

A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva

*The importance of Libras learning to the bilingual teacher's
upbringing from an inclusive perspective*

CLÉVIA FERNANDA SIES BARBOZA

Universidade Federal Fluminense (UFF); Niterói, RJ, Brasil.

E-mail: daninoal@gmail.com

LUCIANE CRUZ SILVEIRA

Universidade Federal Fluminense (UFF); Niterói, RJ, Brasil.

E-mail: daninoal@gmail.com

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO

Instituto Nacional de Surdos (INES); Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: daninoal@gmail.com

HELENA CARLA CASTRO

Universidade Federal Fluminense (UFF); Niterói, RJ, Brasil.

E-mail: daninoal@gmail.com

RESUMO:

A legislação nacional que norteia ações educacionais para o alunado com surdez determina a obrigatoriedade de um atendimento diferenciado para esse público, uma vez que este possui como L1 a Libras e como L2 a língua oficial do país. O objetivo deste trabalho foi estabelecer uma discussão sobre questões importantes envolvendo o ensino e a inclusão de alunos surdos em escolas regulares, como a questão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna, a cultura surda, as diferenças entre integração e inclusão, tendo por fim a descrição de um estudo de caso em que analisamos uma possível contribuição de professores bilíngues de uma escola municipal da cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, sem necessitar ter seu diálogo mediado por intérpretes, no processo de inclusão desse alunado surdo, estabelecendo assim vínculos importantes com esses estudantes. Utilizamos referências reconhecidas na área e entrevistas semiestruturadas realizadas em Libras com esses alunos surdos, fazendo um levantamento dos aspectos importantes para sua inclusão em escolas regulares, enfocando ainda a necessidade do domínio da Libras pelo professor para um melhor desempenho curricular e convívio escolar desse público.

PALAVRAS-CHAVE: LIBRAS. Professor. Inclusão.

ABSTRACT:

The Brazilian legislation that guides educational activities for students with deafness makes it mandatory a differentiated service to this audience, since it has Libras as L1 and the official language of the country as L2. The objective of this study was to establish a discussion of important issues involving the education and inclusion of deaf students in regular schools, such as the issue of Brazilian Sign Language (Libras) as first language, the deaf culture, the differences between integration and inclusion. The article closes with a description of a case study in which we analyze the possible contribution of bilingual teachers from a municipal school in the city of Petropolis, Rio de Janeiro, that do not need to have its dialogue mediated by interpreters for the process of inclusion of deaf students, establishing this way important links with these students. We use references recognized in the area and semi-structured interviews conducted in Libras with these deaf students by making a survey of the important aspects for inclusion in regular schools, still focusing on the need for the knowledge of Libras by the teacher to a better curricular performance and a better school life of this public.

KEYWORDS: LIBRAS. Teacher. Inclusion

Introdução

O processo de inclusão é um tema bastante complexo quando abordado sob a óptica psicossocial. No processo de inclusão de alunos surdos, o professor pode e deve ser o principal facili-

tador. Nesse contexto, é muito importante o aprendizado de Libras por todos os professores do Ensino Fundamental regular, em especial os que atendem diretamente alunos surdos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB - Lei nº 9394/96), no seu capítulo sobre educação especial, determina que os educandos com necessidades especiais devem ter a educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular, bem como serviços de apoio especializado (BRASIL, 1996). Este capítulo da LDB aponta para a viabilidade da aprendizagem pelas pessoas com necessidades especiais desde que esta siga as adequações necessárias às especificidades de cada caso (LDB, 2011).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece a obrigatoriedade do atendimento especializado, e este deve ser realizado principalmente pelo professor. Denota-se ainda a Libras como obrigatória para a formação no magistério tanto em nível superior quanto médio. O professor de Libras é preferencialmente uma pessoa surda, enquanto o intérprete necessita ser ouvinte, sendo ressaltada aqui a posição importante do professor adiante da inserção desse aluno surdo em uma classe regular de ouvintes (BRASIL, 2005).

Sabe-se que alunos pré-adolescentes e adolescentes passam por mudanças biológicas e psicológicas, além daquelas subjetivas, acrescentando-se ainda o fator social. Segundo Del Casale (1986, p. 175-178):

[...] as transformações morfológicas começam primeiro com o que se convencionou chamar de puberdade [...] ocorre geralmente entre os 12 e 14 anos [...] Aos 15 anos é mais importante a pertinência que a pertença: quer ir se integrando mais à família, aos grupos de amigos, aos colegas de escola [...] o grupo constitui o fator dominante de suas vidas, é onde sentem realizada a motivação de pertinência (DEL CASALE, 1986).

Além de todas essas mudanças, conflitos e desejos, o aluno surdo sofre também a discriminação que ocorre muitas vezes

por causa de sua surdez. Considerando esse quadro, esses alunos podem e devem ser auxiliados por profissionais de diversas áreas, incluindo também o professor.

Nessa perspectiva de auxílio e aproximação, um professor que domina a Libras e fica em contato direto com o aluno surdo pode auxiliar em suas dúvidas relacionadas não apenas com a disciplina, mas também com o mundo, seus medos, capacidades (muitas vezes ainda latentes), limitações, sem ter de utilizar um intérprete como mediador. Esse fato, por si, já aponta para a importância do aprendizado de Libras pelo professor. Como falar sobre mudanças corpóreas com uma terceira pessoa mediando o diálogo? E sobre o início de uma vida sexual? Essas questões são discutidas e esclarecidas quando o aluno é ouvinte a partir de profissionais que ganham a confiança desse indivíduo. Como o professor pode ganhar confiança e estabelecer relações com seus alunos surdos, se não ocorre uma verdadeira e direta comunicação?

