

EDUCAÇÃO DAS
PESSOAS SURDAS:
DIDÁTICAS E PRÁTICAS
COM O USO DA LIBRAS

ANA REGINA E SOUZA CAPELLO
DARLENE SEABRA DE LIRA
LÚCIO COSTA DE ANDRADE
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO
DARLENE SEABRA DE LIRA
LÚCIO COSTA DE ANDRADE
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS:

DIDÁTICAS E PRÁTICAS
COM O USO DA LIBRAS



EDITORA
SCHREIBEN
2021

© Dos organizadores - 2021
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Kilma Coutinho
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marciane Kessler (UFPEL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação das pessoas surdas: didáticas e práticas com o uso da Libras. / Organizadores: Ana Regina e Souza Campello, Darlene Seabra de Lira, Lúcio Costa de Andrade. – Itapiranga: Schreiben, 2021. 192 p. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-27-1
DOI: 10.29327/546720

1. Educação especial. 2. Surdos - educação. 3. Língua brasileira de sinais. I. Título. II. Campello, Ana Regina e Souza. III. Lira, Darlene Seabra de. IV. Andrade, Lúcio Costa de.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Shirley Vilhalva</i>	

CAPÍTULO 1

AS DIFICULDADES DO SURDO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA ATRAVÉS DOS MODELOS DE ENSINO INCLUSIVOEBILÍNGUE.....	10
<i>Ariane Correia Silva Soares</i>	
<i>Damaris de Souza Bezerra</i>	
<i>Jadson Souza da Silva</i>	
<i>Leina da Costa Jardim</i>	

CAPÍTULO 2

DIFICULDADES DO SURDO NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	33
<i>José Severino da Silva Junior</i>	
<i>Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski</i>	
<i>Diomark Pereira de Araujo</i>	
<i>Lúcio Costa de Andrade</i>	

CAPÍTULO 3

LETRAMENTO ACADÊMICO A AUTORIA: OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA COMO RECURSO INCLUSIVO PARA O INGRESSO DE SURDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	50
<i>Wallisten Passos Garcia</i>	

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E A LEITURA DE METÁFORAS DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA....	59
<i>Ana Rachel Carvalho Leão</i>	

CAPÍTULO 5

AS METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS EM UMA	
---	--

INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO.....	71
<i>Deuselania de Sousa Ferreira</i>	
<i>Mizaely Batista de Brito Freire</i>	
<i>Patrícia dos Santos Sousa</i>	

CAPÍTULO 6

O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	84
---	----

Jose Severino Da Silva Junior
Vanessa Guedes Ribeiro
Erivânia Do Nascimento Coutinho Majeski
Diomark Pereira de Araujo
Gilma da Silva Pereira Rocha

CAPÍTULO 7

TECNOLOGIA ASSISTIVA: PARA UM ENSINO DE LIBRAS E PORTUGUÊS MAIS INCLUSIVO À PESSOA SURDA.....	92
--	----

José Eudes Alves da Silva
Neuraide Moraes Marinho
David Kaique Rodrigues dos Santos

CAPÍTULO 8

REFLEXÕES SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DE SINÔNIMOS EM LIBRAS.....	109
---	-----

Bertrand de Moraes Bezerra
Jonathan Alves de Oliveira
Mathaus Barbosa Santiago
Roberto Carlos Silva dos Santos

CAPÍTULO 9

O ENSINO DA GEOMETRIA PLANA PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZANDO MATERIAL CONCRETO.....	126
--	-----

Priscila Lima de Moraes
Alessandra Mariana dos Santos Oliveira
Cristian Andrey Pinto Lima
João Sousa Amim

CAPÍTULO 10

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: O RELATO DAS EXPERIÊNCIAS ASSOCIADAS AO PROJETO EDUCALIBRAS.....	138
---	-----

Maria Bernadete de Lacerda Brandão
Emanuel Souto da Mota Silveira
Carla Barbosa Rêgo

CAPÍTULO 11

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA PARAENSE:
NARRATIVAS DE ALUNOS SURDOS SOBRE A IMPORTÂNCIA
DE MATERIAIS ADAPTADOS PARA O ENSINO DE
GEOMETRIA PLANA.....157

Cristian Andrey Pinto Lima

João Sousa Amim

Soraya Sousa Amim

Atenilda da Silva Alves

CAPÍTULO 12

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA
OUVINTE NA AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO L1 PELA
CRIANÇA SURDA.....176

Vanessa Guedes Ribeiro

Daniel Souza César

Lúcio Costa de Andrade

José Severino da Silva Junior

SOBRE OS ORGANIZADORES.....192

PREFÁCIO

Um livro, um prefácio e grandes pesquisadores que se unem e instrumentalizam suas mãos e seus pensamentos em reflexão espalhando letras e mais letras nas linhas, bem como nas entrelinhas para nos levar a refletir nas páginas escritas, você leitor(a) irá adentrar na *Educação das pessoas surdas - didáticas e práticas com o uso da Libras* dos organizadores Ana Regina e Souza Campello, Darlene Seabra de Lira e Lúcio Costa de Andrade.

Cada produção presente nesta obra vai exigir que a leitora ou leitor possam estar habilitados para transformar e se direcionar a um novo trilhar na educação e na linguística somados as outras ciências. A comunidade surda, a comunidade Libras e os profissionais da educação, bem como também das diferentes ciências ganham um livro cheio de inovação, que desafia desde a primeira página.

Inicialmente, você leitor(a) vai encontrar pelas mãos de Ariane Correia Silva Soares, Damaris de Souza Bezerra, Jadson Souza da Silva e Leina da Costa Jardim as *dificuldades do surdo no processo de ensino / aprendizagem da língua portuguesa escrita através dos modelos de ensino inclusivo e bilingue*.

Este capítulo mostrará a pesquisa que tem como abordagem principal o ensino de Língua Portuguesa para surdos, enfatizando seus avanços e retrocessos. Considerando que as técnicas de ensino bilingue são as mais apropriadas para melhor ensinar aos alunos surdos sobre sua cultura, língua e do português escrito.

As Imbricações de ideias, argumentos e reflexões você vai encontrar na leitura *das dificuldades do surdo na aquisição da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental* dos autores José Severino da Silva Junior, Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski, Diomark Pereira de Araujo e Lúcio Costa de Andrade.

As perguntas são as iniciais e instigantes: “Surdez, o que é? Depois de responder, você pode se auto questionar sobre o que é “o bilinguismo na atualidade”? e será que o surdo tem dificuldade de algo que ele não tem acesso? Só lendo esse capítulo para entender o que os pesquisadores encontraram.

Letramento acadêmico e autoria: oficinas de escrita criativa como recurso inclusivo para o ingresso de surdos na pós-graduação é a temática trazida pelo autor Wallisten Passos Garcia.

Este é um relato mui relevante de experiência de uma “Oficina de Escrita Criativa” realizada com pessoas surdas, ministrada por um psicólogo, em um curso promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR). Que levará seus pensamentos para o mundo da produção de letras através do letramento acadêmico, uma ambiência que passa pelas mãos do autor e vai solta encontrar com os olhos surdos e esse em seu olhar imagético soluciona uma questão e devolve por suas mãos em um idioma que se vê.

Os leitores seguirão convidados a estarem com os olhos atentos ao conhecerem o trabalho da Ana Rachel Carvalho Leão que nos conduzirá pelo olhar textual *da educação bilíngue de surdos e a leitura de metáforas do português como segunda língua*.

Uma parte da tese de doutorado que aborda teorias da Linguística Cognitiva, no que tange a relação entre linguagem e pensamento e a Teoria da Metáfora Conceptual, e a Linguística Aplicada, em seus estudos sobre o ensino de português como segunda língua e a educação bilíngue para Surdos.

Você não consegue deixar de ler, pronto para virar a página, pois cada leitura é instigante e logo mais seguirá para as próximas páginas com as autoras Deuselania de Sousa Ferreira, Mizaely Batista de Brito Freire e Patrícia dos Santos Sousa abre ala e nos apresenta *as metodologias utilizadas para a aquisição da língua portuguesa por alunos surdos em uma instituição de atendimento especializado*.

Um estudo tem como objetivo analisar as metodologias de ensino da língua portuguesa escrita para sujeitos surdos em um centro de atendimento especializado às pessoas com surdez da cidade de Teresina-PI e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem para o surdo.

Em seguida somos motivados a mergulhar no mundo da pesquisa dos autores Jose Severino da Silva Junior, Vanessa Guedes Ribeiro, Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski, Diomark Pereira de Araujo e Gilma da Silva Pereira Rocha onde abordam uma temática importante para a educação das pessoas surdas que é *o ensino da língua brasileira de*

sinais no ensino fundamental I.

O ensino da Libras no ensino fundamental I, bem como seu histórico, e possíveis orientações para uma educação bilíngue no contexto de modalidade regular de ensino focado nas especificidades do aluno surdo.

A Libras, Ensino, História e Educação Bilíngue em busca de um lugar, encontrar com os autores ao virar das páginas para diálogos sobre o assunto, deparamos com a *tecnologia assistiva: para um ensino de libras e português mais inclusivo à pessoa surda*, temática desenvolvida por José Eudes Alves da Silva, Neurai de Moraes Marinho e David Kaique Rodrigues dos Santos.

Um trabalho desenvolvido que tem especificamente pessoas com surdez, sendo considerado um precioso recurso de apoio e suporte ao processo de ensino e aprendizagem com autonomia.

Bertrand de Moraes Bezerra, Jonathan Alves de Oliveira, Mathaus Barbosa Santiago e Roberto Carlos Silva dos Santos, desenvolveram as *reflexões sobre a caracterização de sinônimos em libras*, interessante alinhamento com os demais autores e estes mostram algumas manifestações de sinônimos em Libras.

Assunto como formação de sinônimos em Libras a partir do estudo constitutivo de alguns sinais e, para tanto, este estudo aborda um rol de 15 sinônimos (2 sinais diferentes com mesmo significado), dirigidos à averiguação de surdos fluentes em Libras e atuantes na comunidade surda. A linguística de Libras ainda carece de mais pesquisas, principalmente no âmbito da semântica, com enfoque na Sinonímia.

Os autores Priscila Lima de Moraes, Alessandra Mariana dos Santos Oliveira, Cristian Andrey Pinto Lima e João Sousa Amim nos proporcionam uma excelente reflexão em seu capítulo intitulado de *o ensino da geometria plana para alunos surdos no ensino fundamental utilizando material concreto*.

Esta interessante pesquisa teve como objetivo geral propor o uso do material concreto como ferramenta de auxílio de professores no ensino dos conteúdos da Geometria Plana, como ferramenta de suporte na aprendizagem de alunos surdos.

E, assim seguimos contemplando o trabalho maravilhoso dos autores Maria Bernadete de Lacerda Brandão, Emanuel Souto da Mota

Silveira e Carla Barbosa Rêgo que nos instiga a conhecer os *caminhos para a inclusão de pessoas surdas e com deficiência auditiva: o relato das experiências associadas ao projeto educalibras*. Um trabalho que se concentra na descrição de um conjunto de experiências vivenciadas a partir da concepção e execução do Projeto EducaLibras, na Rede Municipal de Ensino do Paulista/ PE e as demandas descritas pelo serviço do Atendimento Educacional Especializado e acolhido no núcleo de prioridades da gestão pública municipal.

Melodias dos números em pauta: *o ensino de matemática na Amazônia paraense: narrativas de alunos surdos sobre a importância de materiais adaptados para o ensino de geometria plana* desenvolvido por Cristian Andrey Pinto Lima, João Sousa Amim, Soraia Sousa Amim e Atenilda Da Silva Alves, esses autores e autoras apresentam como tema principal a relação entre o ensino de Geometria Plana e o deficiente auditivo.

Onde se questiona: Qual a importância do uso de material adaptável para o ensino de Geometria Plana de acordo com as narrativas de alunos surdos? Só lendo para descobrirmos não é leitores?

Por fim temos, da mesma forma, uma interessante temática *a importância da participação da família ouvinte na aquisição da Libras como L1 pela criança surda*, escrita por várias mãos a saber: Vanessa Guedes Ribeiro, Daniel Souza César, Lúcio Costa de Andrade e José Severino da Silva Junior.

O impacto causado pela participação ativa da família na aquisição linguística da Libras como L1 em crianças surdas, despertando assim, o interesse em conhecer o real papel familiar no processo educacional, principalmente, no que se refere ao apoio dado para o avanço da educação, interação entre eles (pais e crianças surdas) e a comunicação como um todo.

À vista disso, que conversamos acima, convido você leitor(a) a conhecer a obra, dar-se a oportunidade de desvendar páginas por páginas, onde há uma gama de interferência na constituição do ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, que vive no constrói e desconstrói em sua formação como um novo profissional.

Shirley Vilhalva

Escritora surda, pesquisadora e poetisa.

*Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
Campo Grande - MS.*

AS DIFICULDADES DO SURDO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA ATRAVÉS DOS MODELOS DE ENSINO INCLUSIVO E BILÍNGUE

Ariane Correia Silva Soares¹

Damaris de Souza Bezerra²

Jadson Souza da Silva³

Leina da Costa Jardim⁴

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil ao longo da história veio se transformando, foram analisados e utilizados alguns modelos de ensino em que se foi possível notar um não sucesso de acordo com o que se pretendia atingir em relação à aprendizagem da pessoa surda.

Neste estudo temos como objetivo geral a realização de uma discussão acerca das dificuldades que circundam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos, especificamente, em escolas públicas regulares (inclusivas) e bilíngues, nas séries iniciais do ensino fundamental.

-
- 1 Graduada em Letras - Português e Inglês e suas literaturas, na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO, Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa (arianecorreiaaprof@gmail.com).
 - 2 Graduanda do Curso de Letras - Português e Inglês e suas literaturas, da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO (damsouzab@gmail.com).
 - 3 Graduado em Letras - Português e Inglês e suas literaturas, na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO, Professor de Línguas Portuguesa e Inglesa (jadsoonsouza50@gmail.com).
 - 4 Graduanda do Curso de Letras - Português e Inglês e suas literaturas, da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO (leinaacjardim@gmail.com).

É nosso intuito ainda, posteriormente, focar as divergências no processo de aquisição da Língua Portuguesa de acordo com as abordagens de ensino mais conhecidas na educação de surdos, com ênfase na problemática que existe nas formas de ensino e na aprendizagem da língua em questão. Dentro dessa temática, existem pesquisas que argumentam sobre as questões do surdo na escola que utiliza o modelo inclusivo de ensino e suas implicações na aprendizagem, já outras, fazem o estudo sobre o ensino em escolas bilíngues e entre as mais diversas abordagens.

Ainda se torna parte dessa pesquisa, lançar um olhar sobre as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa da contemporaneidade, que passam por dificuldades quando encontram um aluno surdo em sala de aula, a título de também conscientizá-los na busca de uma formação mais elaborada e específica, para melhor atender e entender os alunos surdos no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Podemos ainda destacar que para os surdos a Língua Portuguesa é a L2, ou seja, a segunda língua, é possível sabermos que as dificuldades para uma aprendizagem satisfatória podem ser notadas com mais facilidade.

Em um primeiro momento se inicia a tentativa de especificar o percurso para se adquirir a escrita, isso de acordo com os modelos de ensino inclusivo e bilíngue, haverá também a demonstração do papel do professor nesse percurso tão importante.

Ainda é intuito desta pesquisa, verificar de maneira teórica se as instituições de ensino se preocupam e se renovam para melhor atender os alunos em questão e se de fato todas as escolas chamadas de “escola inclusiva” realmente incluem.

Todo o exposto está embasado através dos pressupostos teóricos de Quadros (1997), Fayol (2014), Bagno (1999), Mantoan (2003) e et al.

DESENVOLVIMENTO

O intuito deste capítulo é discutir o atual modelo inclusivo de ensino e as novas propostas de um ensino bilíngue, que é um modelo já existente, relatando suas peculiaridades para o desenvolvimento do sujeito surdo, realçando as práticas mais adequadas em respeito a identidade

surda, para que de acordo com o funcionamento desses modelos, possam ou não ser identificadas as dificuldades dos alunos surdos e dos professores, especialmente, os de Língua Portuguesa, na tentativa de fazer com que o sujeito surdo aprenda a modalidade escrita dessa língua, a fim de garantir a comunicação com sujeitos ouvintes e de ter acesso a língua de dominação de seu país, que segundo a Lei de Libras é necessário que o surdo aprenda a Língua Portuguesa escrita.

O modelo inclusivo de ensino propõe conectar diversos indivíduos em um mesmo ambiente, com a finalidade de propalar um ensino/aprendizagem de qualidade para todos, sem exceção, independente de suas limitações. No que se refere a inclusão, que é um termo tão debatido, por assim dizer, ela por si só, tem o objetivo de integrar pessoas, diferentes tipos de pessoas, em um determinado meio, neste caso, no ambiente escolar inclusivo.

[...] o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003, p.16)

O papel inclusivo do ensino está embasado no atendimento qualitativo para todos os estudantes desde os anos iniciais da vida escolar, respeitando e atendendo às diferenças e particularidades de cada aluno, se utilizando de metodologias diferenciadas para cada um, sem que haja perda de conteúdo ou conhecimento, sempre partindo das necessidades de maneira individual.

E é isso o que Mantoan (2003) deixa claro quando fala desse ensino que inclui e automaticamente não deixa de fora os alunos surdos ou com qualquer outra limitação. Para reforçar, o Ministério Público Federal aborda que:

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL,

2010, p.14)

Entretanto, dentro do ambiente escolar inclusivo, existem práticas que excluem os alunos. Em contrapartida, o formato excludente é aquele em que acontece a não inclusão, ou seja, quando a escola é regular⁵ e não aceita a matrícula de alunos deficientes ou surdos, e neste caso, atualmente, essa prática é proibida por lei, pois acredita-se que é melhor para estes alunos viverem compartilhando saberes com as mais variadas pessoas e essa vivência conjunta é capaz de integrar esses surdos na sociedade, é isso o que a inclusão propõe.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não a novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2003, p.13).

Dentro das relações de exclusão, essas práticas acontecem quando a escola não respeita a identidade surda que é prioritariamente visual. Além disso, quando são estabelecidos trabalhos em grupos e os alunos surdos são excluídos e os próprios professores não adaptam os trabalhos para que os alunos surdos possam participar e se sentirem parte daquele meio, se sentirem parte integrante da comunidade ouvinte já que estão imersos nela, até porque é possível compreender que algumas atividades realizadas em sala de aula composta quase que inteiramente por ouvintes, não contemplam também os surdos, já que os sentidos explorados nas duas categorias de alunos são diferentes.

Outro ponto que segrega são as apresentações de seminários, as atividades do dia a dia, como a escrita de textos em que se avalia a coesão, como técnicas de leitura oral, tudo de maneira que inferioriza o surdo, fazendo com que ele não participe dessas atividades, não viabilizando o seu crescimento como uma pessoa que tem condições cognitivas iguais às dos ouvintes.

5 A escola regular é aquela que segue a educação comum, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas.

De acordo com os pressupostos teóricos de Márcia Goldfeld (2002), a presença de um intérprete no ambiente escolar, pode favorecer a não procura do professor por técnicas que o auxiliem no ato de ensinar o aluno surdo em sala de aula, tendo em vista o exercício da sua profissão em docência da Língua Portuguesa. Não raras vezes, essa exclusão acontece por parte dos professores que se delimitam ao habitual, se acomodam com a presença de um possível intérprete de Libras⁶(quando a escola dispõe de intérpretes), que transmite todo o conteúdo de maneira sinalizada e acreditam que o intérprete pode se apropriar do seu papel, substituindo-o. Então, a exclusão começa quando o próprio professor não acolhe este aluno e isso é transmitido para a turma de modo que a própria turma acredita ser normal não estabelecer contato com aquele aluno. Sem falar em como a escola de maneira geral recepciona esse aluno e prepara os demais para lidar com esta nova realidade.

Ronice Quadros (1997) acrescenta que a identificação do surdo com alguém que faz parte da administração da escola ou principalmente, com um professor surdo, facilita nesse processo de integração do surdo na escola e no desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Além disso, a maneira com a qual a gestão e os funcionários encaram essa realidade, também diz muito sobre a educação inclusivista, pois se existe alguém surdo ocupando esses lugares de valor, existe também uma espécie de conforto para a criança surda, de se ver em alguém e saber que por ser surdo, ele não se trata de alguém anormal e que não faz parte de todos os lugares.

“As realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo.” (QUADROS, 1997, p.29). A aceitação do conhecimento empírico dos alunos surdos e das novas experiências que seus saberes podem transmitir para a turma, também são elementos excluídos e desvalorizados, pois os surdos, assim como os outros alunos podem agregar valores à turma. De acordo com a LBI, a inclusão, teoricamente é uma prática humana que proporciona o crescimento do aluno surdo em um ambiente receptivo e através dessas

6 O intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função. Ele deve ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação, além de possuir formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação). (COLUNISTA, [s.d.]

discussões, pode-se constatar que na prática, a teoria se desenrola com um formato diferente.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. É muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p.12).

A questão de aceitar as mudanças do mundo também é algo para ser colocado em prática, o mundo vem mudando e são atribuídos novos conceitos, formas e modelos de ensino, e as instituições educacionais têm como dever irem acompanhando-os, a título de perceber a qual modelo o ensino se encaixa.

Torna-se importante ainda, evidenciar a relação de ressignificar, de lançar olhares para novas propostas e de analisar de que forma pode ser valorizada a identidade do surdo, em respeito ao seu desenvolvimento e à sua comunidade. Então, como uma sala de aula formada 99% por alunos ouvintes que tem uma cultura diferente, pode ser capaz de respeitar e de aprender, também, essa nova cultura?

É uma experiência nova o contato com pessoas surdas, tendo em vista ouvintes que não tem surdos na família ou no grupo de amigos, e muitas vezes, esse contato inicial é o mesmo citado por Márcia Goldfeld (2002, p.13): “O primeiro contato com uma pessoa surda costuma causar espanto, sentimento de pena ou incompreensão”.

Portanto, diante dessa realidade composta por pessoas ouvintes, por um lado, é notório que surge todo um preconceito com relação a aceitação e compreensão acerca das dificuldades do sujeito surdo em se relacionar com sujeitos ouvintes, e por outro lado, com relação à necessidade imposta de aprendizagem de uma nova língua: a LPE (Língua Portuguesa escrita) que é a segunda língua do sujeito surdo e que possui uma outra modalidade. É por essas questões e muitas outras que acreditamos que o surdo se sente excluído no âmbito social e na escola. Ainda há uma outra perspectiva, segundo o autor (MANTOAN, 2003, p.15), além das supracitadas, “Há também um movimento de pais de alunos sem deficiência, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas

vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos.”

Visto o que o autor anteriormente citado expôs é possível perceber o porquê de determinadas situações, (como essa de pais de alunos não aceitarem alunos surdos em turmas regulares), e torna-se difícil a aceitação do surdo. É bastante perceptível como se enraizou essa característica do surdo como uma pessoa inferiorizada intelectualmente, que é capaz de dificultar a aprendizagem dos demais alunos, tal pensamento retrógrado dificulta, inclusive, que outras crianças aceitem esse aluno, quando os próprios pais se comportam dessa forma.

Contudo, diante do explicitado neste capítulo, acreditamos que na escola inclusivista, o surdo faz parte de um cenário do qual ele não participa ativamente, que não contempla totalmente as necessidades dele.

OS PERCALÇOS DO ENSINO INCLUSIVO DIANTE DA FIXAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRELADA À LIBRAS

Por volta do século XV acreditava-se que o surdo era incapaz, que não seria possível de se desenvolver em sociedade, e menos ainda, de adquirir conhecimento científico na escola como as demais crianças. A educação do surdo era bastante desvalorizada e passava por uma série de complicações de modo a não ser garantido por lei que o surdo tivesse um intérprete em sala de aula ou que os professores tivessem contato com a Libras em sua formação docente, antes de atuarem e se efetivarem como profissionais da área educacional. E essa, por incrível que pareça, é uma conquista muito recente.

Por isso que o Oralismo surgiu com muita força, na tentativa de transformar o surdo em um falante nativo do português oral. Quadros (1997) aborda de maneira objetiva que a surdez era vista como uma patologia e a cura para esta, seria dada através da oralização do surdo, para que ele de forma forçada conseguisse se aproximar das características linguísticas de um ouvinte e se considerasse curado, ou seja, o surdo era visto como alguém doente e que a cura para sua doença era o Oralismo, esse modelo de ensino que via o surdo como um indivíduo pequeno e sem alternativa, e essa prática negava a Libras como uma língua completa e

natural para os surdos. “O Oralismo, contudo, é uma proposta educacional que contraria tais suposições: não permite que a língua de sinais seja usada nem na sala de aula nem no ambiente familiar, mesmo sendo este formado por pessoas surdas usuárias da língua de sinais.” (QUADROS, 1997, p.22)

Entretanto, a educação nessa época, ainda no início do século XIX, seria efetivada fazendo com que o surdo fosse colocado em evidência por meio da Língua Portuguesa escrita e oral, e a Libras ainda era uma língua não reconhecida e de certa forma, após o congresso de Milão foi proibida, retiravam dos surdos a comunicação por meio dos sinais e acreditavam que essa técnica seria a melhor para fazer o surdo se encaixar na cultura ouvinte e esse era um processo bastante prejudicial.

Como já foi abordado, a Libras é a língua oficial da comunidade surda reconhecida no Brasil como a língua materna, dito isto, é necessário que seu primeiro contato com a comunicação seja através da Libras e que esse contato seja mantido ao longo de sua vida, para tanto, a família e a escola devem caminhar juntas, na busca de melhor colaborar para que esse processo seja capaz de não causar transtornos ou retardos em algumas fases da vida da criança surda.

A aprendizagem de uma língua está relacionada com o desenvolvimento social do sujeito, pois este recebe influência e influencia o ambiente em que está inserido. Este ambiente também precisa ser rico em estímulos, a fim de que o sujeito surdo possa fazer inferências e generalizações a partir do que vê. Portanto, o conhecimento de uma língua possibilita apreender o mundo de maneira tal que novas descobertas surgem a partir do que já é conhecido. Com isso, o desenvolvimento da criança, quer surda, quer ouvinte, vai depender das relações que ela pode estabelecer com o ambiente sociocultural em que está inserida. (ALMEIDA, 2015, p. 96).

O desenvolvimento social do sujeito é prioritariamente preservado se a sua identidade for posta em evidência, no caso dos surdos, no trato da cultura visual. Além disso é de suma importância lembrar que a imposição de um modelo oralista não deu certo na história dessa comunidade, pois alguns profissionais pensavam que ao oralizar o surdo, estariam incluindo-o no mundo ouvinte, porém, essa inserção, muitas vezes forçada toma rumos adversos na maioria das vezes.

No tocante a aquisição da língua materna para os surdos, ela será a Libras, independentemente da idade que ele aprenda. Pode-se notar que práticas embasadas na exploração do oral retardam a aprendizagem dos surdos de acordo com a L.P.E, então, é recomendado que eles aprendam primordialmente a Libras como sua língua materna e posterior a isso, adquiriram uma segunda língua. É esse o mesmo percurso que acontece com um ouvinte em se tratando da L1 e da L.P.E.

A aprendizagem que se inicia pelas relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. O atraso da linguagem, obviamente, causa atraso na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona. Mais uma vez, então, entendemos o problema do surdo que sofre com atraso de linguagem. (GOLDFELD, 2002, p.74).

A linguagem impulsiona o desenvolvimento de todas as pessoas independente da idade que a adquiram, porém, o recomendado é que seja adquirida no tempo correto para o desenvolvimento adequado, as relações interpessoais, o conhecimento de mundo e o científico, são adquiridos e garantidos através da linguagem. Quando o surdo não se reconhece e não trabalha o seu lugar no mundo, ele se perde. Nesse momento de perda do eu, o surdo não consegue se desenvolver sob outra perspectiva de mundo, senão, com a dele mesmo.

Tudo está atrelado a uma questão que oportunize ao surdo se desenvolver com aspectos de uma comunidade surda e em locais que prezam pelo compreender do “mundo da surdez” e da identidade surda, as características que precisam ser resguardadas, e sobretudo, valorizadas na cultura surda, que facilitam e aproximam do surdo a aprendizagem de forma mais agradável e o processo inicial de aquisição em se tratando da Libras.

Considerando o aspecto psicossocial, a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com o seu grupo; caso contrário, ela terá dificuldades tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis. (QUADROS, 1997, p.28)

Os alunos com surdez estão acobertados pela Lei de N° 10.436, que afirma que o modelo inclusivo de ensino por meio do ensino Bilíngue

foi criado para beneficiar a estes alunos, com a socialização, a convivência em um meio social onde se possa desenvolver as mais diversas habilidades como a aprendizagem de duas línguas ao mesmo tempo e a absorção de outros conteúdos por meio dessas línguas e a adquirir experiências com outras pessoas a fim de viver com as mesmas oportunidades dos ouvintes.

Um dos papéis da inclusão é fazer os surdos participarem de culturas que os aproximem de outras realidades, como um exemplo, a vivência da cultura ouvinte, e fazer obrigatoriamente com que o surdo se identifique com essa cultura que muitas vezes o exclui, então, a inclusão acaba assumindo um papel inverso ao desejado.

Todavia, existem questionamentos sobre o fato de se o modelo inclusivo de ensino consegue promover uma educação com atenção adequada àqueles que necessitam de um olhar mais cuidadoso assim como os surdos, partindo de um pressuposto que não inferioriza a sua cultura e não põe em evidência a cultura ouvinte que é a cultura que domina o Brasil.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explícita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (BRASIL, 2010, p.10)

Como afirma Goldfeld (2002), o modelo de inclusão no ensino regular tem o objetivo de formar uma homogeneização de indivíduos, fazendo com que todos tenham os mesmos direitos a uma educação de qualidade e que ela atinja a todos pelo menos a título de uma política cultural e social, desta maneira se expõe a teoria. Entretanto, a prática se desenrola com um formato diferente, ou seja, o surdo acaba sendo prejudicado com a falta de assistência e de reconhecimento de suas particularidades no trato do ensino/aprendizagem. A partir de 2002 a Libras passou a ser vista como uma língua que determina e garante a aprendizagem dos alunos com surdez, caso eles tenham acesso imediato à Libras, porque é sempre mais fácil aprender qualquer coisa quando aprendemos a nos

comunicar de maneira efetiva com a língua que está internalizada em nós e é isso que faz o aluno compreender os aspectos semânticos⁷ que dizem respeito ao sentido dos mais variados enunciados, das sentenças, das orações e signos linguísticos⁸ que expressam a escrita trazendo um significado para cada vocábulo de um modo específico.

Principalmente por ser uma minoria de alunos que apresentam a surdez ou que de fato necessitam de ensino especializado, sobretudo, com um aparato maior para a L2, já que em se tratando da aprendizagem, adquirindo a Libras em qualquer etapa da vida, porém, preferencialmente, nos anos iniciais, é provável que o surdo se torne capaz de compreender os signos e seus significados. Além disso, é possível afirmar que a representação das palavras e as mensagens por elas trazidas servem, de fato, como facilitadores na aprendizagem da L.P.E.

A compreensão sobre a decadência da educação no Brasil é notória. É possível entendermos que existe retardo nos processos educacionais, principalmente na rede municipal de ensino público. Há melhorias em vários segmentos do ensino, mas a conquista ainda é pouca quando se fala em educação de surdos. No Brasil ainda não se alcançou um modelo único, de acordo com o que Márcia Goldfeld (2002) afirma, ainda não se unificou no Brasil um modelo de ensino, existem inúmeras discordâncias por parte dos profissionais sobre o ideal modelo para ser utilizado. Em países como a Venezuela foi onde se adotou o Bilinguismo como único modelo de ensino e de acordo com a autora, esse método está encoberto de muito sucesso.

Falando de conquistas, a maioria das pessoas que compõe a comunidade surda opta pelo método que é o estabelecido pelo Bilinguismo. É sabido disso, pois, segundo Darlene Seabra, professora surda, que em sua monografia aborda fragmentos de sua experiência como aluna em escolas bilíngue e de inclusão, e sobre a perspectiva de introspecção no relacionamento ouvinte X surdo, que diz:

A minha experiência como Surda na escola, há muitos anos, é quase igual à das outras crianças e jovens Surdos. Acostumei-me na escola de Surdos, bilíngue, da 2ª série até a 8ª série;

7 A semântica estuda os aspectos de sentido existentes nos textos.

8 É a junção do significado com o significante (a imagem acústica das palavras).

depois, no 2º grau, na escola de inclusão, senti mudar a vida, era difícil porque os professores não atendiam os alunos surdos, somente os alunos ouvintes, porque o grande número é de ouvintes. Parecia que, nós, surdos e intérpretes, éramos iguais a almas. (LIRA, 2009, p.14).

É possível compreender a partir desse excerto como é difícil a realidade de alguns surdos, tirando como exemplo uma surda que estudou em escolas inclusiva e bilíngue. A opinião de um surdo e a sua experiência evidenciam de maneira bastante clara o sentimento de alguém que vive anulado, é como se alguns professores não estivessem preparados para a presença dos surdos em sala e esse tipo de comportamento prejudica o andamento da aprendizagem. A partir disso, subentende-se que muitas vezes, essa falta de preparo é o que mais traumatiza o surdo na sua experiência como um estudante que é lançado em um modelo de ensino que o exclui quando se espera uma ação contrária.

Pode-se pressupor a partir desse excerto da professora Darlene Seabra, o que anteriormente, ainda neste capítulo, foi abordado em relação aos intérpretes, eles recebem de maneira equivocada o encargo de ficar com o aluno surdo sob sua responsabilidade, mesmo sabendo que essa não é a sua função, que de fato é a de mediar a comunicação escola X aluno surdo, porém, a responsabilidade do aluno surdo é como de qualquer aluno ouvinte em sala de aula, do professor regente. O tradutor/intérprete recebe uma instrução diferente da do professor e ele não pode assumir uma responsabilidade que não é dele.

Diante dessas discussões apresentadas anteriormente sobre a Libras, Ronice Quadros relata que: “No início do processo de aquisição da segunda língua observa-se que adolescentes e adultos - que já adquiriram sua L1 - apresentam um desenvolvimento mais rápido nas habilidades comunicativas interpessoais. (1997, p.84)

Nesse caso, a aquisição da segunda língua torna-se mais fácil quando se é adquirida a primeira língua com antecedência, quando o processo obedece a essa ordem, as comunicações entre surdo/surdo e surdo/ouvinte acontecem de maneira mais natural e não acarretam problemas maiores com relação à linguagem e as trocas linguísticas. Quando a autora afirma que, “A escola de segunda língua é mais eficiente para crianças entre 8 e 12 anos. Os adolescentes apresentam-se aptos para a aquisição de

uma segunda língua, exceto para a pronúncia.” (QUADROS, 1997, p.84) Desse modo é perceptível o que foi exposto no supracitado de Darlene Seabra (2009), inicialmente houve a aquisição em escola especializada e somente na adolescência ela migrou para uma escola inclusiva que não visava o ensino da Libras, essa língua que ela já dominava devido às suas experiências anteriores.

Portanto, vale salientar que “Os estudantes que fazem parte de uma minoria linguística que não foram ensinados na sua primeira língua levam de sete a dez anos para conseguirem uma performance similar à de falantes nativos.” (Quadros, 1997, p. 84-85)

Essa minoria linguística é formada por surdos, e por ser minoria, algumas vezes acaba sendo deixada de lado e sua língua e cultura acabam sendo esquecidas, mas isso não acontece em todos os casos. Logo sabemos porque há de fato retardo na aprendizagem de alguns surdos. O que vemos é a supervalorização da Língua Portuguesa como a língua de dominação no Brasil fazendo com que muitos brasileiros não reconheçam a Libras que também tem o status de reconhecimento linguístico.

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ESCOLAS INCLUSIVAS E BILÍNGUES

Durante a produção deste estudo foi possível perceber o papel determinante na educação do surdo que cabe a família e ao professor, a carga de responsabilidade que recai sobre essas pessoas é enorme e o futuro linguístico dos surdos cabe, majoritariamente, a família, mas também, aos professores que fizerem parte dessa caminhada pela busca da comunicação por parte dos surdos.

O desenvolvimento dessa minoria linguística está ligado principalmente a linguagem, a aquisição deve ser responsabilidade dos pais, já a aprendizagem de ambas as línguas se dá por desenvolver na escola o convívio e o contato social. Sendo mantida na escola com a interlocução do professor e em casa, no convívio familiar. De antemão, é válido ressaltar que ambas as categorias responsáveis pela criança surda devem reconhecer o valor linguístico da Libras e de como ela auxilia o surdo na aprendizagem da Língua Portuguesa. Nos dias atuais é dever dos professores

ter acesso a uma formação composta pela aprendizagem da Libras e essa é uma conquista da comunidade surda, que veio através da Lei de nº 10.436 decretada em 2002.

O Decreto de nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (BRASIL, 2010, p.14).

Esse é um direito de todos os professores, o decreto defende a educação bilíngue, mas será que existe uma efetivação desse modelo de ensino na atualidade que seja eficaz e que seja aplicado da maneira correta? Então, veremos a partir disso, o papel da língua portuguesa ou a forma como ela é vista através de Bagno:

Como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que “português é uma língua difícil”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós [...] Se tanta gente continua a repetir que “português é difícil” é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso *brasileiro* do português.” (1999, p.35 e 36).

Os brasileiros, em sua maioria, costumam afirmar que a Língua Portuguesa é uma das línguas mais difíceis, mas como se pode afirmar tal informação se eles não têm o conhecimento de todas as línguas? Não se tem conhecimento da existência de uma pesquisa que afirma existir uma ou outra gramática da língua ou realmente uma língua que seja a mais difícil. As línguas recebem influências de várias outras línguas, é como se houvesse uma hibridização que faz com que exista uma mistura que resulte em uma língua nova. Desse modo, não se pode afirmar que uma língua possa ser mais difícil que outra.

O ensino da Língua Portuguesa, muitas vezes, em termos de regras e normas não consegue atingir os ouvintes pela complexidade dos conteúdos, falta de atenção e entre tantas outras possibilidades que são atribuídas ao ensino de uma língua. Se para os que ouvem é difícil distinguir

o que é análise sintática⁹ do que é análise semântica¹⁰, como ficam os surdos nessa história? O papel do professor nesse processo é crucial para se obter um bom desenvolvimento de acordo com o andamento dessa turma dita homogênea e desses alunos que por sua vez, estão em minoria ocupando esse lugar inferiorizado pela sociedade. O professor deve admitir uma troca de grande importância, tendo em vista que essa troca acontece entre ele e os alunos. Além disso, a autora traz que “[...] a motivação dos alunos depende exclusivamente do ambiente criado pelo professor. A responsabilidade do professor é muito maior diante de um grupo de crianças.” (QUADROS, 1997, p. 92)

O professor, como um dos principais fundamentadores da ideologia humana, deve despertar no aluno o interesse e o gosto pelo que ele ensina, uma forma bastante atraente de ensinar e obter interesse do aluno, é quando o próprio professor se interessa pela bagagem de conhecimento que foi trazida por esse aluno. Estar em uma sala com alunos que pensam da mesma forma, que não se posicionam e mostram seu ponto de vista, é uma tentativa, digamos que frustrada para a maioria dos professores. Quando o professor reconsidera os saberes empíricos do seu aluno, há um aproveitamento muito maior do que se é proposto. Quando os alunos pensam de maneiras diferentes, se comportam de maneiras diferentes e possuem diferentes níveis e há uma diferenciação com relação à linguagem, as dificuldades do professor são bem maiores. Então, estes professores têm a opção de se impor como tal e buscar técnicas e metodologias que atinjam a todos ou por outro lado, eles podem colocar estes alunos surdos em uma sala de ouvintes, como se estivessem em uma espécie de banco de reserva e desconsiderar as suas necessidades, e é isso o que acontece muitas vezes na escola de inclusão com o auxílio do tradutor/intérprete.

Nesse momento entra o papel do tradutor/intérprete que tenta suprir o papel do professor, mas se existem ambos os exercícios de profissão, nenhum pode ser substituído ou omitido. O intérprete é uma espécie de monitor que auxilia o surdo nesse processo de transição e de aprendizagem com relação ao que é ensinado pelo professor, o intérprete é quem

9 É uma análise realizada tendo em vista o papel sintático que uma palavra exerce em relação a outra dentro da oração.

10 É a análise que se encarrega de investigar os sentidos das orações.

faz a intermediação desse processo. Quando se percebe uma falha, uma ruptura nesse meio de transição, é possível notar como os alunos surdos são diretamente afetados.

Já é desconfortável você estar em um ambiente sozinho, em um lugar formado por pessoas que possuem características teoricamente iguais, enquanto você é o que destoa, nesse caso, tratamos apenas da linguagem, a baixa autoestima e outros sentimentos de negatividade que imaginamos se apoderar dos alunos surdos.

Então, deveria haver por parte do professor esse anseio e amor pela escolha e o comprometimento de que apesar das dificuldades que surgirem, eles vão sempre buscar uma auto resignificação para as suas práticas pedagógicas embasados pelo que os motivou nessa escolha de ensinar, tornando-se um ponto importantíssimo para as buscas ideológicas de seus alunos e quer queira, quer não, para essa ligação afetiva que existe no elo professor/aluno que é bastante importante para ambas as partes.

