de algumas análises constitui o ponto central do artigo.

A justificativa da pesquisa realizada veio do reconhecimento da importância do estudo da Língua de Sinais no ensino de surdos, importância que às vezes não é ainda reconhecida. Libras – Língua Brasileira de Sinais – é um elemento essencial para o fortalecimento de uma identidade surda no Brasil. Entende-se atualmente que, na educação das crianças surdas, a primeira língua deva ser Língua de Sinais, pois possibilita a comunicação inicial na escola das crianças, em que elas são estimuladas e se desenvolvem. Relembramos que as crianças surdas têm estágios de desenvolvimento lingüístico semelhantes às crianças ouvintes. Nesse sentido, é necessário que o professor conheça profundamente LS¹ para ensinar crianças surdas, sendo preferencialmente um professor surdo, pois LS é sua língua nativa. É um fato que a maioria das crianças surdas vem de famílias ouvintes, que não dominam LS e, por isso, é essencial essa imersão escolar na primeira língua das crianças surdas, já que essa aquisição da linguagem permite o desenvolvimento de suas funções cognitivas. No contexto da educação de surdos, o ensino formal de Libras é uma questão preocupante, freqüentemente deixada de lado.

Podemos mencionar que, como língua que se desenvolve de forma natural nas comunidades dos surdos, as línguas de sinais já existiam nessas comunidades desde antes de Cristo. Em uma obra sobre LS dos surdos, Carvalho (2007, p. 10) relembra que “o filósofo Sócrates, em 360 a.C., considerou que era lógico e aceitável os surdos comunicarem naturalmente usando as mãos, a cabeça e outras partes do corpo, por estarem privados da audição”.

Estanqueiro (2006), a partir de sua experiência em Portugal, nos mostrou a importância da Língua de Sinais para os surdos, inserida numa educação bilíngüe:

Essa importância já está reconhecida há largos anos, em diversos países, através de estudos e experiências de educação bilíngüe, que datam de há mais de vinte anos. Comparando o sucesso dos jovens Surdos, educados desde o ensino pré-escolar segundo uma perspectiva bilíngüe, com os resultados dos jovens Surdos que usufruíram do anterior sistema educativo, verificamos que os primeiros alcançaram níveis acadêmicos muito superiores aos dos segundos e desenvolveram sua apetência pela aprendizagem que lhes ficara para toda a vida. (ESTANQUEIRO, 2006, p. 206)

Já Quadros (1997, p. 82) nos traz o exemplo de ensino da língua materna na escola de surdos na Dinamarca, “partindo da suposição de que as crianças já dominem a língua de sinais ao ingressarem na escola”. E acrescenta: “a disciplina de DSL [Língua de Sinais Dinamarquesa] visa proporcionar o estudo da gramática da língua e a discussão sobre valores, história e cultura surda”.

Mas, no Brasil, quando e como começou a existir a disciplina de LS na educação de surdos? Não há registros fiéis sobre o seu surgimento, só especulações, mesmo que a Língua de Sinais Brasileira tenha aproximadamente 150 anos. Quando o professor surdo francês Eduard Huet veio para o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), fundado em 1857, conforme Moura, 2000, p.82, “o curriculum por ele apresentado não fazia nenhuma menção ao treino de fala ou de leitura orofacial”. Então, é possível que existisse algum ensino de Língua de Sinais naquela época, pois como os alunos surdos do INES poderiam aprender outras disciplinas sem saber alguma Língua de Sinais?

Entretanto, a situação e implantação do ensino de LIBRAS no Brasil ainda apresentam problemas. Foi justamente porque entendo a importância do ensino de LS para o fortalecimento da cultura surda, que escolhi este ensino como foco para minha dissertação. A metodologia utilizada na pesquisa que resultou na dissertação consistiu na análise de 5 currículos escritos de 5 escolas que tinham Língua de Sinais em seu programa de estudos e, além da análise dos currículos, em entrevistas com professores que com eles trabalhavam. Neste trabalho, trago especificamente alguns resultados da análise dos currículos para possibilitar uma reflexão maior sobre suas limitações e possibilidades.