O professor que domina a língua do aluno surdo tem como aliada a comunicação direta e os diálogos claros com a confiabilidade requerida por parte destes alunos. Esse profissional começa a se inserir na cultura surda e a conhecer um mundo diferente do que está acostumado. É importante o professor ser a pessoa inserida e não o contrário, pois a tendência atual ainda é centrar o trabalho no aluno a ser incluído como se ele tivesse a tarefa de alcançar os outros. Na realidade, os demais alunos aceitarão ou não os alunos surdos, frequentemente apresentados como deficientes e classificados leigamente como menos favorecidos em inteligência, dependendo da postura adotada pelo professor. Os outros alunos não devem ser estimulados a se aproximar por generosidade ou caridade ou para dar apoio apenas pelo simples fato dos surdos serem diferentes. Os educadores devem estimular relações de cooperação, autoestima, confiança, diálogos entre todos os alunos da classe, ouvintes e surdos, tirando o foco que existe e é criado sobre a discriminação. A inclusão não deve ser um fato cobrado, mas sentido.

Um sentimento de pertencimento, de se aceitar e aceitar os demais, de reconhecer e ser reconhecido integralmente (PCN, 2000).

Com base nesse cenário, o objetivo deste trabalho foi trazer uma discussão sobre questões importantes envolvendo o ensino e a inclusão de alunos surdos em escolas regulares abordando questões como a importância da Libras como língua materna, a cultura surda, as diferenças entre integração e inclusão, tendo por fim a descrição de um estudo de caso em que analisamos uma possível contribuição de professores bilíngues de uma escola municipal da cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, que apresentam fluência em Libras e contato com a cultura surda, sem necessitar ter seu diálogo mediado por intérpretes, no processo de inclusão desse alunado surdo, estabelecendo assim vínculos importantes com esses estudantes.

1. Metodologia

O trabalho foi dividido em duas partes: a primeira constitui uma breve discussão a partir de artigos clássicos na área de surdez obtidos a partir da busca em *sites* como o Scielo e Bireme, utilizando palavras-chaves como *surdez*, *ensino*, *bilinguismo* e *professor*; na segunda parte, descrevemos um estudo de caso com características quantitativas e qualitativas, em que buscamos identificar a importância do professor bilíngue como facilitador do processo de inclusão, utilizando a visão do aluno surdo.

A população-alvo do estudo de caso foi formada por uma amostra de conveniência composta por quatro alunos surdos, três do sexo feminino e um do sexo masculino, estudantes do 6^o ao 9^o anos de uma escola municipal de Petrópolis, Rio de Janeiro. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com respostas livres, sendo os depoimentos filmados e posteriormente transcritos na íntegra e analisados na perspectiva do discurso do alunado surdo. Buscou-se identificar nos relatos a importância dos

professores bilíngues na inclusão do surdo na opinião pessoal dos alunos, que representaria uma satisfação ou insatisfação de cunho social e emocional e, portanto, de grande importância no contexto do estudante adolescente/jovem adulto.

2. Resultados e discussão

Conforme já mencionamos anteriormente, o presente trabalho foi dividido em duas partes: na primeira construímos uma breve discussão a partir de artigos clássicos na área de surdez, que ressalta questões importantes que não podem ser ignoradas na inclusão e ensino do aluno surdo; na segunda parte descrevemos um estudo de caso que aponta para grande importância do professor bilíngue no contexto desta inclusão.

2.1 A inclusão escolar dos surdos e as questões de grande relevância

A Língua Materna dos Surdos

Entende-se por língua materna aquela adquirida de modo natural pelo falante. Por exemplo, para os brasileiros ouvintes, a aquisição da língua portuguesa se dá de modo natural pela audição, e, assim, quando entramos na escola, entramos com uma língua materna e somos trabalhados a partir dela (SILVA e GUIMARÃES, 2013).

O indivíduo surdo, por ser privado do sentido auditivo, não tem como adquirir a língua portuguesa de forma natural, portanto isso ocorrerá de maneira artificial, ou seja, como uma segunda língua (L2). A língua adquirida de forma natural pelo surdo é a Libras, o que ocorre pelo sentido visual. Nem sempre o surdo terá a Libras como L1. Por inúmeras questões, como as familiares, às vezes individuais ou até mesmo escolares, ele poderá ser oralizado e usar a língua portuguesa como forma de comunicação. Isso não

significa que ele terá essa língua como materna, afinal ela não será adquirida de forma natural. Entretanto, quando nos deparamos com a realidade da inclusão, faltam-nos materiais em Libras para trabalhar com os surdos (SOUZA, ROCHA e CASTRO, 2015)

Quadros e Perlin (2007) explicam que, para ensinar português e permitir uma boa educação para alunos surdos, deve-se fazer uso dos dicionários bilíngues. Esses autores ainda apontam que a confecção desse tipo de material precisa ter a participação e revisão de um grupo de surdos fluente em língua de sinais.

Para facilitação da inclusão dos alunos surdos, a presença de um intérprete em cada sala de aula é obrigatória. Contudo, mesmo com a presença de intérpretes, observa-se que as metodologias e as estratégias de ensino utilizadas atualmente ainda são voltadas prioritariamente para uma visão oral-auditiva, geralmente, devido à maioria do público estudantil ser composto de ouvintes. Assim, mesmo quando o professor flexibiliza o conteúdo e as atividades, ainda a acuidade visual é pouco explorada. Sabe-se que a presença do intérprete em de aula não resolve nenhum desses questionamentos metodológicos com relação à educação de surdos, salvo a presença da Libras dentro da sala, mas essa questão visual característica do individuo surdo ainda é ignorada ou relevada a segundo plano pelos profissionais da educação (QUADROS e PERLIN, 2007).