As dificuldades inerentes aos surdos, todavia, não devem ser vistas como deficiência natural; ao contrário, deve-se buscar estratégias capazes de otimizar suas habilidades e possibilidades cognitivas inerentes. De início, cabe aos educadores da área de línguas se qualificarem nos conhecimentos sobre a libras, a fim de oferecerem as condições necessárias para os surdos interagirem com o grupo heterogêneo na escola. (ALVES e CAVALCANTI, 2019, p.6)

Se o professor considera a língua um objeto de estudo plural, já é um bom caminho para se atingir o objetivo de ensinar um aluno surdo com veemência. É importante ter esse raciocínio e essa percepção de que a língua é apresentada de maneira plural, que é consumida por diversas personalidades em inúmeros contextos e que o professor tem que se adequar ao exacerbado quantitativo de particularidades em se tratando de uma sala de aula inteiramente heterogênea. Quando falamos de escrita, a autora explica que, “[...] a escrita apresenta três níveis: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. Na verdade, o que os professores tendem a fazer é uma simplificação desses níveis a um único.” (QUADROS, 1997, p.98) De acordo com o fragmento do texto anteriormente citado, pode-se perceber a que nível a escrita do surdo é reduzida, a escrita é a única opção realizada, não existe uma preparação prévia, nem tampouco a reescrita.

É percebido diante das leituras e achados que os professores

observam essa escrita peculiar e deixam de lado as tentativas de correção e esse também é um fator que desestimula o surdo. Diante disso, é necessário lembrar que [...] a criança descobre e elabora progressivamente suas funções e características e leva muito tempo até dominar a integralidade das formas e dos usos da escrita.” (FAYOL, 2014, p.34)

O processo para se atingir o entendimento sobre o que a gramática tradicional¹¹ pretende é árduo, mas com um tempo de dedicação e de uma formação adequada por parte dos professores, os alunos em questão, apresentam sempre algum avanço. Tudo depende de que maneira a família auxilia nesse processo e de como o aluno se posiciona frente a isso, se ele realmente quer aprender uma nova língua.

Quando se atinge a meta de aprender a escrita do português, o percurso entrega que o surdo sempre tenta associar a escrita da L.P a Libras, e com o tempo, ambas vão se solidificando e criando independência, quando o aluno surdo compreende que cada uma dessas línguas desempenha regras e gramáticas distintas e que a Libras não foi criada a partir da gramática de uma língua estritamente oral, tudo fica mais fácil. Lembrando sempre que a Língua Portuguesa deve ser ensinada visando o sentido e não somente a gramática.

Uma vez visto isso, é importante salientar que “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações. Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces.” (MANTOAN, 2003, p.12)

Esse paradigma pode ser chamado de ensino bilíngue, um ensino que se debruça sobre as necessidades do surdo. Um ensino focado na humanização do surdo e nesse processo facilitador da aprendizagem, sobretudo da Língua Portuguesa escrita, mas também, de um modo geral.

De acordo com Quadros (1997) para o funcionamento da escola bilíngue: “Todos os professores devem dominar a língua de sinais e a formação dos professores ouvintes inclui [...] ênfase comunicativa de 510 a 580 horas.”(p.82) É necessário que os professores de escolas bilíngues sejam requisitados com essa ênfase comunicativa que permite até para um ouvinte o domínio com relação a Libras para que nas trocas em sala,

11 Conjunto de regras gramaticais tradicionais acerca de uma língua.

exista uma aproximação benéfica e que resulte em bons frutos de conhecimento por parte dessa interação.

Quadros (1997) ainda afirma que professores aptos para trabalhar em escolas bilíngues devem, prioritariamente, se comunicar sem dificuldades com as crianças surdas, funcionar como um espelho linguístico para estas crianças, ou seja, ser surdo. Ser apto na análise da Libras das crianças surdas e de outras pessoas que tentarem contato através dos sinais. Ter conhecimento sobre a cultura e história dos surdos e entre outras particularidades, ou seja, o professor desse tipo de escola deve ser muito bem preparado.

O ensino bilíngue valoriza a identidade surda e respeita em todos os aspectos a comunidade surda e suas peculiaridades com o trato visual. É isso o que será abordado na próxima seção, que terá como ênfase a exploração desse universo pautado no bilinguismo.

O BILINGUISMO COMO FORMATO IDEAL DE ENSINO PARA OS SURDOS

O Bilinguismo foi o último formato de ensino a surgir e serviu realmente como uma grande conquista diretamente para os surdos. Esse modelo de ensino traz para os alunos com surdez a oportunidade de se desenvolver e desenvolver suas habilidades como sendo dominante de sua língua e automaticamente, como um defensor de sua identidade. Ao contrário do Oralismo, o Bilinguismo põe em evidência a Libras e a consagra como L1, garantindo sua aquisição no início do desenvolvimento da criança. Para a compreensão acerca desse formato de ensino ser total, a seguir Quadros (1997) aborda com objetividade a função desse modelo de ensino:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p.27)

A língua de sinais é considerada nesse modelo de ensino, como a língua natural que deve ser a mais importante, aquela que é adquirida

naturalmente apenas mantendo o convívio da criança surda com outras pessoas surdas, assim, a aquisição é rápida e eficaz. Os surdos se sentem mais à vontade para aprender uma nova língua quando já dominam a sua. A inserção do bilinguismo como modelo de ensino para o surdo é uma proposta que de acordo com a maioria dos surdos é a mais eficaz e que respeita suas particularidades.

O ensino de qualquer outra língua para os surdos parte da Libras, não assemelhando uma língua a outra, mas parte da perspectiva do surdo já obter a sua língua e exercer a linguagem de maneira natural, desse modo fica mais fácil a aprendizagem de qualquer outra coisa, se o ensino não negar a existência dessa L1.

Inicialmente, o Bilinguismo era ramificado, existiam dois conceitos importantíssimos para fazer o seu uso: “O bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas, podendo ser individual ou grupal.” (QUADROS, 1997, p.31)

Em Estudos Surdos de Ronice Quadros (1997), constatou-se que o Bilinguismo possui duas formas de ensino, uma em que se aprende a língua materna isolada e outra na qual se aprende a primeira e a segunda língua paralelamente, ou seja, de maneira simultânea. Esse processo duplo é chamado de Diglossia¹², e acontece quando se aprende duas línguas ao mesmo tempo para o usuário de ambas as línguas se adequar às duas línguas, fazendo uso delas dependendo da situação e dos interlocutores da fala no momento da locução.

É por isso que aprender a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita é tão importante para o surdo manter também um contato com os ouvintes, e cabe aos ouvintes que se interessarem irem em busca de aprender a Libras, principalmente aqueles que têm surdos em sua família ou os que são amigos de surdos. Uma vez que, “As características intrínsecas à forma escrita, impossibilitam dar a ela o mesmo tratamento de forma da língua sinalizada ou falada. A escrita permite uma comunicação independente do tempo e espaço.” (QUADROS, 1997, p.88)

A escrita é encoberta de muita importância, apesar de não ser mais importante do que a sua modalidade oral estritamente para sujeitos

12 Diglossia envolve uma situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, isto é, uma língua é usada em determinadas ocasiões em que a outra não é usada. (QUADROS, 1997, p.31)

ouvintes, pois prioritariamente, em termos de aquisição, o ouvinte adquire a língua oral. Entretanto, apesar dessa relação com os ouvintes, a escrita também não pode substituir a língua de sinais para os surdos, ela pode ser viável para a comunicação entre surdos e ouvintes, e é por isso que essa é a temática em discussão durante toda essa produção escrita, que possui essa finalidade de evidenciar o surdo a partir da Libras, tentando provar como o Bilinguismo é importante, justamente porque foca nessa questão natural e cobra apenas o português escrito com o intuito de defender e preservar a identidade surda que está tomando forma ao longo dos anos através de muitas reivindicações vindas do meio educacional e dos próprios surdos. Pois, “O bilinguismo e a diglossia podem ocorrer simultaneamente.” (QUADROS, 1997. p.31)

Dessa maneira é possível confirmar como um não anula o outro, que ambos processos podem andar juntos, uma vez que a Libras não perca o seu valor ou que a Língua Portuguesa não assuma um papel mais importante. Esse tipo de ramificação do bilinguismo acontece, porque o surdo se utiliza preferencialmente em situações comuns com a sua língua manual, já a leitura do português ou o português escrito é uma possibilidade para o contato com os ouvintes e no trato com a sociedade ouvinte, como por exemplo, a utilização das redes sociais. Segundo QUADROS (1997): “[...] o bilinguismo para surdos deve estar baseado no respeito pela diferença, na aceitação da cultura e língua da comunidade surda e na abertura de espaços para surdos adultos.” (p.32)

A aceitação e o respeito por parte de uma escola que utiliza o modelo bilíngue são cruciais para o surdo se sentir apto a aprender, mas a introdução de pessoas surdas nesse ambiente é de fundamental importância.

[...] A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente. Os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada a criança surda, que essa língua permite à criança ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao de crianças que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar, e descobrir o mundo a sua volta sem problemas,

que existem comunidades de surdos; enfim, devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma outra forma de comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial. (QUADROS, 1997, p.29).

A inserção dessas pessoas no ambiente escolar é importante, pois vai mostrar para os surdos e para seus familiares que pessoas surdas podem sim trabalhar, se relacionar, alcançar cargos de valor em várias áreas de atuação, assim como na educação. Para o surdo, a informação vai se fazer presente e a educação vai ser mais voltada para o benefício dessa pessoa, já que pessoas surdas estão à frente das propostas que serão trabalhadas com os surdos e com a valorização dessa comunidade tão rica, que é a comunidade surda, então, dessa forma, deverão surgir propostas embasadas no visual e na exploração do pensamento, dos sentidos, dos significados, e não uma coisa robótica ligada a regras e normas, em se tratando da L.P.E. A finalidade de explorar os sentidos vai além de técnicas de escrita, pois é importante para o surdo, antes de tudo, se apropriar da escrita desgarrada de regras gramaticais, o objetivo principal é a construção do sentido em textos com base na coerência.

Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa. (QUADROS, 1997, p.32-33)

O aluno ter o entendimento do que ele faz parte, do que ele aprende e qual a finalidade desse ensino já desempenha um papel de grande importância pelo querer da aprendizagem. A criança não ser iludida, já facilita o processo de obtenção de conhecimento, sobretudo da escrita. Saber o que se aprende e a importância disso, impulsiona qualquer pessoa a buscar sempre mais. Portanto, podemos observar que “A língua portuguesa será ensinada com ênfase na escrita, considerando que o canal de aprendizagem do surdo é visual.” (QUADROS, 1997, p.37)

O ensino dessa segunda língua é embasado na escrita, não pode ser embasado na leitura oral, porque o surdo, muitas vezes não é oralizado, a leitura pode e deve ser explorada para a obtenção da escrita se efetivar, mas de maneira psicológica, não existindo obrigatoriedade com relação

a oralização.

Alguns raros surdos, optam pela oralização, mas o sucesso nesse modelo de ensino e desses estímulos forçados não obtém, muitas vezes, o desempenho esperado, em se tratando de um surdo total. Os surdos são excluídos pelos próprios surdos quando optam pela oralização. E muitos desses que escolhem esse formato para aprender a segunda língua são desprovidos de informação ou não raras vezes, não têm entendimento sobre o que tem, ou sobre suas características, cultura e comunidade.

De acordo com QUADROS (1997): “Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino”. (p.32)

Sendo assim, o mesmo conteúdo programático de escolas regulares deve ser o conteúdo de escolas bilíngues, com a ressalva de que o foco esteja no sentido dos conteúdos e que existam profissionais aptos a desenvolver as habilidades exigidas pelo bilinguismo. Dessa forma fica mais fácil saber porque o bilinguismo funciona como modelo ideal de ensino para surdos e porque a escrita do português é tão importante. “Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez.” (QUADROS, 2002, p.42).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade que se configura como sendo predominantemente ouvinte, não aceitava a cultura surda e sempre via o surdo como um indivíduo que se fosse sujeito ao Oralismo poderia ser curado da enfermidade da surdez, e sim, a surdez era enfatizada de acordo com padrões patológicos.

A Língua Portuguesa por ser a língua de denominação do Brasil, sempre foi supervalorizada, inferiorizando a língua de sinais, tentando fazer dessa língua algo sem valor e nesse processo de tentativa de afirmar a Língua Portuguesa, tentava moldar os surdos de acordo com a realidade ouvinte. Após várias manifestações e lutas pelo reconhecimento linguístico da Libras, foi possível vê-la ganhar força e se estabelecer na sociedade com um status linguístico que a reconhece como uma língua completa,

assim como a Língua Portuguesa, possuindo dessa forma, graus de diferenciação, mas que são condizentes para os surdos e reconhecidos por lei.

Embora tenham sido estabelecidos alguns modelos de ensino para pessoas surdas é possível perceber que muitos deles não obtiveram sucesso ou até os dias atuais são utilizados de maneira inadequada ou errônea. A partir do que se discutiu sobre a educação de surdos de maneira cronológica, foi possível perceber o quanto a cada abordagem de ensino houve melhoria para estes alunos surdos. Sempre acontecendo em um crescente, mas de um modo geral, ainda assim, não atendendo a todos.

Pôde-se observar como a L1 obteve importância quando adquirida de maneira majoritariamente primária. A aquisição de uma segunda língua, inicialmente, também foi firmada como um retardo para o surdo. A percepção sobre a importância de um ambiente familiar saudável e apto a aceitar essas peculiaridades dos surdos e o encaminhar para um melhor método são de suma importância para esse desenvolvimento.

O Bilinguismo surge como um divisor de águas para mostrar de vez, o surdo como um sujeito que tem propriedade em seu sentir, tem língua natural, cultura, e que se dispõe das mesmas condições de uma pessoa que ouve, ou seja, é tão capaz para atingir sucesso na vida quanto um ouvinte, embora encontre uma parcela maior de obstáculos. A conquista e a aceitação da Libras como a língua mais importante para o surdo ainda é pouca, mas já acarretou em muito sucesso, a deliberação de informação sobre a surdez, na comunidade ouvinte, vem tomando força, as pessoas do âmbito educacional se interessam e se especializam cada vez mais, mas ainda, não o suficiente para se obter um sucesso geral, essa pesquisa faz esse estudo onde se utiliza o surdo como o objeto principal de estudo para demonstrar um percurso árduo de um sujeito que muitas vezes é oprimido até pela família. É importante salientar que pesquisar e buscar conhecer esse processo para se reinventar e abrir margem sempre para o aperfeiçoamento dessa causa é de imensa importância.

Embora a socialização seja importantíssima para as relações interpessoais do surdo, de acordo com tantos teóricos, esse estudo demonstra a necessidade de se obter de maneira total um ensino inteiramente bilíngue em que se disponha de condições e de salas exclusivas para os surdos, para que a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento enquanto cidadão também possa ser posto em evidência e priorizado através do ensino de

sua língua natural e na preservação dessa cultura visual e sinalizada tão rica, que fornece para os surdos as mesmas condições de percepção daquilo que pode ser visto como palpável, como a arte e tantas outras maneiras e possibilidades que temos de apreciar a vida.

O Bilinguismo valoriza o surdo como um ser pensante que precisa priorizar a sua identidade de maneira em que ele receba as mesmas condições de conhecimento de um ouvinte, mas tudo muito bem estruturado e dentro de suas condições, essa pesquisa busca evidenciar o Bilinguismo como um modelo ideal de ensino, por ser essa a modalidade de ensino que mais se aproxima da realidade surda. O modelo inclusivista, em alguns casos, enfatiza ainda o surdo como alguém inferior, negando sua capacidade ou esquecendo propositalmente que o surdo também está na escola para aprender. A importância da socialização existe, conviver com várias pessoas é interessante, mas priorizar a integridade e a dignidade do surdo foi o maior objetivo dessa pesquisa.

O aprimoramento de uma pessoa através da linguagem é essencial, caso sejam ultrapassados ou negados alguns passos, haverá o comprometimento da cognição do surdo, assim como pode acontecer com o ouvinte. A tentativa de aproximar as culturas e também o ouvinte é uma tentativa de se inserir nessas novas descobertas da surdez que também enfatiza o surdo como um integrante importante da nossa sociedade, que precisa sim, de muita valorização.

Através da revisão de literatura realizada é que percebemos a carência desse tipo de estudo, que vemos as lacunas existentes na educação de surdos e quanto precisamos aprender mais sobre. A partir do exposto, concluímos que a utilização de salas bilíngues e de profissionais especializados é o que vai assegurar o desenvolvimento do surdo de maneira natural e gradual, obedecendo as fases do seu desenvolvimento. E assegurando ainda, quão importante é a Língua Portuguesa em relação ao sentido e não à estrutura padronizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, WG., org. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. available from SciELO Book <http://books.scielo.org/id/m6fcj>

ALVES, Sandra Maria de Lima e CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Implicações sobre a aquisição da língua portuguesa por surdos: algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita.** Surdez e aquisição de línguas, Periódicos Científicos, v. 7, n. 2, p.12-26, maio-ago., 2019.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: como é, como se faz.** Loyola, São Paulo, 2ª edição, 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial.** – Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** Trad.: Marcos Bagno. 1º ed. - São Paulo: Parábola, 2014. COLUNISTA. **Portal Educação**, [S.D.] disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/medicina/importancia-do-interpret-e-de-libras/4127>> Acesso em: 10, abr. de 2020.

LIRA, Darlene Seabra. **A EXPERIÊNCIA E OPINIÃO DOS ESTUDANTES SURDOS NAS ESCOLAS BILÍNGUES E DE INCLUSÃO**, 2009, Monografia - Faculdade Santa Helena, Curso De Especialização Em Educação Especial: Estudos Surdos, Recife.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** - São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** _ 5ª ed. _ São Paulo: Plexus, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto alegre, S.A. 1997.

DIFICULDADES DO SURDO NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

José Severino da Silva Junior¹

Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski²

Diomark Pereira de Araujo³

Lúcio Costa de Andrade⁴

INTRODUÇÃO

A escola de ensino regular tem enfrentado desafios quanto a educação de surdos no processo de aquisição da língua portuguesa, uma vez que o Artigo 14 no Inciso I, §1º alínea c) do Decreto N° 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, determina as diretrizes da inclusão na modalidade bilíngue para educação de surdos, tornando oficial a seguinte assertiva “o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;”. Logo em cumprimento aos aspectos legais contidos no presente decreto, tem sido uma constante problemática nas instituições de ensino entender as barreiras que persistem em dificultar à aquisição

1 Pedagogo Semeed Palmares. Especialista Em Libras – Faveni, Pós graduando em educação inclusiva – IFMG Pedagogo -Upe. joseseverinojunior@live.com.

2 Tradutora intérprete de língua de sinais e Português - Instituto federal do Espírito Santo. Mestranda- UFES. erivania.letraslibras@gmail.com.

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Professor e Técnico Educacional do Município de Itaituba e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA). E-mail: diomark.araujo@hotmail.com.

4 Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Libras (UNIASSELVI). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Professor Estadual de Educação de Pernambuco. E-mail: profluciocosta@gmail.com.

da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nota-se que as principais dificuldades que impedem à aquisição da língua portuguesa pelo sujeito surdo, se dão pela ausência do uso da língua de sinais pelos familiares no dia-a-dia, bem como a falta de contato com textos de gêneros diversificados, e a pouca fluência dos professores da educação básica na língua brasileira de sinais. Faz-se então necessário aproximar o estudante surdo aos diversos gêneros textuais e suas nuances, bem como promover o contato dos mesmos com adultos surdos, pois essas são as principais ações de intervenção positiva nos entaves existentes.

Desde que foi proposta a educação de surdos numa perspectiva inclusiva, diversas mudanças começaram a ser feitas no âmbito educacional para inserir o surdo nas salas regulares da educação básica.

Percebeu-se então que não bastava apenas garantir o acesso e permanência do estudante surdo em sala, mas deveria ser pensado adaptações curriculares e métodos de ensino que fossem eficazes na educação dos surdos.

No entanto é importante destacar que os estudos voltados para a língua brasileira de sinais (LIBRAS) estão ainda em fase de desenvolvimento, dentro de um campo novo, que tem sido investigado a partir da década de 1960 por William Stokoe, que aprofundou seus estudos sobre a língua de sinais americana (ASL). Foi graças as pesquisas de Stokoe que foi possível comprovar as características dos sinais elevando-os ao status de língua.

Hoje pode-se inferir que as línguas de sinais em diferentes países são dotadas de características próprias como os aspectos gramaticais, de sintaxe, morfológicos e fonológicos.

Compreender os problemas que envolvem a aquisição da língua portuguesa por sujeitos surdos, é uma necessidade urgente para educadores, intérpretes pedagógicos, fonoaudiólogos, famílias de pessoas surdas, e principalmente para o estudante que é o protagonista do processo de aquisição da linguagem.

Logo pesquisas dessa natureza tornam-se imprescindíveis na elaboração de ações de intervenção, a partir das reais dificuldades. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as principais causas que resultam nas dificuldades do processo de aquisição da língua portuguesa pelo

sujeito surdo, observar no cotidiano do estudante os fatores que ajudam ou impedem sua aprendizagem.

Para contemplar os objetivos da presente pesquisa, o trabalho é dividido em quatro capítulos onde o primeiro trata dos procedimentos metodológicos de coleta de dados. Já o segundo tem como título “Surdez, o que é? Visões e concepções” onde será abordado no contexto histórico da educação de surdos as visões e concepções sobre a surdez. No terceiro capítulo com o título “O bilinguismo na atualidade” será discutido a proposta dessa modalidade de ensino para os surdos. O quarto capítulo discorrerá sobre as dificuldades do surdo na aquisição da linguagem. No último capítulo será analisado e discutido os resultados da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Surdez, o que é? Visões e concepções.

Neste capítulo investiga-se entender as dificuldades que rondam a educação da pessoa surda. E está é uma tarefa que consiste em olhar para o passado indagando os diversos questionamentos históricos que existiram. É antes de mais nada, considerar o fato de que em tempos anteriores existiam diferentes concepções acerca da surdez, e procurar entender como era concebida perante a sociedade.

Atualmente a legislação em vigor considera como surdo aqueles que se apresentam na seguinte condição promulgada no Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro em seu Art. 2 sancionando que “Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda⁵ aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

Mas nem sempre a surdez fora vista por tal prisma como hoje é, uma visão socioantropatológica, CHOI certifica que o período histórico da educação de surdos divide-se em [...] duas concepções de surdez que

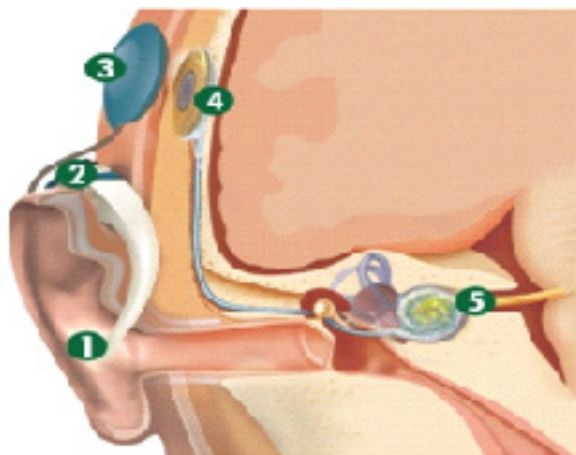
5 De acordo com o Decreto Federal 5.626/2005, é considerada pessoa surda aquela com perda auditiva bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) que além dessa característica compreende e interage com o mundo através da LIBRAS

respondem por diferentes pontos de vista em relação ao sujeito surdo: a concepção clínico-patológica e a socioantropatológica” (2011, p. 20).

Mas como era vista a surdez na concepção clínico-patológica? Com base nos estudos de CHOI, 2011 atesta-se que a surdez era considerada como sendo deficiência patológica, vendo o surdo como sujeito doente e defeituoso que necessitava de tratamento clínico, e métodos diferentes de ensino, oportunizando a partir daí diversos estigmas e intervenções sobre o corpo físico do surdo numa tentativa de curá-lo da surdez. Além de salientar que neste período indivíduos surdos sofriam desde o seu nascimento o latente preconceito de serem considerados doentes, e carentes de tratamentos gerando assim mais estigmatizações, e isolamentos.

Choi, 2011 em seu texto relata especificamente um dos meios de tratamento dispostos na época, era o uso de aparelhos auditivos reafirmando a concepção socioantropatológica surdez reiterando que a surdez [...] deve ser tratada, colocando-se aparelho de amplificação sonora individual ou fazendo –se implante coclear e procedendo-se a treinamento auditivo intensivo” (2011, p.22). Veja a imagem a seguir.

Figura 1- Implante coclear



Fonte: <http://www.cemahospital.com.br/implante-coclear/>

Figura 2- Aparelho Auditivo



Fonte: <http://maissaobento.com.br/prefeito-de-sao-bento-jarques-lucio-celebra-100-dias-de-governo-com-mutirao-em-audiometria/>

Até os atuais dias o aparelho auditivo e o implante coclear são uma realidade bem presente na vida dos surdos, porém com a diferente condição de livre escolha e responsabilidade do seu uso, e não mais como um tratamento de caráter compulsório, que objetiva corrigir um erro físico. Ainda sobre a concepção clínico-patológica Choi (2011, p.22 apud Skliar,1977) diz que:

Nessa concepção de surdez, a linguagem oral é vista como imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo-emocional e linguístico do surdo. A educação converte-se em terapêutica (reparadora e corretiva), e o objetivo do currículo escolar passa a ser dar ao sujeito o que lhe falta- a audição- e sua consequência mais visível- a fala.

Infere-se então nesta perspectiva apontada por CHOI que, desenvolver a fala num sujeito com déficit auditivo era o principal objetivo educacional da época a ser alcançado, mesmo adotando-se um método mecânico de treinamentos exaustivos, com intuito de reparar o surdo. Esta visão ganha força a partir do Congresso de Milão⁶, Choi (2011, p.10 Apud Marchesi 1991) explica que do século XX até 1960, o método oral foi dominante em toda a Europa e América, está momento não só expôs

⁶ Esse congresso ocorrido em 1880 determinou por voto o método oral como alternativa de educação para surdos.

surdos a experiências inadequadas como também veio proibir o uso das línguas de sinais na educação de surdos.

Este período ficou conhecido como oralismo, que é definido nas palavras de SILVA; SOUZA

O oralismo teve se lugar a partir XIX e está presente até hoje. Muitas foram as críticas feitas ao oralismo, inclusive por se acreditar que ele é o responsável pelo fracasso na educação dos surdos e do projeto de incluí-los na educação dos ouvintes. A dificuldade de comunicação e a impossibilidade do surdo de conseguir apropriar-se da língua portuguesa levaram a considerações de que os surdos eram pessoas incapazes e que devido à surdez, apresentavam *déficit* cognitivo e dificuldade de socialização (2010, P. 111).

Este é um período no qual o surdo foi incompreendido em sua peculiaridade de sujeito, sendo exposto a metodologias severas de ensino e tratamentos clínicos exaustivos, que não se encaixavam com a sua realidade, além de oficializar por meio de congresso a decisão da proibição do uso das línguas de sinais, fato esse que afetou por cem anos a educação de surdos.

Tais políticas educacionais e clínicas da época, serviram apenas para registrar que “Na história da surdez, verifica-se que o enfoque clínico reabilitador se impôs em relação a outros. Dificultado até certo ponto a compreensão da surdez fora de uma lógica normalizadora” SILVA, M. P; SOUZA, N. S. (2010, P. 109).

No entanto ao longo dos anos os surdos foram compreendendo que eram sujeitos deferentes, mas que podiam comunicar-se de através das línguas de sinais, e que está língua deveria ser difundida e aprofundada, assim os surdos foram deixando para trás está forma de imposição de ensino e reabilitação para lutar por reconhecimento de sua forma de comunicação.

SILVA; SOUZA, (2010, P. 109) reforça a ideia de não submissão por parte dos surdos ao oralismo quando diz, “Mas, os surdos resistem as práticas ouvintistas⁷, corretivas e normalizadoras que se orientam pelo enfoque clínico”. Esta afirmação reforça o momento de conscientização pela qual os surdos passam a compreender sua condição não como

7 Abandono da sua cultura, da sua identidade como surdo e submissão a visão ‘etnocêntrica ouvintista’, impondo a reprodução compulsória dos moldes ouvintes.

patológica, e sim como diferente. Esse momento de entendimento é onde iniciam-se as movimentações de resistências, dentro das escolas, e em outros espaços, surdos vão se fortalecendo em ajuntamentos para questionar as verdades daquele período sobre si mesmos.

É daí que surgem os movimentos do surdos afim de questionar as imposições a eles determinadas como diz SILVA; SOUZA “[...] Nesses movimentos, os saberes dos surdos vão questionando os saberes oficiais” e é, com esses movimentos que surge a estreia na busca por uma nova visão, devido os métodos do oralismo não surtiram efeito positivo na educação das pessoas surdas somando diversos fracassos, apenas aumentaram o abismo da exclusão e privação de direitos essenciais.

Busca-se então uma nova concepção sobre a surdez, não mais como uma condição patológica do sujeito surdo, mas atinando para a surdez como uma condição cultural diferente. De acordo com CHOI (2011) surge a partir dessas discussões a visão socioantropológica, que concebe a surdez não mais como uma deficiência, que restringe o estudante surdo a limitações, mas agora um indivíduo partícipe de uma comunidade minoritária com uma língua e cultura própria.

Essa nova visão também traz para os surdos novas modalidades de ensino, com métodos que respeitem a condição linguística e cultural da pessoa surda. Logo essa visão socioantropatológica é atual perspectiva que vivenciamos com uma nova concepção de educação, desta vez refere-se ao bilinguismo, que hoje é oficializado como perspectiva na educação de surdos no Brasil através do Decreto 5.626/12.

O Bilinguismo na educação de surdos.

Falando ainda sobre a história da educação dos surdos, compreende-se o fracasso eminente que o oralismo promoveu em seus objetivos, pois o método baseava-se em tratar a surdez como deficiência, e objetivava tornar o surdo um possível falante da língua oral. Como não foi possível negar através desta modalidade de ensino a identidade e peculiaridade cultural dos surdos, a sociedade passa a conceber e respeitar a ideia da qual o surdo tem sua própria língua.

Aqui no Brasil isso acontece em 2002 quando o então presidente da república da época sanciona a lei 10.346 de 24 de abril, oficializando a

LIBRAS como língua oriunda da comunidade surda, e o seu meio principal de comunicação como promulgado em seu Art. 1, no Parágrafo único

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL. LEI Nº 10.346 DE 24 DE ABRIL DE 2002).

A partir desta oficialização da LIBRAS com status de língua, a comunidade surda ganha um enorme avanço na esfera educacional e cultural, pois é a partir daí que surdos tem pela primeira vez em legislação federal o reconhecimento da sua forma de interagir, e ainda abrindo diversas possibilidades de desenvolver também essa língua, e construir um modelo melhor de educação.

É então que o oralismo deixa de ser alternativa obrigatória para dar lugar ao bilinguismo, modalidade de ensino da qual os surdos tem o direito de aprender tanto a LIBRAS como primeira língua (L1) ou língua materna, como também a língua portuguesa como segunda língua (L2), como alega CHOI “Nesse modelo, a primeira língua é a de sinais (que, por ser visual, é mais acessível aos alunos surdos), que dá o arcabouço para o aprendizado da segunda língua (preferencialmente na modalidade escrita, também por se visual” (2011, p.15).

A modalidade bilíngue passa então a ser vista como modelo para os surdos, e diversas instituições públicas e privadas começam a adotar o bilinguismo, já as escolas por sua vez, recebe autorização do Decreto 5.626/2006 para configurar as salas em bilíngues ou salas comuns. Onde os espaços bilíngues seriam comportados por professores bilíngues, alunos surdos e ouvintes, onde está sala seria identificada como bilíngue por utilizar como língua de instrução a LIBRAS e a língua portuguesa.

Já as salas comuns ou salas regulares de ensino, estariam também abertas a estudantes surdos e ouvintes, porém os professores apenas estariam cientes da singularidade linguística do surdo, e para complementar o atendimento ao surdo, a sala contaria com a presença do profissional tradutor intérprete de LIBRAS.

Nesta perspectiva dizemos que o estudante está incluso em sala regular, onde a parte majoritária de estudantes são ouvintes, sua professora

não é versada em LIBRAS, mas tem-se o apoio do intérprete. É a partir desta inclusão com o pedido de tornar o surdo um sujeito bilíngue que surgem as inquietações contestadas por todos os profissionais da educação, como ensinar a língua portuguesa a um surdo? Compreender as dificuldades deste processo tem sido a grande questão a ser debatida e pesquisada, pois é um direito do surdo que as instituições públicas e privadas criem alternativas para ensinar o surdo, portanto o primeiro passo é entender quais são estas barreiras.

Dificuldades: os entraves no ensino da língua portuguesa

Quando hoje as pessoas surdas tem o direito de estarem na escola, com acesso a sua língua materna (L1) e a língua portuguesa como segunda (L2), sabe-se que enquanto professor deve-se investigar como o surdo compreende o mundo, e qual o canal de acesso para que o mesmo construa aprendizagem significativa. O projeto toda força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos estudantes surdos, define que o surdo percebe o mundo através da visão [...] o fato de o aluno surdo fazer uso principalmente da visão no estabelecimento das relações com o mundo, é necessário que se façam algumas adaptações nas atividades que lhe serão propostas”.

Considerando que o sujeito surdo se utiliza da visão para perceber as situações, as estratégias e metodologias de ensino que forem direcionadas, devem vir recheadas de informações visuais como (gravuras, desenhos e fotos) pois desta forma será mais simples o surdo relacionar a palavra escrita com o alfabeto digital, e as figuras com os sinais em LIBRAS.

1º entrave - A maioria dos estudantes surdos não sabem a língua de sinais ao chegar à escola

Entende-se por esta afirmação que deverão ser criadas adaptações concernentes ao modo como o surdo se identifique para ensinar a língua portuguesa. No que se trata então de ensinar o português na modalidade bilíngue para surdos, defende-se que inicialmente o mesmo aprenda a sua língua materna, para que esta sirva de base para se chegar à língua

portuguesa como ressalta QUADROS; SHMIEDT, 2006 p.24).

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Pode-se inferir então que uma das necessidades básicas para que o estudante surdo possa apropriar-se da língua portuguesa, é ter como base inicial o aprendizado de LIBRAS. Logo já temos o nosso primeiro entrave, considerando que a maioria dos surdos em uma porcentagem de 95%, segundo QUADROS; SHMIEDT (2006) não tem o contato com a LIBRAS em casa.

CHOI (2011, p.15) enfatiza sobre a (L1) e (L2) que “a primeira é a de sinais (que, por ser visual, é mais acessível aos alunos surdos), que dá o arcabouço para o aprendizado da segunda língua (preferencialmente a modalidade escrita, também por ser visual).

Os autores acima citados não abrem mão da afirmativa de que o surdo tem como prioridade aprender a LIBRAS antes de mais nada, para então ingressar no aprendizado de uma outra língua.

2º Entrave - Os pais de crianças surdas não conhecem a língua de sinais LIBRAS

Fazendo uma comparação com as crianças ouvintes que desde o nascimento são estimuladas aos sons e a fala dos adultos, estas saem com a vantagem em relação aos surdos filhos de pais ouvintes que não sabem LIBRAS, pois a criança ouvinte desde a mais tenra idade já estabelece relações sociais, afetivas e cognitivas através da língua oral, e já interagem na escola também com a língua oral.

O que não acontece com os surdos filhos de pais ouvintes, que chegam nas escolas sem ter tido contato com a sua LIBRAS que é sua língua materna, ou seja, o mesmo inicia a vida escolar sem ter uma língua. Logo a escola será o espaço de aprendizagem da língua de sinais de forma inicial na vida do surdo.

Essa realidade é descrita também no livro projeto toda força ao 1^o ano destaca algumas das consequências da ausência do contato do surdo com as línguas de sinais:

Por não terem acesso à linguagem oral, usada pelas famílias, e pelo fato de as famílias não usarem a Língua de Sinais, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, são privadas das conversas, assim como muitas vezes de atividades prazerosas, como contação de histórias, recitação de versinhos e parlendas, entoação de canções. A não participação em tais atividades prejudica a constituição de conhecimento de mundo e de língua, disponível comumente às crianças ouvintes antes da escolarização. (2007, p.08)

Entende-se então que um dos entraves na aquisição da língua oral é o atraso do surdo em ter o contato e a aprendizagem da língua de sinais em casa, uma vez que os mesmos tem essa instrução geralmente na educação regular do fundamental I, e apenas na escola.

3º Entreve- a visão da escola e dos professores sobre os estudantes surdos

Ao chegar as escolas de classe regular, os estudantes são inicialmente vistos como o diferente da sala, e logo esse sentimento converte-se em piedade acreditando e professando que o surdo não sabe, que tem inúmeras dificuldades, e logo é privado de atividades importantes como a leitura e o contato com materiais essenciais para seu desenvolvimento, como é relatado na segunda edição do livro *Leitura, escrita e surdez*⁸:

A atribuição de material empobrecido para os alunos surdos lerem parece decorrer da imagem que o professor tem do seu aluno. Muitos professores resistem ou mesmo se negam a dar livros para que os alunos surdos leiam, afirmando que estes

8 Trata-se de um livro produzido através do programa ler e escrever implementado pela secretaria municipal de educação da cidade de SP, onde o material foi construído para registrar como as ações do projeto toda força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos.

9 Este livro é resultado de uma série de orientações técnicas no ensino de língua portuguesa para surdos, a secretaria de educação do estado de São Paulo por meio do Centro de Apoio Pedagógico Especializado- CAPE, em parceria com professores desenvolveram este material afim de subsidiar educadores de surdos especificamente na prática.

têm muita dificuldade e que não gostam de ler. Por outro lado, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, os alunos surdos vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Consequentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapazes de fazê-lo. (2009, p.63).

Essa visão que muitos educadores insistem em praticar é algo que deve ser superado por meio da busca de informações e pesquisas sobre como o surdo pode desenvolver habilidades, e quais são as possíveis intervenções que possibilitem isso. Por outro lado, negar o acesso do estudante surdo aos materiais de leitura, que os demais estudantes ouvintes tem a sua disposição, configura-se na subtração de um direito e logo de uma oportunidade de aprendizagem.

A visão que a surdez impede a compreensão e produção da escrita pelo surdo precisa ser desmistificada, pois ainda temos muitos professores que pensam dessa forma, de acordo com o livro *Leitura, escrita e surdez* (2009, p. 12) onde diz que “A leitura e a escrita são, certamente, dois dos aspectos que mais preocupam os educadores de surdos. Muitos acreditam, ainda hoje, que a surdez acarrete dificuldades de compreensão na leitura e de produção na escrita”.

Com base na citação do livro, não se deve compreender a surdez como fator impeditivo para a aprendizagem da língua oral na modalidade escrita, pois a mesma não compromete diretamente as funções cognitivas do surdo. É preciso sim criar alternativas que possam adaptar-se ao modo como o surdo enxerga e interage no processo de aprendizagem.

4º Entrave - ausência de adaptações e alternativas de ensino para o surdo

Mesmo estando incluso na sala regular, uma outra problemática na educação é a questão da falta de metodologias e adaptações ao currículo para atender as especificidades do surdo enquanto estudante. Logo também não há adaptações necessárias para atendimento do surdo como descrito por QUADROS; SHMIEDT

No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança

surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado⁵. (2006, p.23).

Baseando-se na citação não se recomenda ao professor que apenas reproduza o programa, é preciso refletir sobre as teorias que permeiam a educação de surdos em busca de alternativas de adaptação.

Os estudos contidos no livro *Leitura, escrita e surdez* cita alternativas como

Os alunos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deve ser capaz tanto de traduzir seu conteúdo na Língua de Sinais, como também de explicar e esclarecer os alunos em relação aos aspectos relacionados à construção dos textos. (2009, p.27,28)

Ou seja, é preciso que os educadores de surdos dispensem em suas aulas textos variados para que o surdo tenha contato, com o auxílio do intérprete de libras, proporcionando ao estudante surdo fazer as relações entre uma língua e outra. Outra sugestão apontada pelo livro *Leitura, escrita e surdez* é que “A criança surda vê palavras no papel e constrói visualmente suas hipóteses sobre a escrita. Neste processo ela pode, assim como a criança ouvinte que soletra enquanto lê, fazer uso do alfabeto digital”.

Essa é uma excelente alternativa para alfabetização da criança surda, pois a mesma pode estar relacionando o alfabeto digital ao alfabeto escrito, e com o apoio do intérprete pode estar correlacionado também com os sinais. Certamente utilizar ideias novas embasadas nos teóricos que pesquisam sobre esta temática e construir as adaptações necessárias é algo que deve erradicar este entrave.

Um fato que precisa também ser discutido é a competência linguística que o intérprete deve ter, uma vez que a lei federal 12.319 que regulamenta a profissão deste profissional da língua de sinais, decretando em seu Art. 2º que “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua

Portuguesa”.

Essa condição que exige a lei é uma questão de imprescindível, pois o surdo que não tem contato com a língua LIBRAS em casa, irá espelhar-se no indivíduo mais próximo que seja falante desta língua.

5º Entrave- falta de participação da família na aquisição da LIBRAS pelo estudante

Sabe-se da importância da participação da família na escola, e hoje essa questão ainda é amplamente debatida, como também temos variadas ações que visam aproximar os pais das instituições educacionais. Porém quando se trata de surdo e aquisição da língua portuguesa e da LIBRAS, a atuação familiar passa a ser imprescindível a ponto de causar danos em diversos campos da vida do surdo, se não existir tal interação entre os familiares e o filho surdo.

Um dos maiores entraves e motivo de atraso da aquisição do português é a falta de uma língua base que dê suporte para uma outra língua, no caso dos surdos a língua base é a LIBRAS, que deveria ser difundida pelos familiares dos surdos em casa, o que não acontece em sua maioria como é exemplificado no livro *Leitura, escrita e surdez* quando afirma

Por virem de famílias ouvintes, na maioria das vezes as crianças surdas não participam das conversas em casa, o que resulta em empobrecimento em relação ao conhecimento. Assim, é comum que as crianças surdas cheguem à escola sem conhecimento da língua usada na escola e com muito pouco conhecimento de mundo. Convém lembrar que conhecimento linguístico e de mundo constituem o conhecimento prévio. (2009, p.26).