É necessário esclarecer com que sentido estou tomando a palavra *currículo* neste trabalho. A literatura sobre currículo é muito extensa e há diferentes correntes teóricas que o estudam. Para o desenvolvimento da análise, tomei como base as palavras de Veiga-Neto (1996, p. 24): “falar sobre currículo é falar, ao mesmo tempo, sobre os conteúdos, os métodos de ensino e a avaliação”. Especificamente neste estudo, focalizo os conteúdos dos currículos, mas sem esquecer que as teorias pós-críticas de currículo mostraram como os programas e conteúdos são atravessados por relações de poder e por várias formas de apagar as diferenças dos alunos e alunas. Os currículos não são simples listas de conteúdos neutros, mas refletem interesses e conceitos dos grupos. Sempre é importante lembrar o que Silva afirma (1999b, p. 134) sobre a importância dos currículos, a partir dos Estudos Culturais, campo de estudos que coloca a cultura como tema central de análise: “Quais são as implicações dos Estudos Culturais para a análise do currículo e para o currículo? [...] os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno significação e da identidade. “

Como são os currículos escritos

A análise dos 5 currículos escritos, que, por questões de sigilo, serão apenas identificados pelas letras A, B, C, D, E, e pertencem a escolas gaúchas

(do Rio Grande do Sul), mostrou semelhanças e diferenças entre eles.

Em primeiro lugar, observei que alguns dos currículos têm uma pequena quantidade de conteúdos para o ensino e consistem apenas de listagens de tópicos que passam de professor para professor. Assim, os currículos A e B são listas de conteúdos divididos por série, sem mais explicações e são muito semelhantes entre si. Eles não mostram o poder de perspectiva surda: eles têm conteúdos repetitivos, reproduzidos, simplificados e desestimulantes. Tem-se a impressão de que não há uma progressão e articulação entre eles. Os alunos surdos, assim, vêem sempre conteúdos iguais e o ouvintismo, de certa maneira, está subjacente a um currículo que não considera o surdo ou que não foi pensado pelo surdo.

Para dar uma idéia mais completa dos currículos A e B, e também das escolas C e D, apresento seus conteúdos subdivididos em quatro grupos. Essa subdivisão foi feita por mim, por questões de organização; não está nos currículos, onde os conteúdos se apresentam de forma misturada. Os nomes dos conteúdos referidos são apresentados em negrito. Nos currículos A, B e C, os conteúdos estão apresentados como títulos; na escola D, os conteúdos vêm como objetivos, mas é possível compará-los.

O primeiro grupo de tópicos é relativo a **LIBRAS** e abrange vários conteúdos, a saber: **Hora do Conto** (A/B), que consiste em narrar história com livros infantis²; **Trabalhar em histórias** (A/B), que pode ser relacionado com **Narração em LS**, desenvolvido em C; **Gramática de Libras** (A), que significa trabalhar as configurações das mãos, jogos das mãos, e se relaciona com outro conteúdo **Configuração das mãos** (A/B/C), que faz parte separadamente como um tópico. No currículo da escola C, encontramos separadamente **CL (Classificadores)**, **Escrita de Língua de Sinais** (A) ou **Leitura e escrita de SW (Signwriting)** (C), que é a escrita que usa símbolos para representar as configurações de mão, movimentos, expressões faciais e posicionamento do corpo das línguas sinalizadas. **LIBRAS X Língua Portuguesa** (A/B) trabalha a comparação de Libras e Língua Portuguesa como estrutura das frases. Nas escolas C e D, também há um item referente à **ampliação do vocabulário de LS**. Estão presentes só no currículo de B os conteúdos **Seqüência em Libras** (B), **Conhecimentos com sinais em lugares**, que seria ensinar e explicar sinais dos locais; **Expressões faciais e expressões corporais** (B) que seria trabalhar a intensidade das expressões faciais e do corpo como emoção e em afirmações. Na escola C, ainda encontramos **Reconhecimento da LS do município** (região onde se situa a cidade) e **Coesão e coerência de LS**. Na Escola D, especificamente, encontramos **Reconhecer o alfabeto manual e os tipos de Língua de Sinais do LIBRAS, ASL, LSF e etc...**