Com a aquisição da Libras, o aluno surdo desenvolverá a sua capacidade intelectual mais rapidamente, podendo, então, assimilar todas as atividades com igualdade de tempo em relação ao aluno ouvinte - de acordo com Pedreira (2007) quanto mais cedo um individuo adquirir uma língua, mais eficientemente ele conseguirá construir sua identidade, interagir, compreender e construir significados do mundo social, construção essa que, no caso dos surdos, é feita pela língua de sinais. As escolas especiais, ainda de acordo com a autora, são um espaço privilegiado para o encontro com outros surdos e para aquisição da língua de sinais.

Um dos preceitos da abordagem bilíngue é que a primeira língua da criança surda seja a língua de sinais. Todavia, aproximadamente 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (QUADROS, 1997). Isso afeta diretamente a aquisição da primeira língua pelos filhos surdos de pais ouvintes. Caso os pais não sejam falantes usuários da Libras, a criança não terá insumos linguísticos satisfatórios para sua aquisição. Na comunicação entre pais ouvintes, sem língua de sinais, os insumos serão provindos da língua oral, porém não influenciarão a criança, já que ela não será capaz de internalizar tais insumos devido à condição de surdez (PEDREIRA, 2007; SOUZA, ROCHA & CASTRO, 2015).

A família deve estar ciente da necessidade da aquisição da língua de sinais o mais cedo possível. Entretanto, existe uma grande dificuldade em conciliar essa necessidade com o desconhecimento sobre a Libras, a interpretação das leis vigentes relativas à concepção de igualdade de acesso à educação, que culminam com a política de inclusão. Isso resulta em um dos problemas mais graves na educação surda: o grande número de alunos que chega à escola sem uma comunicação efetiva e com defasagem linguística (QUADROS, 1997).

Quadros (1997) afirma que uma criança adquire sua primeira língua (L1) de maneira natural e espontânea, ou seja, essa língua não é ensinada: ninguém ensina ninguém a falar, simplesmente se aprende a falar. Da mesma forma com as crianças surdas, ninguém as ensina a sinalizar, mas de forma natural aprendem a sinalizar. A criança, desde a concepção, nascimento, bem como o período das etapas iniciais de vida, possui um forte vínculo com a mãe. O desenvolvimento emocional e social decorre da capacidade de receber estímulos. Constata-se ainda que a maturação biológica é suscetível aos fatores ambientais e assim influencia a criança positivamente ou negativamente.

As ideias de Vygotsky, discutidas por De Paula e Mendonça (2009), remetem à aprendizagem e desenvolvimento ocorrendo a partir do contato com o meio, que é constituído historica-

mente. O desenvolvimento motor e as capacidades sensoriais caminham de forma paralela na primeira infância, fortalecendo-se reciprocamente. Observa-se neste processo um período significativo na infância, prolongando-se até a vida adulta com a comunicação sensorial (DE PAULA & MENDONÇA, 2009).

Quando a criança não alcança bom aproveitamento pré-escolar, demonstra problemas de adaptação. Falta de atenção, de concentração e de lateralização passam normalmente despercebidas pelos pais durante as primeiras fases de desenvolvimento, que antecedem o período pré-escolar. A ausência ou diminuição da audição não é visível; geralmente é percebida muito tarde, quando a criança não desenvolve a fala na fase esperada. Todavia, pais e educadores não podem esperar até 3, 4 anos de idade sem que a criança fale. Há necessidade de se perceber se a criança tem reações aos sons para que se faça um diagnóstico precoce.

Além do diagnóstico precoce para auxiliar a aquisição da língua materna desde a idade mais tênue, há também dificuldades de proporcionar às crianças surdas a aquisição da língua por falta de modelo de professores surdos e professores bilíngues.

Nesse contexto, a aquisição da língua de sinais se torna um processo a ser realizado com um trabalho intenso por professores/instrutores de Libras e/ou professor bilíngue acompanhado de equipe pedagógica em que, juntos, irão discutir, analisar e elaborar métodos e estratégias para contemplar conteúdos estruturantes a serem trabalhados tanto em língua de sinais, quanto em português escrito (QUADROS, 1997; SOUZA, ROCHA & CASTRO, 2015). Por vezes, as funções do instrutor surdo bilíngue ultrapassam as questões educacionais e se entrelaçam com aspectos sociais e psicológicos da criança surda. Convém ressaltar o fato de que, conforme relata Quadros (1997, p. 109), “realizando atividades que envolvam a participação dos pais a escola estará resguardando a relação pais e filhos e estará oportunizando aos pais o acesso à Libras como sua L2”. (QUADROS, 1997). Assim, o instrutor auxiliará a criança no processo de aquisição da língua de sinais, oferecen-

do a ela modelos bilíngues. Para tanto, há a necessidade de um projeto que contemple particularmente o ensino da Libras.

Sobre a filosofia bilíngue, afirma-se que possibilita também a relação entre o adulto surdo e a criança, para que esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais deve ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, o que tem sido bastante difícil hoje em dia, apesar de ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas (LISSI, GONZÁLEZ & SVARTHOLM, 2012). O fato é que a Libras foi sistematicamente rejeitada e apenas recentemente tem sido valorizada pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos.