Saber uma língua ao chegar na escola coloca um estudante muito à frente do outro que, entra na escola para ainda aprender uma língua. E esta é a realidade da maioria dos estudantes surdos que iniciam sua vida escolar. Logo esse fato ocasiona um grande atraso e desvantagem do surdo em relação aos ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução histórica na educação dos surdos passou por diversas

transformações, desde métodos de ensino até concepções do que é a surdez, onde houveram decisões radicais acerca do uso das línguas de sinais, até métodos inadequados que expuseram os surdos a situações vexatórias e constrangedoras definindo-os como doentes passivos de tratamentos.

Após cem anos de proibição das línguas de sinais os surdos resistem as imposições do oralismo evoluindo para outros modelos de educação, tais mudanças vieram exigindo respostas como também implementando diretrizes que despertaram questionamentos diversos sobre como aconteceria o processo de ensino aprendizagem do surdo, esse novo integrante da sala regular dentro de uma perspectiva bilíngue.

Um das implicações iniciais que surgiu e persiste até o presente momento, e é o objetivo geral desta pesquisa, entender quais são as dificuldades para ensinar ao surdo a língua portuguesa? Quais as estratégias? Entende-se que esse processo não é composto apenas por um entrave, mas por outros fatores presentes na escola e externos a ela, que somatizam as principais dificuldades do sujeito com surdez.

No decorrer desta pesquisa é possível afirmar que as barreiras iniciam desde cedo na vida do surdo, começa em casa, pois a maioria das pessoas surdas são filhas de pais ouvintes, ou convivem com pessoas ouvintes, logo o mesmo não compreende tampouco é compreendido em suas especificidades ainda enquanto criança, sendo privado de uma língua que se adeque a sua peculiaridade.

Ao ser incluso na escola esse estudante surdo não tem ainda um código linguístico que dê aparato de interação e construção de relações. Há inicialmente um estranhamento nesta nova realidade entre os educadores, e os alunos ouvintes que vão se inteirando da realidade do novo integrante da turma.

Porém quando é dado início as aulas os educadores não sabem em sua maioria que rumos tomar em sua prática para de fato trazer propostas concretas que construam um aprendizado significativo para o surdo, logo essa situação dá lugar ao improviso, pois na sala regular o professor não é obrigado a saber a LIBRAS, pois tem-se o intérprete em sala, mas será que esse profissional tem competência e fluência na língua de sinais? Será que o intérprete domina todos os assuntos ensinados pela professora para repassar fidedignamente? Estas são algumas questões que surgem nesta pesquisa.

Sem saber qual caminho tomar, educadores de surdos muitas vezes negligenciam o direito do surdo a adaptação curricular ainda baseando-se em achismos e improvisos por ausência de capacitação e formação, que muitas vezes são custeadas pelo próprio professor.

O último entrave encontrado é a pouca participação das famílias na vida escolar do surdo que passa a ter contato com uma língua apenas na escola, já numa idade avançada, pois o ideal é estimular a linguagem desde o seu nascimento, desta forma essa não participação deixa uma lacuna que afeta diretamente o desenvolvimento linguístico do surdo em sua língua materna, e posteriormente no aprendizado do português.

A solução ideal que pode estar erradicando estas barreiras é que os pais de crianças surdas estejam buscando desde o mais precoce diagnóstico de surdez do filho, cursos de LIBRAS, que possibilitem a interação natural no convívio familiar, oportunizando ao surdo construir significado e conhecimento de mundo, através da adoção de uma língua que se encaixa em sua condição. Como também os pais devem participar com a escola das metas e objetivos que a escola propõe para seu filho, para que em casa possa ser dado continuidade ao trabalho realizado na escola, mediando assim o estudante para sua total capacidade de interação usando a língua de sinais.

A escola por sua vez deve munir-se de estratégias que subsidiem os educadores e toda a escola na recepção deste estudante, é preciso recorrer as secretarias de educação e pedir suporte, e dando sugestões de ações de difusão da língua de sinais no espaço escolar, além de implementar no PPP da escola ações que corroborem em tornar a escola acessível com as devidas adaptações físicas e pedagógicas.

Concluindo esta seção pode-se inferir a necessidade que a educação de surdos na modalidade bilíngue necessita para ser eficaz no objetivo de fazer o surdo alcançar o bilinguismo, sendo usuário tanto da LIBRAS como da língua portuguesa. É preciso que os envolvidos neste processo continuem pesquisando sobre como contribuir para esta área que ainda está em processo de evolução.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 5.626. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de**

abril de 2002, e artigo 18 da Lei n. 10.098, de dezembro de 2000. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

BRASIL. Lei n. 10.346. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** De 24 de abril de 2002.

CHAER, G; DINIZ, R.R.P; RIBEIRO, E.A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf>. Acesso em: 21 mai. de 2018.

FARIA, E.M.B; CAVALCANTE, M.C.B. (org.) **LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS teorias e práticas: FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO.** 2. Ed. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB. 2010.

Leitura, Escrita e Surdez. PEREIRA, M.C.C. (org.). 2.ed. São Paulo. 2009.

PEREIRA, M.C.C. (org.). **LIBRAS CONHECIMENTO ALÉM DOS SINAIS: Língua Brasileira de sinais.** 1. ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall. 2011.

QUADROS, R.M; SCHMIEDT, M.L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília. MEC, SEESP.2006. 104 p.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos.** São Paulo. SME / DOT. 2007. 144p.

LETRAMENTO ACADÊMICO A AUTORIA: OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA COMO RECURSO INCLUSIVO PARA O INGRESSO DE SURDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Wallisten Passos Garcia¹

INTRODUÇÃO

Este é um relato de experiência de uma “Oficina de Escrita Criativa” realizada com pessoas surdas, ministrada por um psicólogo, em um curso promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR). Esse curso, conhecido como “Pré-pós UFPR”, tem como objetivo geral preparar candidatos e candidatas de grupos histórica e socialmente subalternizados para participação em processos seletivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, visando o desenvolvimento e o fortalecimento de ações afirmativas no âmbito universitário.

O curso envolve vários módulos. Um deles corresponde à oficina mencionada que objetiva auxiliar o processo de formação dos cursistas no universo textual acadêmico, preparando-os para encontrar o seu lugar criativo-autoral no texto científico. Nos encontros, busca-se promover a reflexão dos participantes sobre as questões envolvidas na produção de textos acadêmicos, aproximando-os das vivências das/os cursistas, contribuindo para a sua constituição enquanto futuros pesquisadores ou escritores das ciências.

Direciona as oficinas o pressuposto de que a imersão em diferentes

1 Psicólogo, Mestre em Psicologia e Doutor em Educação, todos pela UFPR. Professor na Faculdade Estácio de Curitiba e na Faculdade ISE, de Campo Largo/PR. Psicólogo na Prefeitura Municipal de Campo Magro/PR. E-mail: wallistenpg@yahoo.com.br.

tipos textuais, principalmente àqueles relacionados ao gênero científico, e a tomada de consciência de como operam as suas regras induz à dimensão criativo-autoral na produção escrita, a partir da compreensão da posição-autor assumida no texto. O reconhecimento desse lugar de autor resulta em maior confiança no desenvolvimento da escrita científica e potencializa a criação verbal. (PAN et.al.,2013).

A criação dessas oficinas alinha-se com a filosofia da linguagem e da estética literária de Mikhail Bakhtin, associada à Psicologia (PAN, 2006; PAN et.al.,2013). A concepção de linguagem enquanto signo ideológico e a leitura e a escrita como formas de expressão da linguagem, caracterizando o texto como enunciado vivo e dialógico relacionado aos gêneros do discurso; a compreensão responsiva ativa do sujeito perante os enunciados alheios e, conseqüentemente, o posicionamento autoral e criativo na escrita de um texto possibilitado pelo olhar exotópico (excedente de visão) do autor, são alguns dos conceitos bakhtinianos que fundamentam teoricamente as oficinas (BAKHTIN, 2011).

Especificamente em relação aos surdos, no planejamento e na execução das oficinas, considerou-se, de acordo com Lodi, Bortolotti e Calvamoreti (2014), que essas pessoas participam de práticas sociais de linguagem em duas línguas: em Libras, que é uma língua ágrafa, e em língua portuguesa, de materialidade oral e escrita. Além disso, a escrita da língua portuguesa constitui-se em segunda língua para essa população e a língua brasileira de sinais (Libras) é concebida como primeira língua.

É relevante valorizar essa particularidade linguístico-discursiva, pois ela determina que as práticas de leitura e de escrita dos surdos devem acontecer a partir da relação entre ambas as línguas, estabelecendo um diálogo entre essas diferentes línguas/culturas que são carregadas de múltiplos sentidos de caráter dialógico e ideológico. Transitar entre essas duas culturas, entendendo suas aproximações e distanciamentos, torna-se um imenso desafio para os surdos.

METODOLOGIA DAS OFICINAS

A oficina foi realizada em dez encontros, com tempo de duração de quatro horas, com doze participantes surdos, e contou com a presença de um intérprete de Libras. As tarefas de leitura e de escrita propostas foram

realizadas nos grupos presencialmente ou na modalidade de Educação à Distância (EaD), por meio de postagens no sistema moodle do curso.

Quanto à produção escrita, os cursistas poderiam produzir os textos solicitados em Libras e/ou português. Alguns dos textos em português utilizados para leitura foram traduzidos para Libras pela equipe de intérpretes da UFPR, ampliando a participação dos surdos no universo discursivo dos textos utilizados.

A oficina foi dividida em duas partes principais. A primeira foi respaldada nas histórias de vida dos participantes e nas relações que eles estabeleceram durante sua trajetória escolar/acadêmica com as diferentes práticas de leitura e de escrita. Com base nessa reflexão, a discussão dos encontros seguintes se direcionou para a escolha do tema de pesquisa.

Na segunda parte, foram trabalhados aspectos relacionados à escrita do projeto de pesquisa que os cursistas apresentariam aos programas que pretendiam se candidatar. A ênfase foi na escrita do projeto em português, pois, segundo os participantes, os programas de pós-graduação aceitam o projeto apenas nessa língua, o que eles consideram um empecilho para sua inclusão, pois a maioria relatou que tinha dificuldade com a escrita.

Ressalta-se que, antes de participarem da “Oficina de Escrita Criativa”, os surdos tiveram aula de português, escrita científica e metodologia de pesquisa. Em paralelo a essas atividades, eles eram acompanhados em todos os módulos por um mentor (estudante de pós-graduação) que os orientava individualmente na escrita do projeto de pesquisa e nas demais dúvidas relacionadas ao ingresso na pós-graduação.

Portanto, ao ingressarem nas oficinas, os surdos já tinham um certo nível de preparo técnico para escrita do projeto de pesquisa, havendo maior liberdade para o desenvolvimento da posição criativo-autoral na escrita acadêmica, ao considerar que os aspectos técnicos e discursivos são interdependentes.

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

PRIMEIRA PARTE DAS OFICINAS

Ao refletirem sobre as relações que estabeleceram durante a sua

vida com as diferentes práticas de leitura e de escrita, os participantes trouxeram a dificuldade com a língua portuguesa em toda sua trajetória escolar/acadêmica. Ressaltaram as barreiras que enfrentaram no relacionamento com os professores e com os colegas, em decorrência das dificuldades de comunicação, e na realização das atividades educacionais, cuja metodologia de ensino dos docentes não considerava as especificidades envolvidas na aprendizagem dos surdos, nem mesmo sua língua, resultando na dificuldade de escrita e de interpretação de textos. Esse panorama denuncia o preconceito em relação a essa população e a fragilidade das políticas de acessibilidade e permanência dos surdos nos diferentes níveis educacionais.

Após conhecer a história de letramento dos cursistas, a partir da construção de uma narrativa autobiográfica buscou-se identificar os temas de pesquisa de interesse dos participantes. A proposta com essa atividade era a de que ao narrarem sua história os surdos pudessem encontrar nela temas de pesquisa que tivessem um valor afetivo e motivador para a escrita do projeto e que representasse a voz de outros surdos.

A opção metodológica pela narrativa autobiográfica embasa-se na compreensão de que esse tipo de texto como produção dialógica reflete e refrata a realidade histórica, cultural e social da qual o sujeito faz parte, por isso, carrega em si temas de relevância social e científica. (GARCIA, KAMPF, PAN; 2019). Nessa direção, foi discutido que o tema de pesquisa ao se relacionar com a história pessoal de cada autor tem uma justificativa pessoal, mas também tem uma relevância social e científica que justifica seu estudo. Essa reflexão possibilitou a produção de argumentos para a defesa do tema, com intuito de contribuir para a problematização e para a construção da justificativa e dos objetivos da pesquisa.

Foi disponibilizado o livro autobiográfico de Emanuelle Laborit “O grito da Gaivota” como material de base para criação das narrativas. Alguns capítulos desse livro em português foram traduzidos para libras para uma maior imersão dos participantes na obra da autora. As narrativas foram escritas em português, mas também podiam ser produzidas em libras e, posteriormente, traduzidas para o português.

A escrita da narrativa autobiográfica também serviu como um exercício dialógico mediado pela escrita em português entre os participantes e o coordenador da oficina que oferecia a devolutiva do texto por

escrito aos cursistas e solicitava que eles respondessem da mesma forma. Esse *feedback* era direcionado principalmente para o desenvolvimento da posição criativo-autoral do surdo e não apenas para a dimensão gramatical do texto.

Esse processo de escrita e reescrita das narrativas possibilitou a reflexão sobre o que é ler e escrever em português e resultou na compreensão, por parte dos participantes, da alteridade presente na produção de um texto, ou seja, na concepção de que todo texto escrito, assim como toda produção oral, é sempre um diálogo com outras pessoas e, por isso, demanda uma compreensão ativa por parte do leitor para que a comunicação possa se efetivar e, para isso, o autor precisa considerar quem é seu interlocutor.

As atividades das oficinas não eram obrigatórias e apenas quatro participantes se propuseram a escrever suas narrativas em português, os demais não produziram o texto com a justificativa de que não tinham facilidade com a língua e teriam muita dificuldade para realizar o que era proposto. As narrativas produzidas foram publicadas em um livro intitulado “Narrativas periféricas e formação humana no Pré - Pós UFPR” (SILVA et.al., 2020).

Os surdos que escreveram sua narrativa consideraram essa atividade bastante significativa, pois, ao escreverem livremente sobre sua história, sentiram que podiam se expressar e se comunicar também por meio da escrita, até então sentida como difícil e distante da realidade cultural deles. Poder se reconhecer capaz de utilizar a escrita como forma de comunicação com os ouvintes possibilitou uma relação mais positiva com o português, que passou a ser reconhecido como mais uma forma de expressão de pensamentos e sentimentos, além da Libras.

A partir do resgate das histórias de vida dos cursistas e da produção das narrativas foi se delineando um traçado metodológico que enfatiza a dimensão singular e criativa do autor do texto na escolha e problematização do tema, pois, por mais significativos que sejam os argumentos científicos e teóricos para a realização de uma pesquisa, o encorajamento para o seu desenvolvimento não é dissociado da história pessoal do pesquisador e da maneira como ele vivencia o seu problema de pesquisa.

SEGUNDA PARTE DAS OFICINAS

Ao mesmo tempo em que escrever parece uma atividade simples para quem concluiu o ensino superior, pois já teve uma vivência com a leitura e escrita científica, a linguagem acadêmica carrega uma complexidade implícita que diz respeito não só a utilizar corretamente a gramática e seguir as suas normas, mas, também, a de encontrar uma maneira de se colocar enquanto uma voz que utiliza de outras vozes para construir seu texto que não é reprodução de teorias, mas criação e expressão de pensamentos e sentimentos, a partir de um determinado contexto social e discursivo.

O conceito de voz é tomado de Bakhtin (2015, p.30) que postula que todo discurso é um fenômeno social caracterizado como um “heterodiscurso” ao admitir uma “diversidade de vozes sociais” que estabelecem “uma variedade de nexos e correlações entre si (sempre dialogadas) em maior ou menor grau”, o que ele denomina de “dialogicidade interna do discurso”. Parte-se desse conceito para afirmar que o quê um graduando ou pós-graduando lê não é apenas um conteúdo de uma área profissional específica transmitido de um modo puramente instrumental por uma língua transparente e neutra, mas, um conteúdo ideológico, produzido por um determinado grupo de pesquisadores politicamente situados com os quais ele deve dialogar.

Bakhtin (2011) diferencia o autor-pessoa (isto é, o escritor, o artista, o pesquisador) do autor-criador, que é uma posição valorativa do autor-pessoa que passa a ser identificado na obra como uma voz que fornece unidade ao todo do texto. Essa posição é um modo de ver o mundo, um princípio ativo que guia a construção do texto e direciona o olhar do leitor. O autor-criador é quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente as vozes, mas, a partir de certa posição valorativa, recorta-as e reorganiza-as na obra. O autor se constitui na medida em que faz incursões sobre sua criação textual em função de uma proposta de encaminhamentos de sentidos em relação ao outro.

O tema principal da segunda parte da oficina foi direcionado para a escolha das vozes (dos autores) que os cursistas desejavam dialogar para fundamentar teoricamente o seu projeto. As atividades eram propostas com o intuito dos participantes compreenderem as exigências que o autor-criador deve seguir para escrita da introdução, da metodologia

e da própria revisão de literatura. Para tanto, buscou-se nos encontros investigar os tipos de textos com os quais os cursistas possuíam mais familiaridade. Foi feito um debate sobre os textos que liam de modo geral e dentro da sua área da pesquisa.

A partir desse levantamento, os surdos foram orientados a buscar artigos modelos de sua área de estudo que permitissem localizar as lacunas no conhecimento do seu tema de pesquisa, os avanços na temática, as teorias explicativas e as metodologias utilizadas por outros autores. Por meio da leitura dos textos escolhidos, os cursistas foram orientados a observar o modo como os autores traziam as vozes dos outros autores para o seu texto e os sentidos que eram produzidos nos leitores.

Foi explicitado que a relação entre o autor e os seus interlocutores aparece no texto científico por meio de paráfrases e/ou condensações. Os participantes da oficina relataram que não entendiam como isso aparecia no texto em português. Foram dados vários exemplos em libras e português para que eles compreendessem esse recurso linguístico, mesmo assim eles demonstraram dificuldade em compreender como fazer as citações no texto, pois isso exigia um domínio mais complexo da língua portuguesa e de suas normas científicas, o que eles ainda não possuíam.

A esse respeito, foi discutido com os cursistas que não apenas eles, mas também os ouvintes e falantes do português, tinham dificuldade em fazer citações dada a complexidade discursiva envolvida nesse processo. Porém, para os surdos essa dificuldade se ampliava, pois, aprender a escrita da segunda língua implicava também na compreensão do que significava ler e produzir textos escritos, não existentes na sua primeira língua. A oficina havia sido oferecida na modalidade bilingue exatamente pelo entendimento de que a escrita da língua portuguesa para ser compreendida precisa ser vivenciada em sua forma viva, colocada em diálogo com a libras, em sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser (re)significados. Isso justificava a necessidade de que produzissem os textos em português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão nas oficinas era realizada em libras e todos os surdos

participaram com interesse, compartilhando suas vivências e dúvidas. Entretanto, observou-se a dificuldade de alguns participantes realizarem as tarefas escritas que eram propostas, em decorrência do sentimento de incapacidade e insegurança na escrita que apareceu com frequência nos seus discursos e que também foi revelada na recusa dos participantes em escreverem textos em português. A dificuldade que eles trouxeram com a língua portuguesa e as regras e normas da linguagem científica foi um dos tópicos de reflexão que perpassou todos os encontros.

Sendo assim, para muitos surdos participantes a oficina não se configurou como um espaço de exercício da escrita de textos em português, porém, com certeza, ela cumpriu seu objetivo de possibilitar a reflexão sobre o que é ler e escrever no gênero científico, ao mesmo tempo em que se produziu nos participantes um reconhecimento de si enquanto leitores e escritores das ciências.

Nessa direção, buscou-se fazer um resgate não só da técnica e das normas acadêmicas, mas, sobretudo, da construção subjetiva de si mesmo enquanto leitor e escritor de textos acadêmicos. O reconhecimento de si enquanto escritor por meio da escrita da narrativa autobiográfica e do processo de construção da escrita do seu projeto de pesquisa permitiu que os cursistas assumissem um posicionamento ético, ativo e singular como autores.

Todos os participantes avaliaram como positivo a participação nas oficinas, pois relataram que compreenderam muitos aspectos relacionados a escrita do português que até então não tinham entendimento, pois mesmo já tendo realizado uma graduação eles não possuíam a experiência desejada com os textos científicos.

Por fim, as oficinas oportunizaram a criação de um espaço de reflexões e práticas de leitura e de escrita diverso daquele com frequência proposto na academia para o desenvolvimento de um trabalho científico que prioriza somente as normas técnicas. Ler e escrever, dessa outra maneira, se configurou para os participantes como uma ação libertadora, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fon-

tes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *A teoria do romance I: A estilística*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GARCIA, Wallisten; KAMPF, Raquel; PAN, Miriam. Oficinas de Escrita Acadêmica como recurso inclusivo no processo de preparação de candidatos à pós-graduação: um relato de experiência. In: *Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, 2019.

LODI, Ana; BORTOLOTTI, Elaine; CAVALMORETI, Maria. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v.9, p. 131-149, 2014.

PAN, Miriam. Letramento escolar e processos subjetivos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.; ANGELIS, C. M. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, p. 66-115, 2006.

PAN, Miriam et. al. Psicologia Educacional na Universidade: a construção de um modelo junto à Assistência Estudantil. In: *Anais do I Seminário Iberoamericano: as transições dos estudantes, um desafio para as universidades*. Itajaí, 2013.

SILVA, Wilker et. al. *Narrativas periféricas e formação humana no Pré - Pós UFPR*. NEAB, SIPAD, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://issuu.com/neabufpr1/docs/narrativas_perif_ricas_e_forma_o_humana_no_pr_p. Acesso em 02/10/2021.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E A LEITURA DE METÁFORAS DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA¹

Ana Rachel Carvalho Leão²

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 reconheceu a Libras (Língua de Sinais Brasileira) como a língua oficial da comunidade surda. No entanto, o texto da lei considera que a língua portuguesa é a língua que deve ser utilizada para a escrita. Sendo assim, considera-se que a comunidade surda é uma comunidade bilíngue, que possui a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, que os surdos utilizarão para ler e escrever textos.

Isso nos permite refletir sobre dois pontos em especial. O primeiro é que, de acordo com Silva (2018), os surdos apresentam níveis de proficiência diferentes nas duas línguas acima citadas, uma vez que cada língua lhes demanda diferentes usos, em diferentes contextos. De acordo com Silva (2018, p. 42), “para ser considerado bilíngue, um surdo não precisa dominar a língua de sinais e a língua majoritária em todas as suas modalidades, nem desenvolver todas as habilidades”. O segundo ponto é que para que a aprendizagem das duas línguas de fato aconteça, é preciso garantir condições educacionais, além de condições de aquisição de linguagem. Falaremos mais sobre essas questões na próxima seção.

Ao refletir sobre a aprendizagem do português por surdos, Chaves (2002) afirma que a interpretação de textos fica comprometida por eles

1 Este texto é um recorte da minha tese de Doutorado, defendida na UFMG em 2020.

2 Doutora em Linguística Aplicada (UFMG) e docente do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). anarcleo@gmail.com.

não entenderem várias palavras e expressões, há confusão entre significados de expressões, dificuldades de compreensão devido ao caráter polissêmico das palavras e por desconhecerem os processos de formação das palavras. Assim, consideramos a educação bilíngue ideal para que os surdos possam melhorar suas práticas de leitura e escrita em língua portuguesa.

Para Chaves (2002), a língua de sinais como primeira língua dos surdos, permite que eles organizem suas ideias e internalizem significados, valores, conceitos e conhecimentos. A partir daí, os surdos terão um suporte cognitivo para a aprendizagem da língua escrita. Como iremos discutir neste texto, as metáforas estão presentes em todas as línguas, inclusive nas línguas de sinais. É o caso da Libras, que possui muitas metáforas próprias criadas pelos surdos. Para Faria (2003), algumas pessoas não acreditam que a Libras possui metáforas pelo fato de os surdos, ao escreverem em língua portuguesa, utilizarem menos metáforas do que quando sinalizam.

Apesar de a Libras compartilhar algumas metáforas com a língua portuguesa, por empréstimos linguísticos, Faria (2003) afirma que, muitas vezes, os surdos não as reconhecem em suas formas escritas no português e, por não as reconhecerem, não as identificam em suas leituras e nem as empregam quando vão escrever algum texto. Assim, ao ler textos em português, muitas vezes eles não entendem metáforas que podem estar presentes nesses textos, o que Faria (2003) considera estar relacionado com as metodologias de ensino inadequadas às quais os surdos são submetidos em suas vidas escolares. Metodologias de ensino que não respeitam o fato de que o português deve ser ensinado como uma segunda língua.

De modo a discutirmos o ensino de português como segunda língua para surdos (BERNARDINO, 2000; CHAVES, 2002; FARIA, 2003; G. SILVA, 2017, 2018; S. SILVA, 2008), este texto buscou aparato teórico na Linguística Aplicada. Além disso, é um texto que também se baseia em pesquisas e estudos na área da Linguística Cognitiva, uma vez que se preocupa com a relação entre a linguagem e o pensamento. Nosso objetivo é aliar as duas áreas e contribuir com reflexões sobre como os surdos entendem as metáforas do português ao lerem textos nessa língua

DESENVOLVIMENTO

Antes de nos aprofundarmos mais na questão da leitura de metáforas em segunda língua, apresentaremos brevemente o estudo de Lakoff e Johnson ([1981] 2003) que trouxe um novo olhar sobre as metáforas, uma vez que os autores mostraram as metáforas não como um recurso estilístico, mas como algo que estrutura o nosso pensamento. Os autores trouxeram uma nova percepção sobre os estudos da metáfora presentes na nossa cultura e que estruturam as ações da nossa fala. Logo, para os autores, o sistema conceptual humano é metafórico por natureza. Esse sistema conceptual estrutura o que é percebido, a forma como as pessoas agem no mundo e em como se relacionam com outras pessoas. Sendo assim, todas as atividades realizadas diariamente são uma questão de metáfora.

Entende-se por metáfora falar de uma coisa em termos de outra. Assim, entendemos um conceito por meio de outro conceito. Segundo Lakoff e Johnson (2003, p. 115), “nós estruturamos o conceito menos concreto e vago pelo mais concreto, que é mais claramente delimitado na nossa experiência”. Os autores explicam que, pelo fato de muitos conceitos serem abstratos e não muito definidos nas nossas experiências – como as ideias, o tempo, as emoções, entre outros – ao associarmos esses conceitos aos significados de outros conceitos mais concretos e bem delimitados podemos entender os primeiros de forma mais clara. As metáforas são, então, mapeamentos entre domínios conceptuais, que vão de um domínio-fonte para um domínio-alvo. Dessa forma, o conceito mais abstrato (domínio-alvo) pode ser entendido em termos dos conhecimentos que se tem sobre o conceito mais concreto (domínio-fonte).

Lakoff e Johnson (2002) afirmam que um conceito pode ser metafórico e estruturar uma atividade cotidiana. Um exemplo que é apresentado aos leitores é com relação ao conceito DISCUSSÃO É GUERRA, em que os autores mostram como ele se manifesta em algumas culturas em expressões como: “ele *atacou* todos os *pontos fracos* da minha argumentação”; “jamais *ganhei* uma discussão com ele” ou “suas críticas foram *direto ao alvo*” (p. 46). Para os autores, em culturas em que as discussões são vistas em termos de guerra, o conceito metafórico DISCUSSÃO É GUERRA estrutura o que as pessoas fazem quando discutem e a maneira

como compreendem o que fazem. Assim, as pessoas falam em discussão em termos de guerra e, de acordo com os autores,

podemos realmente ganhar ou perder uma discussão. Vemos as pessoas com quem discutimos como um adversário. Atacamos a sua posição e defendemos as nossas. (...) Muitas das coisas que *fazemos* numa discussão são parcialmente estruturadas pelo conceito de guerra (LAKOFF, JOHNSON, 2002, p. 47).

As pessoas utilizam, então, suas experiências cotidianas com a guerra para conceptualizar as discussões. Segundo Gibbs (2017), as metáforas conceptuais surgem sempre que um conceito difícil, complexo ou abstrato tenta ser entendido em termos de ideias familiares, como é o caso do exemplo citado, discussão ser entendida em termos de guerra. Porém, como lembra Gibbs (2017, p. 18), “o mapeamento de informações de uma fonte para o domínio-alvo em uma metáfora conceptual é geralmente, mas não sempre, unidirecional”³. Isso significa que nós podemos entender discussão em termos de guerra, mas o mapeamento de guerra em discussão faz menos sentido. Gibbs (2017) considera que para assuntos mais abstratos de serem falados, como o desejo, a moral, o pensamento e a sociedade, dificilmente as metáforas deixam de ser utilizadas ao se falar sobre eles, uma vez que são elas que vão facilitar a compreensão desses aspectos da vida humana.

Para Lakoff e Johnson (2002), as metáforas são introduzidas em nosso sistema conceptual pela necessidade que temos de entender conceitos mais abstratos pelos conceitos que conseguimos compreender de forma mais clara. Como as pessoas se preocupam em entender suas experiências, elas o fazem utilizando sistemas de conceitos e não palavras isoladas. Assim, elas utilizam um tipo de experiência para entender outro tipo de experiência. Lakoff e Johnson (2002) citam alguns conceitos que são naturais em nossa cultura, como AMOR, DISCUSSÃO, TEMPO e IDEIAS, por exemplo, e afirmam que tais conceitos “exigem uma definição metafórica, posto que eles não são suficientes e claramente definidos em seus próprios termos para satisfazer aos propósitos de nosso agir cotidiano” (p. 208). Da mesma forma, os autores consideram que os

3 “the mapping of information from a source to a target domain in a conceptual metaphor is generally, but not always, unidirectional.” (GIBBS, 2017, p. 18). Essa e as demais traduções das citações são de nossa autoria.

conceitos que são utilizados para definir outros conceitos também correspondem aos nossos tipos culturais de experiência, como VIAGENS, GUERRA e ORIENTAÇÃO ESPACIAL, por exemplo.

As metáforas estão presentes em todas as línguas, sejam elas orais ou de sinais. No Brasil, o primeiro trabalho a tratar das metáforas da Libras foi o de Faria (2003). Uma das etapas de seu trabalho consistiu em mostrar aos surdos participantes da pesquisa que a Libras, assim como a língua portuguesa, também possui metáforas, mas, pelo fato de elas serem naturalizadas pelos falantes, parece que, para os surdos, só o português possui metáforas. Fazendo uma comparação, Faria (2003) afirma que os surdos utilizam muitas metáforas próprias da Libras quando sinalizam, mas utilizam menos metáforas do português quando escrevem. Faria (2003) chama a atenção para o fato de a Libras possuir metáforas que vieram de empréstimo linguístico da língua portuguesa, uma vez que o contato entre as duas culturas pode influenciar o léxico de ambas. Nesse caso, a autora considera que, pelo contato que há entre falantes das duas línguas, o português também pode vir a utilizar metáforas da Libras como empréstimos linguísticos.

Em seu estudo, Faria (2003) comenta sobre uma crença, por parte de algumas pessoas, de que os surdos, falantes da Libras como primeira língua e do português como segunda língua, tendem a interpretar de forma literal as metáforas da língua portuguesa. Nessa crença, os surdos não atingem os domínios-alvo das metáforas que leem, ficando restritos somente ao domínio-fonte. No entanto, Faria (2003) mostra como isso tem relação com as condições de aprendizagem do português por pessoas surdas. Enquanto se continuar a ensinar o português com metodologias de ensino de primeira língua, os surdos continuarão tendo dificuldades em acessar os sentidos metafóricos ou os diferentes significados que uma palavra em português pode ter.

A educação dos surdos, no geral, não tem levado em consideração o fato de eles serem pessoas visuais e precisarem, por isso, aprender uma primeira língua que seja também visual. De acordo com Hoffmeister (2007), muitas escolas para surdos possuem uma abordagem educacional monolíngue. Isso significa que as escolas, de uma forma geral, querem que os alunos aprendam a língua oral e têm nessa aprendizagem uma medida de sucesso. Dessa forma, o aluno surdo que aprende a ler e a

escrever a língua oral é visto como aquele que atingiu o nível de sucesso esperado.

No entanto, o autor chama atenção para a importância de as escolas levarem em consideração que esses alunos pertencem a um grupo linguístico minoritário que possui uma cultura própria. Dentro da cultura surda, a língua de sinais é considerada a língua natural porque baseia-se na visão, ou seja, é uma língua visual. A língua de sinais é, assim, a língua mais acessível para a pessoa surda. As crianças surdas têm total condição de aprender uma língua naturalmente se elas forem expostas a uma língua que seja acessível para elas.

A aprendizagem de uma primeira língua sinalizada e de uma segunda língua oral (em sua modalidade escrita) não acontece para a maioria dos surdos, uma vez que nascem em famílias de lares ouvintes e seus pais não conhecem língua de sinais e não têm contato com surdos adultos (HOFFMEISTER, 2007). O que acontece, então, é que as escolas recebem alunos surdos com níveis de desenvolvimento de linguagem muito variados. Muitas crianças entram nas escolas com um significativo atraso nas línguas de sinais e na forma escrita da língua oral e fica para a escola a tarefa de ensinar a essas crianças surdas informações acadêmicas, ao mesmo tempo em que é preciso prover instrução linguística e suporte em duas línguas (tanto no sentido acadêmico, quanto no social).

Aprender a língua de sinais garante à criança, segundo Hoffmeister (2007), acesso a informações, saber usar a língua de forma mais complexa e ter mais conhecimento de mundo. Assim como também permite que a criança aprenda a língua oral como segunda língua. Logo, um atraso no desenvolvimento da primeira língua causa atraso na aprendizagem da segunda língua. E se esse atraso se estender por muito tempo, até ou após o período crítico de aquisição de linguagem, as crianças surdas terão dificuldade de aprender qualquer língua, seja de sinais ou oral. Além disso, esse atraso se ramifica para a vida adulta. Também discutindo a questão da aprendizagem de crianças surdas, Bernardino (2000, p. 63) propõe que a melhor forma de se ensinar à criança surda é por meio da língua de sinais, pois “o surdo, devido à sua intensa predisposição à visualidade, deve aprender de forma muito mais eficiente quando a significação, ou o nível de processamento semântico, é trabalhada através do aspecto visual da língua de sinais”.

No Brasil, a língua utilizada na educação de surdos variou nos últimos anos entre a língua portuguesa e a Libras (BERNARDINO, 2000; STRÖBEL, 2008; COSTA, 2010). Já há alguns anos, a Libras vem sendo defendida pela comunidade surda sinalizante como a língua que deve ser aprendida primeiro pelos surdos e a língua portuguesa como a que deve ser aprendida como segunda língua, apenas as habilidades de leitura e de escrita, o que resultaria em uma educação bilíngue.

Considerando o bilinguismo como o uso que uma pessoa pode fazer de duas línguas diferentes em suas atividades diárias, Plaza-Pust (2012) afirma que a maioria dos surdos são pessoas bilíngues, uma vez que falam a língua de sinais de sua comunidade surda e a língua oral/escrita da sociedade majoritária ouvinte do local onde mora. A autora cita dois grandes princípios na educação bilíngue para surdos, que são a língua de sinais ser considerada a língua que garante a acessibilidade e o desenvolvimento da criança surda e a língua de sinais ser promovida como primeira língua.

Também fazendo menção à questão da idade ideal de a criança surda aprender a língua de sinais, Plaza-Pust (2012), assim como Hoffmeister (2007), alerta para o fato de a maioria das crianças surdas serem filhas de pais que não conhecem a língua de sinais. Sendo assim, esses pais precisam procurar um suporte para que seus filhos tenham contato com sinalizadores adultos e nativos da língua de sinais. Isso garantirá a aquisição da língua de sinais no período crítico de aquisição de linguagem. Caso isso não aconteça (e essa é a realidade de muitos surdos), a criança entra em escolas ou programas de educação bilíngue com pouco ou nenhum desempenho linguístico. Outro alerta importante que a autora faz é de que há evidências nos estudos sobre o bilinguismo dos surdos de que a aprendizagem tardia da língua de sinais como primeira língua, na faixa etária de cinco a dez anos, pode fazer com que a pessoa surda não desenvolva totalmente a língua de sinais que seria sua primeira língua. Tal fato, de acordo com a autora, pode levar a uma dificuldade de aquisição da segunda língua também.

Se a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes e não tem acesso cedo à língua de sinais em suas casas, é, normalmente, somente na escola que eles começam a ter contato com essa língua e a adquirirem. Isso demonstra a importância de os surdos terem acesso a uma boa educação

e a um ambiente escolar que seja linguisticamente rico e favorável à aquisição natural da língua de sinais. É importante, assim, que crianças surdas possam conviver com professores sinalizantes, que possam lhes ensinar a língua de sinais para que, posteriormente, as crianças possam ser alfabetizadas na língua majoritária.

As escolas brasileiras, no entanto, não estão ainda preparadas para a educação bilíngue, como mostra a dissertação de S. Silva (2008). O que encontramos, na maioria das escolas, são turmas mistas de surdos e ouvintes, em que a metodologia utilizada para o ensino de português é a do ensino dessa língua como primeira língua, o que só é uma opção viável para os alunos ouvintes. Concordamos com S. Silva (2008) ao afirmar que o ensino de português para surdos normalmente é não-espontâneo, não apresenta recursos visuais e nem respeita a cultura desses sujeitos. Consideração semelhante é feita por Capovilla (2008), em estudo que aponta que as escolas que propiciam que o estudante surdo tenha contato com outros surdos e com professores que sinalizam são melhores para esses alunos, pois permitem que eles desenvolvam competências na Libras e, também, desenvolvam competência na leitura e na escrita da língua portuguesa.

Para que o aluno surdo possa adquirir uma verdadeira fluência na língua portuguesa como segunda língua, vários fatores devem ser levados em consideração, de acordo com autores que defendem o modelo bilíngue de educação para surdos, como a possibilidade de interação com outros surdos e a oportunidade de aprender o português em turmas separadas de ouvintes. G. Silva (2017) comenta a importância de o ensino de português como segunda língua para surdos levar em consideração que o surdo não só aprende uma outra língua, mas também aprende uma segunda modalidade de língua.

É preciso, então, que o professor tenha consciência das diferenças de modalidades entre as duas línguas e prepare suas aulas de forma a que os surdos também entendam essas diferenças. Um exemplo mostrado por G. Silva (2017) é com relação à estrutura sintática da Libras e do português. A sintaxe da Libras, segundo a autora, é considerada visual, uma vez que se organiza no espaço. Já a sintaxe do português possui uma organização mais linear. Essas diferenças podem dificultar a aprendizagem dos surdos, que tendem a refletir a sintaxe da Libras na escrita do português.

Ao pesquisar sobre como aprendizes de uma segunda língua lidam com as diferenças ao nível da metáfora linguística na segunda e na primeira língua, Johansson Falck (2012) afirma que, mesmo que os falantes de cada língua tenham experiências similares sobre alguns conceitos, eles não necessariamente lidam com essas experiências das mesmas formas. A autora afirma, ainda, baseando-se em estudos sobre aquisição de segunda língua que, quando se fala uma segunda língua, o falante ainda está ligado à sua primeira língua. A influência da primeira língua pode acarretar uma transferência de significado (influência semântica ou pragmática). Essa influência também pode acontecer de uma segunda língua para uma terceira língua. Para a autora, a transferência pode ser positiva – quando ajuda o falante a usar a forma correta na segunda língua – ou negativa – quando resulta em erros.

A hipótese de Johansson Falck (2012), em artigo em que trabalhou com os usos de metáforas por falantes de inglês como primeira e segunda línguas, é de que ao produzir sentenças metafóricas em inglês como segunda língua, os participantes da pesquisa eram influenciados pelo nível da metáfora conceptual em suas primeiras línguas. Assim, esperava-se que isso fosse refletido na frequência do uso de expressões metafóricas e na forma como elas seriam utilizadas, mesmo que os estudantes da segunda língua já tivessem um nível avançado de proficiência na língua de estudo. Nas palavras da autora:

a língua nativa da pessoa, e as maneiras muito particulares de falar sobre diferentes experiências, moldam as metáforas específicas que são aprendidas em uma segunda língua. Mesmo se duas línguas, por causa de semelhanças na experiência corporal, compartilhem muitas metáforas primárias e complexas, a língua nativa, e as metáforas lexicais específicas que ela inclui, fornecem uma lente que influencia diretamente como um falante de segunda língua concebe e fala sobre ideias e eventos nessa língua⁴ (JOHANSSON FALCK, 2012, p. 131).

4 “one’s native language, and the very particular ways it talks about different experiences, shapes the specific metaphors that are learned in a second language. Even if two languages, because of commonalities in embodied experience, share many primary and complex metaphors, one’s native language, and the specific lexical metaphors it includes, provide a lens that directly influences how a speaker of an L2 conceives of, and talks about, ideas and events in this language.” (JOHANSSON FALCK, 2012, p. 131).