O segundo grupo de conteúdos está relacionado com **Cultura Surda**; contém, em primeiro lugar, o conteúdo **História do surdo** (A e B) ou **Valorizar a linha do tempo em relação a história do Surdo no Brasil** (D), em que se trabalham os acontecimentos do povo surdo, na linha do tempo, os movimentos

surdos, etc... **Cultura Surda** (A, B e C): em tal conteúdo, mostra-se qual é a diferença de cultura surda e ouvinte, a importância de ter identidades, poder; há ainda **Vida do Surdo – Vida do surdo com família** (C); **Narrativa do surdo** (C) **Poesia surda** (C) Já no conteúdo **Piada Surda** (A e B), trabalha-se com piadas próprias da cultura surda, para que os alunos possam criá-las ou expressá-las. Na Escola C, também se trabalham conteúdos específicos para o grupo, como **História da escola; Localização da Associação**. Na escola D, além do que já citamos, há objetivos bem específicos, entre outros: **Conhecer a si, como pessoa Surda; Conscientizar a comunidade Surda a lutar por seu espaço; Reconhecer-se como cidadão historicamente situado e identificado com luta por seu espaço; Valorizar políticas educacionais para Surdos; Valorizar principais associações, escolas, universidades e representações para Surdos em nível internacional**. Este grupo de conteúdos mostrou os elementos que os intelectuais surdos no Brasil e em vários outros países têm discutido como pertencentes a uma perspectiva Surda.

O terceiro grupo de conteúdos tem alguns tópicos que são mais propriamente de **metodologia**, de como trabalhar para desenvolver vocabulário e LIBRAS, e estão apenas nos currículos A, B e C, sendo são menos importantes para nossa análise: **Descrição de figuras** (A e B); **Jogos** (A e B), **Conversas** (B); **Narrativa de figuras** (B); **Teatro** (B) e **dramatizar** (C) ; **Ditados em Libras** (B); **Exercícios da leitura e escrita de SW** (C).

Num quarto grupo de conteúdos agrupamos tópicos mais difíceis de explicar, porque pertencem ao **currículo em geral** e não são específicos da cultura surda. **Valores** (A) compreende conselhos relativos a comportamento, postura, atitudes formais e informais, higiene, etc...; **Arquitetura da escola** (A e B) não é conteúdo muito usado e compreende apenas explicar os diversos espaços do colégio, como onde se localiza a sala de direção ou supervisora ou secretária, etc, e corresponde, de certa maneira a **Localização e estrutura da escola** (C); **Sinais Visuais** (A) é conteúdo desconhecido até pelos professores entrevistados; não existe no currículo B, pois o professor não o conhecia e retirou-o. Na escola C, a maioria dos tópicos é deste grupo, que contém muitos conteúdos da área da moral, comportamento, higiene, etc. Observem, do currículo da escola C: **Origem da vida e a transformação do corpo das pessoas; Problemas de saúde e responsabilidade de todos (alimentação); Diferenças e semelhanças; Respeitar as pessoas e familiares; Direitos e deveres na escola; Problemas que a falta de esgoto traz para saúde das pessoas; Preservar o meio-ambiente é dever de todos os cidadãos; Reciclagem**.

O fato de haver tantos conteúdos que dizem respeito a outras questões curriculares deixa uma pergunta: isso não enfraquece o currículo no sentido de construir identidades surdas? Ou eles estão encaixados dentro do Ensino de Libras porque é preciso “disciplinar” os surdos e os surdos entendem melhor o professor de Língua de Sinais, que também é surdo?