Cabe destacar que há a necessidade de “criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas.” (QUADROS, 1997, p. 107). “[...] criar um ambiente linguístico apropriado, observando a condição física das pessoas surdas significa oportunizar o acesso à língua de sinais – única língua adquirida de forma espontânea sem intervenção sistemática e formal”. Esse ambiente implica a presença de pessoas que dominem a língua de sinais “[...] preferencialmente pessoas surdas adultas que possam assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro da criança e a formação de sua personalidade mediante uma identificação com esses adultos” (QUADROS, 1997, p. 107).

Outra questão importante a discutir é a distinção entre oralismo e ensino da língua oral. Oralismo é muito mais que uma filosofia, é uma ideologia que impõe uma língua desprezando a língua de sinais. Entretanto, o ensino da língua oral, quando realizado por opção do surdo e de sua família, pode ser praticado com naturalidade pela criança (POKER, 2015). Nesse contexto, o trabalho de ensino de língua oral tem tomado outros caminhos. No primeiro momento houve um choque e uma contraposição radical ao trabalho de oralização. Contudo, pouco a pouco a própria comunidade surda tem tomado consciência da necessidade de flexibilização e da

importância do ensino da língua portuguesa. Para se manter nessa nova perspectiva bilíngue, a própria fonoaudiologia tem buscado novas estratégias, a fim de não desvalorizar, ferir ou ofender a comunidade surda e a língua de sinais (GOMES, SILVA & DAROQUE, 2012).

Considerando-se todos os aspectos abordados, aponta-se a questão relevante de se conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento da primeira língua da criança surda, ou seja, a língua de sinais, sendo esse o primeiro passo para uma real inclusão.

A cultura surda

A diferença intercultural dos ouvintes e dos surdos orienta o trabalho do professor sob a perspectiva histórico-cultural. Assim, abrem-se novos caminhos para um melhor entendimento de como se dá o processo de aquisição do conhecimento por parte dos seus alunos surdos, bem como suas relações com o meio.

O conhecimento organizado cultural e historicamente permite a esses sujeitos uma melhor compreensão do mundo em que estão inseridos, proporcionando-lhes uma experiência transformadora em relação à sua posição participativa na sociedade e na construção da sua própria história.

A escola reproduz as relações sociais como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, associado diretamente ao que se entende como conhecimento socialmente válido e legítimo. No entanto, os critérios de seleção e de legitimação desse conhecimento não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou fundamentados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder na sociedade.

A educação de surdos leva, na prática, a uma maior exploração da acuidade visual do surdo e ao respeito a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Quadros e Perlin (2007) explicam que, na estimulação precoce, é necessário que seja esclarecida detalhadamente à família a proposta oferecida pela ins-

tituição de ensino para desenvolver as potencialidades do indivíduo surdo. Os profissionais que assumem essa função devem ser preparados para explicar adequadamente sobre o meio de comunicação visual peculiar do surdo e que este permite à criança desenvolver-se de forma análoga aos ouvintes.

A estimulação precoce deve ser trabalhada em classe ou escola especial e deve contar com o acompanhamento, sempre que necessário, de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, assistentes sociais e professores surdos para o ensino da língua de sinais de forma plena. Mediante essas experiências visuais são trabalhados o pensamento, a sensibilidade, a percepção, a intuição e a cognição da criança de maneira integrada, possibilitando o desenvolvimento das capacidades criativas (QUADROS & PERLIN, 2007).

Após o Congresso de Milão, a língua de sinais sofreu grandes abusos, chegando os surdos a terem suas mãos amarradas dentro do ambiente escolar para que não conseguissem se expressar por meio dela. Esta atitude prejudicou, em muito, o desenvolvimento da comunidade surda em todo o mundo.

Apesar da proibição do uso de gestos e sinais por parte dos oralistas, raramente se encontrava uma escola para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos mesmos. Muito tempo passou até que o interesse pelo estudo da língua de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, o que ocorreu por volta dos anos 1960 com os estudos desenvolvidos nos Estados Unidos. Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), encontrou-se uma estrutura que, de muitos modos, assemelha-se àquela das línguas orais.

A literatura atual da área de linguística argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons, fonemas, cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras); com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual, pode-se produzir um grande número

de unidades com significado (sinais). A análise linguística de um sinal mostra que este pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) a realizar o sinal, sendo esses então os “traços distintivos” dos sinais.

A língua, bem como os pais, está sujeita às influências dos costumes da comunidade a que pertence e que a usa, nos vários níveis da sociedade. Em um mesmo grupo social pode haver mudanças entre uma geração e a seguinte, pois a sociedade se transforma e, com ela, a maneira de perceber a criança e de educá-la. Fornecer um contexto que possibilite a sobrevivência e o desenvolvimento dos indivíduos é um propósito da família. Trata-se da matriz da identidade, transmitindo os valores da sociedade que modela o processo de socialização da criança. Por isso, a língua tem de fazer parte deste contexto, tendo a Libras então importância vital para a comunidade e cultura surda.

Cada família tem suas regras e características, mas deve ser orientada a proporcionar tempo para que a criança surda também tenha contato com a escrita, como, por exemplo, por meio da leitura de histórias infantis. A partir do Decreto nº 5.626/2005, em que a Libras foi regulamentada, as instituições de ensino tiveram dificuldade de encontrar profissionais qualificados segundo as exigências da lei (BRASIL, 2005).

Poucos surdos tiveram acesso ao nível superior e, embora o curso de Pedagogia tenha sido um dos preferidos pelos estudantes surdos, a abordagem era direcionada a alunos ouvintes e nem todos contaram com um Intérprete de Língua de Sinais durante o curso (BASSO; STROBEL & MASSUTI, 2009, s/n).