Destacamos, então, a partir dos estudos da metáfora conceptual e do ensino-aprendizagem de línguas, que a educação bilíngue é a que mais contribui para que os estudantes surdos sejam de fato incluídos nas escolas e a que permite que eles aprendam e se desenvolvam da forma como se espera nos diferentes níveis de ensino. Se queremos formar leitores proficientes em segunda língua, é preciso, primeiro, fornecer condições de os falantes adquirirem uma primeira língua, além de também fornecer condições de educação que respeite as línguas e as culturas de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, na seção anterior, que as escolas, de um modo geral, têm falhado na educação de surdos. Reforçamos, então, a necessidade de se reestruturar os currículos, os materiais didáticos e a formação de professores para alunos surdos. Somente elaborando um sistema de ensino todo voltado e pensado para alunos surdos é que eles terão a oportunidade de uma aprendizagem melhor, que leve em consideração suas identidades, culturas e especificidades.

Normalmente, nas escolas, os estudantes surdos não têm acesso a diferentes tipos de linguagens na Libras, considerada como a primeira língua deles, uma vez que as manifestações artísticas e culturais predominantes nas escolas são as em língua portuguesa. No geral, as escolas não dão espaço às manifestações artísticas e culturais da comunidade surda, como a divulgação da literatura surda, por exemplo, em seu ambiente. Mudar essa realidade pode fazer com que alunos surdos se sintam mais acolhidos, respeitados e incluídos nas escolas. Pode ajudar, também, com uma eventual diminuição na evasão desses alunos, uma vez que eles terão mais oportunidades de inclusão e um ensino que tenha mais a presença da Libras, inclusive nos materiais didáticos que são escolhidos para serem utilizados.

Além disso, a educação bilíngue permite que os alunos surdos se tornem proficientes na Libras e na língua portuguesa e, assim, se tornem falantes capazes de falar metáforas próprias de sua primeira língua e leitores capazes de interpretar as metáforas próprias da segunda língua ao se depararem com elas em livros, revistas, jornais, entre outros meios.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica?* Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm (acessado em 19/12/2019).

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.;

CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Org.), *Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008, p. 151-163.

CHAVES, T. A. *A leitura dos surdos: construindo sentidos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FARIA, S. P. de. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. 316 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

GIBBS, R. W. *Metaphor wars: conceptual metaphor in human life*. New York: Cambridge University Press, 2017.

HOFFMEISTER, R. J. Language and the deaf world: difference not disability. In: BRISK, M.; MATTAI, P. (Ed.) *Culturally Responsive Teacher Education: Language, Curriculum and Community*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

JOHANSSON FALCK, M. Metaphor variation across L1 and L2 speakers of English: do differences at the level of linguistic metaphor matter? In: MacArthur, F.; ONCINS- MARTÍNEZ, J. L.; SÁNCHEZ-GARCÍA, M.; PIQUER-PÍRIZ, A. M. (Ed.) *Metaphor in use: context, culture, and communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012. p. 109-133.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. [1981] *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução por Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

PLAZA-PUST, C. Deaf education and bilingualism. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Eds.). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton, 2012. p. 949-979.

SILVA, G. M. da. *Perfis linguísticos de surdos do par Libras-português*. 217 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, G. M. da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. *Revista X*, Curitiba, vol. 12, n. 2, 2017. p. 130-150.

SILVA, S. G. de L. da. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

STRÖBEL, K. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

AS METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

Deuselania de Sousa Ferreira¹

Mizaely Batista de Brito Freire²

Patrícia dos Santos Sousa³

INTRODUÇÃO

Os métodos de ensino-aprendizagem da língua envolvendo sujeitos surdos muitas vezes se utilizam dos mesmos recursos, estratégias e materiais aplicados na aquisição de crianças e jovens ouvintes, colocando a oralidade como algo primordial para o domínio da língua escrita. Para os ouvintes a introdução da codificação da linguagem acontece por meio do som levando em consideração seu conhecimento prévio de mundo, ou seja, este já possui o contato direto com a língua oral por meio da sua família, em contrapartida a criança surda não possui esse conhecimento prévio, pois, grande parte das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não possuem conhecimento sobre a língua de sinais o que por muitas vezes impossibilita que o sujeito surdo tenha contato com a sua língua materna, a Libras, ainda na idade considerada adequada para

1 Graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Intérprete de Libras da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. deuselania@gmail.com.

2 Graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Intérprete de Libras da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. mizaelyfreire@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI e graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Servidora Pública da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. margaridaminhavo@hotmail.com.

a aquisição da linguagem. Neste estudo, pretendemos apresentar metodologias em que o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do sujeito surdo seja eficaz na sua língua, a Libras.

Por falta de metodologias adequadas para o sujeito surdo nos primeiros anos escolares, este acaba se deparando com maiores dificuldades no seu processo de aprendizagem e por ser parte de uma minoria linguística os alunos surdos por vezes são esquecidos por parte dos professores e instituições de ensino; entretanto é garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas.

Ao percebermos em nosso ambiente de trabalho no contato com alunos surdos a sucessiva falta de recursos didáticos para ensinar português aos surdos, decidimos refletir sobre as estratégias adequadas para a evolução cognitiva do aluno surdo, consideramos este tema de grande relevância por reconhecer a necessidade de se repensar as metodologias atualmente usadas na escola que ignoram as particularidades que a língua de sinais possui, que seguem reproduzindo as estratégias baseadas na oralidade e no som como necessários para apropriação da leitura e escrita. Posto isto, este estudo tem como objetivo analisar as metodologias utilizadas para a aprendizagem da língua portuguesa como L2 para sujeitos surdos em uma instituição especializada no atendimento aos surdos na cidade de Teresina-PI.

Para nos fundamentarmos utilizamos como principal base teórica as autoras Quadros (1997) e Ferreira Brito (1993), acerca da educação bilíngue no processo de aquisição do surdo, Campello (2007) e Nery e Batista (2004), sobre a utilização de recursos visuais no aprendizado do aluno surdo.

Elencamos como objetivos específicos identificar as metodologias aplicadas e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem, explicar a relevância da Libras no processo de aquisição da L2 e compreender os métodos e processos no aprendizado da língua portuguesa, para assim, relacionar tais impactos e observar se o que é implementado em sala de aula está obtendo resultados positivos ou negativos. Com isso, através deste estudo contribuímos para a busca de compreensões sobre

o processo de ensino-aprendizagem da L2 pelo sujeito surdo e oportunizamos um espaço de reflexão sobre as práticas realizadas. A próxima seção apresentará a fundamentação teórica utilizada para embasar nossa pesquisa.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A Oralização passou a ser objetivo principal na educação das crianças surdas quando o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880, oficializou a proibição do uso das línguas de sinais na educação, o Oralismo defende que a comunicação dos surdos deve acontecer exclusivamente pelo uso da língua oral. Esta proposta dominou o mundo até a década de 1960, e esta proibição por mais de cem anos trouxe diversas consequências negativas como o baixo rendimento dos alunos surdos e a impossibilidade de prosseguirem seus estudos.

Por não haver o retorno auditivo, o aprendizado da língua oral requer um grande esforço por parte do sujeito surda, da família e da escola. De acordo com os seus defensores, para que se tenha sucesso na terapia oral e bom resultado social, é preciso: 1) envolvimento das pessoas que convivem com a criança no trabalho de oralização todas as horas do dia e todos os dias do ano; 2) início o mais precocemente possível, ou seja, deve começar quando a criança nasce ou quando se descobre a surdez; 3) não oferecer qualquer outro meio de comunicação que não seja a modalidade oral. Entretanto mesmo com todos os esforços no desenvolvimento da língua oral, a autora Quadros (1997) apresenta que:

Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos (Duffy, 1987) constataram que, apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda). Pode-se citar como exemplo dessa constatação o caso de uma pessoa surda brasileira que, apesar de ter passado anos e anos em uma escola treinando a fala com o reforço entusiasmado dos professores, percebeu que tudo que havia aprendido de nada havia contribuído para sua

integração social. (QUADROS, 1997, p. 23)

Como foi apontado, o oralismo é um processo trabalhoso e cansativo que exclui a língua de sinais e não garante uma eficácia no aprendizado do português. Após os resultados insatisfatórios obtidos pelo Oralismo, uma nova abordagem surgiu: a Comunicação Total, que, considera o surdo com características diferentes da proposta anterior e inclui a utilização dos sinais. Esta acredita que somente o aprendizado da língua oral não seja suficiente para o pleno desenvolvimento do sujeito surdo, é preciso a intervenção de outros meios.

A Comunicação Total defende a utilização de inúmeros recursos linguísticos, tais como: a língua de sinais, língua oral, códigos manuais, entre outros; tudo que for necessário para que o surdo se desenvolva. Todos estes recursos são facilitadores de comunicação com as pessoas surdas, privilegiando a comunicação e a interação entre as duas línguas, a sinalizada e a oral. Sendo uma técnica para facilitar o desenvolvimento da fala, sua aplicação é desenvolver códigos manuais que obedeçam à estrutura gramatical da língua oral, para que eles sejam utilizados simultaneamente como recurso para o processo de aquisição da linguagem.

Na prática, a Comunicação Total tornou-se o uso simultâneo da sinalização e da língua oral, chamado de Bimodalismo. Ferreira Brito (1993) considera este método inadequado, tendo em vista que ele desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e linguística; para o Bimodalismo o foco é apenas a comunicação, não levando em consideração a importância de aprender uma língua.

Os surdos possuem uma comunidade, com cultura, identidades e língua própria. Como vimos, durante décadas as línguas de sinais foram proibidas aos surdos por serem vistas como um meio de comunicação inferior, inconveniente e destituída de regras, não eram aceitas como, de fato, línguas. Com os estudos de Stokoe (1960), foi comprovado que a língua de sinais possui estrutura e todos os requisitos que uma língua oral possui, não sendo meros gestos ou mímica.

Para suprir as necessidades tanto no desenvolvimento da língua oral, quanto na leitura e escrita (nos conteúdos escolares) surge uma nova proposta, o Bilinguismo. Segundo Quadros (1997, p. 27) esta “é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível

à criança duas línguas no contexto escolar”, ou seja, ele deve adquirir a língua de sinais como língua materna (L1) e como segunda língua (L2), a língua utilizada em seu país, neste caso a língua portuguesa; considerando a Libras como língua natural e parte fundamental no aprendizado da língua escrita. Ressaltamos que estas duas línguas não devem ser utilizadas simultaneamente, para que suas estruturas sejam preservadas.

BILINGUISMO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A educação do surdo pela proposta bilíngue apresenta como primordial o acesso da criança surda à sua língua materna, sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta estimulada pelo contato com comunidade surda, na qual estará sendo inserida. Seu desenvolvimento na língua materna é considerado fundamental para o aprendizado da segunda língua, em sua forma escrita a ser aprendida na escola.

Para os surdos, a proposta bilíngue tem como pressuposto a aquisição da língua de sinais como língua materna/primeira língua - L1, por ser considerada natural, visto que apresenta modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida. Portanto, para o surdo a língua oficial do país é tida como sua segunda língua - L2.

Desse modo, no contexto escolar, considerando as especificidades linguísticas pertinentes aos sujeitos surdos, é necessária a compreensão dos papéis que cada uma das línguas – Libras e língua portuguesa – assume em diferentes ambientes de convívio desses sujeitos. A questão é abordada por Quadros e Schmiedt (2006) da seguinte forma:

Ao optar-se por oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18-19)

Quanto à aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos, considerando que não há imersão linguística, dadas as condições imbricadas pela surdez, o seu ensino deve ser baseado em técnicas de segunda língua e desenvolvido a partir do uso “das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Libras”, conforme orientado por Quadros (1997, p. 29).

Segundo Quadros (1997, p. 83) “Há basicamente três formas de aquisição de L2: (a) a aquisição simultânea da L1 e da L2; (b) a aquisição espontânea da L2 não simultânea e (c) a aprendizagem da L2 de forma sistemática”. No primeiro caso a aquisição acontece quando o sujeito surdo tem contato com as duas línguas de forma natural, na sua família há o convívio com o português e a língua de sinais; o segundo caso é raro, pois o surdo precisa primeiro desenvolver a língua de sinais e em seguida ter contato com português de forma espontânea; e no terceiro caso, que é o mais comum dentro da comunidade surda, o surdo não aprende de forma natural, ele é ensinado com metodologias que muitas vezes não são pensadas de acordo com suas necessidades.

No que tange às questões metodológicas para ensino dos alunos surdos, Nery e Batista (2004) e Reily (2003), a partir de uma abordagem sociocultural, enfatizam a utilização de recursos visuais. Tendo em vista o aspecto viso-espacial das línguas de sinais e a importância dos referenciais da linguagem visual para esses alunos, o uso de imagens contribui para a apropriação de significados pelos mesmos e também auxilia no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, do pensamento relacional e do raciocínio, além de facilitar a representação mental das experiências. Devido à sua natureza polissêmica e multifacetada, as imagens permitem ao surdo perceber as interfaces dos signos e compreender os diferentes ou mesmo incongruentes significados nelas expressos, entendimento que “pode ser uma ponte para que ele faça o mesmo na segunda língua que aprenderá na escola” (NERY; BATISTA, 2004, p. 290).

Outra abordagem relevante é a *pedagogia visual* que visa trabalhar com estratégias para a melhor compreensão do aluno, esta abordagem utiliza de diversas possibilidades visuais, Campello (2007) traz o conceito de *pedagogia surda ou pedagogia visual* definida por ter no “signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender”, não utilizando apenas a imagem como principal estratégia, mas os recursos visuais que estiverem

ao alcance do professor:

Contaçon de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da SignWriting (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais”. (CAMPELLO, 2008, p. 129)

Exemplificando, a pedagogia visual dentro de sala de aula iria atrelar as metodologias visuais com a Libras, dessa maneira, o aluno surdo irá fixar as imagens e decodificar o conteúdo, dentro da semiótica imagética explorando as características visuais da língua de sinais, assim, explicando o conteúdo abrangendo todas as possibilidades linguísticas. Desse modo, os recursos visuais são utilizados para auxiliar no processo de ensino aprendizagem se tornando um mecanismo valioso, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos no processo de aprendizagem.

Dessa forma, Santaella (2012) ressalta que no contexto institucional, a alfabetização visual auxilia no desenvolvimento de habilidades para leitura de imagens por sujeitos surdos ou ouvintes, a escola ainda se torna muito presa ao texto verbal como se os recursos visuais não fossem também transmissores de conhecimento, a autora ressalta o negligenciamento em relação à alfabetização visual. Com isso, o surdo não tem acesso a recursos importantes para sua aprendizagem necessários para auxiliar na interpretação ou compreensão de conteúdo. A seguir iremos apresentar a metodologia utilizada para a execução desta pesquisa

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo nossa análise se pautou na observação de uma sala de aula composta por oito alunos surdos com idades entre 14 e 39 anos que não desenvolveram a aquisição da língua no período considerado adequado, ou seja, ainda na infância. O local observado é uma instituição de atendimento especializado às pessoas com surdez na cidade de Teresina-PI, a instituição aqui descrita não atende apenas alunos surdos, mas toda a comunidade que deseja aprender Libras, entretanto escolhemos como foco da análise as aulas ministradas aos sujeitos surdos com o ensino da Libras e do português, a instituição se utiliza das

duas línguas em suas instalações e seus funcionários, desde os professores aos demais servidores, todos utilizam a Libras como principal meio de comunicação.

Nossa pesquisa é de cunho descritiva explicativa caracterizada como uma pesquisa de campo. Para alcançar os objetivos propostos observamos a sala de aula composta pelos alunos surdos na qual duas professores ministram as duas línguas, Libras e português, não de maneira simultânea, em um primeiro momento a professora de Libras ensina a língua de sinais e no segundo momento a professora de português ministra a aula em Libras ensinando a língua portuguesa; para preservarmos a identidade das nossas colaboradoras iremos identifica-las como P1 e P2, respectivamente.

Nossa observação se baseou em observar a didática, o conteúdo ministrado e as metodologias apresentadas, não interferindo na aula e apenas percebendo como a metodologia desenvolve as habilidades dos alunos surdos para problematizar as várias metodologias que podem ser aplicadas para o desenvolvimento da aquisição da língua e o que devemos considerar diante do aluno surdo para que as palavras em português tenham significado e o processo de ensino-aprendizagem, de fato, aconteça.

RESULTADOS

Na instituição de ensino observada a sala de aula em questão é composta apenas por alunos surdos com idade entre 14 e 39 anos que tiveram pouco, ou quase nulo, contato com a Libras e com o português em escolas regulares, mas não conseguiram desenvolver a sua escrita e leitura. A sala de aula é repleta de cartazes com a chamada e as fotos de cada aluno, o sinal em Libras e o nome em português com quadros com sinais e palavras em português para visualizar os sinais e as palavras.

A aula é dividida em dois períodos, primeiro é ministrada a aula de Libras básico com uma professora surda (P1), formada em Letras Libras, expondo os sinais de meios de transporte por meio do recurso data show. A professora conduziu a aula com brincadeiras que também envolviam português e a datilologia, como a brincadeira da força, como os alunos estão em processo de aprendizagem apresentavam dificuldades

em associar letra e sinal, a professora utilizava desta abordagem para que os alunos pudessem fazer as associações ao tempo que aprendiam novos sinais. Outra estratégia utilizada pela professora foi relacionar os sinais aprendidos a algo do seu dia a dia, como os meios de comunicação solicitando para que os alunos construíssem frases e perguntas envolvendo o conteúdo, convidando os alunos surdos a sinalizarem.

Os alunos apresentavam diferentes níveis de compreensão da língua de sinais, aqueles que tinham acesso ao intérprete no ambiente escolar regular conseguiam perceber com mais facilidade o que estava sendo sinalizado pela professora. Os alunos surdos já adultos, com o processo de aquisição mais atrasado, apresentavam maior dificuldade para entender os questionamentos feitos pela professora P1.

Na aula os alunos se sentiam à vontade para participar e fazer perguntas por meio da Libras, sua língua materna. Pela observação e a explanação feita anteriormente por meio da fundamentação teórica, podemos perceber que a língua materna é ensinada de forma leve e dinâmica ao sujeito surdo, sendo assim, de fácil compreensão. A professora (P1) utilizava de slides como forma de lhe auxiliar na reprodução do conteúdo visual, pois o signo visual se torna o recurso para que os alunos relacionem os sinais com a imagem apresentada, assim, o ensino realizado por P1 se evidencia no uso do ensino da língua de sinais acompanhado da linguagem visual, para que a aprendizagem se torne significativa e o aluno se aproprie do significado.

A segunda aula ministrada é de português, com uma professora ouvinte (P2) formada em Letras Português, mas que possui pleno domínio da Libras e se utiliza da mesma para ministrar a aula, durante nossa observação identificamos como principal estratégia de ensino os gêneros textuais, de forma específica o gênero biografia, a cada aula P2 escolhia um gênero textual para trabalhar o ensino do português. Destacamos que esta aula é ministrada em outra sala e possui como recursos visuais imagens e letras coladas na parede da sala de aula como forma de incentivar a leitura dos alunos surdos.

Ao iniciar a aula a professora P2 explicou o que seria proposto para a aula em questão, em seguida escreveu no quadro como seria feita a atividade do dia e o que ela esperava que os alunos fizessem, por fim, entregou a cada aluno o texto do humorista piauiense Dirceu Andrade,

figura já conhecida pelos alunos por ser um humorista popular na região, para deixá-los mais familiarizados e ser de fácil compreensão, o texto intitulava-se “A Vida de Dirceu Andrade”.

Com muitas imagens coloridas, para chamar a atenção dos alunos surdos, primeiro P2 pediu que olhassem as fotos e imaginassem sobre o que seria o texto, este primeiro contato com a parte imagética do texto mostrou-se positivo para que antes de ter contato com o texto escrito os alunos tivessem um conhecimento prévio do conteúdo facilitando a leitura posterior; em seguida após a discussão sobre os possíveis temas do texto na opinião dos alunos, a professora seguiu para a segunda parte da aula: à medida que os alunos faziam a leitura do texto eles deveriam retirar elementos específicos determinados pela professora, como: os nomes de cidades, nomes próprios (para trabalhar os substantivos próprios), datas, idades (trabalhando os números), ao passo que interpretavam o texto.

A realização da mediação de leitura feita pela professora P2, demonstra que os alunos compreendiam algumas palavras da língua portuguesa e a imagem auxiliava para perceber qual conteúdo se tratava o texto apresentado. O recurso visual era explorado no momento da aula e os alunos precisavam explicar o que observavam a partir das imagens, como os alunos possuíam diferentes níveis de compreensão do português alguns faziam a leitura do texto escrito de maneira mais aprofundada, enquanto outros utilizavam como base principal as imagens disponíveis.

De acordo com Silva (2015, p. 61) “o aspecto mais básico da leitura relaciona-se com a compreensão, posto que, sem a compreensão, não se efetivamente pode dizer que a leitura ocorreu”. Assim, quando os alunos manifestavam com os sinais em Libras de TV, informação, jornal e entre outros; eles demonstravam a compreensão do conteúdo que havia sido ministrado em aula. Neste aspecto de compreensão do conteúdo o aluno manifesta a sua individualidade, o seu conhecimento de mundo e os ensinamentos que teve no decorrer da vida escolar.

A professora acompanhava os alunos indo em cada carteira para fazer o auxílio quando necessário, pois, alguns tinham dificuldade com as palavras, os sinais e os significados, ressaltamos que durante toda a aula haviam duas professoras surdas de apoio. Ao utilizar como estratégia de ensino os gêneros textuais na aquisição da L2, a professora não focava apenas no texto escrito, mas aproveitava dos recursos visuais,

como as imagens e fotos do humorista, para despertar nos alunos o interesse em conhecer a biografia ali apresentada através do texto escrito em português. Percebemos que, apesar das dificuldades e dúvidas surgidas durante as aulas os alunos demonstravam boa participação e um real aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados coletados podemos perceber que o método de ensino adotado pela instituição e pelas professoras se aplica com a proposta bilíngue onde a língua de sinais é considerada como fundamental para o desenvolvimento do aluno surdo. Utilizando a língua de sinais como base, as professoras podiam ministrar suas aulas de maneira a estabelecer com seus alunos uma troca real de conhecimento, estes compreendiam o conteúdo ao passo que também desenvolviam a aquisição da sua L1.

As duas línguas, Libras e português, eram ensinadas concomitantemente, mas em momentos diferentes e com estratégias de ensino diferentes. Enquanto a professora P1 utilizava de brincadeiras e relacionava os sinais estudados com as atividades do dia a dia para associar o ensino da Libras de maneira mais natural a vida do surdo, a professora P2 utilizava os gêneros textuais associados aos recursos imagéticos para despertar o interesse pela língua escrita. Ressaltamos a importância do acompanhamento próximo feito pela professora ao ir em cada carteira auxiliar os alunos surdos nas atividades propostas.

Assim, conforme vimos, o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível ao aluno as duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino dos alunos surdos, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A preocupação do bilinguismo é respeitar a autonomia das línguas de sinais organizando-se um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e linguística do surdo.

Quando o professor ouvinte conhece e usa a língua de sinais, como as duas professoras observadas neste estudo, este oferece condições de comunicar-se de maneira satisfatória com seu aluno. O aluno surdo para

se desenvolver necessita então de professores altamente participativos e motivados para aprender. Os recursos visuais usados dentro de sala de aula facilitaram o entendimento do conteúdo ministrado em sala pelos alunos surdos.

Com esta pesquisa demonstramos a relevância de professores conscientes da importância da língua de sinais no aprendizado do sujeito surdo. Só assim, respeitando e considerando as suas necessidades educacionais, é que será possível proporcionar o pleno desenvolvimento emocional e cognitivo e a efetiva inclusão e participação do aluno surdo no meio social.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia Visual na Educação de Surdos-Mudos*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos*. In: Quadros, R. M. de.; Pelin, G. (orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Integração social & educação dos surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora. RJ. 1993.

FERREIRO, Emília. *Reflexões Sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. *Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso*. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]., v. 14, n. 29, pp. 287-299. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300005>>. Acesso em: 1 Outubro 2021.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: I. R. Silva; S. Kauchakje & Z. M. Gesueli (Orgs.), *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. Cap. IX (pp.161-192).SP: Plexus Editora. 2003.

SCHLESINGER, H. e MEADOW, K. “The acquisition of bimodal language”. In: I. M. Schlesinger e Namir, L. (orgs.). *Sign Language of the*

deaf. Nova York: Academic Press, 1978.

SILVA, S. G. L. Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua em sujeitos surdos. In: Ribeiro, T; Silva, A, G. *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wark editora, 2015.

STOKOE, WC. *Sign Language structure: An outline of the visual communication system for the American Deaf*. Buffalo: Buffalo University. 1960.

QUADROS, Ronice Muller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller; Schmiedt, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Jose Severino Da Silva Junior*¹

*Vanessa Guedes Ribeiro*²

*Erivânia Do Nascimento Coutinho Majeski*³

*Diomark Pereira de Araujo*⁴

*Gilma da Silva Pereira Rocha*⁵

INTRODUÇÃO

Este trabalho irá apresentar o ensino da LIBRAS no ensino fundamental I, bem como seu histórico, e possíveis orientações para uma educação bilíngue no contexto de modalidade regular de ensino focado nas especificidades do aluno surdo. O objetivo deste capítulo é valorizar a língua de sinais brasileira no nível da educação básica do ensino fundamental I, apresentando este idioma em uma pesquisa de campo realizada em uma escola que contemple esse nível da educação básica. A língua brasileira de sinais é a linguagem oriunda e materna da comunidade

1 Pedagogo Semed Palmares. Especialista Em Libras – Faveni, Pós graduando em educação inclusiva – IFMG Pedagogo-Upe. joseseverinojunior@live.com.

2 Interprete de Libras. Pós-graduanda em docência do ensino superior UNIAS-SELVI; Graduada em Pedagogia UnifiC; Graduada em Letras Libras UFPB. EMAIL: v_omely@hotmail.com.

3 Tradutora intérprete de língua de sinais e Português - Instituto federal do Espírito Santo. Mestranda- UFES. erivania.letraslibras@gmail.com.

4 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Professor e Técnico Educacional do Município de Itaituba e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA). E-mail: diomark.araujo@hotmail.com.

5 Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Bolsista Capes/ Prosup. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora da Educação Especial na rede municipal de Santarém e professora de Língua Portuguesa na SECTET/ Pará. E-mail: rochagsp@gmail.com.

Surda, que permite ao surdo expressar emoções e sentimentos. Nesse contexto, buscou-se referência em autores que discorrem sobre o tema da língua de sinais do Brasil e utilizando suas respectivas pesquisas para ressaltar a importância da inclusão do currículo da LIBRAS no currículo do ensino fundamental I.

Este trabalho é fruto de pesquisa de conclusão de curso e apresenta a inclusão da LIBRAS enquanto disciplina do currículo do ensino fundamental I, e destaca a necessidade de incluir este idioma no ensino regular. É sabido que alguns municípios vêm desenvolvendo a inclusão desta língua em suas bases curriculares ou mesmo a criação de escolas bilíngues.

Esta língua oriunda da comunidade surda considerada legítima é a língua materna que as pessoas com surdez se utilizam da mesma para se auto representarem perante a esfera social, hoje a mesma é reconhecida pela Lei Federal 10.436 que regulamenta a mesma como idioma próprio e oficial dos surdos no Brasil.

O motivo que incentivou a exploração deste tema surge a partir da observação das dificuldades de comunicação e interação entre estudantes surdos inclusos em salas regulares e estudantes ouvintes, além de observar a dificuldade de estagiários surdos em sala de aula com maioria de estudantes ouvintes. Entende-se, pois, que a ausência do contato com a língua de sinais pelos alunos ouvintes, causaram entraves que vieram a dificultar o processo de ensino-aprendizagem quando sujeitos ouvintes e surdos compartilham o mesmo espaço pedagógico.

Para amenizar tal barreira que intervém negativamente na interação entre os sujeitos em decorrência de suas diferenças a escola deve incentivar a criação de projetos pedagógicos que propiciem uma aproximação dos estudantes com o idioma LIBRAS, bem como solicitar as autoridades competentes formação continuada para profissionais da educação exercerem o papel de mediador desta ação com eficiência. Desta forma será possível que a interação entre todos torne-se mais acessível utilizando-se ações de ensino e propagação do respectivo idioma.

A presente pesquisa estabelece como meta fomentar a inclusão da língua brasileira de sinais nas bases curriculares do ensino fundamental I. Para demonstrar que é possível a execução do principal objetivo foram executados também os seguintes objetivos específicos: explanação do que é o idioma, ensino do mesmo, aplicação e avaliação de atividades

correlatas em sala de aula.

Sobre a relevância do tema abordado no contexto educacional é possível considerar que, é necessário compreender as lacunas que a inclusão ainda deixa nas relações de garantias de igualdade de direitos e oportunidades, não deixando de reiterar a baixa produção de material acerca da temática para orientar educadores e profissionais afim. Logo tornar-se relevante a exploração dos aspectos que podem ser melhorados a partir de pesquisas desta mesma natureza.

Fundamentou-se, porém, a pesquisa sob a metodologia de pesquisa bibliográfica de autores que já expressaram dados e opiniões sobre o assunto. O trabalho tem em sua composição estrutural três capítulos onde o primeiro discorre sobre o surgimento da LIBRAS no Brasil conta a trajetória das primeiras ações que trouxe-nos o desenvolvimento desta língua, o segundo intitulado de o ensino da LIBRAS no ensino fundamental traz opiniões de autoras que já se debruçaram sobre este mesmo tema, já o terceiro trata-se de um relato de ensino da língua discutida neste artigo no segundo ano do ensino fundamental I, pelo próprio autor como experiência dos resultados que serão discutidos.

O SURGIMENTO DA LIBRAS NO BRASIL

Atualmente em nosso país a língua brasileira de sinais é reconhecida em território nacional, onde a mesma que vigora confere especificamente no trecho do Art. 1º da LEI FEDERREAL 10.346 que é regulamentada pelo DECRETO FEDERAL 5.626 esclarece o caráter oficial e status de língua com a seguinte afirmativa “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” no entanto existe uma trajetória de lutas e reivindicações da comunidade surda que será abordada neste capítulo.

O marco inicial que culminou na introdução da educação de surdos e posteriormente a criação de um idioma visual brasileiro ocorre com o convite do Imperador D. Pedro II feito ao professor surdo Ernest Huet, FREITAS (2013, P. 11) faz menção deste fato “Huet chegou ao Brasil em 1855 e, dois anos após fundou a primeira escola de surdos do Brasil”.

É preciso enfatizar que Huet por ser de nacionalidade francesa,

trouxe como referência de língua de sinais a (LSF) língua de sinais francesa e, de acordo com o livro de CHOI, Huet funda a primeira escola para surdos, “Inicialmente denominado Imperial Instituto de Surdos Mudos (2011, p.13) a mesma hoje ainda existente tem como nome Instituto Nacional de Educação de Surdos e, sua sigla oficial é a (INES).

Como descrito acima o convite de D. Pedro e a vinda do professor surdo Huet foi o pontapé inicial que viria revolucionar a educação de surdos no país e sim, como explica CICCONE (1996) a divulgação desta instituição ocorreu uma grande procura por partes de surdos de diversos estados do país, os quais encaminhavam-se para serem educados através da língua escrita e, o alfabeto digital.

Tal método utilizado no instituto foi muito utilizado durante os anos seguintes por ascender uma enorme divulgação do mesmo, pois Huet passou a ser reconhecido em todo o território brasileiro uma vez que estes estudantes que se dirigiam até lá retornavam para suas cidades de origem divulgando a metodologia e os ensinamentos que lhes fora ensinado.

No entanto algumas teorias externas que ocorriam mundo a fora vieram a influenciar o ensino da LIBRAS aqui no Brasil

Em 1911, seguindo os passos internacionais que em 1880 no Congresso de Milão proibira o uso da Língua de Sinais na educação de surdos, estabelece-se que o INSM passaria a adotar o método oralista puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, muitos professores e funcionários surdos e os ex-alunos que sempre mantiveram o hábito de frequentar a escola, propiciaram a formação de um foco de resistência e manutenção da Língua de Sinais” (RAMOS 2009, P. 9)

O Método oralista de Alexander Graham Bell ganhou força no cenário mundial culminando na proibição do uso de sinais em escolas de surdos em todo o mundo. Em Milão na Itália no ano de 1880 acontece o congresso Internacional de Surdo Mudez, onde é aprovado o método oralista. Esse método ficara conhecido como *oralismo*⁶, além de ser um período que ganha destaque na história da educação de surdos, pois Alexander tornou-se um inimigo dos surdos.

No entanto a proibição que chega ao Instituto de surdos brasileiro

6 Termo que se refere ao método de ensino que se baseia no desenvolvimento da fala.

1911 enfrenta uma resistência silenciosa por partes dos alunos que segundo FREITAS (2013) onde os mesmos continuaram a sinalizar escondidos pelos corredores e secretamente nos alojamentos comunicavam-se secretamente.

Mas esta filosofia não duraria por muito tempo, surge uma insatisfação maciça por partes de associações e organizações de surdos na década de 1960. No entanto o pesquisador William Stokoe linguista americano em seus estudos consegue comprovar na estrutura das línguas de sinais todas as características das línguas orais, fomenta-se assim novas abordagens de ensino para surdos como a *comunicação total*⁷ e o *bilinguismo*⁸.

O ENSINO DA LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Entende-se que a escola é o lugar do qual um indivíduo receberá educação de maneira igualitária mesmo em casos de deficiência esse princípio deve ser aplicado, a autora Bassani Sbardelotto (2010) vem ressaltar que a escola é muito importante dos sujeitos em todos os seus aspectos. Sendo assim considera-se um lugar de aprendizagem, de diferenças e trocas de conhecimento que tenha como meta atender a todos sem distinção afim de não promover fracassos, discriminação e exclusões.

De acordo com a autora acima supracitada o estudante surdo necessita então que lhe seja conferido direito de aprendizagem da sua língua materna tanto por ele assim como os demais, ela especifica claramente que

Quando uma criança surda tem acesso a sua língua natural, ou seja, a língua de sinais, ela se desenvolve integralmente, pois tem inteligência semelhante a dos ouvintes, diferindo apenas na forma como aprendem que é visual e não oral-auditiva. No entanto, a maioria das crianças surdas vêm de famílias ouvintes que não dominam a língua de sinais, e por isso, é essencial a imersão escolar na primeira língua das crianças surdas, já que essa aquisição da linguagem permitem o desenvolvimento das funções cognitivas. (BASSANI SBARDELOTTO 2010)

Observa então que de acordo com a citação acima os surdos devem

7 Trata-se de um conjunto de estratégias que auxiliem o surdo na comunicação desde a leitura orofacial, amplificação, sinais alfabeto.

8 Refere-se ao ensino de duas línguas (LIBRAS e português) para surdos.

estar na escola desde a sua formação inicial, tendo como garantia a equiparação dos seus direitos. Porém para que exista uma educação inclusiva igualitária é necessário a tomada de medidas tais como a inclusão de LIBRAS no contexto escolar, e não apenas como uma língua de instrução, mas como disciplina optativa a ser ensinada.

Por isso é imprescindível que o ensino de LIBRAS seja incluído nas séries iniciais do ensino fundamental para que o surdo possa adquirir uma língua e posteriormente receber informações escolares em línguas de sinais. Logo pode-se inferir que ter no currículo escolar LIBRAS como disciplina, é uma proposta além de necessária é um avanço significativo como resposta a luta dos surdos em serem assistidos por uma educação igualitária.

As autoras defendem ainda não apenas a inclusão de uma língua no currículo, mas é preciso que haja a adequação curricular necessária, apoio para os profissionais especializados para favorecer surdos e ouvintes, a fim de tornar o ensino apropriado a particularidade de cada estudante.

APLICANDO A LIBRAS EM SALA DE AULA UM BREVE RELATO

O presente autor deste artigo tendo conhecimento e fluência neste idioma, na condição de estudante do curso de pedagogia, criou um projeto no qual intencionava ser aplicado em alguma série do ensino fundamental que tivesse algum estudante surdo incluso, ao contatar uma escola com este perfil firmamos a parceria e liberdade de realizar esta ação na escola. Para efeitos de sigilo da instituição e dos seus funcionários será dado neste relato nome fictício a escola visitada.

No ano de 2014 visitou-se a escola Joaquim Barbosa no município Catende Pernambuco, em acordo com a gestão e a professora do segundo ano do ensino fundamental, tomei a iniciativa de pedir duas horas de aula durante uma semana.

Nestas aulas foi aplicada atividades e o ensino da língua de sinais dentro de um conteúdo básico como descrito a seguir:

- Ensino dos sinais do cotidiano escolar através de cartazes e vídeos
- Ensinar os sinais das frutas com atividades teóricas e práticas
- Descrever o sistema numérico cardinal em LIBRAS através da

datilologia

- Ensinar os sinais das cores e, os sinais de família.
- Ensinar o alfabeto manual com cartazes e atividades práticas.

As atividades acima citadas foram realizadas dentro de uma semana corrida fazendo uso de duas horas de aula em cada dia, a professora regente da sala esteve presente em cada dia para apoio do autor desta ação. Os materiais utilizados foram: retroprojetor multimídia, cartazes, atividades práticas principalmente, vídeos dinâmicos participativos em grupo. Ao final do último dia da semana viu-se que todos os conteúdos concernentes a LIBRAS ensinados em sala não precisaram ser revisados, os alunos ouvintes tiveram uma boa aceitação, além de uma aprendizagem significativa além do que era esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou a possibilidade de inclusão da LIBRAS no currículo escolar no ensino fundamental apresentando as principais dificuldades que coexistem dentro das relações pedagógicas no âmbito escolar, desde a relação aluno surdos com os colegas e professores ouvintes, bem como a dificuldade de um professor surdo poder estar lecionando em escolas regulares. E como mencionado na hipótese a ausência do contato com a LIBRAS acentua o estranhamento e o desconhecimento dos sujeitos que se utilizam desta língua para se expressarem no mundo.

Trazendo, pois, a luz dos comentários e afirmações dos autores citados, bem como a ação de ensino da LIBRAS em escola regular do ensino fundamental fica evidenciado o caráter positivo da inclusão desta língua como disciplina optativa curricular. Além de provar que a inclusão desta nova disciplina além de garantir igualdade de oportunidade e uma melhor adequação curricular.

REFERÊNCIAS

BASSANI, Cristiane, SBARDELOTOO, D. A. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. 2013. Disponível em: <http://matematicauab2009.blogspot.com/2013/03/a-importancia-do-ensino-de-libras-na.html>.

BRASIL. Decreto n. 5.626. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e artigo 18 da Lei n. 10.098, de dezembro de 2000.** Brasília: SEESP/MEC, 2005.

BRASIL. Lei n. 10.346. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** De 24 de abril de 2002.

CICCONE, M.M.C. **CONUNICAÇÃO TOTAL- INTRODUÇÃO, ESTRATÉGIAS:** a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

PEREIRA, M.C.C. (org.). **LIBRAS CONHECIMENTO ALÉM DOS SINAIS:** Língua Brasileira de sinais. 1. ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall. 2011.

RAMOS. C.G. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros.** 2009. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/06/libras.pdf>.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: PARA UM ENSINO DE LIBRAS E PORTUGUÊS MAIS INCLUSIVO À PESSOA SURDA

José Eudes Alves da Silva¹

Neuraide Moraes Marinho²

David Kaique Rodrigues dos Santos³

INTRODUÇÃO

Nas primeiras civilizações, o homem lutava pela sua sobrevivência: mudava-se constantemente, caçava, era exposto a perigos naturais como mudanças climáticas e para sobreviver a todos esses fatores tinha que viver em grupo. No período de 3.000 a.C, o homem que já havia se tornado sedentarizado, se organizou socialmente falando, criou regras e, começou a levar em consideração regras que antes eram ignoradas.

Para a explicação de tais fenômenos, desenvolveu o mito para explicar a realidade desses questionamentos. No caso de uma família ter uma criança com deficiência, era entendido que aquilo era um castigo dos deuses. Eram abandonadas sem nenhum remorso ou culpa, sendo uma prática bastante comum. Para os abandonados fora das cidades restava o convívio com os excluídos socialmente, os eram excluídos da sociedade (assassinos, doentes, ladrões, entre outros).

-
- 1 Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e suas Literaturas – Universidade de Pernambuco-UPE, Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Geremário Dantas – FGD.
 - 2 Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e suas Literaturas – Universidade de Pernambuco – UPE, Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias – FAC e Mestranda em Extensão Rural – Univasf.
 - 3 Licenciatura Plena em História, Pós - Graduação em Libras: Docência e Intérprete e Pós Graduação em Inclusão e Diversidade na Educação pela UFRB. Secretaria Municipal de Eunápolis e Santa Cruz Cabrália – Bahia. (73) 999045528.

Na Idade Média, algumas mudanças começam a aparecer a partir da introdução da doutrina Cristã, que acastela que todos os homens são criados por Deus, têm alma e a humanidade é constituída por irmãos filhos de um só pai. As pessoas com deficiência deveriam ser cuidadas e as famílias que as recebessem eram consideradas caridosas e recebiam “recompensas” no céu, porém essa mudança de olhar para com o deficiente, essas diferenças começam a ser vistas como estigma e, como está ligado a corpo, são concebidos como fruto de pecado. No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também balançava entre culpa e amargura de pecados e, por fim, com Santo Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana.

Esses contrassensos geravam divergência entre sentimentos e atitudes que iam da rejeição extrema, passando por piedade e até a superproteção, fazendo surgir ações sociais, religiosos e filantrópicos de proteção e cuidados como: hospitais, mosteiros prisões e abrigos.