Diferentemente dos 4 currículos já estudados, o currículo da escola E mostra de forma mais clara o empoderamento do surdo. Seus assuntos têm relação com a comunidade e a identidade surda. Em primeiro lugar, vê-se que ele está organizado de outra forma, diferente dos currículos das outras quatro escolas: ele foi escrito à mão pelo próprio professor surdo e não consiste em documento da escola. O principal conceito do currículo é o de **Identidade Cultural**, ao qual se ligam vários grupos (11) de conteúdos, que são: **Literatura** (Poesia, Classificadores e Arte); **Língua de Sinais**: (História, Gramática, Classificadores, Configurações das mãos, Expressão, SW, dicionário, vocabulário); **Espaço** (Cidade para surdos, Universidade para surdos, Café para surdos, Associações de surdos, Escolas para surdos, Esportes, Recreações, Lazer para surdos, Programa para 3º Idade, curso Pedagogia, Capacitação, Digitação para surdos); **Legislação** (Leis LIBRAS, Leis Acessibilidades, Leis 10% nos trabalhos, Leis Passe Livre, Dia dos Surdos); **Política** (Inclusão X Exclusão, Alteridade, Educação de Surdos X Educação Especial, PPDs X Surdos); **História/Tempo** (Rio Grande do Sul, Brasil, Mundo, corpo disciplinado, FENEIS); **Tecnologia** (DD e celular); **Poder / Saber**: (Epistemologia, surdez x ser surdo, opressão/preconceito, violência, movimentos surdos, direitos humanos dos surdos); **Piada** (conto, humor, gibi para surdos, teatro); **Mídia** (jornal para surdos, revista da FENEIS, TV, cinema, vídeo, gibi); **Saúde / Ciência Interfaces**: internet, genoma/genética, gênero, doenças, identidades surdas /sujeitos.

Estes conteúdos são trabalhados com jovens e adultos surdos, que, assim, têm oportunidade de aprofundar e construir suas identidades surdas. Como escrevi antes, é necessário esse empoderamento, o enriquecimento da LS e que os surdos ampliem seus conhecimentos dentro da cultura, sabendo valorizá-la. Alguns desses tópicos possivelmente outros professores surdos não conhecem, o que provocaria a necessidade de procurar mais materiais para os desenvolverem, assim como participar mais do circuito das informações, como seminários, palestras, cursos, jornais, internet, etc... Não poderiam desenvolver este currículo professores, mesmo surdos, que apenas obtivessem uma licenciatura e nunca mais se atualizassem, ficando à parte de todo o movimento surdo.

O currículo na perspectiva surda é diferente do currículo dos ouvintes. Como já disse, percebemos aqui que os elementos abordados pelo professor surdo estão relacionados à cultura surda e os diversos assuntos são para tentar contemplar as diferentes possibilidades de uso dos espaços culturais surdos na sociedade. Mesmo que a cultura surda viva nas fronteiras há espaços criados nos “entre-lugares”.

Por exemplo: No conteúdo **Legislação**, o professor levantou a necessidade da construção de leis específicas sobre as questões surdas. Já no conteúdo **História/Tempo**, fica clara a possibilidade de construção de narrativas como marco do povo surdo e delimitação do espaço de sua cultura. Como afirma Hall (2002, p. 52), ao abordar a importância das narrativas na construção das identidades nacionais, “essas [as narrativas] fornecem uma série de estórias,

imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação”. Da mesma forma, podemos pensar em relação ao povo surdo, e à identidade surda e a importância das narrativas para o fortalecimento da cultura surda.

Também fica clara a necessidade de discutir as questões ouvintistas, construindo assim uma visão crítica. Isso está ligado ao tema **mídia e saúde, ciência e interfaces**, que não são abordados da forma tradicional como graus de surdez, tipos de surdez, prevenção etc. Por fim, a **tecnologia** e a **política** são temas fundamentais, pois tratam justamente das tecnologias visuais e de uso das comunidades surdas como celular, TDD, enquanto a política – conforme o professor entrevistado – aborda principalmente as questões comunitárias, as questões legais, políticas, enfim.