Nos últimos anos, em razão dos índices nacionais de alfabetização, diversos projetos educacionais têm tido como objetivo principal estimular o aprendizado da leitura e da escrita para todos os alunos. Para tanto, é necessário que a criança possua maturidade suficiente para ser submetida ao processo de alfabetização. Com

isso, é essencial que, por meio da observação do desenvolvimento neuropsicomotor da criança, seja ela surda ou ouvinte, detectem-se precocemente aspectos desarmônicos, inadequados e sugestivos de defasagens evolutivas para que sejam corrigidos ou que sejam viabilizados caminhos alternativos; no caso de crianças surdas, a aquisição da Libras. Nesse cenário vale considerar a importância de professores bilíngues para a detecção desses problemas, visto a sua fluência na língua materna destes indivíduos.

Uma vez que a família se depara com o primeiro caso de surdez, vive em um desconhecimento profundo dos aspectos culturais e linguísticos da comunidade surda, bem como das potencialidades dos surdos. Quando toma conhecimento do diagnóstico, esquece a criança e se fixa na existência da surdez. Assim, cabe à escola promover cursos de língua de sinais para os pais de crianças surdas para então auxiliar no desempenho escolar destas. O contato com a família possibilita à escola o conhecimento do que ocorre na vida dessa criança, dando ênfase à priorização da criança em vez da surdez.

A criança atrelada aos laços familiares tende a se engajar na cópia dos comportamentos parentais, o conhecimento das expectativas positivas e negativas existentes sobre esta criança é muito importante para o educador. O educador passa a ser ponto de referência, uma ponte entre a cultura dessas crianças e a cultura de seus pais, intermediando e facilitando o entrosamento de ambos. Como mediador, o professor tem como objetivo auxiliar no respeito à cultura surda por todos os ouvintes, bem como fazer um elo de ligação entre as culturas para evitar choques sociais e discriminação.

Ao se analisar a literatura, observa-se que a restrição do uso dos sinais para a realização da comunicação entre indivíduos surdos, família e escola, ao longo da história dessa comunidade, afetou a confecção de histórias, mitos e todos os demais conteúdos de uma cultura. Com isso, permanece até hoje um campo vazio de registros da cultura surda seja pelos ouvintes – mediante escrita – ou pelos surdos – por vídeos, escrita ou mesmo histórias contadas

na própria língua de sinais transmitida através de gerações. Desse modo, observa-se um dado psicossocial em que indivíduos surdos, sentindo-se marginalizados em uma sociedade oralista, interagem apenas em grupos exclusivamente surdos, tendo muitas vezes e inadequadamente vergonha de utilizar sua própria língua materna diante do preconceito ainda verificado no século XXI.

Considerando-se os aspectos abordados nesta seção, aponta-se a necessidade do professor e da escola conhecer, respeitar e divulgar entre os ouvintes a cultura surda e sua comunidade, sendo essa uma questão relevante para uma real inclusão.

Diferenças entre inclusão e integração

A visão atual de escola propõe um ambiente inclusivo que postula a reestruturação do sistema educacional com o objetivo de que a inclusão seja real. Os alunos com deficiência auditiva saem do ambiente da sala de aula em busca de apoio pedagógico nas salas de recursos por necessitarem de comunicação específica na língua de sinais. A educação inclusiva aparece como uma melhora da sociedade, mas exige que os professores constantemente atualizem suas práticas pedagógicas e que a escola se modernize, evitando esse atendimento exclusivo e não inclusivo do aluno. A própria legislação brasileira propõe a prática inclusiva, conforme mencionado anteriormente, mas os métodos utilizados ainda são questionados.

O movimento de educação inclusiva cresce no Brasil. Contudo, por um lado, reflete o conjunto de manifestações contra a exclusão historicamente vivida pelas pessoas com necessidades educacionais especiais e, por outro, as manifestações, ideais e reivindicações dos próprios surdos associados aos conhecimentos teóricos materializados na produção científica de pesquisadores das áreas de educação de surdos, psicologia, linguística e antropologia. Assim, atualmente todos são contra a exclusão na educação e a favor de uma educação bilíngue para surdos.

É notório que o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais tem se ampliado de modo significativo no contexto escolar. Assim, a atual dinâmica de inclusão vem implantando mudanças objetivas nas atividades em sala de aula. A matrícula de acadêmicos surdos tem requerido uma reflexão sobre o processo de ensinar e aprender desse alunado e a contratação de novos personagens, como o professor de Libras. Além disso, há cursos para professores das demais disciplinas, que atuam junto aos alunos surdos, favorecendo uma comunicação eficaz.

Como a escola comum também está incumbida, pela política inclusiva, dessa árdua tarefa, cabe fornecer informações aos professores sobre as necessidades educacionais especiais do alunado com surdez, seguindo a diretriz educacional que garante o direito dos surdos de ter acesso ao ensino por meio de sua língua materna (BRASIL, 2001). Essas informações precisam incluir o entendimento sobre a diferença entre integração e inclusão.

Na integração ocorre uma incorporação social e física dos indivíduos que estão segregados/isolados dos demais, trazendo-os para a sociedade. Aqui o atendimento perde o caráter de assistência, enfatizando-se as potencialidades e tirando o caráter de doença das deficiências. Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 1994, p. 18):

Integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade [...] no ambiente escolar, refere-se ao processo de educar – ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou totalidade de tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994).

Muitas foram as críticas relacionadas com integração, uma vez que os alunos com necessidades educacionais especiais eram meramente colocados em várias salas de aulas.