As famílias mais nobres davam seus filhos sob os cuidados dos padres, freiras e monges. Em troca, doava a Igreja, a sua parte da herança para seus cuidados. A criança era criada sem conhecer suas famílias e vista como uma pessoa desafortunada e as famílias mais pobres cuidavam dos seus próprios filhos, reservando-lhes um quarto separado da casa onde eram mantidos com a família e tinham suas necessidades básicas supridas.

Por volta do século XVI, o monge Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que atuava no reconhecido como o primeiro professor de surdos foi o monge beneditino de São Salvador, na cidade de Oña, sendo o primeiro professor a conseguir ensinar a linguagem articulada aos surdos. Por volta do século XVIII, já na Idade Contemporânea, se inicia uma das primeiras tentativas de se educar uma pessoa com deficiência através de um médico chamado Jean Marc Itard, que mediou na educação de Vitor, um menino de 12 anos que ficou conhecido como o menino selvagem que foi encontrado na floresta de Aveyron, na França, já no período da chamada Segunda Guerra Mundial houve um paradoxo.

Ao mesmo tempo em que pessoas com deficiências eram exterminadas por serem consideradas como “pedras” pelos nazistas, se impulsionou um investimento maior dos governos no desenvolvimento de tecnologias para superar as dificuldades vividas por estas pessoas e desde

então a deficiência tornou-se um problema social a ser resolvido. Nessa dimensão houve grandes investimentos na área. Como resultados passaram a existir próteses, lentes, aparelhos auditivos.

Segundo Hansen & Koeppen (2000) a anatomia do ouvido no qual, a orelha é o órgão responsável pela audição está dividido em três partes: orelha externa, média e interna. Podemos dizer então que a surdez é a diminuição da capacidade de percepção comum dos sons, provocando uma série de consequências no progresso com relação à linguagem oral. Entende-se como indivíduo surdo, aquele cuja audição não é ativada na vida comum. Os graus de surdez podem ser classificados como: normal, perda leve, moderada, severa e profunda. A pessoa pode ter perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2004a, Art. 4º).

Quando o aluno possui surdez no grau severa e moderada, o estudante não faz uso da linguagem oral; daí vem às dificuldades que os surdos sofrem, pois quando não desenvolvem essa linguagem, ele provavelmente pode apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos, dificuldades de abstração, raciocínio lógico, simbolização, entre outros.

No Brasil, a educação inclusiva tomou pulso somente nos anos 90, posterior a esse período algumas instituições foram criadas, todavia não era um trabalho amplamente difundido e de acesso a todos. No Rio de Janeiro, em 1854 foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant, entretanto somente em 1857 foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, também conhecido com o nome: Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES. (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996).

Com a chegada de uma diplomata norte americano chamado Beatrice Bernis; que tinha uma filha com síndrome de Down, foi fundada a APAE brasileira. Com sua implantação várias APAES arrebataram professores, pais, amigos, familiares e médicos de pessoas com deficiência para obter fundos em prol da construção da associação que hoje são 2113 unidades espalhadas por todo território brasileiro atendendo milhares de alunos com as mais variadas formas de deficiência.

No ano de 1977 foi fundada a FENEIDA - (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), e que em 87 passa

a ser chamada FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Em 1994 - Foi fundada a CBDS, Confederação Brasileira de desportos de Surdos, em São Paulo – Brasil, sendo que daí por diante, o Brasil foi se adequando cada vez mais as leis para garantir e assegurar os direitos dos alunos com deficiência auditiva.

A Constituição Federal Brasileira elaborada em 1988 no seu caput V estabelece como um dos princípios fundamentais para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I) e enfatiza o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208). Esses dispositivos foram reforçados por outros documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069 de 1990, em seu artigo 53 (inciso I) e artigo 54 (inciso III), e, reforçado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96.

A LDB 9394/96 estabelece que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades” (artigo 59, inciso I). Constitui também que os sistemas de ensino garantam a esses educandos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (artigo 59, inciso III).

Além disso, existem duas leis mais recentes que são: a Lei nº 10.436/2002, considerada um avanço na educação de surdos, tem sua importância ao reconhecer a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a língua de sinais usada pela comunidade surda no Brasil. E a outra é o Decreto 5626/2005 que regulamenta Lei nº 10.436/2002. Segundo o Decreto 5626/2005, Cap. IV, Art. 15, a educação do aluno Surdo, deve ser feito em LIBRAS e a modalidade escrita [...] como segunda língua para alunos Surdos, devem ser dialogados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental. No Art. 16 esclarece que, a Língua Portuguesa na forma oral, deve ser ofertada aos alunos Surdos, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização (no caso pode ser ofertada sob a forma de atendimento especializado).

A educação de alunos surdos tem sido motivo de debates e discussões no cenário mundial, principalmente em relação aos instrumentos de

inclusão e interação que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Nos últimos tempos, estudos e pesquisas têm colaborado para a discussão de inúmeras particularidades, como por exemplo, a sua identidade, dos mais diferentes sujeitos, que, anteriormente, não eram levados em consideração por conta da sua deficiência.

Nessa perspectiva, as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de inclusão e interação no mundo moderno, e vem auxiliando no processo de desenvolvimento e formação das pessoas com deficiências, mais especificamente, nosso objeto de estudo, a Tecnologia Assistiva é um recurso utilizado na comunicação da pessoa surda ou deficiente auditivo, e também tem sido utilizado como suporte para o ensino de qualidade à pessoa com deficiência física, como nos aponta Sasaki (1996) aborda que, “[...] a tecnologia destinada a dar suporte a pessoa com deficiência física, visual, auditiva, mental e múltipla [...]”

Partindo dessas considerações, por meio de estudo bibliográfico e exploratório, com materiais elaborados por especialistas no assunto, como Sasaki (1996), Skliar (2005), Goldfeld (1997), Damázio (2007) dentre outros, constituído principalmente em livros e artigos científicos, esse estudo tem como objetivo, apresentar breve histórico da educação da pessoa surda, investigando como acontece o uso de novas tecnologias pelo professor da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) no sentido de facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Também pesquisamos em sites do MEC sobre os programas da metodologia assistiva.

Dessa forma, mais especificamente, visamos compreender o conhecimento e autonomia em relação às propostas teórico-metodológicas aplicadas, conhecendo como se propõe e se dispõe para uma prática e o trabalho com as ferramentas tecnológicas na sala de AEE, discutindo assim a influência do uso de novas tecnologias no desenvolvimento da aprendizagem da pessoa surda, observando a contribuição e apropriação da aprendizagem dos alunos surdos no ensino fundamental.

O interesse pela temática surgiu pelo fato da necessidade em atuar como professora na sala de AEE, convivendo de perto com a realidade que permeia várias situações a respeito da inclusão. Tal vivência levou-nos a crer que a inclusão não significa apenas colocar um aluno com

deficiência na escola, mas sim dar-lhe subsídios e condições para que ele se desenvolva e aprenda como qualquer outra criança, pois a inclusão é algo que pode acontecer verdadeiramente, além de abordar sobre a importância da família no processo educacional de crianças com deficiências.

Partindo dessas considerações entende-se que a relevância social da temática está diretamente ligada à ação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas voltadas para a formação/transformação social dos sujeitos que estiveram ao longo dos anos segregados em uma escola ou classe especial.

O estudo visa proporcionar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, apontando caminhos para fazer o que é possível em termos de inclusão digital da pessoa surda, de modo que essa prática seja exercida dentro de seu sentido de percepção das singularidades dos indivíduos, do diagnóstico da realidade para a promoção do desenvolvimento individual e coletivo das pessoas com surdez, que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de educação inclusiva de qualidade.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA

Registros históricos evidenciam que na era Pré-Cristã que vai até o sec. XVIIIa.C, segundo Mazzota (2003), “[...] a maioria das famílias preferia manter seus filhos com deficiência isolados em suas casas, privando-os do convívio social e educacional”. Complementando Skiliar (2005) “[...] aponta que, as pessoas, com dificuldades de se comunicar por meio da linguagem oral, natural dos ouvintes, eram vistas como seres incapazes de aprender e de exercer a cidadania como indivíduos participativos na sociedade na qual estavam inseridos”.

Sendo a fala considerada o melhor e mais natural método para se transmitir conhecimentos, tornava-se impossível a pessoa surda participar do processo de ensino estabelecido pela maioria ouvinte. Nesse contexto, Vygotsky (1989) *apud* Goldfeld (1997, p. 16), afirma que “o fato de não perceber a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas uma função reguladora do pensamento. Para ele, a linguagem constitui o sujeito, a forma como recorta e percebe o mundo e a si próprio”.

Com o propósito de reverter essa situação, por volta do século XVI, alguns ouvintes se prontificaram a ensinar surdos, como GiralamoCardamo, italiano que usava sinais e linguagem escrita e o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, espanhol que, além de sinais, usava treinamento de voz e leitura labial.

No século XVIII, Michel de L'epée (1712-1789) iniciou o trabalho dos surdos com os sinais e criou a primeira escola pública para surdos, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, utilizando como metodologia de ensino a língua de sinais. Como retrata Skliar (2005, p. 34), “esse método chamou a atenção de educadores e religiosos sendo reconhecido como a forma de comunicação apropriada para a educação das pessoas surdas”.

O trabalho numa língua de sinais começou a ser realizado em diferentes países da Europa, chegando inclusive aos EUA. O responsável pela introdução dos sinais e pela educação institucionalizada para surdos no país foi o americano Thomas Galladet (1787 -1851). Em 1750, surgiu o método do oralismo que tinha como objetivo fazer o surdo falar, seguindo a ideologia médica de que a surdez é uma patologia crônica e deve ser minimizada por meio de estimulações auditivas. O oralismo visa à integração da criança surda na necessidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral, no caso do Brasil, (o português).

Restringe-se a capacidade de compreender à produção da linguagem oral, por meio de, um condicionamento cultural que se pode selecionar assuntos de interesses dos alunos partindo da leitura para efeito de garantir a deficiência auditiva ao acesso da classe comum a aprendizagem interdisciplinar. É sabido, que nos relatos de vida deStrobel, que foi diagnosticada como surda após uso indevido de antibiótico em alta concentração. Então muitos especialistas na área de surdez asseguraram à sua família que somente o aprendizado da língua oral poderia ajudar-lhe a sair do isolamento de não poder ouvir.

Dessa forma, para alguns médicos e cientistas, a voz seria o único meio de comunicação de educação. Em outras palavras as intervenções clínicas com médicos e fonoaudiólogos poderiam corrigir a surdez e introduzir a fala devolvendo a normalidade aos surdos. “Após a prática desse método, os surdos aprendiam a falar, mas não sabiam se comunicar adequadamente; só repetiam as palavras como se fossem papagaios, sem

entender os significados; tudo era muito mecânico e isso era prejudicial à aprendizagem”(SKLIAR, 2005).

Assim, mesmo o surdo aprendendo a falar, não era e não é uma garantia de que ele entende o que fala e que compreende de maneira clara o que é dito para ele e como de fato foi relatado por muitos que foram oralizados na época. A esse respeito, Strobel (2008) em sua tese de doutorado, intitulada *Surdos Vestígios Culturais*, traz o depoimento de um surdo: “[...] aprendi a falar, mas não sabia me comunicar adequadamente, só ficava repetindo palavras sem entender seus significados e sem emoções”.

Nenhuma outra ocorrência na história da educação de surdos teve um grande impacto nas vidas e na educação dos povos surdos como o Congresso de Milão em 1880, um momento obscuro na História dos surdos, uma que lá um grupo de ouvintes, tomou a decisão de excluir a língua gestual do ensino de surdos Skliar (2005). Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso Skliar(1997).

Com o passar do tempo, no final do século XVIII, as instituições reprimiram a circulação da língua de sinais e das formas de expressão corporal. O método do oralismo era, então, defendido por médicos e estudiosos, sendo os pais orientados a proibirem o uso de sinais pelos filhos surdos. Segundo Skliar (2005), os surdos passaram a sofrer restrições e castigos físicos se usassem os sinais.

Após o congresso, a maioria dos países adotou rapidamente o método oral nas escolas para surdos, proibindo oficialmente a língua de sinais, decaiu muito o número de surdos envolvidos na educação de surdos. Em 1960, nos Estados Unidos, eram somente 12% os professores surdos com o resto do mundo Goldfeld(1997).

Os únicos países contra a proibição eram os Estados Unidos e Grã-Bretanha, havia professores surdos também, mas as suas vozes não foram ouvidas e excluídas dos seus direitos de votarem Goldfeld(1997).

Todas essas dificuldades reforçaram a discriminação e a imposição do oralismo. A repressão fez surgir organizações em favor daquela prática de comunicação gestual/visual, espalhando-se por todo o mundo. Na

década de sessenta, já no século XX, foram criadas associações de surdos e grupos de apoio, que desempenhavam funções sociais e política, fortalecendo assim o uso da língua de sinais.

A língua de sinais passou a ser considerada de grande importância na educação das crianças surdas, com êxito na aprendizagem dos alunos porque o sistema possibilitou ao surdo aprender a ler. Mas, na época não existia a gramática; com isso, o ensino das disciplinas curriculares causou uma queda no nível de escolarização dos surdos.

A esse propósito, Damázio (2007) afirma que, “a língua de sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas surdas”. E complementa dizendo que são necessárias e urgentes ações educacionais que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar dessas pessoas, como também o professor de ensino da pessoa surda deve fazer reflexão sobre o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem do surdo.

A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA PESSOA SURDA

A incorporação da informática no contexto educacional vai além da disponibilização de computadores às escolas e implica essencialmente em mudanças educacionais que possam romper com os modelos tradicionais de educação, meramente instrucionais, começando pela formação continuada do educador.

Ainda hoje percebemos o preconceito da sociedade em relação ao deficiente, tratando-o como uma pessoa incapaz de executar as mesmas tarefas que os indivíduos ditos “normais”. A partir de uma perspectiva de inclusão, tenta-se contornar esse problema, englobando todas as pessoas, com deficiência ou não, sob o princípio da igualdade. Porém é inegável que a sociedade não está capacitada ou preparada para possibilitar essa igualdade às pessoas com deficiência.

Atitudes corriqueiras como o baixo tom de voz, ou ainda, a impaciência de explicar calmamente por alguém que tem dificuldade em ouvi-lo direito, podem prejudicar a compreensão da comunicação da pessoa surda com perda total auditiva, assim como da pessoa com perda parcial da audição, o que pode causar hesitação na hora destes tirarem

suas dúvidas.

Com o propósito de reverter essa situação, a cada dia surgem instrumentos que facilitam a comunicação da pessoa surda, proporcionando assim uma maior independência, uma melhoria na qualidade de vida e uma melhor inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, melhora sua capacidade para trabalhar e estudar. Assim vários equipamentos auxiliares foram criados com o objetivo da inclusão para as pessoas com perda total auditiva, como também para os com perda parcial da audição. Desta forma, ferramentas como os aparelhos para surdez, ostelefonos com teclado-teletipo (TTY), utilizado por pessoas surdas ou com deficiência auditiva para a comunicação por meio da digitação e leitura de texto e os sistemas com alerta tátil-visual vêm para auxiliá-los.

O computador deve ser um recurso que transforma as práticas tradicionais existentes e não apenas um instrumento que repassa informações aos alunos. Para Freire (1997), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Além dos equipamentos e tecnologias apresentados, existem também algumas tecnologias assistivas em software, que são aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador e nos periféricos ou mesmo quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, especiais e adaptados; ou hardware, que são os componentes lógicos das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) quando construídos como TA⁴.

São os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência, tornando assim, o uso do computador mais acessível, independentemente do tipo de limitação. Vale ressaltar que, como já foi mencionado, que, os educadores têm papel fundamental na mudança de conceitos e paradigmas existentes sobre a utilização desses recursos na educação, garantindo as transformações e contribuindo com inovações nas metodologias educacionais.

Para isso, porém, é necessário que o educador conheça o potencial educacional do computador, alternando, na prática atividades que

4 Tecnologia Assistiva - termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

impliquem ou não em seu uso. É necessário, portanto, que o professor demonstre capacidade para utilizá-lo como conhecimento técnico e domínio da máquina, na integração do computador nas atividades curriculares.

Desta forma, a acessibilidade passa a ser entendida como o meio para democratizar a Web, sendo responsável também pela aproximação das pessoas com deficiência com o mundo de informações que é a Internet, pois, disponibiliza a cada usuário interfaces que respeitam suas necessidades e preferências.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA DEFICIENTES AUDITIVOS

DICIONÁRIO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

É um dicionário digital que se encontra disponível no site da AcessibilidadeBrasil (www.brasil.gov.br/acessibilidade), e foi desenvolvido com o intuito de contribuir para o conhecimento dos significados dos sinais que foram a Libras.

Primeiramente, seleciona-se a forma de pesquisa por ordem alfabética, procurando a palavra pela sua letra inicial; por assunto, onde as palavras ficam separadas por blocos de interesse, como por exemplo, alimento/bebida, casa, cor/forma, esporte/diversão, entre outros; pela mão, nesta são representados vários sinais executados com as mãos e o usuário seleciona e digita a palavra diretamente.

Em seguida, após a escolha da palavra é apresentado o significado da palavra e a representação realizada por uma intérprete, a classe gramatical, sua origem, sua configuração de mão e um exemplo de frase, tanto escrita na forma textual como na forma LIBRAS.

PLAYER RYBENÁ

Equipamento desenvolvido pelo Centro de Tecnologia de Software (CTS) Brasília-DF, os realizadores do player Rybená afirmam que ele é capaz de converter qualquer página da Internet ou texto escrito em português para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tornando o site mais acessível. É uma tecnologia 100% nacional, registrada no INPI, com patentes requeridas no Brasil e nos Estados Unidos.

A sua utilização também é bastante intuitiva. Em sites na Web que aoselecionar o texto desejado e pressionar o botão da ferramenta para que o texto seja traduzido em LIBRAS. Outra aplicação é uma caixa de texto para o usuário escrever o texto que deseja traduzir. A ferramenta é bastante fácil e de grande ajuda. Porém, como na maioria dos tradutores usados para conversão de textos de um idioma para outro, percebem-se limitações na interpretação da frase, visto que a tradução é realizada palavra por palavra.

PROJETO TLIBRAS

Um Projeto executivo iniciado em 2001 e desenvolvido em 2002 com apoio do Ministério de Educação do Governo Brasileiro, trabalha com a ideia de tecnologia assistiva a ser ressaltado é o projeto TLIBRAS - Tradutor Português x LIBRAS. Tem como objetivo deste projeto é a construção de um tradutor automatizado de português para LIBRAS.

A ferramenta coloca em perspectiva para incontáveis cenários de integração, incluindo a sala de aula, o uso de ferramentas de comunicação via internet, com seus mais variados tipos de fontes, sejam vídeos, textos ou apenas áudios, a televisão, usando-a junto com legendas ou substituindo-as, entre outros.

Tendo a abrangência de ser utilizado em sala de aula; pela futura televisão digital (concomitantemente ou em substituição aos textos legendados); em vídeos; pela internet; na construção de livros visuais, traduzindo informações em sinais animados em computador.

A ferramenta se propõe a efetuar tradução simultânea, independentemente de as informações serem de origem textual ou sonora, para LIBRAS, por meio de, sinais animados e apresentar a animação via computador. Com a disponibilização nas escolas do Brasil, esta tecnologia passaria a ser uma alternativa de baixo custo e de grande eficácia.

A participação dos alunos com deficiência auditiva no sistema de ensino, médio e superior, aumentaria e melhoraria significativamente, atenuando, assim, problemas que exigiriam soluções extremamente dispendiosas e com tempo de reposta mais longos, como, por exemplo, a contratação de intérpretes para as escolas e faculdades (REVISTA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2000)

WEB DE LEITURA DE SLIDES

Protótipo de ferramenta acessível ao deficiente auditivo encontrado no site www.weblibras.com.br, um projeto orientado para disponibilizar um conteúdo já existente no Sistema de Bibliotecas da UFC sobre a utilização das normas ABNT. Basicamente, o projeto requer a apresentação da interpretação em LIBRAS do conteúdo de slides escritos em PowerPoint. Tem como objetivo, o desenvolvimento de um website no qual disponibiliza este serviço com tradução em LIBRAS.

O desenvolvimento destes projetos é realizado utilizando-se linguagens apropriadas, como HTML, CSS, JavaScript e XML, bem como o AJAX, que é o uso metodológico de todas essas tecnologias em conjunto, resumidamente abaixo discriminados:

A linguagem HTML é a forma de apresentação padrão de conteúdo na Web. Suas páginas são formadas a partir de um documento estruturado com textos e códigos ou marcações especiais: as tags, que indicam as características de estrutura e formatação dos elementos que formam um documento Web.

A Congregação Santista de Surdos - CSS é uma linguagem de estilo, cuja funcionalidade fundamental é de aplicar ou modificar estilo a uma linguagem de marcação, com metodologias utilizadas para programar conjuntamente na Web, dentre elas, HTML, CSS, PHP, JavaScript, XML, etc.

Ela possibilita também a separação entre o formato e o conteúdo de um documento. As formatações que devem ser aplicadas às tags declaradas em um arquivo externo ao documento HTML, contendo a extensão CSS. A associação entre o documento HTML e a folha de estilo externa é declarada no cabeçalho do documento HTML, tornando possível o acesso a regra presente dentro do arquivo. Silva (2012).

O JavaScript permite detectar eventos que ocorrem em uma página Web, como um usuário clicando botões, redimensionando a janela do navegador ou fornecendo dados em um campo de texto. Interferiu no modo como os sítios são disponibilizados. Um benefício trazido pelo uso sistematizado do JavaScript é o carregamento de dados de maneira assíncrona, com o uso de objetos AJAX, permitindo modificar partes do documento carregado e deixando outras intactas.

A linguagem XML proporciona um conceito para armazenamento, descrição, trocas e manipulação de dados em formato único compartilhamento de dados.

O seu conceito é simples, porém suas possibilidades são inúmeras. Diferente da maioria das linguagens que possuem elementos previamente definidos, como string, float, int, entre outros, no XML é possível criar elementos próprios. Isto ocorre porque é uma linguagem extensível, ou uma metalinguagem, que permite a criação dos elementos mais adequados para identificar e representar os dados necessários a uma aplicação.

Assim, esses elementos facilitadores que proporcionam às pessoas surdas maior independência e melhoria na qualidade de vida e inclusão social, ampliam a sua comunicação e habilidades essenciais para o seu trabalho e seu aprendizado Meneses, Linhares e Guedes(2011).

Para isso, torna-se essencial que o professor esteja capacitado para atuar com segurança frente aos desafios das necessidades educacionais do aluno surdo, buscando aprimorar e aperfeiçoar seus conhecimentos. Um processo contínuo para sua prática pedagógica, como diz Freire (1997, p. 43) “na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Sendo assim, o professor que atua com alunos surdos deve refletir sob sua prática e buscar recursos que possibilitem a aprendizagem da pessoa surda, favorável ao desenvolvimento da sua autonomia e independência não só no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

Nesse contexto, hoje as possibilidades tecnológicas existentes são relevantes ferramentas de suportes e construção do conhecimento, tornando-se indispensáveis para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Instrumentos de mediação no processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda, neutralizando as barreiras causadas pela deficiência, essencial para o desenvolvimento cognitivo e aprendizado desses alunos.

Entretanto, mesmo diante de tal relevância ainda são escassos os recursos e instrumentos tecnológicos utilizados nas escolas públicas brasileiras, como também os laboratórios disponíveis para alunos surdos. Geralmente existem sala de recursos multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado (AEE) onde são feitos atendimentos com professores bilíngues, que utilizam a língua de sinais e a língua portuguesa

e completam os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns do ensino regular.

VLIBRAS-DESKTOP

Ferramenta computacional responsável por traduzir automaticamente conteúdos digitais de português para a língua natural de comunicação dos surdos (Libras) em forma de texto, áudio e vídeo, feitos por interpretes humanos e a homologação de sinais animados. Uma tecnologia que reduz as barreiras de comunicação e proporciona a pessoa surda o acesso à informação e a inclusão social.

É um projeto desenvolvido em cooperação da Universidade Federal da Paraíba por meio do LAVID, referência nacional e internacional em desenvolvimento de TV Digital. Conta com a colaboração de pesquisadores como doutores, mestres e graduando interconectados com pesquisadores de todo o Brasil e do mundo, ofertando as mais novas tendências tecnológicas existentes relacionadas à área de vídeo e TV Digital Silva(2012).

METODOLOGIA

A partir do referido tema “Tecnologia Assistiva: Para um Ensino de Libras e Português mais Inclusivo à Pessoa Surda”, foi construída uma pesquisa bibliográfica que segundo Ludwing (2009), “esse tipo de pesquisa é uma das formas de investigação mais frequente em todas as áreas do conhecimento humano”.

Utiliza-se da modalidade bibliográfica no intuito de estudar profundamente a obra literária em questão, utilizando-se de métodos científicos para tomar conhecimento o que foi escrito sobre o assunto a ser analisado que segundo Ludwing (2009), “pesquisa bibliográfica pode ser definida como ato de procurar, analisar, interpretar e julgar as contribuições teóricas já existente sobre um determinado assunto”.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa tem como respaldo os estudos referentes a o uso das tecnologias assistivas. A modalidade explicativa se faz necessária visto que esta pesquisa busca explicar o uso dessa tecnologia precisa se fazer presente no cotidiano das pessoas que precisam

dessa ferramenta para melhor interação com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatar a trajetória histórica da educação das pessoas surdas é de fundamental importância para se conhecer os entraves e superações que permeiam a educação inclusiva, e, com os avanços ocorridos com a tecnologia da informática, grande aliada nos aspectos de sua independência social, pessoal e profissional.

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno surdo ao universo informatizado, no sentido de melhor receber, servir e educar os alunos com deficiência auditiva, pois em muitos casos, o uso dessas tecnologias têm se constituído na única maneira pela qual, diversas pessoas podem comunicar-se com o mundo exterior, podendo explicitar seus desejos e pensamentos.

Dessa forma, foram criadas tecnologias para auxiliar as pessoas com deficiência. Vale ressaltar que, esses equipamentos têm um significado mais nobre, pois eles não apenas facilitam a execução de tarefas, mas, acima de tudo, proporcionam a realização das mesmas de forma independente, ou seja, com estas ferramentas eles se tornam autônomos e independentes.

Espera-se que as informações aqui apresentadas sirvam de estímulo para que novos estudantes se disponham a desenvolver novos trabalhos sobre tecnologia assistiva em qualquer domínio, sendo uma área em que há muito que acrescentar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.** Brasília, DF, 2002.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura, Paulo Freire).

GOLDFELD, Márcia. **Linguagem e cognição numa perspectiva socio-**

interacionista. São Paulo, Plexus, 1997.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e Práticas de Metodologia Científica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** 4.ed. São Paulo: Crotez, 2003.

MENESES, Soraya Cristina Pacheco de; LINHARES, Ronaldo Nunes; GUEDES, Josevânia Teixeira. **As Redes Sociais Promovendo a Comunicação da Pessoa Surda.** Disponível em <<http://www.educonufs.com.br/>>. Acesso em: 25/03/2016.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

Projeto TLIBRAS - **Tradutor Português x LIBRAS** (Língua Brasileira de Sinais). 2000. Disponível em: <<http://www.acesobrasil.org.br/index.php?itemid=39>>. Acesso em: 26 de março de 2012.

SASSAKI, Romeu. **Por que o termo “Tecnologia Assitiva”?** 1996. Disponível em: <http://www.cedionline.com.br/ta.html>. Acesso em 10 março de 2016.

Silva, Maurício Samy. **CSS3: desenvolva aplicações web profissionais com uso dos poderosos recursos de estilização das CSS3** / Maurício Samy Silva; tradução Rafael Zanolli. - São Paulo: Novatec Editora, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3.ed. Porto Alegre, Mediação, 2005.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008

Tecnologia Assistiva nas escolas. Disponível em: <<http://www.itsbrasil.org.br/pages/23/TecnoAssistiva.pdf>>. Acesso em 26 de março de 2012.

Tecnologia Assistiva e acessibilidade à WEB. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/acesibilidade/pdf/TA_Acess_Maio2010.pdf>. Acesso em 27 de março de 2012.

REFLEXÕES SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DE SINÔNIMOS EM LIBRAS

Bertrand de Moraes Bezerra¹

Jonathan Alves de Oliveira²

Mathaus Barbosa Santiago³

Roberto Carlos Silva dos Santos⁴

INTRODUÇÃO

Esse trabalho pretende mostrar algumas manifestações de sinônimos em Libras. Podemos compreender a formação de sinônimos em Libras a partir do estudo constitutivo de alguns sinais e, para tanto, este estudo aborda um rol de 15 sinônimos (2 sinais diferentes com mesmo significado) selecionados pelos pesquisadores, dirigidos à averiguação de surdos fluentes em Libras e atuantes na comunidade surda.

Segundo Saussure (2012) o signo linguístico é formado por significado e significante de cada língua e é disso que podemos mudar os

-
- 1 Especialista em Libras como L1 pela Faculdade ALPHA, Graduado em Licenciatura de Letras Libras pela Universidade Federal de Pernambuco, Professor do Curso Libras do Centro Apoio ao Surdo - CAS. E-mail: bertrandmoraish@gmail.com.
 - 2 Especialista em Libras como L1 pela Faculdade ALPHA, Graduado em Licenciatura de Letras Libras pela Universidade Federal de Pernambuco, Professor do Curso Libras da Empresa Escola MYMESIS CURSOS. E-mail: jonathan.alves@ufpe.br.
 - 3 Graduado em Licenciatura de Letras Libras da Universidade federal de Pernambuco, Especialista de Libras como L1 pela Faculdade Alpha. Tutor de comunicação - Libras da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS). E-mail: mathaussantiago@gmail.com.
 - 4 Doutorando em ensino das ciências UFRPE. Tradutor intérprete de Libras da UFPE. E-mail: roberto.cssantos@ufpe.br.

significantes, mas com mesmos significados. O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica, ou seja, **é uma entidade psíquica de duas faces (conceito e imagem acústica)**. Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro.

No que concerne as Línguas de Sinais, em nosso caso, a Libras foi reconhecida em 2002 pela Lei 10436, como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e os recursos a ela associados. Reconhece-se, também, a Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituída de um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Mesmo com seu reconhecimento legal, a linguística de Libras ainda carece de mais pesquisas, principalmente no âmbito da semântica, com enfoque na Sinonímia. Desse modo, reforçamos a necessidade de estudos voltados a esta temática e esperamos que este estudo possa contribuir para o aprofundamento das investigações em Linguística das línguas de Sinais.

A compreensão do conceito de sinônimo faz parte da Semântica, que é o estudo do significado da palavra e da sentença, onde se trata da natureza, da função e do uso dos significados determinados ou pressupostos. Para além desse tipo de significado, há aquele do utente da língua que pode incluir o literal ou não-literal das expressões (casos de ironias e metáforas, por exemplo).

Buscamos abordar a sinonímia em Libras neste trabalho de forma independente às suas manifestações em língua portuguesa, pois as línguas de sinais possuem estrutura e da manifestação linguística próprias.

Isto posto, este estudo busca compreender a formação de sinônimos em Libras a partir do estudo constitutivo de alguns sinais. Especificamente, buscamos: 1) Compreender o conceito de sinônimo; 2) Apresentar a sinonímia em Libras; 3) Caracterizar alguns sinônimos em libras.

A SINONÍMIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Já que a sinonímia faz parte do estudo de linguístico, então, o

autor Saussure (2012) explica a importância do signo linguístico, que é uma associação de um conceito, chamado significado, a uma imagem acústica (ou ótica), chamada significante. Usamos os signos para falar sobre coisas no mundo.

A linguística, sendo o estudo científico das línguas naturais e humanas, têm como uma de suas áreas de estudo a Semântica. Ela estuda a palavra e a sentença. Trata da natureza, da função e do uso dos significados determinados ou pressupostos que podem apresentar variações regionais e sociais nos diferentes dialetos de uma língua.

A sinonímia é um fenômeno semântico que pode ocorrer no nível lexical e no nível estrutural. A *sinonímia lexical* é uma relação entre palavras, como nos exemplos ‘belo’ e ‘bonito’, ‘secar’ e ‘enxugar’ onde os traços que as identificam parecem coincidir.

A *sinonímia estrutural* se estende para a relação nas sentenças, por exemplo: “O assaltante atacou o João” e “O João foi atacado pelo assaltante” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 22 e ILARI e GERALDI 2008). Porém, por mais que aparentemente seja simples esse fenômeno, há vários estudos que discutem o assunto de um ponto de vista linguístico que analisa e estrutura os sinônimos. Apresentaremos aqui resumidamente o estudo de Lyons e de Ilari e Geraldi, sobre sinonímia.

Para que se entenda sinonímia consideraremos a opinião de Ilari e Geraldi (2008):

Para que duas expressões sejam sinônimas, não basta que denotem o mesmo conjunto de objetos (pessoas, animais, coisas); exige-se além do mais, que os denotem por alusão a uma mesma propriedade. Assim, mesmo que as moças mais bonitas do meu bairro fossem, por acaso, as filhas do gerente do Banco do Brasil, as duas expressões *as moças mais bonitas do meu bairro e as filhas do gerente do Banco do Brasil* não seriam sinônimas. [...] a referência das duas expressões é idêntica, as duas expressões são coextensivas (tem a mesma extensão, denotam os mesmos objetos), mas têm sentidos diferentes. Além de identidade de extensão, a sinonímia é identidade de sentido. (p. 43-44).

Depreende-se do pensamento citado acima que a sinonímia é um objeto da semântica, cuja finalidade do falante em utilizá-la é a “procura da palavra exata” para inferir uma maior fidelidade ao seu texto, buscando sempre, dentro do contexto, utilizar termos plausíveis para a

ocasião, então:

A sinonímia é, pois, geralmente parcial: um dos significados de uma palavra coincide com um dos significados de uma outra. Convém precisar que a maior parte das palavras é polissêmica (possui muitos sentidos). Donde a sinonímia, quando ela se encontra nas tais palavras, concerne geralmente a uma parte dos sentidos (NIKLAS SALMINEN, 1997 apud ARAÚJO, 2006.p.30).

Lyons acredita que a sinonímia se divide entre *sinonímia absoluta* e *sinonímia completa*, ambas são raras nas línguas naturais, conforme citação abaixo:

Se a sinonímia for definida como identidade do significado, poderemos dizer que os lexemas são **completamente sinônimos** (em uma certa faixa de contextos) se, e somente se, tiverem o mesmo significado descritivo, expressivo e social (na faixa de contextos em questão). Poderão ser descritos como absolutamente sinônimos se, e somente se, tiverem a mesma distribuição e forem completamente sinônimos em todos os seus significados e contextos de ocorrência. Geralmente se reconhece que uma sinonímia completa em seus lexemas é relativamente rara nas línguas naturais e que a sinonímia absoluta, tal como foi aqui definida, é praticamente inexistente. (LYONS, 1981.p.111 – 112).

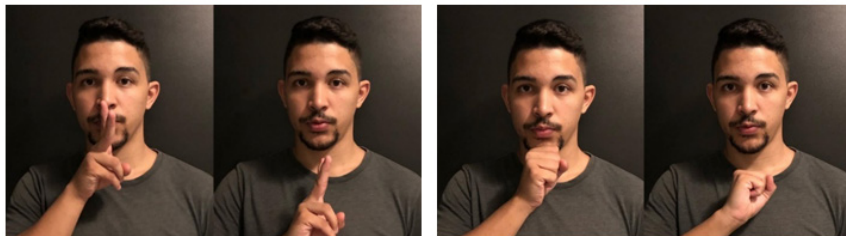
Nesta citação, o autor fala que os sinônimos são lexemas que têm os mesmos sentidos de acordo com a faixa de contextos, como descritivo, expressivo e social. Consideramos a sinonímia como uma estratégia de referenciação no texto, levando em conta fatores internos e externos à língua. Assim, duas palavras podem não ter o mesmo sentido isoladamente, mas dentro do texto, são consideradas sinônimas por retomarem o mesmo referente.

A sinonímia em Libras

A sinonímia de línguas orais se mostra no uso de lexemas em determinados contextos. Na Libras também é possível escolher entre sinais mais apropriados para uma situação comunicativa. Segundo Lima e Cruz (2014) em seu trabalho sobre os aspectos semânticos nas Libras, a sinonímia acontece com sinais diferentes voltados para significados equivalentes, como mostra as imagens abaixo que apresentam o sinal de “velho”.

A imagem da direita faz referência a coisas, objetos indicando que são usadas, e a da esquerda é utilizada para representar o envelhecimento de pessoas e/ou animais.

Figura 1. Sinais para “velho”



Fonte: Própria dos autores

O mesmo acontece com os sinais voltados para o significado de “novo”. O primeiro para representar coisas novas e o segundo para representar a juventude.

Figura 2. Sinais para “novo”



Fonte: Própria dos autores

O uso da sinonímia é comum em línguas naturais, e assim como em Língua Portuguesa, se tem a preocupação em escolher a melhor palavra para expressar o sentido desejado. Na Libras também há essa preocupação em relação ao sinal. No português, as palavras “bonito” e “lindo” são usadas para se referir a beleza, porém o último termo é utilizado para exaltar ainda mais que o termo propõe. Vejamos os respectivos sinais nas imagens abaixo:

Figura 3. Sinais para “bonito” e “lindo”



Fonte: Própria dos autores

Conforme a imagem acima na Libras, o sinal é o mesmo para “bonito” e “lindo” apenas variando na intensidade da expressão facial. A sinonímia permite, portanto, uma possibilidade discursiva variada.

O processo sinonímico entre as línguas será o ponto de análise desta pesquisa, a qual objetiva investigar o fenômeno nas traduções feitas a partir de sentenças na língua portuguesa traduzidas para a Libras, observando como se desenvolve a construção dos sentidos sinonímicos entre as informações apresentadas.

Importância da sinonímia para o ensino de Libras

Conforme salientamos na introdução deste estudo, as referências sobre sinonímia em libras são escassas, diferentemente do mesmo fenômeno estudado em Língua Portuguesa. E, por isso, se usam os sinônimos de português em Libras para afim de fazer atividades e o ensino de Libras na área de ensino. Contudo, acreditamos na importância de valorizar a Libras nos processos de investigação em sinonímia, uma vez que há muitos sinais diferentes de sentidos iguais. Este estudo tem como foco a Libras, tentando se desvencilhar das aproximações com a Língua portuguesa.

Nos materiais do Letras Libras da UFSC (Semântica e Pragmática – Florianópolis 2009) encontramos algumas referências à sinonímia em Libras. Segundo os materiais, é conveniente relacionar palavras quase-sinônimas, que têm significados próximos, porque isso nos ajuda a escolher as palavras mais bem adaptadas à nossa necessidade. Quanto mais sinônimos uma língua tem, mais rica e expressiva que ela é, ou seja, qualquer língua tem a sinonímia que podemos expressar os sinais diferentes

com os significados mesmos ou semelhantes.

No caso do livro de Ronice Quadros, que foi publicado em 2019, que se chama “Libras” em foco linguístico para o ensino superior, ela explica que entre os estudos semântico-pragmáticos não têm muitos no campo da semântica e da pragmática de línguas de sinais, talvez por essas línguas serem muito recentes. No caso do Brasil, a Libras começou a ser estudada na década de 1980. Mesmo assim, já há alguns trabalhos voltados para a semântica e a pragmática ao longo desses quase quarenta anos.

Quadros (1999), por exemplo, fez um estudo da interpretação semântica de algumas sentenças em Libras para explicar algumas das distribuições da ordem das palavras. Para tanto, a autora valeu-se da proposta de Fischer (1975), onde sentenças com argumentos reversíveis não poderiam ser facilmente reordenadas, mantendo-se a ordem básica SVO para garantir a interpretação correta. Por exemplo, em JOÃO GOSTAR MARIA, a ordem SOV não é possível, JOÃO MARIA GOSTAR, porque a interpretação passa a ser outra: ‘João e Maria gostam de alguma coisa’ e não ‘João gosta de Maria’.

Segundo Fischer (1975), isso acontece exatamente porque os argumentos são reversíveis. Quando os argumentos não são reversíveis, a mudança na ordem pode ocorrer: JOÃO FUTEBOL GOSTAR ou FUTEBOL JOÃO GOSTAR. A questão da reversibilidade envolve uma restrição semântica. Isso é observado em sentenças nas quais o verbo é transitivo opcional, como em COMER. Nesse caso, uma sentença com argumentos reversíveis poderia gerar ambiguidade na interpretação “LEÃO COMER COELHO”, por exemplo. Confirma-se que a restrição para derivação dessas sentenças não é de ordem sintática, e sim semântica.

As pesquisas linguísticas, de alguma forma, causam rebatimentos nos processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional. As considerações sobre como se ensina sinonímia e como os alunos aprendem são um campo fértil para investigação, especialmente em línguas de sinais. Mas como tem sido o ensino de sinonímia em Libras no contexto escolar?

Em Silva (2015) encontramos uma pesquisa sobre Semântica e Pragmática em Libras, que fala sobre o ensino de sinônimos em Libras.

O autor explica que o significado das palavras dentro do no âmbito da semântica lexical poderia ser considerada em vários casos da Libras. O número de itens lexicais com valor de semântico aproximado seria menos se comparar com a quantidade de expressões disponíveis em algumas línguas orais. O autor sugere que aprendizes de Libras pode querer encontrar expressões equivalentes para todas as ocorrências semânticas a partir L1. Por exemplo, citamos o conjunto de palavras sinônimas: Português – Casa, moradia, habitação, imóvel, residência; e em Libras – CASA, CASA, CASA, CASA, CASA.

Cruz e Lima (2014) pesquisaram algumas sinonímias em Libras e mostraram que os parâmetros auxiliam no diagnóstico das diferenças de sinônimos de Libras. Os autores concluem que é possível diferenciar os sinais com mesmo significado, os exemplos foram “velho” e “novo” e assim se mostrou que existem muitos sinônimos em Libras.