Assim, o currículo E parece ser um currículo atualizado e articulado com as lutas atuais da comunidade surda, diferentemente dos outros em que alguns conteúdos estavam desconectados do foco principal, como se os sujeitos surdos tivessem que ser especificamente “ensinados” sobre higiene, bom comportamento... e, para entenderem bem, isso deveria ser colocado na disciplina de Língua de Sinais.

Vimos, assim, como alguns currículos das escolas gaúchas, em especial os que são mais desenvolvidos (escolas C, D e E) se preocupam mais com questões de cultura surda e identidade, mas é preciso apontar que alguns deles abrangem conteúdos que não dizem respeito nem a LS, nem à cultura surda, mas ao disciplinamento dos surdos, em geral (higiene, meio ambiente, esgoto, etc.) e é preciso interpretar as relações de poder e as concepções que estão por trás de tal organização

Últimas palavras

Neste breve trabalho, trouxe um estudo sobre os programas da disciplina de Língua de Sinais que vigoram em 5 escolas para surdos no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, a partir da análise dos documentos escritos, devidamente esclarecidos. Pudemos encontrar uma situação em mudança ou tendências diferentes. Enquanto vários currículos apresentam conteúdos mais relacionados às atuais discussões sobre cultura e identidade surda, outros currículos não têm uma organização maior, parecem improvisados, repetitivos e vazios, como se fossem mera soma de tópicos para preencherem tempo de aula. Chamo a atenção também para o fato preocupante de que, em alguns casos, os programas de Libras abrigam conteúdos de “moral” e “higiene” que apontam para uma busca direta de disciplinamento dos alunos surdos. Se compararmos com os conteúdos habituais da disciplina de Língua Portuguesa para ouvintes, vemos que tópicos semelhantes – sobre higiene, por exemplo – não constam de tal disciplina, mas sua especificidade é respeitada.

Retomando as teorias pós-críticas de currículo, podemos pensar que se pode “descolonizar” a educação ouvintista, que ainda tem reflexos no ensino de Libras. Silva (1996, p. 207), sobre essa descolonização, esclarece:

Uma estratégia de descolonização do currículo supõe, evidentemente, o projeto, a construção e a elaboração de novos materiais que possam refletir as visões e representações alternativas dos grupos subordinados.

É evidente que, pela sua importância, os currículos de Libras devem merecer uma atenção e uma reflexão maiores, para seu aperfeiçoamento, para que atendam efetivamente a um maior desenvolvimento lingüístico das crianças surdas, possibilitando a criação de identidades surdas e o incremento de sua cultura. Com a recente implantação do Curso de Licenciatura Letras-Libras à distância, com coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina, que iniciou em 2006 e tem pólos distribuídos em todo o país, há esperança de que – em longo prazo – os aspectos negativos da situação analisada em minha pesquisa mudem. Neste sentido, o presente artigo é uma contribuição para a análise do que existe e para as perspectivas do que deve ser aperfeiçoado.

Referências

- CARVALHO, P. V. de. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007. 172p.
- ESTANQUEIRO, P. Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito? In: BISPO, M.; COUTO, A.; CLARA, M. do C.; CLARA, L. (Coord.). **O gesto e a palavra I**. Lisboa: Caminho, 2006. p. 191-220.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 102p.
- MOURA, M. C. de. **O surdo, caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152p.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 126p.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 152p.
- _____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 273p.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e conflitos. In: MORAES, V. R. P. (Org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996. p. 23-29.

Notas

1 LS, abreviatura de Língua de Sinais.

2 A hora do conto é uma atividade muito desenvolvida no Brasil e em vários países ocidentais, em escolas de educação infantil e anos iniciais.

Correspondência

Carolina Hessel Silveira - Nilo Peçanha, 1452 Apt. 301 - Boa Vista - 91330-000 - Porto Alegre, RS.

E-mail: shcarol@terra.com.br

Recebido em 23 de março de 2008

Aprovado em 26 de maio de 2008