Surgiu, então, um novo paradigma – o da inclusão –, que, além de mexer com estes alunos, mobiliza toda a sociedade que

deve se desprender de preconceitos e oferecer muito mais que apenas modificações físicas dos espaços escolares para o atendimento desse alunado. Entende-se como inclusão:

A nova postura da escola comum que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade a todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário e a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, s/n).

Para maior esclarecimento, Celina (2012) em seu texto “Da Integração à Inclusão”, explica:

Integrar-se é um caminho de mão única: cabe à pessoa com deficiência modificar-se para poder dar conta das exigências da sociedade. É um processo de seleção, processo que atinge todas as pessoas, uma vez que vivemos em uma sociedade altamente competitiva; com as pessoas com deficiências, no entanto, o processo se faz mais perverso: não lhes é dada nem a oportunidade de competir, elas são excluídas por princípio, o princípio da incapacidade. Se incapazes, devem ser reabilitadas, se não reabilitadas adequadamente, não podem se integrar. É a partir do princípio do respeito à diversidade que se firma o movimento da Inclusão Social. De maneira nenhuma se propõe a negação das diferenças, mas sim o respeito a elas. Não se propõe a igualdade burra, do tipo < somos todos deficientes >, mas a equidade: a todos, oportunidades iguais, a cada um segundo sua necessidade. Não se trata de preparar para integrar, mas de incluir e transformar (CELINA, 2012).

Assim, esse novo paradigma inclusivo vem a modificar toda uma estrutura concebida para que a sociedade, a escola e os profissionais se adaptem ao aluno e não o contrário. No caso dos

alunos surdos, faz-se necessária a contratação do professor de Libras que irá ensinar, instigar e salientar a importância da utilização da língua materna desses alunos para uma aprendizagem eficiente.

Equipe pedagógica, docentes e discentes, direção, apoio e demais envolvidos com o ambiente escolar – como a comunidade – necessitam ter acesso à língua de sinais para que a inclusão ocorra de maneira completa e eficaz. Esses alunos surdos passarão, assim, a conviver diretamente com as disciplinas, os demais alunos e as salas de recursos, formando uma autoimagem positiva e tendo acesso à educação.

O entendimento sobre o processo de inclusão, suas diferenças com relação a uma mera integração dos alunos surdos perpassa por aspectos sociointeracionistas e converge para uma escola verdadeiramente inclusiva, sendo esta outra questão consideravelmente relevante.

O diferencial do processo de inclusão: o professor

A maioria dos professores ouvintes desconhece ou não acredita que exista uma cultura surda, o que, infelizmente, muitas vezes pode prejudicar seu trabalho com os alunos surdos. Um professor que tenha o domínio de Libras pode ajudar a estimular o aluno surdo, que ficará mais seguro podendo se inspirar nele como um modelo, aumentando assim o seu próprio contato com esta língua, auxiliando conseqüentemente na formação de sua identidade e uma cultura surda (SILVA, 2000).

Ao se depararem com o sujeito surdo em sala de aula, os professores ouvintes mostram-se acanhados e com receio de errar em seu trabalho, de não saber como atingir o aluno, não cativá-lo e falhar. Todas essas dúvidas podem acabar levando o professor a uma mudança que, se positiva, pode gerar crescimento tanto profissional como pessoal. O problema é que, na maioria das vezes, por não saber Libras ou por saber, mas ter medo de errar, o professor ouvinte acaba se afastando do aluno e tendo um contato só através

do intérprete, perguntando a este o que deveria perguntar diretamente ao aluno.

Se o professor ainda não teve a oportunidade de ter contato com a Libras, é importante que busque dominá-la, pois é necessário o contato direto com seu aluno. Esse contato direto com os alunos surdos pode mudar a perspectiva tanto dos outros alunos quanto a do professor em um ambiente inclusivo, aprendendo a respeitar a primeira língua do surdo, que é a Libras.

Os professores, no início da execução da prática inclusiva escolar, não foram preparados para atender os alunos com necessidades especiais, o que pode ser verificado até os dias atuais. Os professores que eram indicados para trabalhar com os alunos ditos “diferentes”, eram aqueles que haviam completado estudos fora do Brasil ou que possuíam contato direto com crianças ditas especiais (como filhos ou parentes próximos).

Com a globalização, as novas tecnologias e as políticas educacionais pautadas em competências e habilidades, bem como a nova legislação das políticas pedagógicas inclusivas, a escola se viu diante de um alunado para o qual não está preparada, sejam estes alunos surdos ou ouvintes. Nesse caso, o espaço físico, os materiais e a própria formação dos professores está muito defasada para a demanda de alunos com necessidades especiais. Cada um desses alunos, com suas limitações específicas exige tempo para formação interpessoal com o professor e práticas pedagógicas diferenciadas.

O professor que recebe esse aluno com necessidades especiais para o qual não está preparado sofre sentimentos de fracasso e impotência. Ainda assim, o que o professor pode fazer? Exigir o serviço de apoio especializado garantido por lei pela LDB? Sim, o professor pode e deve exigir seus direitos. Mas aqui entra uma nova questão a ser cobrada, pois o professor que tem domínio da Libras (oferecida através de cursos específicos por um professor surdo) se torna um facilitador do processo de inclusão e também da aprendizagem. Assim, cabe ao Governo Federal oferecer capacitação aos professores e a esses professores, o interesse em ser mais do que

um educador de uma determinada disciplina apenas em sala de aula.