Esses trabalhos reforçam a relevância de aproximar o estudo das sinonímias em Libras ao processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Isto porque cabe ao falante dominar os empregos dos léxicos de acordo com a conjuntura do que se argumenta. Desse modo, somente pela discussão dos elementos semânticos da língua, sobretudo a sinonímia, canalizada durante o processo de aquisição da língua de sinais é imprescindível para a produção de enunciados e em Libras.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se de natureza qualitativa, pois busca dar conta de fenômenos relativos ao uso e emprego de elementos semânticos da língua de sinais, em nosso caso, a sinonímia, cujas repercussões nos processos de comunicação não podem ser mensuradas ou quantificadas (GIL, 2002).

Para realização deste estudo, procuramos os sinais em Libras que fossem diferentes, porém com o mesmo significado. No primeiro momento, fizemos as buscas em base de dados (livros, apostilas e periódicos) a fim de conhecer os conceitos da sinonímia em forma geral e, também, a forma como este se aplica à Libras.

Buscamos mais de 15 sinônimos em Libras (30 sinais diferentes) coletados tanto na literatura vigente quanto em entrevistas com os

membros da comunidade surda afim de confirmar se os sinais diferentes são ou não exemplos de sinonímia de Libras, a partir da experiência de usos desses sinais pelos falantes desta língua.

Organizamos os sinais coletados junto à literatura e comunidade surda em pares de sinonímia. Após, organizamos 15 sentenças em Libras para exemplificação e análise, conforme tópico que segue...

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos as sentenças que organizamos a partir dos pares de sinonímia que foram coletados junto aos falantes de língua de sinais pertencentes a comunidade surda e a literatura vigente.

Figura 4. Sinais de “conversar” e “bater papo”



Fonte: Própria dos autores

A figura 4 representa o sinal de “conversar” (na parte de cima) ou “bater papo” (na parte de baixo) que combinam os sinônimos de Libras. Os sinais podem ser aplicados nas seguintes sentenças: “OI, VAMOS CONVERSAR?” ou “OI, VAMOS BATER PAPO?”. Ambas as sentenças têm o mesmo sentido.

Figura 5. Sinais de “ódio”



Fonte: Própria dos autores

A figura 5 mostra 2 sinais diferentes que significam “ódio”. Os sinais podem ser empregados na sentença: “EU ODEIO AQUELA PESSOA”. Com essa sentença, podemos usar 2 sinais diferentes com o mesmo sentido, configurando sinonímia em Libras.

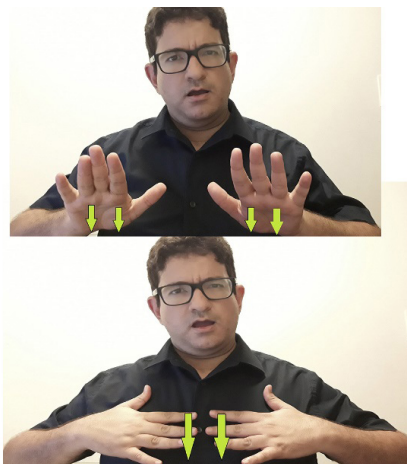
Figura 6. Sinais de “rápido” e “velocidade”



Fonte: Própria dos autores

A figura 6, mostra 2 sinais: “rápido” (na parte de cima) e “velocidade” (na parte de baixo”. Podemos aplicá-los em sentenças de forma que tenham o mesmo sentido, conforme exemplo: “FAÇA TRABALHAR RÁPIDO!” E “FAÇA TRABALHAR VELOCIDADE!”

Figura 7. Sinais de “calma”



Fonte: Própria dos autores

A figura 7 correspondem a duas variações para o sinal de “calma”, podendo ser empregados na sentença: “NÃO PREOCUPAR, CALMA”.

Figura 8. Sinais de “podre” e “fedor”



Fonte: Própria dos autores

A figura 8, apresenta os sinais de “podre” e “fedor”. Esses sinais podem ser empregados em sinonímia, conforme exemplo: “ISSO PODRE!” Ou “ISSO FEDOR!”.

Figura 9. Sinais de “caneta”



Fonte: Própria dos autores

A figura 9 apresenta duas variações para “caneta”. Podemos empregá-las sem prejuízos de sentido, conforme o exemplo: “TEM CANETA?”.

Figura 10. Sinais de “feliz” e “alegre”



Fonte: Própria dos autores

A figura 10 mostra os sinais para “feliz” e “alegre”. Ambos podem ser empregados, mantendo o perfil de sinonímia, conforme os seguintes exemplos: “FELIZ, PORQUE EU APROVAR!” ou “ALEGRE,

PORQUE EU APROVAR!”.

Figura 11. Sinais de “particular”



Fonte: Própria dos autores

A figura 11 representa variações para o sinal de “particular”. Podemos empregá-las em sinonímia, conforme o exemplo: “NÓS-2 PRECISAR CONVERSAR PARTICULAR”.

Figura 12. Sinais de “salvar”



Fonte: Própria dos autores

A figura 12, apresenta três variações tem 3 sinais variações de sinais para a “salvar”. Estas variações apresentam sinonímia quando são aplicadas a contextos, tal como o exemplo: “PRECISAR SALVAR CACHORRO RUA”.

Figura 13. Sinais de “acontecer”



Fonte: Própria dos autores

A figura 13 mostra dois sinais para “acontecer”. A sinonímia pode ser verificada, quando empregamos estes sinais na enunciação da seguinte afirmação: “AULA CANCELADA. ACONTECER MUITA-CHUVA!”.

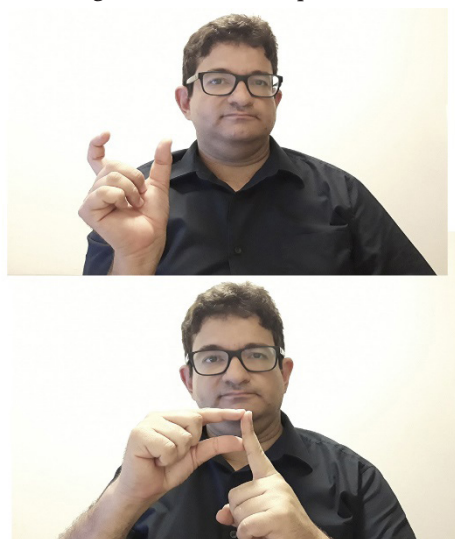
Figura 14. Sinais de “lutar”



Fonte: Própria dos autores

A figura 14 apresentamos sinônimos em Libras referente a “lutar”. Ambos podem ser empregados, conforme a sentença: “NÓS SURDOS LUTAR DIREITO ACESSIBILIDADE!”.

Figura 15. Sinais de “palavra”



Fonte: Própria dos autores

A figura 15 tem-se variações para o sinal de “palavra” em Libras. A sinonímia pode ser verificada quando empregamos estes sinais conforme a sentença: “QUAL PALAVRA CERTA?”.

Figura 16. Sinais de “perto” e “longe”



Fonte: Própria dos autores

A figura 16 apresentam dois pares de sinonímia com variações para “perto” e “longe”, respectivamente. Estes pares podem ser empregados em sentenças, conforme exemplificamos:

- 1 – EU MORAR PERTO FAZENDA.
- 2 – EU MORAR LONGE FAZENDA.

Em ambos os casos, a sinonímia é preservada.

Figura 17. Sinais de “nojo”



Fonte: Própria dos autores

A figura 17 são apresentadas variações para “nojo” em Libras. A sinonímia é preservada quando utilizamos em sentenças como o exemplo: “SUSHI NOJO!”.

Após apresentarmos os diferentes exemplos de sinonímia, damos continuidade a este estudo com nossas últimas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou algumas manifestações de sinônimos em Libras. Percebemos que a sinonímia é um fenômeno latente na Libras e que precisa ser melhor descrito e caracterizado no âmbito da linguística. Os sinais compilados neste estudo, apresentam como a sinonímia se faz presente entre falantes de língua de sinais brasileira e como esta é fundamental para a construção de sentidos e significados entre interlocutores sinalizantes.

Contudo, este trabalho não aborda uma descrição linguística aprofundada dos sinais em sinonímia em seus contextos gramaticais. Desse modo, sugerimos que futuras pesquisas se debruçam na compreensão dos empregos de sinonímia em sentenças em Libras a partir da gramática gerativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. D. S. O.; CARVALHO, M. M. **O desafio da tradução entre língua portuguesa e libras diante do fenômeno da sinonímia.**

Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 37, nº 2, p. 208-228, mai-ago 2017.

BRASIL, Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002.

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/semanticaEPragmatica/assets/722/Texto_base_Semantica-Final_2_dez_2008.pdf

LIMA, E. S.; CRUZ, R. T. da. **Alguns aspectos semânticos da LIBRAS: Um estudo do léxico e de seus sinais em suas relações de Sinonímia, Homonímia, Homógrafas e Polissemia.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOSOFIA DE AMÉRICA LATINA, XVII., 2014, Paraíba. *Anais...* João Pessoa: ALFA, 2014. p. 1523-1540.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

OLIVEIRA, L. A. **Manual de semântica** / Luciano Amaral Oliveira. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SAUSSURE, F. D. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo. Cultrix, 2006.

SILVA, A. A. D. **A significação na língua brasileira de sinais: uma introdução** / Anderson Almeida da Silva – Teresina: FUESPI, 2015. 90p.

QUADROS, R. M. D. **Phrase structure of Brazilian sign language.** Doutorado. Porto Alegre: PUCRS. 1999.

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

___, Ronice Müller de. **Libras.** – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

O ENSINO DA GEOMETRIA PLANA PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZANDO MATERIAL CONCRETO

Priscila Lima de Morais¹

Alessandra Mariana dos Santos Oliveira²

Cristian Andrey Pinto Lima³

João Sousa Amim⁴

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste estudo surgiu a partir da realização de um dos estágios curriculares integrantes da grade do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA) / Campus Capanema, realizado em uma escola de Ensino Fundamental desta cidade. Neste estágio, tivemos o primeiro contato com o aluno surdo e, ao ver a dificuldade que o aluno tinha para aprender os conteúdos de Matemática, surgiu a necessidade de desenvolver esse projeto usando material concreto para ensinar Geometria Plana.

1 Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: prilimamorais@gmail.com.

2 Mestra em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Engenharia Elétrica pela UFPA. Professora Adjunta III da UFPA, na Faculdade de Matemática (FAMAT-Campus Bragança/PA). E-mail: alessandra@ufpa.br.

3 Especialista em Metodologia de Ensino de Matemática e da Física pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: cristianandreylima@gmail.com.

4 Especialista em LIBRAS pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor da Rede Estadual de Ensino-SEDUC/PA. E-mail: sousajhon72@gmail.com.

Observando de mais perto como se dá o processo de ensino e aprendizagem com esse aluno, surgiram os questionamentos que nos influenciaram a desenvolver essa pesquisa: Como o aluno surdo aprende Geometria Plana? Como graduandos em Matemática estamos preparados para ensinar Geometria Plana para surdos?

Nesse sentido, para responder as questões apresentadas, esta pesquisa teve como objetivo geral propor o uso do material concreto como ferramenta de auxílio de professores no ensino dos conteúdos da Geometria Plana, com o intuito de analisar o uso destes materiais como ferramenta de suporte na aprendizagem de alunos surdos.

O presente estudo teve uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. De acordo com Oliveira (2016, p.59), este tipo de pesquisa permite narrar a dificuldade dos problemas e hipóteses, além de “oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou transformação de opiniões” apresentando subsídios para o avanço e incremento dos dados pesquisados.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Referir-se-à neste trabalho o termo surdo em conformidade com o Decreto nº 5.626, Art. 2º “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras”.

No Brasil, a Educação Inclusiva passou ter prestígio através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/96. No art. 59º da LDB prevê-se que os sistemas de ensino assegurem público-alvo da Educação Especial currículos, metodologias, técnicas, recursos educativos e preparo necessário para atender as suas necessidades.

Contudo, perante a atual conjuntura política, social e econômica do país, ressalva-se que os sistemas de ensino não foram criados, tampouco, preparados em sua totalidade para assegurar o acesso e permanência deste público. Assim, a falta de acessibilidade nos espaços educacionais, profissionais capacitados e especializados, currículos desalinhados e a ausência deste tema nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas,

acabam por tornarem-se obstáculos à superação de barreiras segregacionais, excludentes e hostis, onde permeia a desconfiança no potencial das pessoas com deficiências e a visão de que estes são incapazes de conviver em sociedade.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei nº 10.436/2002, busca minimizar as barreiras de acesso e permanência dos alunos surdos às escolas de ensino regular. Por meio do art. 3º regulamentou-se a respeito da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular; a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras (TILS); o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. A mais recente conquista para a população surda é a Lei nº 12.319, de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de TILS e determina sobre a formação profissional e as atribuições no exercício de suas competências.

Nesse contexto de inclusão, a formação inicial de professores deve associar o desenvolvimento das experiências teóricas e práticas, observando as particularidades dos estudantes e do cenário de trabalho dos professores. Para Pletsch (2009, p. 145) “[...] a formação deve atender as necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática”.

É importante que o licenciando compreenda que, não basta apenas ter domínio do conteúdo da disciplina que irá ministrar, mas deve ter conhecimento de outras questões e outrossim, enxergar formas de trabalhá-lo em diferentes situações. Dessa maneira, o papel da licenciatura é oportunizar além do ensino da Matemática, períodos de análise sobre estes assuntos, que excedem as fronteiras da sala de aula.

Portanto, a fim de aliar a teoria e prática, visando criar relações entre o licenciando e o ambiente escolar, evidencia-se a importância das disciplinas de estágio e dos laboratórios de ensino e didática. No mais, faz-se necessário que ele compreenda o valor de suas experiências condizerem com a diversidade da sala de aula que trabalhará, e reflita que cada estudante irá projetar seus caminhos para adquirir conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DO MATERIAL MANIPULATIVO

No que diz respeito ao material didático manipulativo, Lorenzato (2009, p. 18) afirma que é “(...) qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, Material Didático pode ser um giz, uma calculadora, um filme, um livro, um quebra-cabeça, um jogo, uma embalagem, uma transparência, entre outros”. O uso do material manipulativo, por si só, não assegura que o aluno aprenda, pois tem que haver o papel do professor como mediador do conhecimento e, o uso do material concreto seria apenas como auxílio na proposta de ensino.

Logo, antes de usar o material concreto como auxílio nas aulas, o professor deve ter em mente o objetivo que ele quer alcançar com o uso deste material, pois é com este que o aluno vai aprender, e não apenas brincar “o professor deve saber utilizar corretamente os materiais didáticos, pois estes exigem conhecimentos específicos de quem os utiliza. Não se pode deixar que o material se torne apenas um brinquedo para o aluno”. (LORENZATO, 2009, p. 56).

DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

As atividades foram realizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Silvestre Carneiro, localizada na cidade de Capanema – PA, com um aluno surdo do 6º ano do Ensino Fundamental do turno da noite. Foram realizados cinco encontros, com duração de 1h 30min cada, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste trabalho, o aluno será denominado pela inicial “E”. Ele tem 20 anos, perda total de audição desde o nascimento, está sendo alfabetizado na LIBRAS e na Língua Portuguesa. Recentemente passou a contar com o auxílio de uma intérprete.

De início, procurou-se a secretaria acadêmica da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Capanema, para obter o ofício de encaminhamento para a Escola onde as atividades seriam realizadas e, assim, tivesse autorização para executar as atividades. Por fim, conversou-se com a gestão e coordenação da Escola e apresentou-se o projeto e obteve-se o aval para iniciar os encontros.

Primeiro Encontro

No primeiro encontro, iniciamos a comunicação com o aluno “E” com o auxílio de gestos e slides feitos no notebook. Assim, feitas as devidas apresentações, expomos a professora responsável pelo AEE da escola, a gestão e ao aluno “E” os conteúdos de Geometria Plana que seriam abordados: Reta, Ponto e Plano; Figuras Geométricas Planas; Classificação das Figuras Geométricas Planas; Classificação dos Triângulos quanto às medidas dos lados. A seguir, apresentamos ao aluno o material que iríamos utilizar neste primeiro encontro: notebook e espeto de churrasco.

Na sequência, realizou-se a aula abordando os conteúdos: Ponto, Reta e Plano. Com o auxílio da figura de um cubo, feita em slide de programa de computador, explicamos que para esses elementos básicos da geometria não existe uma definição exata, ressaltando que embora o foco desse projeto seja geometria plana e, o cubo não ser uma figura geométrica plana, a intenção foi somente de mostrar o que eram pontos, retas e planos através dessa figura. A seguir, foi ministrado o conteúdo de polígonos, que são figuras geométricas fechadas, formadas por segmentos de retas que são seus lados. São classificados de acordo com o número de lados e ângulos que possuem.

Atividade 1: A proposta para essa primeira atividade foi: Com o auxílio de espetos de churrasco construa polígonos, identificando seus ângulos, vértices e lados.

Segundo Encontro

No segundo encontro foram abordadas as Figuras Geométricas Planas, que são representações das faces dos sólidos e, apresentam duas dimensões: comprimento e altura. Para melhor assimilação por parte do aluno, utilizaram-se os seguintes materiais: notebook; bloco lógico; papel 40 kg; cartolina; E.V.A; caneta; cola e tesoura.

Atividade 2: Com o auxílio dos gestos identifique: as figuras planas estudadas; as figuras planas e não planas; a quantidade de lados nas figuras e cole no espaço apropriado.

Para essa atividade foram recortadas no E.V.A. várias figuras, sendo polígonos e não polígonos em cores variáveis. Em uma cartolina foi escrito o nome das figuras e deixado o espaço para que o aluno realizasse a colagem de cada uma. O bloco lógico serviu de auxílio para que o aluno memorizasse a quantidade de lados.

Terceiro Encontro

No terceiro encontro, a aula foi sobre a figura geométrica triângulo, que são polígonos de três lados e três ângulos. Para essa aula foram usados os mesmos materiais descritos no segundo encontro. Foi ensinado ao aluno sobre a classificação dos triângulos em relação à medida dos seus lados, que é: isósceles, escaleno e equilátero.

Atividade 3: Desenhe os triângulos e classifique-os em relação às medidas dos lados.

Quarto Encontro

No quarto encontro nos foi apresentada a intérprete do aluno “E”. Com o auxílio dela foi feita uma revisão de todo o conteúdo já abordado, o que facilitou a comunicação. Na sequência foram realizados exercícios com perguntas relacionadas ao conteúdo, tais como: Olhando no slide identifique ponto, reta e plano? Quantos lados tem um quadrado? O círculo é uma figura geométrica plana? Qual o triângulo que tem os dois lados iguais?

Atividade 4: Jogo “Trilha Geométrica”.

Para a confecção desse jogo foram usados os seguintes materiais: cartolina; E.V.A.; caneta com cor escura; cola e tesoura. O objetivo da realização dessa atividade era de que o aluno aprendesse de forma divertida as diversas figuras geométricas planas apresentadas a ele.

Regras do jogo: Dois jogadores; tirar ímpar ou par para iniciar; O jogador tem que, através de gestos, identificar o nome da figura e a quantidade de lados; se errar o nome e quantidade de lados da figura, o jogador volta para onde estava, e não pontua; ganha quem chegar ao final primeiro.

Figura1 – Jogo da Trilha Geométrica



Fonte: Acervo dos autores

Quinto Encontro

No quinto encontro foi feito um encerramento com o aluno “E”, contando com a participação de mais outros dois alunos que fazem parte do atendimento educacional especializado (AEE), onde ensinou-se a eles as figuras geométricas planas e explicou-se sobre o projeto que eu havia realizado com o aluno “E”. Ao final dessa explanação, foi realizada uma atividade usando o jogo denominado “Bingo Geométrico”.

O objetivo pretendido com essa atividade era que os alunos aprendessem geometria da mesma forma que foi ensinado ao aluno “E”, mostrando a importância de aprender de forma dinâmica.

Atividade 5: Jogo “Bingo Geométrico”.

Para a confecção desse jogo, foram usados os seguintes materiais: cartolina; E.V.A.; papel cartão; cola e tesoura.

Regras do jogo: dois ou mais jogadores; cada um recebe uma carta com diferentes figuras geométricas; Dentro de um recipiente deve ser

feito o depósito de todas as figuras geométricas estudadas; em seguida, retirar uma figura por vez, até obter um ganhador.

RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES

Primeira atividade

O objetivo com a realização dessa atividade era que o aluno reproduzisse com espetos de churrasco os polígonos, e identificasse seus ângulos, vértices e lados.

No início da atividade, entregamos ao aluno “E” três espetos de churrasco, e pedimos para ele construir um triângulo e identificar o que foi pedido na atividade. Ele conseguiu reproduzir a figura, mas sentiu grande dificuldade em relação à identificação dos ângulos e, percebendo essa dificuldade, revisamos os conceitos aprendidos na aula, a partir deste momento ele conseguiu executar o que havia sido proposto.

Foi dada continuidade à atividade aumentando o número de espetos de churrasco, para que ele construísse e fizesse a relação entre os espetos com os lados das figuras geométricas: quadrado (com 4 espetos), pentágono (5 espetos) e hexágono (6 espetos).

Figura 2 – Aluno Construindo Figuras com espetos de churrasco



Fonte: Acervo dos autores

Segunda atividade

O objetivo esperado com a realização dessa atividade era que o aluno, com o auxílio dos gestos, identificasse as figuras planas estudadas, a quantidade de lados nas figuras e realizasse a colagem no espaço apropriado.

O desenvolvimento da atividade deu-se da seguinte forma: previamente desenhamos e recortamos em E.V.A de cores diferentes, várias figuras geométricas planas e não planas e, em uma cartolina escrevemos o nome somente das planas. Quando solicitado que diferenciasse e identificasse as figuras planas das não planas, ele executou com precisão o que havia sido proposto. Na sequência, foi feita a colagem das figuras nos locais previamente identificados com seus nomes. A atividade foi realizada com êxito pelo aluno, tendo em vista que o mesmo conseguiu atingir todos os objetivos inicialmente propostos.

Terceira atividade

O objetivo dessa atividade era o aluno desenhar os três tipos de triângulos e medir seus respectivos lados.

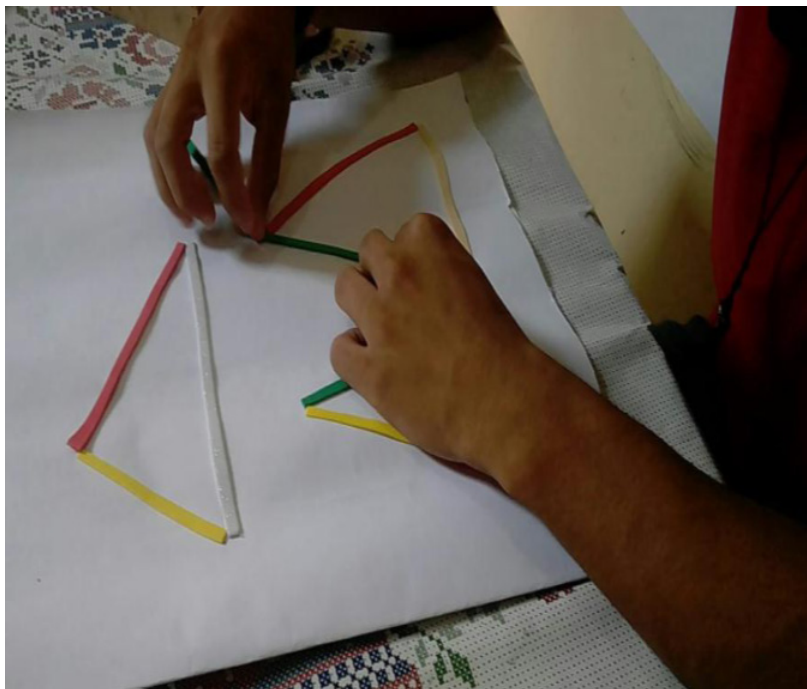
A atividade foi desenvolvida da seguinte forma: entregamos ao aluno a metade de uma cartolina branca, lápis e uma régua e, pedimos a ele que desenhasse o triângulo escaleno, isósceles e equilátero. Ele desenhcou com o auxílio desses materiais.

Através de gestos e utilizando como instrumento de auxílio à régua, ele identificou que o triângulo escaleno possui três lados com medidas diferentes. Da mesma forma identificou as características do triângulo isósceles (dois lados de mesma medida) e as do triângulo equilátero (três lados de mesma medida).

No encerramento da atividade, para fins de fixação do conteúdo, foi solicitado ao aluno que medisse e recortasse tiras finas de E.V.A. e, em seguida colasse nos lados dos triângulos que ele construiu na atividade anterior.

Verificamos que o aluno compreendeu os conceitos, sendo assim os objetivos propostos foram alcançados, tendo em vista a execução das tarefas solicitadas. A dificuldade encontrada na realização desta atividade foi no momento de explicar as diferenças entre cada triângulo. Entretanto, percebemos que através dos desenhos e imagens essa dificuldade foi sanada.

Figura 3 - Aluno Realizando a atividade 3.



Fonte: Acervo dos autores.

Quarta atividade

O objetivo dessa atividade era identificar se o aluno tinha realmente aprendido os conteúdos ensinados e se as dificuldades haviam sido sanadas, onde foi essencial a presença da intérprete do aluno.

Encerrada a revisão, trabalhamos o jogo denominado “Trilha Geométrica” para fins de fixação dos conteúdos abordados nos encontros anteriores. Com o auxílio das regras do jogo e da TILS, alcançamos os resultados propostos nesse jogo.

Por fim, percebemos que nossa dificuldade em ensinar o aluno decorreu pelo fato de não sermos alfabetizados em LIBRAS, porém, buscou-se facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos conceitos de Geometria Plana através de gestos, pesquisando vídeos aulas em sites da internet e, assistindo algumas aulas de LIBRAS que a intérprete nos ofereceu, a fim de auxiliar na interação com o aluno e na exposição dos conteúdos.

Quinta atividade

O objetivo com essa atividade era fixar os conteúdos trabalhados. O aluno surdo, dois alunos do AEE que foram convidados e os professores, participaram do jogo denominado “Bingo Geométrico”, identificando cada figura geométrica sorteada sem nenhuma dificuldade apresentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discorreu sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes surdos e, mostrou o quanto é árdua a caminhada escolar para esses alunos, principalmente na disciplina de Matemática, em especial aos conteúdos de Geometria Plana.

Os encontros e as atividades realizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Silvestre Carneiro, na Cidade de Capanema – PA, foram de grande contribuição para nossa formação, pois permitiu o contato direto com o aluno surdo e acrescentou o embasamento de como um professor deve posicionar-se no ensino para com esse público. Buscou-se nesse trabalho usar o material concreto como ferramenta de auxílio referente à abordagem do conteúdo de Geometria Plana, e salientamos que todos os materiais utilizados foram de baixo custo e de fácil aquisição, e ao final percebemos que o uso desse material foi de grande importância para a aprendizagem do aluno.

Como pesquisadores na área da matemática, a realização desse trabalho concedeu grande experiência e aprendizado, além de proporcionar inclusão, pois foi ensinada ao aluno surdo a mesma Geometria Plana que é ensinada aos alunos ouvintes com todos os seus conteúdos, sem tirar nenhuma parte dele. Percebeu-se a inclusão também quando da realização dos jogos, pois todos os alunos participaram conjuntamente.

Como observação complementar, pode-se verificar que mesmo com o desenvolvimento de vários projetos nessa área, ainda é bem precário o uso de materiais para trabalhar com alunos surdos, e também percebeu-se que o objetivo proposto levado à sala de aula para o ensino de Geometria Plana colaborou bastante para que o aluno surdo pudesse entender os conteúdos ministrados.

Espera-se que esse trabalho torne-se uma base na criação de outros

projetos, uma vez que se faz necessário que outras investigações sejam realizadas no sentido que, cada vez mais, as pessoas surdas, que historicamente foram/são excluídos da escola em virtude de suas limitações, tenham oportunidades iguais de aprendizagem oferecidas aos demais alunos, pois dessa forma, cultivar-se-á o princípio fundamental da educação inclusiva, que afirma que o ensino é para todos sem exceção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 de set. de 2019.

BRASIL, Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 09 de set. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 12.3199, de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 19 de nov. de 2019.

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 e, o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5625.htm. Acesso em: 22 de out. de 2019.

LORENZATO, S. (Org.). **Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis**. In: O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

OLIVEIRA, **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas**. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 21 de dezembro de 2019.

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: O RELATO DAS EXPERIÊNCIAS ASSOCIADAS AO PROJETO EDUCALIBRAS

Maria Bernadete de Lacerda Brandão¹

Emanuel Souto da Mota Silveira²

Carla Barbosa Rêgo³

INTRODUÇÃO

A efetivação da dignidade humana só acontece a partir do momento em que se conhece, prioriza e garante os direitos fundamentais ao pleno exercício da condição cidadã de todos, com atenção especial para os grupos populacionais historicamente postos em situação de vulnerabilidade social.

Dentro das comunidades minoritárias, destacamos as pessoas surdas e deficientes auditivas que há séculos lutam para ocupar espaços em uma sociedade ouvinte e excludente, através dos movimentos sociais e ações que sistematicamente reclamam por instrumentos e políticas públicas capazes de estabelecer direitos e obrigações de aceitação e inclusão (NOVAES, 2010).

Considerando a trajetória histórica, na Idade Antiga destacaremos, como exemplo, a visão greco-romana que julgava os surdos, pela falta da

1 Pedagoga, Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Professora da Rede de Ensino do Paulista/ PE. Idealizadora do Projeto EducaLibras. E-mail: bernadetebetinha.mb@gmail.com.

2 Doutorando em Educação Tecnológica. Professor da Universidade Federal de Pernambuco e Gestor Educacional. E-mail: emanuel.silveira@ufpe.br.

3 Pedagoga, Especialista em Língua Brasileira de Sinais. Especialista em Educação Inclusiva à Pessoa Surda. Intérprete de Libras. Professora universitária nos cursos de Letras Libras e Pedagogia. E-mail: carlarego1214@hotmail.com.

fala, como seres incapazes de pensar e aprender. “Aristóteles considerava que a linguagem era o que dava condição de humano ao indivíduo” (Moura, 2000, p.16). Portanto, essas concepções excludentes foram internalizadas durante muito tempo, tanto por parte da sociedade, quanto pelos próprios surdos e seus familiares. Apesar de relatos de maus tratos na Idade Média, praticados principalmente pela Igreja Católica, Moura (2000, p. 17), destacamos que, apenas na Idade Moderna, “a primeira alusão à possibilidade do Surdo poder aprender através da Língua de Sinais ou da língua oral é encontrada em Bartolo dela Marca d’Ancora, advogado e escritor do século XIV”. Mais tarde o verdadeiro início da educação de surdos surgiu com o Monge Ponce de Leon, primeiro professor de surdos na história moderna.

Apesar das poucas evidências de seus estudos e métodos na educação dos surdos, os trabalhos desenvolvidos pelo Monge Beneditino foram resgatados por outros educadores de surdos tais como *Bonet*⁴, *Jacob*⁵, *Amman*⁶, *Wallis*⁷, *Braidwood*⁸ e o *Abbé de L’Epée*⁹ que influenciaram positivamente a forma como os surdos são vistos e educados hoje (MOURA, 2000).

Como destaque das influências desses grandes educadores e

-
- 4 Juan Pablo Bonet (1579-1629) filólogo e soldado a serviço do Rei da Espanha. Se apropriou do trabalho de Ponce de Leon. (MOURA, 2000, p. 18).
 - 5 Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) era um educador de surdos com fluência na língua de sinais, mas que defendia a oralização dos surdos. (MOURA, 2000, p. 19).
 - 6 Johann Conrad Amman, médico suíço, foi o principal expoente do movimento oralista alemão que estabelecia a crença de que a humanidade se residia na possibilidade da fala do indivíduo, sendo que o sopro da vida reside na voz, que transmite esclarecimento, tendo sido legada ao homem por Deus. Mas provavelmente seguia as ideias de Bonet. (MOURA, 2000, p. 20)
 - 7 Jonh Wallis (1616-1703) foi que escreveu o primeiro livro inglês sobre a Educação do Surdo (1698). Aparentemente seguiu o método de Bonet. (MOURA, 2000, p. 21).
 - 8 Thomas Braidwood lê o trabalho de Wallis e resolve seguir a linha de trabalho proposta por ele na Educação de Surdos, considerando a fala a chave da razão. Braidwood funda uma escola em Edimburgo, onde trabalhava com surdos e outras crianças com problemas de fala. Esta escola se tornou o primeiro local para correção de fala na Europa.
 - 9 Charles-Michel de L’Epée nasceu em 1712. Começou a ensinar os surdos em 1760 por razões religiosas, iniciando o seu trabalho com duas irmãs surdas. Para muitos ele foi o inventor da língua de sinais, mas a língua de sinais já existia muito antes dele iniciar o trabalho. Um dos grandes méritos foi ter reconhecido que esta língua existia, desenvolvia-se e servia como base comunicativa essencial entre os Surdos. (MOURA, 2000, p. 22 e 23).

precursores do *bilinguismo*¹⁰, ressaltamos seus sucessos na fundação de várias escolas para surdos na Europa, tendo como pioneiro o Instituto Nacional para Surdos-mudos em Paris, fundado por L'Épée, e consistia no ensino da língua de sinais como própria dos surdos que, apesar de considerar os métodos de ensino ainda falhos, reconheceu a língua dos surdos, aprendendo com eles.

A Idade Contemporânea trouxe inúmeras discussões a respeito da língua de sinais e incitou diversas divergências entre os novos estudiosos da época. Com o tempo o método utilizado por L'Épée entrou em conflito, originando a decadência de várias instituições, tendo como justificativa de que o método não atendia, pois o desejo dos familiares era de que seus filhos falassem a língua oral, fortalecendo a premissa aristotélica. Para Moura,

Essa forma de atuação é encontrada até os dias de hoje em uma parcela de profissionais que trabalham com surdos. A criança é introduzida à oralidade e, se falhar, é então encaminhada para um trabalho com sinais. O que não se pensa é o preconceito implícito nessa postura e no efeito negativo deste tipo de encaminhamento nos pais e na própria criança, que passa a ser vista e ver a si própria com um fracasso, desde que não atingiu o objetivo a ela determinado, a oralização e a equiparação aos ouvintes (2000, p. 43).

Esse tipo de atuação explícita pela autora revela o resquício histórico herdado do Congresso de Milão, em 1880, em que congressistas italianos, franceses e adeptos de outros países, decretaram que a língua de sinais seria substituída pela língua oral nacional.

Após o Congresso, o *oralismo*¹¹ puro invadiu a Europa, porém os Estados Unidos declararam ideias bem diferentes das de Milão e decidiram que o método oral puro beneficiava apenas uns poucos surdos, enquanto o *método combinado*¹² beneficiava a todos.

Dos vários métodos de ensino aplicados pela supremacia ouvinte

10 Bilinguismo que defende o aprendizado da língua oral e da língua de sinais, reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade (Novaes, 2010, p. 47).

11 Oralismo que defende o aprendizado apenas da língua oral (Novaes, 2010, p. 47).

12 Método defendido por Abbé de L'Épée que, sem excluir o uso da fala, reconhecia a língua manual como instrumento mais apropriado para desenvolver o intelecto do surdo (Novaes, 2010, p. 50).

no sistema educacional do surdo no mundo inteiro, todos apontaram falhas, devido ao não reconhecimento do surdo como ser diferente, que tinha sua própria cultura. Se fez necessário que movimentos de denúncia e reivindicações dessa minoria trouxessem a pauta discussões sobre o direito de se ter uma língua própria.

Nesse contexto de luta permanente e avanços no ordenamento jurídico, destacamos a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que define a Língua Brasileira de Sinais – Libras como um meio de comunicação e expressão da comunidade surda, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui uma via linguística de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Além de determinar a necessidade do poder público de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002). “A Língua Brasileira de Sinais (Libras), graças à luta sistemática e persistente das comunidades surdas, vitoriosamente foi reconhecida pela nação brasileira como a língua oficial do povo surdo” (STROBEL, 2009, p. 83)

Merece também destaque, no campo das conquistas legais, o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta de maneira vitoriosa a “Lei de Libras” e, em seu Capítulo VI, define o direito à educação das pessoas surdas e deficientes auditivas. O Decreto determina que as instituições de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos e com deficiência auditiva, por meio de organização de *escolas e classes bilíngues*¹³ para surdos e ouvintes, desde a educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental com professores bilíngues. Para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, determina que escolas comuns ou bilíngues estejam abertas com docentes de diferentes áreas do conhecimento ciente da singularidade linguística dos alunos e com a presença em sala do tradutor intérprete de Libras - Língua Portuguesa. O mesmo se aplica às instituições federais de ensino, de educação básica e superior (NOVAES, 2010).

13 Escolas e classes bilíngues No seu Art. 22, § 1º do Decreto nº 5.626/2005, conceitua escolas ou classes bilíngues como “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Cabe ressaltar que a escola ou classe bilíngue é opcional para o estudante surdo, e portanto, esse tem o direito de ser acompanhado, no contraturno, de forma complementar pelo serviço do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Durante muito tempo o conceito de surdez partia de uma patologia incurável, deficiente. Hoje, são vistos como diferentes, pois integram numa comunidade própria que se identifica pelo uso de uma língua comum. Corroboramos com a ideias de Santana ao afirmar que:

Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais. Se ser normal é caracterizado pela ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. Ou seja, a língua de sinais legitima o surdo como “sujeito de linguagem” e é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença. Isso é resultado de uma luta pela redefinição do que é considerado normal. A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade, a cultura surda, a comunidade surda. (2007, p.33)

O Projeto EducaLibras foi idealizado a partir dessas premissas, sendo implementado no primeiro semestre do ano de 2017 na Rede Municipal de Ensino do Paulista/PE. Um desafio que foi incorporado a um conjunto de iniciativas comprometidas com a inclusão escolar dos estudantes surdos e deficientes auditivos, matriculados nas salas regulares, onde a língua majoritária utilizada é a língua oral.

As ações vinculadas ao projeto passaram a integrar os focos prioritários da Secretaria Executiva de Desenvolvimento Educacional, que abrigava em sua estrutura a Coordenação da Educação Especial, responsável direta por toda dinâmica de execução e acompanhamento do EducaLibras.

É importante ressaltar que as experiências aqui relatadas foram mobilizadas a partir de um amplo diagnóstico, realizado na rede de ensino pelos professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE, tendo como instrumento o Plano Pedagógico Individualizado – PPI. Os movimentos de análise diagnóstica revelaram que os estudantes surdos, matriculados nas escolas municipais, não possuíam o conhecimento e não utilizavam no seu dia a dia a sua língua-mãe, a Língua Brasileira

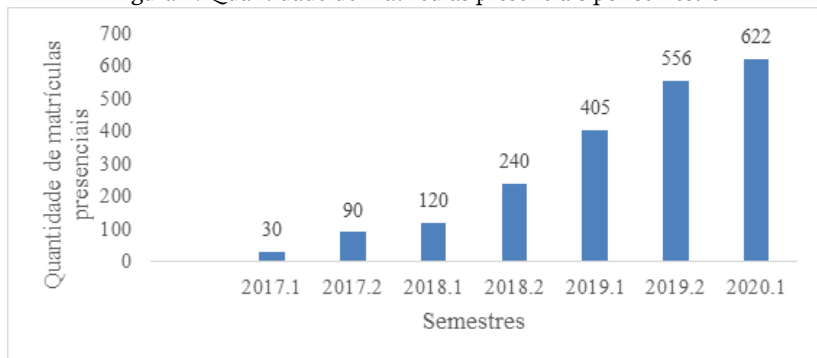
de Sinais - Libras. Foi verificada também a falta de conhecimento e de uso da Libras entre os familiares e professores e demais profissionais em educação. Um cenário inicial que contribuía e justificava as limitações na aprendizagem, os altos índices de absenteísmo e evasão escolar, observados especialmente entre os estudantes surdos.

DESENVOLVIMENTO

EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO E ALCANCE DO EDUCALIBRAS

Com o objetivo de contribuir com a difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ofertando Cursos de Libras para toda comunidade em geral, possibilitando a comunicação com a pessoa surda em diversos contextos sociais, principalmente no ambiente escolar e no mercado de trabalho, o Projeto EducaLibras obteve uma excelente aceitação social, numa evolução de matrícula recorde entre os anos 2017 e 2020.1, de maneira presencial (figura 1). A procura pelo curso ultrapassou os limites da cidade do Paulista, chegando as cidades circunvizinhas, a ponto de termos em nossos dados bancos de espera. As aulas aconteciam uma vez por semana (4h/a), com 15(quinze) encontros, totalizando 60h/a para a certificação. Mesmo com o significativo número de matrículas no primeiro semestre de 2020, o curso precisou ser interrompido na terceira aula, devido a necessidade do isolamento social ocasionado pela pandemia do COVID-19.

Figura 1: Quantidade de matrículas presenciais por semestre



Fonte: Secretaria de Educação do Paulista

A formatação e disponibilização dos módulos ofertados seguiram os mesmos oferecidos pelo Governo do Estado de Pernambuco, no Centro de Apoio Ao Surdo - CAS¹⁴, no qual os conteúdos programáticos ministrados nas aulas adotaram a proposta pedagógica estabelecida pela equipe em questão, sendo os Módulos Básicos I e II voltados primeiramente ao ensino dos vocabulários; os Intermediários I e II direcionados às frases complexas de conversação e contextos do dia-a-dia; Avançados I e II focados ao ensino dos parâmetros da Libras, gramática, história da Cultura Surda e formação do intérprete, ética profissional e dispositivos tecnológicos.