Cabe ressaltar que o professor de classes inclusivas com alunos surdos, que possui o domínio de Libras, tenta facilitar a inclusão destes alunos com os alunos ouvintes, com a comunidade, com seus familiares e com os conteúdos pedagógicos obrigatórios ou não. Os alunos se espelham nesse professor bilíngue, respeitam-no, pois dele também recebem respeito, conseguem ter envolvimento psicossocial mais amplo e, conseqüentemente, sentem-se aceitos (SKLIAR, 2003).

É necessário ser solidário com o professor que não encontra situações favoráveis para sua formação e crescimento, porém a busca de informação está associada ao interesse. O professor que busca tanto interna quanto externamente por informações, ideais e descobertas nunca ficará marginalizado no sistema de ensino e poderá, ainda, sobressair-se em relação ao que se propõe trabalhar (WERNECK, 2002).

Faz-se necessário construir uma escola de qualidade com professores que compreendam uma cultura de diversidade. Essa cultura é um processo de aprendizagem: “ensinar a aprender”, uma nova maneira de educar tendo o respeito à diversidade como valor. Segundo Claudia Werneck, Diretora-Executiva da Escola de Gente, em sua mensagem no primeiro volume do *Manual do Mídia Legal*, alguns pontos sobre a inclusão devem ser distintos do conceito de integração. Para a autora, a inclusão é a inserção total e incondicional, exige rupturas do sistema, exige transformações profundas; a sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência, valoriza a individualidade de pessoas com deficiência, defende os direitos de todas as pessoas com ou sem deficiência, entre outras. Entretanto, não é esse o perfil do professor que se encontra nas salas de ensino regular com inclusão de surdos e nas salas de recurso.

A formação do professor nas universidades ainda não tem qualidade plena, não oferece ampla bibliografia sobre a educação

especial nas licenciaturas e sua formação prática é reduzida e/ou com carga horária insatisfatória. Essa falta de preparo leva os professores a uma abordagem extremamente oralista junto aos alunos surdos. A própria instituição adere à filosofia oralista, constatando-se o desconhecimento, diante de outras possibilidades de educação, desses alunos (WERNECK, 2002).

Segundo Machado, em sua contribuição à obra *Estudos Surdos I* (p. 41), de organização de Quadros e Perlin (2006):

Parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular, quando se limita o que sejam as ações necessárias para sua integração/inclusão, ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais – um modelo clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos. Esse modelo ainda hegemônico, em síntese, pauta-se por uma atitude “normalizadora” em que as diversas formas de educação de surdos tem a intenção de “ouvintizar”, ou seja, de fazê-los parecer como ouvintes (QUADROS & PERLIN, 2006).

Esse problema dificulta a implantação dos ditos “incluídos” pelo sistema educacional, acarretando a pouca permanência destes no sistema e também a baixa aquisição dos conteúdos disciplinares. É necessário resgatar não apenas a cultura surda, como antes mencionado, mas também inserir o professor que trabalha com esses alunos no mundo surdo por meio do aprendizado de sua língua, para manter uma comunicação eficaz e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais justa.

3.2 O estudo de caso: o professor bilíngue e o ambiente escolar

Ainda hoje, na sociedade brasileira na qual que se prega a inclusão, verificamos que a prática é bastante diferente por falta de

estrutura, capacitação e materiais, ou seja, pela falta de interesse do próprio professor. Entender a estrutura de atendimento e ambiente escolar é muito importante para se identificar as questões relevantes e essenciais a serem resolvidas para a construção da inclusão do aluno surdo.

A formação em Libras de modo fluente é recomendada ao professor de todas as áreas e níveis de ensino, pois este aparece como o mediador do processo de inclusão dos surdos, tornando-se um agente transformador dotado de análise crítica da realidade e responsável também pelo sucesso do projeto pedagógico educacional. A formação dos professores nas universidades atualmente contempla apenas uma disciplina de Libras de 30-60 horas, o que é notoriamente insuficiente para o exercício profissional.

Na instituição de ensino avaliada ainda se observa o baixo número de professores ouvintes que sabem Libras como ocorre na maioria das escolas brasileiras (Gráfico 1).



Gráfico 1: Percentual dos professores que dominam Libras na escola municipal.

O conhecimento da língua materna pelos alunos surdos auxilia na comunicação, fortalecendo os laços afetivos, a constru-

ção história da linguagem (e sua proliferação), a cultura surda e a inclusão. O professor que possui conhecimento sobre a língua materna do aluno surdo pode auxiliar na troca de informações, na compreensão da disciplina, na capacidade de construção de autoimagem positiva, na formação de confiança e, conseqüentemente, no processo de inclusão.

Para se obter a visão dos alunos surdos sobre os professores bilíngües da escola avaliada, entrevistas foram realizadas conforme descrito na seção de metodologia. Dentre os relatos podemos observar a fala de um aluno surdo que denota a importância do professor bilíngüe em uma escola cuja maioria dos professores não domina essa língua: “”. Nesse contexto, o professor assume o papel que seria dos seus colegas, tendo de atender questões pertencentes a outras matérias, quando isso seria de obrigação de cada responsável por disciplina. Sua essencialidade e importância aumentam, criando uma inclusão trabalhosa para sua atuação profissional, que demanda por parte deste professor uma atitude ética e de não abandono de seu aluno surdo.

Outros contextos também foram identificados nos relatos dos alunos, como a relação direta estabelecida pelos alunos entre a adoção da língua pelo seu professor e sua aceitação como indivíduo surdo, sendo esse profissional de ensino digno de sua confiança: “Gosto de conversar com a professora X. Ela não me olha diferente dos outros. Conto muitos segredos. Ela até parece surda!”.