Vale ressaltar que se trata de um curso de extensão, eletivo, voltado exclusivamente à quebra da barreira de comunicação entre surdos e ouvintes e, conseqüentemente, contribuir com a inicialização da formação do tradutor intérpretes de Libras, com vistas à inclusão e acessibilidade da pessoa surda na sociedade.

Nessa direção, buscando atender a grande demanda sinalizada, realizamos a contratação de estudantes surdos do curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, para atuarem como estagiários instrutores de Libras. O curso de Letras/Libras é pioneiro na América Latina e passou a ser oferecido no Brasil em 2006, inicialmente à distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, tendo como Coordenadora a professora Ronice Müller de Quadros¹⁵ com objetivo de formar professores graduados em Letras/ Licenciatura com habilitação em Língua Brasileira de Sinais (STROBEL, 2009).

Utilizando uma metodologia processual e dialógica, apresentando os conteúdos e suas conceptualizações, o aprofundamento teórico e prático foi referenciado pelos autores com foco na área da Educação de

14 Os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) são órgãos ligados às Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) e têm como objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada para profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da elaboração de materiais didáticos adequados a estudantes surdos e com deficiência auditiva.

15 Ronice Müller de Quadros é uma linguista e pedagoga brasileira conhecida por seus trabalhos sobre a língua brasileira de sinais, tratando especialmente de sua aquisição e do bilinguismo bimodal. É mestre e doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pós-doutora pela Universidade de Harvard.

Surdos, a exemplo Ronice Quadros, *Karin Strobel*¹⁶ *Ana Regina e Souza Campello*¹⁷ e *Tanya A. Felipe*¹⁸. Ao final de cada módulo, os cursistas que desenvolveram bem as competências trabalhadas no período, recebiam os certificados, ficando aptos para cursar o módulo seguinte.

Além dos estudantes surdos instrutores de Libras, contratamos também estudantes ouvintes do Curso Técnico de Libras da Escola Técnica Estadual Soares Dutra, Recife-PE, para atuarem como estagiários intérpretes de Libras. Tais contratações, foram firmadas através do convênio já existente entre a Prefeitura do Paulista e o Centro de Integração Empresa-Escola– CIEE.

O engajamento da equipe nos momentos de reuniões fortaleceu o planejamento, organização de turmas, definição da proposta pedagógica, estratégias de ensino e aprendizagem; organização das Mostras de Conhecimentos e certificação; avaliação e organização dos resultados finais dos cursistas.

16 Karin Lilian Strobel- professora, pesquisadora, ex-diretora da FENEIS, diretora de Políticas de Educação Bilingue de Surdos. Atualmente é diretora de Políticas de Educação Bilingue de Surdos do Ministério da Educação, é formada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Também possui Doutorado na área de Educação em Linha de Processos Inclusivos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

17 Ana Regina Campello Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Santa Úrsula (1981) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Tem experiência na área de Educação e Linguística, com ênfase em Educação Bilíngue, Inclusiva e Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua de sinais, educação dos Surdos-Mudos, Educação Inclusiva, intérprete de língua de sinais, comunidade surda-muda e defesa dos Direitos dos Surdos-Mudos. Proficiência em PROLIBRAS e da Língua Portuguesa (CELPE).

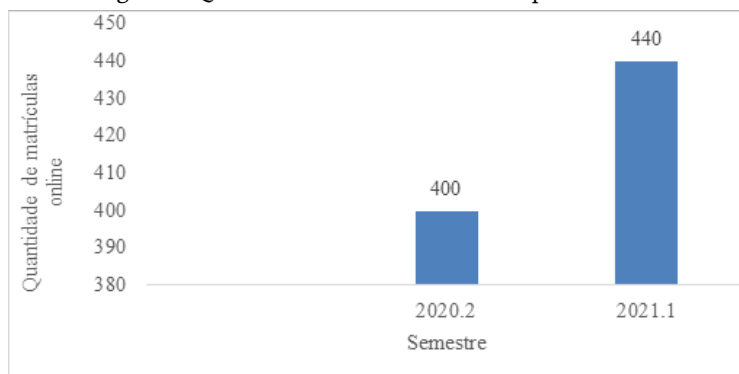
18 Tanya A. Felipe possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco (1977), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1987), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996), doutorado em Sanduíche – University of Rochester (1994) e estágio de pós-doutorado em instituições europeias de ensino básico e superior (Espanha, Porto e França). Atualmente presta serviço de consultora para instituições de ensino básico e superior e da área tecnológica, coordena pesquisa/programa da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nas seguintes áreas: metodologia para ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras, políticas educacionais para surdos, teoria linguística – gramática da Libras, lexicografia (dicionário da Libras online) e linguística computacional (tradução automática: Português-Libras).

Com a positiva repercussão o curso passou a ser destinado a estudantes e/ou trabalhadores da sociedade em geral, atendendo prioritariamente familiares de pessoas surdas, profissionais ou estudantes das áreas da educação, saúde, segurança, administrativa, justiça, lazer, bancários e comércio, entre outros.

Com as salas sempre lotadas e excelente frequência, os instrutores sempre se esforçaram muito na construção de estratégias que pudessem garantir o aprendizado de todos.

No segundo semestre de 2020 (figura 2), buscando atender os pedidos incessantes dos cursistas para que o curso voltasse, nos remetemos a um novo desafio, o Ensino Remoto Emergencial. E, utilizando as plataformas Google Meet e Google Classroom, adaptamos as ações e realizamos a matrícula online, conseguindo atingir um número significativo de cursistas. Destacamos que o nosso maior desafio foi a dificuldade dos cursistas na utilização das plataformas digitais, além dos problemas de internet corriqueiros, no que ocasionou a desistência de alguns, mesmo contra vontade própria.

Figura 2: Quantidade de matrículas online por semestre



Fonte: Secretaria de Educação do Paulista

“A língua dos surdos está no sinal, é por meio dele que o sujeito compreende e interfere no mundo” (SILVA, 2002, p. 28). Mesmo com a grande procura das pessoas ouvintes, uma turma sempre foi destinada para atender o público de estudantes surdos inclusos na Rede de Ensino. Uma vez por semana, esses estudantes participavam das aulas de Libras, como primeira Língua, e eram acompanhados nas escolas por um

instrutor surdo e por um intérprete de Libras. A convivência dos estudantes surdos com os instrutores foi um divisor de águas em suas vidas, concordamos com Strobel quando afirma que “o essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos” (2009, p.27).

UM PROJETO COMPROMETIDO COM A INCLUSÃO E AS APRENDIZAGENS

Nas ações vivenciadas no Projeto EducaLibras, buscamos sempre contribuir com a compreensão da importância de assegurar à pessoa surda ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação, a sua efetiva integração na vida em sociedade; refletir sobre a questão da inclusão e das oportunidades tendo como estratégia a premissa de que todos têm os mesmos direitos para o pleno exercício da cidadania e estabelecer fluência no diálogo em Libras em diversos contextos sociais, principalmente no ambiente escolar e profissional.

A metodologia aplicada nas aulas do projeto sempre esteve voltada para contextualização, através de aulas expositivas, trabalhos em equipe, teatro, músicas, dinâmicas, aulas extraclasse, palestras com convidados surdos, muita informação a respeito da cultura surda e a necessidade urgente da construção de uma sociedade bilíngue, com o foco sempre voltado a quebra da barreira de comunicação e acessibilidade da pessoa surda na sociedade ouvinte.

A proposta pedagógica e o conteúdo programático foram construídos de forma coletiva com a participação da coordenação, instrutores, intérpretes e foram se adequando à medida que as necessidades iam sendo pontuadas, principalmente no acolhimento às sugestões dos cursistas que sempre estiveram engajados no sucesso do curso. Inúmeras reuniões foram pautadas para discussões e enriquecimento das ações fixas no cronograma semestral, a exemplo das matrículas, por semestre, dos alunos veteranos e novatos; Aula Inaugural; Mostra de Conhecimentos em Libras e a Certificação. Momentos esses que se tornaram indispensáveis para avaliação, correções e construção de novas ações.

Partindo do lema “Nada sobre nós, sem nós”, se faz necessário

destacar que tais ações sempre buscaram respeitar e atender as orientações dos instrutores surdos, observando-os sempre como referências no uso da Libras como sua primeira Língua e habilitação para regência. Nesse contexto, EDUCALIBRAS, nome escolhido pela idealizadora do Projeto, recebeu o sinal combinado de Educação + Libras, após decisão conjunta dos instrutores surdos do curso, representado na figura 03. A divulgação desse sinal despertou o conhecimento da comunidade surda que passou identificar o curso nas comunidades. “Se a expressão linguística está nas mãos é fato considerar que no sinal está a palavra do surdo” (SILVA, p.108, 2007).



Figura 3: (a) Desenho do Sinal EducaLibras, criado pela Instrutora surda Ana Raquel; (b) Logotipo do EducaLibras; (c) EducaLibras na Escrita em Libras (SignWriting).

Durante todo processo de construção e consolidação das ações do Projeto EducaLibras, nos deparamos algumas vezes com diversos entraves e desafios. Com o tempo, percebemos algumas fragilidades nas estratégias aplicadas por alguns instrutores, falta de fluência e competência por parte de alguns alunos no módulo em que cursavam. Essas preocupações sempre fizeram parte de nossas pautas nas reuniões, no que buscávamos sempre refletir e encontrar alternativas para superar as limitações. Nessa direção, optamos por inserir no contexto da matrícula uma avaliação de nivelamento, realizada por uma banca composta pelos instrutores surdos que atuavam no projeto, a partir do Módulo Básico II. Essa ação foi de grande importância e surtiu um efeito positivo no aproveitamento dos cursistas em sala de aula. A banca tem por objetivo nivelar os conhecimentos prévios dos cursistas, de modo que todos possam desenvolver as competências exigidas na aquisição da Libras com sucesso.



Figura 4: Momentos de discussão e planejamento da equipe EducaLibras (Coordenação, Instrutores Surdos e Intérpretes).

ACÇÕES DE INTEGRAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA

Aula Inaugural

A cada início de Semestre convocávamos os cursistas para abertura dos novos módulos. Esses encontros de abertura tornaram-se muito importantes, principalmente para os cursistas iniciantes, pois a grande maioria, apresentava um certo receio em terem um surdo como professor, proveniente da cultura capacitista e excludente tão enraizada na nossa sociedade. Para Strobel, “Os sujeitos ouvintes vêm os sujeitos surdos com curiosidade e, às vezes, zombam por eles serem diferentes” (2009, p.24). Sendo assim, Aulas inaugurais do projeto EducaLibras sempre foram muito bem aceitas pelos estudantes, pois eram realizadas informações sobre o cronograma de atividades; horários de aulas; apresentação dos professores e dos tradutores; apresentação cultural com informativos sobre a Libras e a sobre a Cultura surda.

Contudo, observávamos e poderíamos sentir que esses encontros traziam segurança e fomentavam, além da curiosidade em aprender a nova língua, a consumação de um desejo explícito por parte dos envolvidos de aprender esse novo idioma.

No ano de 2019, chegamos ao ápice do EducaLibras (figura 4) pois, mesmo com problemas de estrutura física, escassez de material, entre outros entraves, a procura pelo curso só aumentava, justificando o nosso empenho em fazer sempre o melhor. A cada realização a equipe vibrava com os ganhos positivos.



(a)



(b)



(c)



(d)

Figura 4: (a) Chamada para 3ª Aula Inaugural 2019.2; (b) Apresentação de Teatro sobre Cultura Surda pelo Instrutor Edson Santana na Aula Inaugural; (c) Apresentação da Poesia Surda pela Instrutora Larissa Gervásio Aula Inaugural; (d) Equipe de instrutores e intérpretes.

Mostras de Conhecimentos em Libras

A Mostra de conhecimentos tinha por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes, a partir dos conhecimentos adquiridos durante o módulo. Cada turma era dividida em equipes que recebiam um tema a ser apresentado no dia da Mostra.

A avaliação era contínua e formativa, considerando que a libras é uma língua gestual-visual e exige presença e participação efetiva dos estudantes nas aulas. Após cada Mostra de Conhecimentos em Libras a equipe se reunia para organizar as notas e divulgar os resultados. Todo acompanhamento pedagógico, registro de aulas, frequência e notas eram computados nos Diários de Classe durante todo período de aulas. No período remoto foi registrado via Formulário Google. O sistema avaliativo do EducaLibras acompanhava as mesmas orientações das Normativas

estatísticas da Rede de Ensino do Paulista, ou seja, composto por notas de zero a dez, no que a 1º nota era decorrente das atividades desenvolvidas durante o processo de observação do desempenho individual do cursista e a 2ª nota pela fluência na Mostra de Conhecimentos. Para receber o certificado o estudante necessitaria alcançar a média 6,0.

As I e a II Mostras de Conhecimentos em Libras ocorreram no Colégio Municipal José Firmino da Veiga, Centro de Paulista, local onde as aulas foram ministradas inicialmente. Foram momentos produtivos de avaliação e muita aprendizagem e passou a ser uma das ações de maior relevância no curso.

Devido ao aumento do quantitativo de cursistas envolvidos e engajados no projeto, a partir da III Edição as Mostras passaram a ser vivenciadas no Shopping Paulista North Way, pois necessitávamos de um espaço amplo, acolhedor para que todos pudessem ser avaliados e, conseqüentemente, difundir a Libras com uma maior visibilidade. A cada Mostra, buscávamos inovar e ressignificar as micro ações desenvolvidas.



Figura 5: (a) Secretário Executivo de Desenvolvimento da Educação fazendo a abertura da III Mostra de Conhecimentos em Libras; (b) Equipe da Coordenação em parceria com a Gerência Pedagógica; (c) Equipe EducaLibras; (d) Equipe do Intermediário I na IV Mostra de Conhecimentos em Libras; (e) Equipe do Básico II na IV Mostra de Conhecimentos em Libras; (f) Concluintes do Avançado II anunciando a V Mostra de Conhecimentos em Libras; (g) Apresentação da V Mostra de Conhecimentos em Libras

A Certificação

Após a divulgação dos resultados finais, os cursistas eram convidados a receber pessoalmente o seu certificado com uma cerimônia realizada na Faculdade Joaquim Nabuco, no Centro de Paulista. Esses momentos eram recheados de muita emoção e alegria.

Baseado nas informações documentais da Secretaria de Educação do Paulista, o projeto EducaLibras certificou 905 cursistas no período de 2017 a 2019 (de maneira presencial e 336 cursistas de 2020 a 2021, de maneira remota, através de módulos semestrais, totalizando 1.241 pessoas ouvintes certificadas entre os módulos Básico I, Básico 2, Intermediário 1, Intermediário 2, Avançado I e Avançado 2.

Essas ações repercutiram positivamente no município e despertaram o interesse de outros segmentos da sociedade paulistense e cidades circunvizinhas em querer aprender o idioma oficial da comunidade surda brasileira, pois tal expertise possibilita a inserção no mercado de trabalho, fomentando o interesse e oportunizando a formação de tradutor intérprete de Libras. Desde então, nosso lema passou a ser a difusão da Libras em todos os segmentos da sociedade.



Figura 6: Cerimônia de entrega dos certificados.

Passeata em alusão ao Dia Nacional do Surdo

O dia 26 de setembro foi escolhido para representar a luta da comunidade surda brasileira por ser a data da criação da primeira escola de surdos no Brasil. A data foi oficializada pelo decreto de Lei nº 11.796 em 29 de outubro de 2008. Todos os anos esse momento é lembrado para refletir sobre conquistas e direitos das pessoas surdas. No entanto, com intuito de envolver os mais de quinhentos estudantes do EducaLibras nessa luta, em setembro de 2019, saímos em passeata pelas ruas da Cidade do Paulista para chamar atenção da sociedade sobre a importância de se

aprender a língua do surdo que muitas vezes se encontra marginalizado dentro da sociedade ouvinte e se isola em suas comunidades. Esse dia foi de muito aprendizado e sensibilização social.



(a)



(b)



(c)



(d)

Figura 6: (a) Concentração da I Passeata do Dia do Surdo no Município do Paulista; (b) Trio elétrico que comandou a I Passeata do Dia do Surdo no Município do Paulista; (c) Percurso realizado na I Passeata do Dia do Surdo no Município do Paulista; (d) Equipe da Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE) prestigiando a I Passeata do Dia do Surdo no Município do Paulista

CONCLUSÃO

Quando nos propusemos a construir este relato assumimos o compromisso de criar um registro público das intenções que mobilizaram o projeto, dos esforços empreendidos para sua colocação em cena e, em especial, das ações e estratégias que o estruturaram. O EducaLibras foi

uma iniciativa ousada que reforça o sentido de que boas ideias, competência técnica e vontade política são determinantes na construção de alternativas formativas comprometidas com a transformação das pessoas e do mundo.

A iniciativa, desde sua concepção, esteve associada à necessidade e a urgência de se criar oportunidades institucionais para difusão e apropriação da Língua Brasileira de Sinais, vinculadas à dinâmica das escolas municipais, mas com pontencial para capilarizar-se nos mais diferentes segmentos comunitários. Intenção alcançada e confirmada com o registro de participação de estudantes, pais, professores, jovens profissionais e tantos cidadãos dos municípios circunvizinhos.

Destacamos também a função mobilizadora do que aqui apresentamos, uma vez que temos nutrido a certeza de que a descrição dos processos e vivências do projeto são capazes de inspirar e orientar outras redes de ensino e instituições sociais comprometidas com práticas inclusivas.

A experiência vivenciada por cada participante do Projeto EducaLibras, surdo ou não, trouxe a esperança de que é possível quebrar a barreira do silêncio, reforçando a necessidade de políticas públicas que venham estabelecer e garantir a acessibilidade desse sujeitos nas escolas e outros espaços sociais com dignidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 11.796, DE 29 DE OUTUBRO DE 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm. Acesso em 26/09/2021.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

_____. 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

DA SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares. Uberlândia: Editora EDUFU, 2009.

DA SILVA, A.C.; NEMBRI, A.G. Ouvindo o silêncio: Surdez, linguagem e Educação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

DE MOURA, M. C. O Surdo: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

Dia Nacional dos Surdos. Libras.com.br. Disponível em <https://www.libras.com.br/dia-nacional-dos-surdos> Acesso em 26/09/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. INES e CAS - Apresentação. Disponível em <https://www.ines.gov.br/ines-e-cas-apresentacao>. Acesso em 20/09/2021.

MELLO, Anahí G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro. v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

NAÇÕES UNIDAS. ONU lembra 10 anos de convenção dos direitos das pessoas com deficiência. 18/05/2016. Disponível em: <https://na-coesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>

NOVAES, E. C. Surdos: Educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

SANTANA, A. P. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em 26/09/2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em 26/09/2021.

SILVA, D. N. H. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus,

2002.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2ª edição, 2009.

TANYA A. Felipe. Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante 8ª. edição- Rio de Janeiro : WalPrint Gráfica e Editora,. 2007.
Bibliografia. Índice. 168 páginas

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: NARRATIVAS DE ALUNOS SURDOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE MATERIAIS ADAPTADOS PARA O ENSINO DE GEOMETRIA PLANA

Cristian Andrey Pinto Lima¹

João Sousa Amim²

Soraya Sousa Amim³

Atenilda da Silva Alves⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como título “O Ensino da Matemática na Amazônia Paraense: narrativas de Alunos Surdos sobre a importância de Materiais Adaptados para o Ensino de Geometria Plana”, em que buscou-se refletir sobre a importância do uso de materiais adaptáveis para o ensino de Geometria Plana, segundo as narrativas de alunos surdos tendo em vista que, ainda hoje, as pessoas com deficiência são excluídas

-
- 1 Especialista em Metodologia de Ensino de Matemática e da Física pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: cristianandreylima@gmail.com.
 - 2 Especialista em LIBRAS pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor da Rede Estadual de Ensino-SEDUC/PA. E-mail: sousajhon72@gmail.com.
 - 3 Especialista em LIBRAS pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: sorayaamim@gmail.com.
 - 4 Especialização em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Pará. Professora da Rede Estadual de Ensino-SEDUC/PA. E-mail: atenildanunes@hotmail.com.

das oportunidades de aprendizagem em condições de igualdade, quando comparadas aos demais colegas de sala de aula.

Atualmente, no cenário da educação brasileira muito se discute a respeito da ação de buscar incluir todos os cidadãos da sociedade, ilustra-se a necessidade que os professores e alunos tem de compreender o processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, afirma Mantoan (2005, p.1) “Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

O docente, muitas vezes, vivencia pela primeira vez com a educação especial na prática, no momento em que precisa desempenhar o magistério em uma sala de aula com a presença de um aluno com deficiência. Contudo, leis do nosso país preveem que discentes com qualquer tipo de deficiência matriculem-se na rede regular de ensino.

Na segunda parte deste trabalho – a do desenvolvimento, abordar-se-á a respeito da inclusão do aluno surdo no que se refere ao processo conceitual e embasamento legal no Brasil.

Posteriormente, será ressaltado sobre o Ensino da Matemática para alunos surdos. Na sequência, enfatizar-se-á sobre a História da Geometria Plana na humanidade. Depois, percorrerá do Ensino da Geometria Plana face à educação de surdo. Em seguida, tratar-se-á da relevância dos materiais adaptados na sala e, finalmente, a respeito das narrativas com os educandos surdos pesquisados.

Espera-se que este trabalho tenha a perspectiva de ajudar em uma reflexão sobre a utilização de materiais adaptados no ensino da Geometria Plana para todos os alunos, em especial aos surdos, de forma que tal público possa sentir-se menos excluído e interaja-se de forma significativa na escola e, por conseguinte, na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Segundo Alonso (2013), o sistema educacional brasileiro, por meio das políticas de Educação e Educação Especial, proporciona dois tipos de serviço: a Escola Regular e a Escola Especial. Dessa

forma, o discente frequentava uma ou outra. Com o desenvolvimento da Educação Especial, apareceu uma nova visão de educação para pessoas com deficiência.

Em 1994, o Governo da Espanha, em consonância com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que resultou na Declaração de Salamanca. Esse documento estabeleceu regras e padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências, exigindo que os Estados garantissem a educação dessas pessoas como parte integrante do sistema educacional (UNESCO, 1994).

Dois anos após ter ocorrido a Declaração de Salamanca. Na sociedade brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Capítulo V, assegurou a Educação Especial como uma modalidade de ensino integrante da Escola Regular com atendimento especializado de acordo com a deficiência.

Os discentes, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo é não deixar nenhum de fora do ensino regular, desde o começo da história escolar para acender uma melhoria na qualidade de ensino. O sistema educacional nas Escolas Inclusivas abrange uma organização a partir da necessidade de todos os educandos. Essa organização implica em uma modificação na perspectiva educacional, pois deve chegar não só aos alunos com deficiência, mas também a todos os que apresentam dificuldades em aprender. Essas escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com certos discentes, sem constituir regras específicas para se planejar, aprender e avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência) (MANTOAN, 2013).

Nessa perspectiva, fazendo um viés com a Educação Inclusiva, o entendimento a respeito do indivíduo surdo é elucidado no Decreto nº 5.626/2005, Art. 2º “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras”.

A LIBRAS como primeira língua da comunidade de surdos, no Brasil, só foi regularizada em 24 de abril de 2002 através da Lei nº 10.436

e do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que a regulamenta. Considera-se LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) a:

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, Lei nº 10.436, 2002).

Corroborando com isso, Souza (2011, p.106) afirma que “depois da lei da Libras, de 2002, o decreto no 5626, de dezembro de 2005, tornou-se um grande marco nesse reconhecimento, tanto da língua quanto da cultura e da comunidade surda brasileira”. Assim sendo, o ano de 2002 idealiza um marco histórico para os surdos e os intérpretes de língua de sinais, pois vivenciou-se na prática a seriedade legal da LIBRAS como língua oficial da comunidade surda brasileira.

O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Não é incomum escutarmos ou lermos que o êxito da inclusão educacional na escola regular, precisa, entre inúmeros outros pormenores, da atuação dos professores em sala de aula. Ao deparar-se com um aluno com deficiência auditiva em sua classe, por exemplo, o docente tem a incumbência de oportunizar a este sujeito, instrumentos que legitimem a construção do seu saber, favorecendo o acesso curricular ao mesmo.

De acordo com Zanata (2004), torna-se imperioso ao docente o fomento de adaptações ao currículo e o emprego de técnicas pedagógicas coniventes às particularidades educacionais de todos os discentes viabilizando a inclusão destes no espaço escolar. Para tal, é imprescindível que o educador detenha um conhecimento basilar no tocante à educação inclusiva e das deficiências de cada aluno, para consequentemente usar de metodologias que emanem oportunizar o processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos.

Entre outras metodologias que oportunizam o desenvolvimento do progresso educativo e inclusivo de discentes surdos, citamos a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), levando em conta que a comunicação é, certamente, uma das razões preexistentes e substanciais para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ausente a comunicação, não se

tem inclusão, construção de conhecimento e não se tem compreensão a respeito de outrem (BORGES; NOGUEIRA, 2018).

Levando em consideração que “[...] a visualidade é o meio que os surdos dispõem para aprender e se relacionar com as coisas do mundo, e a aquisição de informação obrigatoriamente passa pelo canal visual” (VALES, 2008, p.19). É impreterível refletir a Matemática sob um prisma visual. Por esse ângulo, o emprego de materiais pedagógicos visuais inclina-se a corroborar com o processo educacional, já que permitem as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem tanto para os discentes surdos quanto para os ouvintes, o que consente o desenvolvimento de suas capacidades, uma melhor inter-relação entre estes e o educador, e a ampliação dos saberes matemáticos.

Posto isso, depreende-se que, para os educandos surdos, o ensino do componente curricular Matemática carece ser guiado de maneira diversificada, aproveitando-se da descrição dos conteúdos, dos distintos modos de resolução de problemas, assim como do manuseio de materiais didáticos adaptáveis e do uso dos instrumentos tecnológicos, viabilizando aos mesmos a ampliação de concepções precisas e preponderantes. Portanto, para que isso ocorra, é inegável que tanto a escola quanto os professores possam estar devidamente capacitados e inclinados a cooperar com as distintas maneiras de se aprender.

No que se relaciona ao ensino do componente curricular Matemática, é fundamental deixar de lado o pensamento de que todos os discentes assimilam conhecimentos de igual modo e nas mesmas conjunturas, e passar a levar em consideração suas barreiras, capacidades e carências. A respeito dessa concepção para D’Ambrósio (2005, p. 71), “[A] busca de equidade na sociedade do futuro, onde a diversidade cultural será o normal, exige uma atitude sem arrogância e prepotência na educação, particularmente na educação matemática”.

Dessa maneira, deve existir uma transformação na atitude dos docentes de Matemática, ponderando a realidade de que estes têm um relevante dever no processo de ensino e aprendizagem de cada um de seus educandos e por conhecer as circunstâncias educacionais destes sujeitos, necessitará optar por metodologias que permitam a constituição de conceitos e a concepção de métodos por parte de todos os alunos, atendendo os limites, as dificuldades e primando pelo prelúdio da

equidade e da não exclusão.

HISTÓRIA DA GEOMETRIA PLANA

Segundo Piaseski (2010), o termo “geometria” tem sua origem no grego *geo* (terra) + *metria* (medida), que denota medição de terra. Inferimos desta afirmação que os primeiros conhecimentos geométricos que o homem produziu, teve o imperativo de entender melhor o espaço onde habitava.

De acordo com Eves (1997), os primeiros registros sobre a geometria são bem antigos, datadas de 3500 a. C. Segundo ele, em sua origem o homem primitivo, fazia apenas verificação e tinha a habilidade de reconhecer desenhos geométricos, equiparar formas e comprimento. O discernimento de comprimento foi um dos primeiros pensamentos geométricos.

Eves (1997) acrescenta que os primeiros homens tiveram, no Egito Antigo, a necessidade de fazer novas marcações de terras, após as enchentes no rio Nilo. Então, deu-se origem a uma geometria definida por formas, cálculos para medir áreas, quantidade e outros. Foi nesse tempo que se expandiu a ideia de figuras geométricas como triângulo, quadrado e retângulo. A geometria como ciência veio através dos babilônios e egípcios “como uma ciência para assistir atividades ligadas à agricultura e à engenharia” (EVES, 1997, p. 3).

Corroborando com Eves (1997), Boyer (1974) elucida que a enchente fazia com que sumissem a divisão registrada no ano antecedente, de limitação de posse de terras. Para solucionar esse problema, os faraós decidiram contratar funcionários com o cargo de calcular as despesas das inundações, avaliarem o comprimento dos terrenos, e definir a divisa de cada propriedade, mantendo assim o limite das propriedades, estabelecendo o extremo de suas áreas de plantação. Quando refaziam a demarcação, os medidores de terras tinham conhecimento pouco ou nenhum, pois as divisas talvez tivessem danificado totalmente.

Esses medidores de terras conseguiam definir a área separando-as em triângulos e retângulos, e em situações que esbarravam com tamanhos desproporcionais, aplicavam a técnica de triangulação (dividir uma área em tamanhos pequenos e em forma de triângulos, nos quais

somando resultavam na área total).

Ainda para Boyer (1974), os egípcios eram hábeis em estabelecer limites dos terrenos e assim descobriam e usavam muitos conceitos, um destes conceitos era usado para determinar ângulos retos. Estes faziam nas cordas vários nós distantes, dividindo as propriedades, e dessa maneira chegavam a resultados mais próximos, que alguns anos depois ficou conhecido como o Teorema de Pitágoras.

Eves (1997) diz que a modificação econômica e política que ocorreram no final do século do segundo milênio a. C, fez com que o povo babilônico perdesse o poder. Assim, o desenvolvimento da geometria passou para os gregos, que a modificaram para uma geometria dedutiva.

Conforme Mlodinow (2008), os povos gregos davam muita importância na busca do aprendizado, e assim a geometria foi fortalecida com os seus matemáticos, a iniciar pelo matemático Tales de Mileto, (640 a.C. - 564 a.C). Esse importante matemático fez muitas viagens para o Egito à procura de explicações para o fato histórico no qual os egípcios construíam as pirâmides, mas não tinham conhecimento para medir a altura dessa pirâmide, assim ele descobriu a técnica de semelhança de triângulos, que permitia medir a altura da pirâmide de Quéops. Tales foi o primeiro a apresentar teoremas geométricos que séculos depois vieram de encontro com os Elementos de Euclides.

Conforme Garbi (2006), ganha grande destaque nos estudos da geometria, o matemático Euclides. Ele foi o primeiro a mostrar, a geometria como uma ciência de natureza lógica e dedutiva. Euclides escreveu a clássica obra “Os Elementos”, um conjunto de 13 livros que serviu como fundamento para o ensino da geometria. Em seus estudos Eves (1997) afirma que Euclides, (re)organizou as proposições da geometria plana, norteando-se em um conjunto de cinco postulados, o qual definiu as retas paralelas, sendo denominado como “Postulado das Paralelas”.

Para o mesmo autor, outro matemático que foi muito importante para a geometria, foi Pitágoras, Matemático e filósofo, nasceu por volta de 572 a.C. na ilha de Samos. Morou em Crotona, uma colônia grega ao sul da Itália, onde fundou a famosa escola pitagórica. Pitágoras viveu no Egito por 13 anos, mas foi levado em cativeiro pelos Persas por causa da sua genialidade, um cálculo matemático leva seu nome: Teorema de Pitágoras.

Platão, nascido em Atenas (427 a.C. - 347 a.C) também se interessou por estudar a geometria. Eves (1997) afirma que ele acreditava em uma geometria intuitiva, sendo a favor da matemática dos cinco elementos: o fogo (tetraedro), o ar (octaedro), a água (icosaedro), a terra (cubo) e o Universo (dodecaedro). Platão e seus seguidores estudaram esses sólidos, conhecidos como “Poliedros de Platão”.

O ENSINO DE GEOMETRIA PLANA PARA ALUNOS SURDOS

Para o ensino da Geometria Plana, por exemplo, é importante que as aulas sejam de acordo com as necessidades dos alunos, em que no caso dos alunos surdos deve ser trabalhado, principalmente, o sentido da visão, pois é através dele que o aluno com perda da audição consegue aprender a maior parte dos conteúdos passados. De acordo com Filho, Oliveira e Souza (2009, p. 10):

[...] a comunicação visual na escola, leva o Surdo a criar a sua própria identidade visual como também a descobrir e interagir no seu universo, trazendo assim benefícios e promovendo a conscientização do aluno, enriquecendo seu vocabulário visual e gráfico, dando expressão à imaginação criadora e ao saber [...].

A Geometria é um tema que, quando exposto de forma adequada e fazendo relações com suas origens, atualidades e importância, faz surgir um interesse natural pelo alunado. Portanto, a Geometria é um importante caminho de ligação entre os conteúdos matemáticos e os alunos surdos, cujo conhecimento é majoritariamente visual. Nesse sentido, Brasil (1998, p. 51) afirma que:

O trabalho com espaço e forma pressupõe que o professor de Matemática explore situações em que sejam necessárias algumas construções geométricas com régua e compasso, como visualização e aplicação de propriedades das figuras além da construção de outras relações. Esse bloco contempla não apenas o estudo das formas, mas também as noções relativas à posição, localização de figuras e deslocamentos no plano e sistemas de coordenadas.

A concretude da Geometria é uma importante aliada no ensino para alunos surdos, ainda que a aquisição de conhecimentos sobre ela

não ocorra exclusivamente nesse nível, porém, também de forma lógica, das quais a imaterialização requer estudos. Nesse pressuposto, Kallef (1998, p.16), descreve que:

É a partir das experiências pessoais com a forma, cor, textura, dimensões e a manipulação de um objeto físico que as imagens mentais do mesmo serão construídas, permitindo sua visualização ainda que na ausência desse, assim como sua representação através de modelos concretos ou desenhos.

Portanto, partindo desse entendimento, é possível afirmar que quanto mais os alunos surdos manipulam os materiais manipuláveis, mais fazem relações entre os conceitos e os objetos físicos, que auxiliam para a sua aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS ADAPTADOS

Atualmente, à luz da perspectiva de uma escola inclusiva, pensa-se que o conhecimento sobre adaptações curriculares e recursos didático-pedagógicos adaptados, por parte dos professores da rede regular de ensino que ganham, entre outros, discentes com limitações sensoriais, mentais e físicas, pode ser um elemento facilitador para essa inclusão.

Para Cerqueira e Ferreira (2000, p. 24), “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes”. Com isso, a manipulação de materiais distintos auxilia no desenvolvimento da percepção tátil, facilita a discriminação de detalhes e propicia a movimentação dos dedos.

Corroborando com essa linha de ideias, Njoroge (1994) enfatiza a necessidade de auxiliar os alunos com a maior quantidade de adaptações. Também é preciso ajudá-los a manter um equilíbrio real entre o que é possível e o que é prático. Assim, para o professor que tem em sua sala um aluno surdo, não deve haver limite para a criatividade e para a utilização de recursos pedagógicos, mobiliário adaptado e estratégias adequadas que motivam sua vontade de aprender.

Nessa perspectiva, Souza (2007, p.111) elucida que o recurso pedagógico adaptado “é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser realizado, pelo professor, a

seus alunos”. Dessa forma, tratam-se de materiais que auxiliam a aprendizagem dos conteúdos, intermediando os processos de ensino e aprendizagem, organizados por docentes dentro e fora da escola.

Lima *et al.* (2020) elucida ao citar os PCNs (1998), certos materiais são comercializados, contudo, outros são adaptados de materiais oriundos de pesquisas de trabalhos acadêmicos. Esses materiais didáticos são estimulados no que tange à facilidade de reprodução, o baixo custo e a realidade pela qual passam inúmeros espaços escolares pelo país, que apresentam ausência de recursos financeiros, não podendo, dessa forma, adquirir ferramentas tecnológicas, muitas delas caras, para a inclusão de seus alunos.

Alguns materiais adaptados virão a seguir:

RÉGUA

A régua é empregada exclusivamente para ligar dois pontos e construir retas, semirretas ou segmentos de reta. Ela pode ser graduada ou não. Geralmente as régua que os alunos utilizam são graduadas em milímetros e centímetros.

COMPASSO

O compasso é um material com muitas utilidades em geometria. Entre elas estão: Construção de circunferências, arcos, ângulos, transporte de ângulo e segmentos. Ele tem duas hastes: uma chamada ponta seca, onde se encontra uma ponta metálica e na outra encontra-se o grafite que carece estar sempre apontado. As duas hastes do compasso devem ter o mesmo tamanho.

TRANSFERIDOR

Existem dois tipos desse instrumento: um de meia volta ou 180° e o outro de uma volta ou 360° como mostra a figura 3. O transferidor é utilizado para medir ângulos e auxiliar em suas construções.

ESQUADROS

Existem dois tipos de esquadros como se pode observar na figura 4, um deles tem os seguintes ângulos 45° , 45° e 90° (esse esquadro é costumeiramente chamado de esquadro de 45° ou ainda isósceles), o outro possui ângulos de 30° , 60° e 90° (sendo esse chamado de esquadro de 60° ou ainda escaleno). Os esquadros são empregues quando se quer traçar segmentos perpendiculares ou paralelos e também alguns ângulos.

MULTIPLANO

O Multiplano é um recurso pedagógico criado por Rubens Ferronato que permite trabalhar diferentes conceitos matemáticos. De acordo com Ferronato (2002, p.57) “o material concreto denominado Multiplano consiste, basicamente, em uma placa perfurada de linhas e colunas perpendiculares, onde os furos são equidistantes. O tamanho da placa e a distância entre os furos podem variar consoante a necessidade”. Nas aberturas podem ser ajustados rebites, que precisam ter a cabeça plana e circular, mas sem um de seus segmentos circulares, para facilitar o reconhecimento correto do pino.

NARRATIVAS DOS ALUNOS SURDOS

Levando em consideração a questão de investigação e os objetivos, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, no qual o relatório desse tipo de estudo é descritivo levando em consideração a perspectiva dos participantes (MINAYO, 2006). Diante da especificidade da pesquisa realizou-se um delineamento de estudo de caso apoiado em Yin (1994), de cunho etnográfico, por fazer relação à uma cultura: a surda.

O lócus da pesquisa foi uma escola pública de ensino fundamental maior, localizada no meio rural de um município do estado do Pará, que é tido como o Estado mais rico e populoso do Norte do país e essencialmente agrícola, onde residem diversas populações tradicionais. Os participantes foram três discentes surdos do 8º ano do ensino regular alfabetizados em LIBRAS, sendo eles do sexo masculino, e com idade entre doze e treze anos. Nesta pesquisa foram identificados por A1, A2 e A3, a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas em áudio e vídeo, onde contou-se com o auxílio de um tradutor e intérprete convidado, já que a escola não dispõe desse especialista em seu quadro de funcionários e os pesquisadores terem pouco conhecimento em LIBRAS. A realização da pesquisa deu-se no contraturno no período de 02 a 30 de setembro do ano de 2019.

Embasou-se em Freitas e Fiorentini (2007) a análise das entrevistas narrativas, haja vista que essa técnica possibilita a escuta discente de situações teóricas e práticas vivenciadas por esses alunos. A análise

narrativa partiu das histórias que os sujeitos narraram sobre si mesmos e sobre a sua formação. Sendo o objeto deste estudo as narrativas de alunos surdos sobre a importância de materiais adaptados para o ensino de geometria plana, restringimo-nos a apresentá-las na íntegra e dando o destaque merecido.

Iniciamos perguntando: **Quanto às metodologias utilizadas nas aulas (aulas expositivas, atividades em grupo, entre outras), você tem alguma dificuldade para entender o que é solicitado pelo professor (a)?**

A1: Nossas aulas são bastante dinâmicas e o professor sempre busca nos ajudar de alguma forma. Tenho dificuldades para entender algumas fórmulas, porque o professor e os meus outros colegas não sabem LIBRAS.

A2: As aulas são em sua maioria expositivas. Às vezes o professor nos divide em grupos, quando isso acontece eu fico inquieto e com medo, porque os outros alunos não entendem LIBRAS, aí o professor procura fazer gestos, e junta eu e meus colegas surdos num grupo e, os outros que ouvem ele divide nos outros grupos.

A3: São aulas expositivas, mesmo que nosso professor não conheça LIBRAS e tenha dificuldade para se comunicar comigo e com meus amigos surdos, ele sempre busca dar algum jeito para não deixar a gente sem entender o assunto que ele tá passando. Se ele soubesse LIBRAS ou tivesse alguém ajudando ele, nossas aulas seriam ainda melhores, eu entenderia mais.

As respostas indicam que as aulas, na maioria das vezes, são expositivas. Mesmo que não seja objeto deste estudo, inferimos também das falas dos sujeitos pesquisados, que a falta do Tradutor e Intérprete de LIBRAS (TILS) nas salas de aula desta escola revela que o poder público municipal pouco se preocupa com a garantia e presença deste especialista a fim de promover acessibilidade comunicacional de seus educandos surdos mesmo que esta seja uma garantia legal, de acordo com o Decreto Nº 5.626/2005 que em seu Art. 2º pondera que: “a pessoa surda compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, considerada sua primeira língua”.

Outra situação que nos chamou atenção foi o fato de que o professor apesar de dividir a turma em grupos, metodologia empregue por muitos profissionais da educação no intuito de se trabalhar a diversidade,

por vezes, como relatado por A2, acaba por não incluí-los com os demais alunos, indo de maneira contrária ao pleno sentido da palavra inclusão abordada por Mantoan (2003), ao dizer que inclusão é a nossa inclinação em entender e reconhecer o outro e, dessa maneira, ter o privilégio de se relacionar e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

A segunda pergunta consistia em: **Quais são os recursos mais utilizados nas aulas de matemática? (quadro, pincel, projetores, materiais adaptados)?**

A1: O professor usa mais o quadro e o pincel. Não sei o que é material adaptado.