As respostas observadas nas entrevistas denotam a preferência pelo contato direto com o professor bilíngüe. A *inutilização* do intérprete para mediar os diálogos parece favorecer significativamente o processo de inclusão social deste aluno na escola principalmente na relação professor-aluno e no seu desenvolvimento curricular, revelando confiança e tranquilidade desses alunos com aquele profissional que se aproxima deles pela sua língua materna.

Considerações finais

Hoje, com a formação do professor de Libras, a língua de sinais está sendo mais valorizada, respeitada, o que possibilita à comunidade surda ser contemplada com uma aprendizagem de qualidade em que terá os procedimentos de ensino adequados e eficazes.

A obrigatoriedade do ensino de Libras para os professores de forma adequada, produtiva e aplicada, pode auxiliar na melhoria da qualidade da educação dos surdos, tornando-se necessário um trabalho diferenciado nas escolas, dotado de respeito por ambas as partes, alunos surdos e professores ouvintes. Com a participação da família, que costuma ter envolvimento com os nativos da língua de sinais, a escola também pode utilizá-la como instrumento efetivo de comunicação com seus alunos surdos.

A solidariedade que surge na classe em que o aluno com necessidades educacionais está inserido é vista como um dos pontos fortes do processo de inclusão. Contudo, aceitar apenas a solidariedade denota a continuação de um processo discriminatório no qual alunos com necessidades especiais são inseridos em salas regulares e os demais são solidários por acharem que estes são menos inteligentes e que devem ser caridosamente atendidos. No processo real de inclusão, o professor pode atuar como um agente que irá mediar esta inclusão sem preconceito, evitando que o “coitadismo”, não ocorra. O educador que tem domínio da língua de sinais absorve a cultura surda, começa a ter uma comunicação eficaz para realizar uma verdadeira avaliação a respeito das capacidades/habilidades desses alunos, trazendo-os para perto do seu convívio e de seus colegas de classe.

Segundo nosso estudo de caso, o professor bilíngue possui maior acesso aos alunos surdos, compreende com maior facilidade sua cultura e seu mundo, responde as suas dúvidas e detém a confiança de seus alunos, podendo exercer então, de modo pleno, suas propostas pedagógicas. Os alunos podem comunicar a esse professor suas dúvidas, medos e interesses, gerando um ambiente de in-

tensa troca de ideias, cultura, informações que só virão a somar ainda mais na vida desse aluno, do professor e de toda a escola.

REFERÊNCIAS

- BASSO, I.; STROBEL, K.; MASSUTI, M. Metodologia de ensino de Libras L1. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTOBASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em: ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília (DF): MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: ago. 2012.
- BRASIL. Decreto no 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. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.
- BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996.
- CELINA, C. B. Da Integração à Inclusão. 2012. Disponível em: <http://celinacb.br.tripod.com/toeinclusaosocial/id2.html>. Acesso em: maio de 2015.
- DE PAULA, E. M. A. T.; MENDONÇA, F. W. Psicologia do Desenvolvimento. Curitiba: IESDE Brasil, 2009, p. 27-35.
- DEL CASALE, F. Ajuda-me a Crescer. São Paulo: Summus, 1986, p. 175.
- GOMES, L.V.; SILVA, R.C.; DAROQUE, S.C. Surdez e a produção científica fonoaudiológica. 10o Simpósio de Ensino de Graduação. 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0CFEQFjAlahUKEwin2Nr03MvHAhWikJAKHYW8CbQ&url=http%3A%2F%2Fwww.unimep.br%2Fphpg%2Fmostraacademica%2Fnaiss%2F10mostra%2F4%2F361.pdf&ei=-kzgVafzE4ihwgSF-aagCw&usq=AFQjCNGZ7AxHiQW6ppissVu_igfvLdbaMQ&sig2=YiEIRNIbvcYQxs6XCCK4bw. Acesso em: maio de 2015.
- LISSI, M. R.; GONZÁLEZ, M.; SVARTHOLM, K. El Enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Estudios Pedagógicos, v. XXXVIII, n. 2, p. 299-320, 2012.
- MACHADO, P. C. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 38-75.

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- PEDREIRA S. M. F. Educação de surdos na escola inclusiva e interculturalismo: uma aproximação necessária. *Revista Espaço*, n. 27, p. 20-29, 2007.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: Skliar, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: maio de 2015.
- POKER, R.B. Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&cad=rja&uact=8&ved=0CGkQFjANahUKEwjw_ZGo3MvHAhWEHJAKHaxtC9g&url=https%3A%2F%2Fwww.marilia.unesp.br%2FHome%2FExtensao%2FLibras%2Fmec_texto2.pdf&ei=WUzgVbDtLYS5wASs263ADQ&usg=AFQjCNFGDg7UIULEWaNe56GI3i-FHpPLTA&sig2=rH9GNzgxW-ZVKDooocD255Q. Acesso em: maio de 2015.
- QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, n. 5, p. 81-111, 1997.
- QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- SILVA, T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, T. C.; GUIMARÃES, D. O. A aquisição da linguagem falada e escrita: O papel da consciência linguística. *Letras de Hoje*, v. 48, n. 3, p. 316-323, 2013.
- SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SOUZA, M. C. T.; Rocha, S. M.; Castro H. C. Teaching a second language for deaf people: why we are still discussing the obvious? *Advances in Education*, p. 8-13, 2015.
- WERNECK, C. Por que mídia legal? In: *Manual da mídia legal: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade*. Rio de Janeiro: WVA, 2002. Disponível em:
- WERNECK, C. *Sociedade inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?* Niteróis, WVA Editora, 1999.