A2: Ele traz pra aula o pincel e usa para escrever, desenhar no quadro. Só esses dois, não me lembro de ter visto ele usar outros.

A3: Só o quadro e o pincel. Aqui na escola não temos projeto, televisão, nada disso. Mas, mesmo assim o professor se esforça bastante para nos ajudar.

As falas dos estudantes surdos pesquisados neste trabalho corroboram com os resultados da pesquisa de Spenassato e Giaretta (2009) onde os entrevistados asseguraram que “se o professor trouxesse mais vezes materiais visuais, teriam um rendimento melhor, pois tudo que é visual se tem mais interesse em aprender, conseqüentemente, seu aprendizado em matemática seria maior” (SPENASSATO e GIARETA 2009, p. 7). Ainda segundo as autoras por pouco serem empregues recursos visuais nas aulas do componente curricular matemática, os educandos surdos acabam evidenciando falta de empenho em aprender, suscitando dificuldades de aprendizagem. Portanto, o professor deve ter em mente que os alunos surdos carecem que se utilizem metodologias voltadas ao visual, que lhe despertem interesse, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Questionamos na pergunta três: **Você acha a disciplina de Matemática importante?**

A1: Eu não gosto muito de matemática, mas me esforço para aprender e tirar boas notas. Mas, sei que ela é muito importante pra gente.

A2: Não gosto de matemática, acho muito difícil. Minhas notas são baixas, acho que tenho que me esforçar mais. Só que em tudo eu vejo a matemática, então, eu a acho muito importante.

A3: Não gosto muito, ou quase nada, mas não significa dizer que o professor não saiba ensinar bem, é que acho muito difícil algumas fórmulas. Eu entendo que ela é muito importante, ela está presente em tudo.

Compreendemos das falas que os entrevistados não têm afinidade com o componente curricular, mas entendem a importância desta para o seu desenvolvimento. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), tem-se em vista que a concepção orientadora da disciplina de Matemática na escola deverá ser entendida como “um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação” (BRASIL, 1998, p. 31). Conclui-se a partir dessa afirmação, que um dos objetivos de ensino do componente curricular da Matemática é levar o discente a perceber os saberes matemáticos como elemento para compreender e transformar o meio em que vive.

Na quarta pergunta, feita a apresentação de alguns materiais adaptados indagamos: **Você já conhecia os materiais adaptados apresentados agora?**

A1: Sim, conheço. Em minha casa meu pai os usa quando vai fazer alguma obra. Ainda não conhecia o multiplano, mas achei muito interessante.

A2: Conheço quase todos. Apenas o multiplano que ainda não tinha conhecido.

A3: Sim, eu tenho a régua e o compasso, só não trago para a escola porque quase nunca usamos. Os outros aí meu pai usa no trabalho dele. Esse multiplano eu ainda não conhecia.

Questionamos os alunos, na quinta pergunta: **O conteúdo de Geometria Plana, já foi ensinado a vocês com o auxílio de material adaptado?**

A1: Não

A2: Não, a gente só ver os desenhos que o professor faz no quadro.

A3: Não, inclusive eu acho muito difícil esse assunto, pouco entendendo quando o professor desenha no quadro. Se a gente tivesse mais materiais seria melhor para entender.

Tais relatos vão de encontro com Silveira (2007) ao dizer que os discentes ao adentrarem o ambiente da sala de aula já trazem consigo

conhecimentos e experiências que não se limitam apenas aquelas experimentadas na escola. Essas impressões também puderam ser observadas nesta pesquisa.

Munidos dessas respostas, indagou-se se as atividades de construção de figuras geométricas planas fossem com o auxílio de materiais adaptados, inquirimos na sexta pergunta: **O uso dos materiais adaptados seria interessante para aprendizagem do conteúdo de Geometria Plana?**

A1: Para mim seria, pois ficaria mais fácil os conteúdos que o professor já tinha passado em outras aulas.

A2: Seria bastante, não imaginava que com os materiais que são usados em casa, para fazer tantas coisas podíamos aprender geometria. Não vejo a hora da gente usar.

A3: Sim e muito, melhoraria muito nosso entendimento, e muda nosso pensamento a respeito da disciplina que eu particularmente acho muito chata e difícil.

Anuímos com Zuim (2001, p. 177), ao dizer que:

Não há geometria sem régua e compasso. [...] O aprendizado das construções amplia as fronteiras do aluno e facilita muito a compreensão das propriedades geométricas, pois permite uma espécie de “concretização do conhecimento. [...] Em todas as interfaces que a Matemática faz com a linguagem gráfica, o conhecimento de Desenho entra como ferramenta enriquecedora.

Estudar geometria plana munido de materiais simples como régua e compasso expandirá no educando a capacidade de desenhar, projetar e/ou abstrair, logrando êxito, dessa maneira em diferentes campos da Matemática “em particular com as atividades numéricas, métricas e com a noção de proporcionalidade” (ZUIN 2002, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discentes surdos não são seres ignorantes. Assim, o professor precisa saber agir e desenvolver um trabalho metodológico pautado nas dificuldades experienciais dessa clientela e aproveitar, nesse sentido, os seus conhecimentos prévios. Despertar o olhar crítico dos alunos para a realidade em que eles estão inseridos, fomentando vez e voz a essas pessoas que também detém um acentuado saber.

Infere-se, portanto, que muito ainda necessita ser estudado e debatido a respeito da Geometria Plana face aos materiais adaptáveis, visando desenvolver e aperfeiçoar variadas metodologias de ensino eficazes e dinâmicas e, conseqüentemente, modificar gradativamente os paradigmas educacionais vigentes que tardam o exercício eficiente da educação enquanto prática sociocultural.

O ensino da matemática, visto por certos docentes e discentes como uma disciplina que se deve preencher a caga horária e repassar o que está sugerido nos livros didáticos de maneira mecânica, passa por um discurso nas academias de que isso pode ser transformado. Dessa forma, confirma-se parte dessas experiências nesse artigo a concretizar-se às demandas de que a matemática pode sim, ser uma disciplina bem atrativa aos educandos dependendo da forma que será conduzida na sala de aula.

De acordo com a pesquisa realizada face às narrativas dos discentes surdos, constatou-se a necessidade do professor de matemática fazer uso de materiais adaptados (régua, compasso, transferidor, esquadros e multiplano) no ensino da Geometria Plana na sala de aula para alcançar a todos os alunos, em especial os surdos, pois tais materiais aproximam o conteúdo da realidade dos educandos no que tange à efetivação da compreensão geométrica. Sendo dessa forma, ferramentas enriquecedoras para a prática docente.

Portanto, diante desses desafios é muito prazeroso ver que essas formas didáticas são relevantes ao trabalho docente e de grande valia para o discente, pois a experiência de estimular as práticas pedagógica desenvolvidas na universidade para além do universo acadêmico, deve ser realizada de forma positiva para deixar os alunos seduzidos com esses materiais, visando melhorar o ensino da matemática.

REFERÊNCIAS

ALONSO, D. **Os desafios da Educação Inclusiva: foco nas redes de apoio**. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redesde-apoio> > Acesso em: 05 de set. 2021.

BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Quatro aspectos necessários para se pensar o ensino de matemática para surdos. **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana. vol. 4, nº 3, p.

1-19, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2226/1798>. Acesso em: 29 set. 2021.

BOYER, C.B. **História da Matemática**. Tradução: Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.

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 e, o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5625.htm. Acesso em: 20 de set. 2021.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 148 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 29 de set. 2021.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: **Revista Benjamin Constant**, nº 5, dezembro de 1996. p.15-20.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EVES, H. Geometria: **Tópicos de História da Matemática para uso em sala de aula**. Tradução: Higino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1997.

FERRONATO, R. **A Construção de Instrumento de Inclusão no Ensino de Matemática**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82939/PEPS2320-D.pdf?sequence=1&isAllo>. Acesso em: 30 de set. 2021.

FILHO, G.O.S; OLIVEIRA, R. R. dos S.; SOUZA, R. de C. S. **Na Construção da Modalidade Visual: A Pedagogia para a Educação dos Surdos**. Revista Virtual de Cultura Surda, Petrópolis - RJ, ed.18, p. 1-16, jul. 2016. Disponível em: <https://editora-arara.azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/Artigo%201%20Genivaldo%20Oliveira%20Santos.pdf>. Acesso em: 30 de set. 2021.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e

investigativas da narrativa em educação matemática. **Revista Horizontes**, Itatiba, USF, v. 25, n. 1, p.63-71, jan.-jun. 2007.

GARBI, G.G. **A Rainha das Ciências**. Um Passeio Histórico pelo Maravilhoso Mundo da Matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2006.

KALEFF, A. M. M. R. **Vendo e entendendo poliedros: do desenho ao cálculo do volume através de quebra-cabeças geométricos e outros materiais concretos**. Ed: UFF, Niterói, 1998.

LIMA, C.A.P *et al.* O Ensino de estatística na formação docente: uma de inclusão de Deficiente Visual na construção. IN: CONTIGIO, C. (org.). **Ciências humanas uma abordagem holística**. 1 ed. Piracanjuba-GO Editora Conhecimento Livre.2020. P. 325 – 343. Disponível em: <http://conhecimentolivres.org/ebook/cienciashumanas-uma-abordagem-holistica/>. Acesso em 20 de set. de 2021.

MANTOAN, MTE. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MLODINOW, L. **A Janela de Euclides. A História da Geometria: das Linhas Paralelas ao Hiperespaço**. São Paulo: Geração, 2008.

NJOROGE, M. **El trabajo com alumnos com baja visión: algunas consideraciones útiles**. Seminário para Profesores de Alumnos con Discapacidad Visual, Kajiado, Kenia, 1994.

PIASESKI, M.C. **A geometria no ensino fundamental**. 36 f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) - Campus de Erechim – Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: https://www.uri-cer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/1271.pdf. Acesso em: 30 de set. 2021.

SOUZA, S. X. **Intérprete de Língua de Sinais Brasileira na sala de aula**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Maringá, PR, Arq Mudi, 2007.

SPENASSATO, D; GIARETA, M. K. **Inclusão de alunos surdos no ensino regular**: Investigação das propostas didático metodológicas

desenvolvidas por professores de matemática no Ensino médio da EE-NAV. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA, 10., 2009. Ijuí. Anais... Ijuí: EGEM, 2009. Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fsccommand/CC/CC_60.pdf. Acesso em: 30 de set. 2021.

UNESCO, 1994. **Declaração de Salamanca**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > acesso em 11 de ago. 2021.

VALES, L. dos. **S. Pequeno dicionário de libras para artes**. 2008. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia da Arte) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15665/000687612.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 de set. 2021.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCAR, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 set. 2021.

YIN, R.K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1994.

ZUIN, E. de S. L. **Da régua e do compasso: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil**. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA OUVINTE NA AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO L1 PELA CRIANÇA SURDA

Vanessa Guedes Ribeiro¹

Daniel Souza César²

Lúcio Costa de Andrade³

José Severino da Silva Junior⁴

INTRODUÇÃO

O art. 1º da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, enfatiza o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação e expressão da comunidade surda no território brasileiro (BRASIL, 2002). No entanto, apesar da inclusão de alunos com diversas deficiências, a criança surda inicia em desvantagem, tendo em vista que a linguagem é o principal fator que dificulta a interação dos alunos surdos com os professores. As diferenças linguísticas são uma barreira a ser quebrada, pois apesar de ter uma Lei que estabelece um currículo diferenciado, as escolas regulares não executam de modo efetivo (TURETTA; LACERDA, 2018).

- 1 Pós- graduanda em Docência do Ensino Superior – UNIASSELVI. Graduada pelo Curso de Pedagogia Faculdades integradas do Ceará – UniFIC, Graduada em Licenciatura Letras- LIBRAS Universidade Federal da Paraíba – UFPB, v_omely@hotmail.com.
- 2 Especialista em Libras pela Universidade do Vale do Acaraú-UVA - CE, Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, professor da Faculdades Integradas do Ceará –UniFIC, prof.danielcesar@gmail.com.
- 3 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação no ensino superior, Educação especial inclusiva e em Psicopedagogia. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT- Campus Olinda, Professor estadual de PE, profluciocosta@gmail.com.
- 4 Pedagogo Semed Palmares. Especialista Em Libras – Faveni, Pós graduando em educação inclusiva – IFMG. E-mail: joseseverinojunior@live.com.

Assim, quando as crianças surdas nascem em famílias surdas a desvantagem linguística é consideravelmente reduzida, visto que, há uma interação familiar espontânea quanto a comunicação desde cedo. Entretanto, quando nascem com pais ouvintes, essa comunicação torna-se limitada diante das diferenças linguísticas, uma vez que existe uma barreira da comunicação e, com isso, podendo ser determinante no desenvolvimento social e educacional dessa criança (QUADROS, 2000).

Segundo Strobel (2008), quando nasce uma criança diagnosticada com a surdez em uma família, observa-se que alguns aspectos emocionais podem ser desencadeados e expressados de maneira conflitantes, assim, possibilitando o surgimento de transtornos psíquicos e comportamentais dos pais. Sabe-se que, não é fácil saber que um filho terá limitações para o resto da vida e que não poderá fazer nada para reverter seu estado clínico.

Tais comportamentos paternos fazem parte do processo adaptativo da aceitação, que pode ser uma implicação a mais na construção linguística da criança e no seu desenvolvimento social. Outra implicação, além da novidade da patologia, é a falta de um acompanhamento adequado e orientações pertinentes sobre o assunto.

Strobel (2008), relata que uma família ouvinte bem orientada, que tenha acesso a aprendizagem da língua de Sinais, junto com o seu bebê, não necessitará de recursos extraordinários para lhe ofertar boa educação.

Visando isto, o trabalho tem como objetivo central demonstrar a importância desse apoio familiar, da promoção e a interação com a comunicação da criança surda com a escola, e também, sobre a família e, conseqüentemente, o meio social/educacional ter a aquisição da língua materna da criança como primeira língua (L1).

O presente trabalho se justifica na reflexão e aprofundamento do conhecimento quanto ao impacto causado pela participação ativa da família na aquisição linguística da Libras como L1 em crianças surdas, despertando assim, o interesse em conhecer o real papel familiar no processo educacional, principalmente, no que se refere ao apoio dado para o avanço da educação, interação entre eles (pais e crianças surdas) e a comunicação como um todo.

Nesse contexto, este estudo se dará mediante uma abordagem qualitativa, em que serão realizadas buscas nas bases de dados, procurando entender, mediante a literatura, como o apoio familiar influencia na

formação intrapessoal da criança surda e, sobre a aquisição da linguagem da Libras como língua materna para ajudar no seu desenvolvimento.

METODOLOGIA

Trata-se de um de revisão narrativa da literatura, descritiva e exploratório, com abordagem qualitativa, buscando-se na literatura compreender os impactos da participação da família no processo de aquisição da Libras como L1 (primeira língua) pela criança. Para início das coletas de dados dos estudos primários, foi realizado um levantamento bibliográfico nas seguintes bases e bancos de dados: Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica On-line (SciELO), Periódicos Capes,

Scopus, Web of Science e Google acadêmico. Foram excluídos estudos duplicados e que não contemplem o assunto proposto, revisões da literatura e repetidos entre as bases. Os dados coletados foram analisados de acordo com análise de conteúdo da autora Bardin (2013).

O PERCURSO CLÍNICO DA SURDEZ E ASPECTOS SÓCIO EDUCACIONAL ANTROPOLÓGICOS

É importante conhecer o percurso clínico da surdez e seus aspectos sócio antropológicos de modo a proporcionar conhecimentos para refletir a relevância desse assunto no contexto atual.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a surdez pode ser conceitualizada como um processo que permeia na impossibilidade ou dificuldade de o sujeito identificar sons (BATTISTELLO; MARTINS, 2021).

Nesse contexto, de acordo com Rosa e Nunes (2018) e Marques et al., (2020), os termos surdez e deficiência auditiva se referem quanto sua perda auditiva. Existem quatro níveis de surdez a leve, a moderada, severa e a profunda. A surdez leve ou deficiência auditiva leve, perca de percepção de média entre 21 e 40 dB. Pode ouvir bem voz em intensidade normal, mas tem dificuldade com voz baixa ou distante. A maioria dos ruídos do dia-a-dia são percebidos.

A surdez moderada é quando o indivíduo perde a capacidade de

ouvir sons entre 40 e 69 dB, perdendo parcialmente a audição. Já a surdez severa ou deficiência auditiva severa é quando a pessoa só ouve sons acima de 70 a 89 dB. A surdez profunda é quando perde totalmente a audição, a pessoa não escuta nenhum som de média 120dB e é irreversível, ocasionando a surdez (MARQUES et al., 2020). Por existirem diferentes níveis a surdez pode impedir ou apenas dificultar a percepção dos sons pelo indivíduo. Assim, a pessoa pode nascer surda ou se tornar surdo, mediante fatores externos (BATTISTELLO; MARTINS, 2021).

Nesse âmbito, a surdez pode ser classificada em “congenita”, ou seja, antes do nascimento. Existem inúmeros fatores de corroboram para o desenvolvimento desse tipo de surdez como questões genéticas, hereditárias e o uso de medicamentos pela gestante, que conseqüentemente afeta as células do ouvido durante o processo de formação embrionário.

Existe a possibilidade de ser adquirida mediante o desencadeamento de patologias como rubéola, sífilis e toxoplasmose. É importante ressaltar que o desenvolvimento pode acontecer através de traços hereditários, ou seja, quando há histórico genético na família, sobretudo dos pais (GOMES, 2018; VILELA, 2017). A “Surdez adquirida” nasce com audição e perde no decorrer da vida. “Perda condutiva” tem dificuldade na condução podendo ocorrer na orelha externa, na orelha interna ou nas duas; “perda neurossensorial” uma lesão irreversível causada 16 na orelha interna e/ou nível central; “perda central” que atinge a via auditiva central e a “perda mista” que são problemas condutivos e neurossensoriais (VILELA, 2017). Assim, alguns fatores externos estão diretamente ligados à perda auditiva, como o aumento da intensidade e exposição a ruído, uso de drogas, envelhecimento, bem como a utilização rotineira de fármacos otológicos, lesionando o aparelho auditivo. Doenças crônicas como hipertensão arterial sistêmica e diabetes tipo II, traumatismos da cabeça e do pescoço, corroboram fortemente para o desencadeamento da perda auditiva, culminado na surdez adquirida (VILELA, 2017).

Já a surdez por condução, acontece quando há ruptura do tímpano, situações como acúmulo de cera, infecções, introdução de material estranho, influenciam para o surgimento da surdez por condução, podendo ser tratada mediante o uso de fármacos e cirurgias (PEREIRA, S; SOUSA, A; HELENA, 2012).

Ainda na antropológica, ela é apresentada como uma variação de

caráter natural do ser humano, independentemente de gênero, sexualidade, raça, cor, classe social, religião (GONZALES; DA SILVA, 2020; DE ABREU; MÁRCIA, 2020).

ASPECTOS CULTURAIS E EDUCACIONAIS INTRÍNSECOS A SURDEZ

É fundamental que a criança surda tenha aproximação com surdos adultos usuários da Língua de Sinais o mais cedo possível para que possam adquirir essa língua naturalmente, visando adquirir a sua identidade surda, e que não tenha barreiras na comunicação e sem atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e linguístico (SILVA; QUADROS, 2019).

No Brasil, a aplicação dessa estratégia começou a se desenvolver no ano de 1911. Inicialmente teve resistência, principalmente por alunos surdos, assim, apenas uma pequena parcela desses estudantes conseguia executar com êxito. Isso transcende até na conjuntura atual, onde grande parte das crianças brasileiras tem atraso cognitivo, repercutido diretamente na forma de aprender e compreender os assuntos que são abordados dentro do contexto escolar.

Dentro desse contexto, é preciso entender, que para além das pessoas surdas, que se apropriam desse meio para aprender a se comunicar, estudar, existe também outras pessoas e segmentos envolvidos. Como a comunidade surda é designada em grupo de pessoas consideradas surdas, que compartilham de aspectos culturais, abarcando familiares, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, tradutores, entre outras pessoas que estão intrínsecas nesse contexto (BARROS, 2019; SILVA; MODESTO; FUKUI, 2019; FREITAS; ARAÚJO, 2014).

Desde o século XVIII, o processo educativo para pessoas surdas já era forjado por disputas entre duas vertentes de ensino, os que defendiam a aplicação superficial de sinais na perspectiva do Frances L'épee. Por outro lado, os que defendiam o desenvolvimento dos aspectos educativo por meio do oralismo, na representação do alemão Heinicke. Dentre essas duas abordagens, o oralismo prevaleceu (BALDO; IACONO, 2008).

No oralismo é executado mediante um processo de treinamento da leitura labial, podendo ser designada como oralização. Nesse sentido, o oralismo, se apropria das técnicas como gesto e expressões, estimulando

o desenvolvimento da linguagem mediante essa abordagem (GOMES, 2018).

Já a comunicação total surge como um intermediário onde os sinais seriam utilizados como instrumento de comunicação, tendo em considerações as características do surdo, utilizando todo e qualquer meio de comunicação com o propósito de potencializar as interações sociais, levando em conta as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos (BALDO; IACONO, 2008; BARROS; ALVES, 2019).

Na prática, ocorrem as seguintes situações com o método de comunicação total: os gestos baseiam-se no vocabulário da língua de sinais com língua falada ou vocabulário falado ou artificial (alfabeto manual). A produção dos sinais segue a sequência da linguagem falada. Convertido para o português com sinais, é composto pelas seguintes estruturas gramaticais: artigos, substantivos, verbos e adjetivos (BARROS; ALVES, 2019).

Já o bilinguismo tem como referência toda concepção social de surdez que é um modelo de atendimento à diversidade, tendo como visão de minoria sociolinguística e cultural de surdez. O bilinguismo é uma filosofia de ensino que por meio de duas línguas, sendo a Língua de Sinais e Segunda Língua propõe à diversidade cultural a aceitação social do surdo (GOMES, 2018; BARROS; ALVES, 2019). Assim, Goldfeld (2002), retrata que o Bilinguismo apresenta a proposta em que o surdo precisa ser bilíngue, devendo primeiramente, aprender sua língua materna (LIBRAS, no caso do Brasil), para que então, possa aprender e compreender a língua oficial oral do seu país, neste caso, o português.

A partir do bilinguismo, o surdo assume total autonomia sobre sua língua sem que ocorra a necessidade de buscar maneiras para ter uma igualdade entre os ouvintes no quesito linguístico. Para afirmar tal pensamento, Guanirello (2007, p. 45-46) relata que: A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar.

De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o

ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

Isto posto, o bilinguismo configurou-se como uma conquista da comunidade surda, que reivindicou o direito a sua Língua. De acordo com a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), os dados apontam para um crescimento rápido para a conquista de espaço, pelas escolas com bilinguismo, no mercado de ensino de idiomas (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2019).

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A INTRODUÇÃO DA LIBRAS COMO L1

A linguagem verbal pode proporcionar as mudanças mais significativas na construção e evolução do ser humano. Devido a isso, a aquisição de uma língua tem papel primordial na formação e no desenvolvimento da consciência do homem. É através da língua que estabelecem as relações pessoais/profissionais, que se conhecem as culturas passadas, seus legados e tem a oportunidade de criar novos significados (SILVA; QUADROS, 2019).

Dessa forma, a língua proporciona um imenso campo de sensações, pois possibilita que o homem pense, organize e avalie seu próprio comportamento, assim, sendo capaz de expressar sentimentos e pensamentos diferentes. Então, a língua pode transformar cada função cognitiva e, também, organizar/reorganizar a atenção, memória, pensamento e a escrita (TURETTA; LACERDA, 2018).

A língua de Sinais é uma língua visual-espacial e que possuem um sistema linguístico próprio. Parâmetros gramaticais como, configuração de mão, movimentos, expressões faciais, movimentos de corpo e espaço de sinalização, são alguns dos recursos que essa linguagem oferece. Tais parâmetros permitem que os surdos possam expressar sentimentos, ideias e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer vínculos e interações entre sujeitos (QUADROS, 2006).

Porém, essa língua possui um sistema de sinais independentes das línguas faladas. Por isso, não existe uma língua de sinais usada e compreendida universalmente, diferenciada uma das outras, como por exemplo: no Brasil temos a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), nos EUA aplica-se a ASL (American Sing Language), já na França tem a

LSF (Langue de Signes Français). Apresentando algumas variações das características regionais, sociais e culturais de cada lugar. Vale ressaltar que, é uma língua autônoma, respaldada por uma gramática específica e formada de diversos níveis linguísticos (SILVA; MODESTO; FUKUI, 2019).

Como foi supracitado, o Brasil implementou a Lei N.10.436, no dia 24 de abril de 2002, que estabelece sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma língua usada pela comunidade surda em todo o território brasileiro. Já no dia 22 de dezembro de 2005, foi regulamentado um Decreto da Lei de Libras no 5.626/25, correspondente a formação de profissionais para atuar na educação das pessoas com surdez (BRASIL, 2002).

A partir deste Decreto, a Libras deixou de ser exclusividade dos surdos e especialistas e passou a ser propagada em outros meios, tendo um de seus objetivos alcançados: a propagação da língua em outros âmbitos e para outras pessoas (SILVA; QUADROS, 2019). Para Quadros (2003), ter a aquisição da língua de sinais é uma das maneiras de assegurar, de forma efetiva, a leitura e escrita da língua Portuguesa para a criança surda.

Sabe-se que todas as línguas têm suas próprias normas e regras para a formação de palavras (na Libras é chamado de sinal), então, por isso é fundamental que o professor seja capacitado para ensinar a Libras nas escolas como L1, sendo que a L1 é a representação através da linguagem de sinais, e a L2 é a aquisição de uma língua escrita que representa a oral-auditiva. Para que todas essas Leis e decretos sejam efetivados adequadamente nas escolas, o Ministério da Educação, implementou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que amplia novas questões no campo da Educação Especial, com o objetivo de ter “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 10).

Tais garantias é relevante, visto que, a inclusão ainda é tratada especialmente dentro do âmbito escolar, porém nessa política, há um objetivo que ultrapassa a esta instituição social, tratando além das questões que dizem respeito a entidade escolar, como também elementos referentes a outros espaços sociais (BRASIL, 2008).

O PAPEL DA FAMÍLIA E O APOIO INTEGRAL PARA A CRIANÇA SURDA

O meio social ou socialização inicia-se no seio familiar. Nele os indivíduos surdos ou ouvintes, alimentam-se do seu desenvolvimento quanto indivíduo pensante, possuem aquisição de novos conceitos e tem interação direta com a família em que está inserido, onde facilitam o processo de amadurecimento do indivíduo (SCHEMBERG; GUARINELLO; MASSI, 2012; SANTANA, 2001).

Ter a família presente em todas as etapas da vida é importante, principalmente, quando se tem alguma deficiência, pois contar com o apoio integral da família já influencia diretamente no crescimento e no comportamento do ser humano (SANTANA, 2001).

Diante disso, é importante destacar o papel que a família tem, pois é através dela que o alicerce da personalidade subjetiva é construído, de forma que o desenvolvimento da criança é, em grande parte, de sua responsabilidade (SCHEMBERG; GUARINELLO; MASSI, 2012).

No caso da criança surda, ter o apoio integral da família desde cedo pode interferir positivamente no crescimento e desenvolvimento cognitivo. Assim, a criança surda que nasce em uma família de ouvintes, apesar de se deparar com inúmeros conflitos dentro de todos os âmbitos que está inserido, é apenas no seio familiar que encontra um acolhimento incondicional (SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2001).

Porém, a sociedade por ter a predominância de pessoas ouvintes passou a discriminar os surdos e em consequência a família também cultivou o preconceito com o filho surdo, na maioria dos casos, por não aceitarem a diferença (SANTANA, 2001). Sabe-se que a reação de uma família ouvinte ao se deparar com o diagnóstico de uma criança surda é matizada e variável.

No modo geral, todos os pais sonham em ter um filho totalmente saudável, uma vez que, para os pais, visualizar seu filho sem um dos sentidos sensoriais (audição), não é tão simples e difícil de aceitar de modo natural. Isto posto, nota-se a dificuldade de aceitarem a diferença em seu lar, pois é preciso se adaptar aos novos costumes e necessidades (LEBEDEFF, 2001; DIESEL; BATTISTELLO; MARTINS, 2021). Para que o processo de socialização da criança surda com sua família

ouvinte ocorra de um jeito leve e satisfatório, é de suma importância que a família reconheça sua especificidade. Portanto, faz-se necessário que os pais estejam informados sobre tudo, a fim de buscarem soluções e recursos para essa adaptação de maneira que supra as peculiaridades (SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2001). No ambiente familiar, grande parte dos pais que são ouvintes e não conseguem ter uma interação comunicativa imediata com o filho surdo, muitas das vezes, pelo desconhecimento que têm da língua de sinais ou ainda pela rejeição a ela, levando como consequência a falta de informação e criando preconceito (DIESEL; BATTISTELLO; MARTINS, 2021).

As famílias que têm uma aceitação imediata e compreendem as particularidades da surdez, tendem a buscar auxílio para um melhor acompanhamento da criança. Pinker (1994), afirma que a aquisição de uma linguagem normal é garantida até os seis anos de idade, ou até pouco depois da puberdade, depois desse período é considerado crítico, pois dificulta na aquisição da língua (LEBEDEFF, 2001).

Para tanto é importante que ocorra a intervenção precoce, uma vez que, não irá ajudar somente a criança, mas, nesta fase da identificação da surdez, ajudar a família a ajustar-se e a aceitar a surdez. Assim, tal intervenção já melhora no entendimento familiar à surdez, e, mais especificamente, à nova criança (CRUZ, 2010).

Portanto, cabe aos pais procurar auxílio de profissionais especializados, podendo assim, ter o conhecimento necessário para escolher o melhor caminho de inserir seu filho na sociedade, pois é essencial que a família participe desse processo de integração no meio social (SCHEMBERG; GUARINELLO; MASS, 2012).

É importante também que os pais procurem ajuda psicológica para enfrentar essa nova situação, pois ter um filho diagnosticado com surdez mexe totalmente nas estruturas de uma família e pode ocasionar severas desorganizações psicológicas para o alinhamento da base familiar (CRUZ, 2010). Vale ressaltar que, não existe “conserto” para a surdez, então, a criança deve ser aceita e liberta de todos os preconceitos, principalmente, no âmbito familiar e, posteriormente, no meio escolar, que possibilita a criança surda de ser absolutamente capaz de desenvolver habilidades, de ser produtivo e competente para desenvolver suas atividades (ALMEIDA, 2009).

Assim, para a criança surda, ter a família tomando decisões decisivas sobre sua educação e possuir um olhar especial em relação à criança, já é um fator importante para a aprendizagem e necessidades sociais básicas dela. Tais necessidades deverão fazer com que a criança se desenvolva e conviva cada vez mais com pessoas que não fazem parte do círculo familiar, assim, proporcionando uma convivência em grupos diversos de pessoas (CRUZ, 2010).

É no ambiente escolar que a criança irá se deparar com situações desafiadoras. E muitas das escolas, não estão preparadas e capacitadas para receber um aluno surdo, pois necessita ter um acompanhamento integral como, o intérprete de LIBRAS, se a criança já tiver o contato com essa língua, se não, é na escola que tem que ser inserido a LIBRAS como a primeira língua dessa criança, além de ensinar a ler e escrever a língua portuguesa (SCHEMBERG; GUARINELLO; MASS, 2012; DIESEL; BATTISTELLO; MARTINS, 2021).

Para tanto, o processo de ensino da Libras como L1 vai além do letramento, ele envolve a interação com o meio onde a criança está inserida, tal interação refere-se de forma natural e espontânea, ou seja, a qualificação e a aprendizagem do ensino da L1 ofertada, pois: A criança encontrará uma escola que, na maioria das vezes, não está preparada para receber esse aluno surdo, pois além de adaptações estruturais e de recursos humanos e físicos para atender a sua necessidade, se faz necessário, adaptações curriculares, tendo em vista que se trata de uma outra língua (BARROS; SENA; MELO, 2020).

Vale ponderar que, é direito de todos ter uma educação básica adequada, independentemente, se a criança portar alguma deficiência. Então, é necessário que os pais se façam presentes no cotidiano escolar dos filhos, e tenham a curiosidade de procurar saber tudo sobre os direitos que respaldam a deficiência do seu filho (SCHEMBERG; GUARINELLO; MASS, 2012; SANTANA, 2001).

Para isto, é necessário que os pais e a escola tenham uma relação amigável, que visem o melhor para a criança, que deixem de lado as possíveis eventualidades e priorizem a educação e o bem-estar do aluno (MARTINS, 2021). Além disso, é importante para a criança surda ter a família apoiando integralmente essa interação escolar e com a sociedade em si, pois ela enfrentará seus receios e dificuldades diante de pessoas

diferentes, podendo extrair diversos aprendizados dessas situações.

Outro fator positivo, é que a criança desenvolverá uma autonomia e independência, uma vez que, a criança não terá seus pais para toda a vida (LEBEDEFF, 2001; DIESEL; BATTISTELLO; MARTINS, 2021). Outro ponto primordial é a participação da comunidade surda na escola, visto que, ter o apoio de outras pessoas surdas será de grande valia para a inserção da linguagem, a Libras, como também na interação com pessoas fora do seu convívio social.

Vale mensurar que, toda ajuda é necessária e que todos os ambientes que a criança faça parte devem estar em sincronia, pois tais ações sincronizadas e bem efetuadas irão potencialmente melhorar o seu desenvolvimento (ALMEIDA, 2009). Portanto, fica evidente que a família possui papel fundamental no processo de socialização da criança surda com o meio escolar, uma vez que, esse meio enfatiza a posição clara sobre a surdez, as barreiras encontradas e suas concepções, e como precisam ter a consciência de que o surdo deve ser aceito em suas diversidades e ter seu espaço de dentro da sociedade (SCHEMBERG; GUARINELLO; MASS, 2012; SANTANA, 2001).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola tem o papel fundamental no desenvolvimento de estratégias, que busquem incluir a família dentro do processo de ensino aprendizagem. É preciso se apropriar de um formato de educação voltado para a valorização das diversidades, integrando práticas expressivas com competência de aprendizagem, vislumbrando capacitar esse sujeito na perspectiva da criticidade, colocando como protagonistas de suas escolhas.

Por fim, cabe destacar a pertinência desse campo investigativo. Entretanto é extremamente relevante evidenciar o desenvolvimento de novas pesquisas nesse cenário de investigação, com maior tempo e demandas, como exemplos, pesquisa a nível de mestrado e doutorado, objetivando alcançar elevação das compreensões das expressões da surdez, culminando na visibilidade para pessoas surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente, a importância da participação familiar no processo de construção e desenvolvimento da criança surda, na perspectiva de assegurar o aprimoramento no desenvolvimento de competências que se volte principalmente a independência, no sentido de decidir o melhor âmbito para suas vidas. Vale ressaltar que, os componentes precisam estar centrados nas expressões da realidade desse sujeito.

Notou-se, que é fundamental, que todos os âmbitos em que a criança surda está inserida, precisa haver sincronia, tanto no meio familiar, quanto no escolar, pois isso irá beneficiar potencialmente no seu desenvolvimento pessoal, e posteriormente, no profissional ao longo da sua vida adulta, não a deixando à mercê de uma pessoa auxiliando constantemente. Nesse sentido, é necessário pensar em uma proposta de intervenção com características ainda mais inclusiva, com a visualização de todos os aspectos que envolvem a criança surda.

É importante destacar a necessidade da capacitação dos profissionais que estão envolvidos no diagnóstico da surdez, na perspectiva de orientar a família acerca das particularidades existentes na surdez, principalmente no que se refere não apenas uma patologia para ser curada ou tratada. Faz-se necessário que a família busque estratégia de acolhimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. F. **O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce.**

Revista online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. v. 1, n. 1, p. 142-155, 2009.

BALDO, C. F.; IACONO, J. P. **Letramento para alunos surdos através de textos sociais.** Artigo Final elaborado como parte dos requisitos necessários à conclusão do PDE-Programa de Desenvolvimento da Educação, v. 2009, p. 1905-8, 2008. BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, A; ALVES, F. R. V. **As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos.** Revista Research, Society and Development, vol. 8, no 8, p. e38881231, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560662199038/560662199038.pdf>.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CRUZ, A. L. F. **Os surdos e sua relação com a família: fator de inclusão/exclusão e aprendizagem**. Revista Pandora Brasil-ISSN, v. 2175, p. 3318, 2010. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=CRUZ+2010+++d+iagnostico+de+surdez&btnG=#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3ARqtlWnKmw8J%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D4%26hl%3Des

DE ABREU, MÁRCIA, C. B. F. **Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue**. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. v.4, n. 3, p.711-734, 2020.

DIESEL, C. M. G.; BATTISTELLO, V. C. M.; MARTINS, R. L. **Contexto Educacional de Crianças Surdas**. Revista UFG, Goiânia. v. 21, e. 21, 2021.

FREITAS, M. C.; ARAÚJO, N. R. S. **Relato de experiência com crianças surdas na escola pública: a importância estratégica da Língua de Sinais**. Periódico Horizontes USF, Itatiba, Brasil, 2014.

GOLDFELD, Márcia. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva Sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, p. 176, 2002.

GOMES, M. R. **O ensino de ondas sonoras para alunos com deficiência auditiva utilizando um kit experimental sensitivo e uma sequência didática**. 2018. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, no Curso de Mestrado Profissional de Ensino de Física (MNPEF). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180795/gomes_mr_me_pru_d.pdf?sequence=9.

GONZALES, K. G; DA SILVA, J. M.P. F. **Histórico da Educação de Surdos no Brasil**. Anais do ENAPHEM-Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática-ISSN 2596-3228. n. 5, p. 1-6, 2020.

GUANIRELLO, Ana Cristina. **O Papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos**. São Paulo: Plexus, p.119, 2007.

LEBEDEFF, T. **Família e surdez: algumas considerações sobre o**

impacto do diagnóstico e a necessidade de orientação. Cadernos. n. 17, 2001. LOPES, M. C. Surdez & educação. Autêntica, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=rY0tDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=P T82&dq=+CL%C3%8DNICO+DA+SURDEZ+&ots=9k7lpEyVq4&sig=1HAwrhRubriH rg boCEbzXb3-sMs#v=onepage&q=CL%C3%8DNICO%20DA%20SUR-DEZ&f=false>.

MARQUES, Y. F. F., et al. **Relação médico-paciente durante a entrevista clínica: percepção do surdo.** Revista INOVALE, v. 1, p. 2, 2020.

PEREIRA, S; SOUSA, A; HELENA, D. **Perturbações audiovestibulares nos traumatismos da cabeça e do pescoço.** Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia e Cirurgia de Cabeça e Pescoço, v. 50, n. 4, p. 339-343, 2012.

PINKER, S. **The Language instinct.** New York: William Morrow, 1994.

QUADROS, R. M. **Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun, 2006.

QUADROS, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão.** Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

QUADROS, R. M. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais. Revista de educação e processos inclusivos, v. 3, p. 53-62, 2000.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em set 2021

ROSA, P; NUNES, K. G. **O psicólogo na escuta clínica com surdos: uma prática em construção.** Anais do Salão de Ensino e de Extensão, p. 256, 2017.

SANTANA, A. P. **A linguagem na clínica fonoaudiológica: implicações de uma abordagem discursiva.** Distúrbios da comunicação, São Paulo. v. 13, n. 1, p. 161- 174, 2001.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. **O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.1, p. 17-32, jan. Mar., 2012.

SILVA, D. S.; QUADROS, R. M. **Línguas de sinais de comunidades**

isoladas encontradas no Brasil. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, oct, 2019.

SILVA, K. G. O.; MODESTO, A. P. S.; FUKUI, R. K. **A importância do ensino de libras para crianças surdas na educação infantil.** Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 17, 2019.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda / Karin Strobel.** – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. **TORRES, S. P. P. Surdez mitocondrial: um caso clínico e revisão da literatura.** 2017. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/30506>.

TURETTA, B. A. R.; LACERDA, C. B. F. **Representação simbólica por crianças surdas na Educação Infantil.** Horizontes, v. 36, n. 3, p. 24-35, set./dez, 2018.

VILELA, M. D. O. **Trauma sonoro como mecanismo de surdez:** artigo de revisão. 2017. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32270>

SOBRE OS ORGANIZADORES



Ana Regina Campello - Departamento de Ensino Superior - INES e do NEO/DESU/INES; Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa: Instrução em Libras como L1 e L2 Professora do Curso de Mestrado de Educação Bilíngue do DESU/INES Professora Colaboradora do Curso de Mestrado Profissional da Diversidade e Inclusão - CMPDI/UFF Professora Colaboradora do Curso de Doutorado do OFCTIn da UFF Proficiente em Prolibras (Libras - Ensino e Tradução/Interpretação) e Celpre-BRA (Língua Portuguesa) Coordenadora Geral do NEO/INES Intérprete de Libras / ASL e Tradutora da LP / Libras. E-mail: anacampelloines@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6945261731062194>.



Darlene Seabra de Lira - Mestranda em Ciências da Sociedade pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Especialista em Estudos Surdos pela Faculdade Santa Helena (2009), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (2007), Proficiência em PROLIBRAS, Professora de Letras Libras da Universidade Federal de Roraima. E-mail: darlenseabra@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8783256913537160>.



Lúcio Costa de Andrade - Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN). Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Licenciando concluinte de Letras Libras (UFPB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência no Ensino Superior e em Libras (UNIASSELVI). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Professor Lotado na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEDUC. Gestor Adjunto do CAEER – Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife. E-mail: proflucio-costa@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.

