

O SURDO E A LIBRAS:

DIÁLOGOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira
e Camélia Sheila Soares Borges de Araújo
(Organizadoras)



GRADUS
EDITORA

ARAÚJO & FERREIRA (Orgs). O surdo e a Libras: diálogos sobre políticas públicas e práticas pedagógicas. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2021.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe

Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Diagramação

Tatiane Santos Galheiro

Revisão

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2020/2021

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dra. Manuela Costa Melo

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra Janaína Muniz Picolo

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dr. Leandro Antônio dos Santos

Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

Dra. Daniela Marques Saccaro

Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dra. Márcia Lopes Reis

O SURDO E A LIBRAS:

DIÁLOGOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira
e Camélia Sheila Soares Borges de Araújo
(Organizadoras)



GRADUS
EDITORA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O surdo e a Libras: diálogos sobre políticas públicas e práticas pedagógicas / organizadores, ARAUJO, C. S. S. B; FERREIRA, A. C. A.
X. – Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.
200p.. : il. (algumas color.) ; PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-26-8

1. Libras 2. Educação 3. Educação especial 4. Inclusiva

CDD
370.00

SUMÁRIO

PREFÁCIO..... 7

Dannytza Serra Gomes

**TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA
CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS:**

Alicerce para uma Educação Especial na perspectiva
da Educação Inclusiva 9

Bruna Rachel Sales Sobrinho de Oliveira, Gemma Galganni Pacheco da Silva,
Tarcísio Welvis Gomes de Araújo, Marcia Raika e Silva Lima

**PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
PARA ALUNOS SURDOS..... 31**

Maria da Luz Oliveira Dias

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DIREITO
DO SURDO À EDUCAÇÃO 45**

Gemma Galganni Pacheco da Silva, Bruna Rodrigues da Silva Neres

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: ACESSO, PERMANÊNCIA E
EVASÃO NAS ESCOLAS COMUNS DE TERESINA (PI)..... 65**

Francivane Pinho de Souza, Marcelo da Silva Gomes, Raquel Maria da Conceição

**A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DOS CLASSIFICADORES
VERBAIS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS..... 87**

Rafael Francisco de Sousa

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 POR CRIANÇAS SURDAS: UM CAMINHO PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO 105

Dalila Silva de Oliveira Lima, Jorgeanne de Sousa Lima

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE - MG 125

Elayne Cristina Rocha Dias, Libéria Rodrigues Neves

O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS: Uma análise das práticas metodológicas desenvolvidas por professores surdo e ouvinte nas instituições CAS-PI e APAE-PI..... 141

Francisca Lidiane de Sousa Lima, Sanatiana Gomes Alencar

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO DA CRIANÇA SURDA E/OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA APADA EM TERESINA-PI 157

Maria de Lourdes Ribeiro Soares Skeff, Rejane da Silva Souza,
Rosane Ferreira Macêdo

OFICINA DE LIBRAS NAS REDES SOCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE TERESINA-PI. 183

Larissa Rayane Eulálio de Araújo, Rejane da Silva Souza, Rosane Ferreira Macêdo

PREFÁCIO

A leitura desse livro é, de fato, indispensável aos que têm interesse em assuntos ligados à educação de surdos e a sua língua. O livro traz discussões atuais sobre o tema apresentando discussões sobre as políticas públicas e as práticas pedagógicas que tem como cenário a sala de aula e como ator principal o (a) aluno (a) surdo (a).

O trabalho de seleção e organização desses textos, feitos com maestria pelas organizadoras, mostra o quanto esse tema ainda nos é caro. Mesmo depois de tantas publicações, percebemos o quanto ainda precisamos de materiais que nos lancem a estudos convincentes.

Essa é a razão do valor dado a essa coletânea de textos.

As organizadoras conseguiram entrelaçar temas que aguçam a nossa curiosidade. Iniciamos com uma leitura sobre a transformação histórica e legal na educação de pessoas surdas. Seguimos sobre as práticas pedagógicas e inserção da BNCC na sala de aula com alunos surdos, vendo ainda o imbróglio sobre a possível permanência e/ou evasão escolar dessas pessoas.

Em seguida partimos para uma leitura sobre a construção de sentido dos classificadores verbais numa perspectiva sintática-semântico da língua. Para, na sequência, conhecer um pouco mais sobre a escrita de crianças surdas e também sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para esse público.

Para encerrar a leitura, temos um texto sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores surdos e ouvintes para o ensino de Libras para crianças surdas, para em seguida ver uma discussão sobre as tecnologias assistivas utilizadas na educação dessas crianças. Para o fechamento, foi escolhido o texto que trata sobre oficinas de Libras disponíveis em redes sociais baseados em contexto de pandemia, nada mais atual.

Enfim, as organizadoras buscaram atender ao que se propuseram desde o início, oferecer um material rico e bem elaborado aos profissionais e pesquisadores da área, para contribuir com novos e

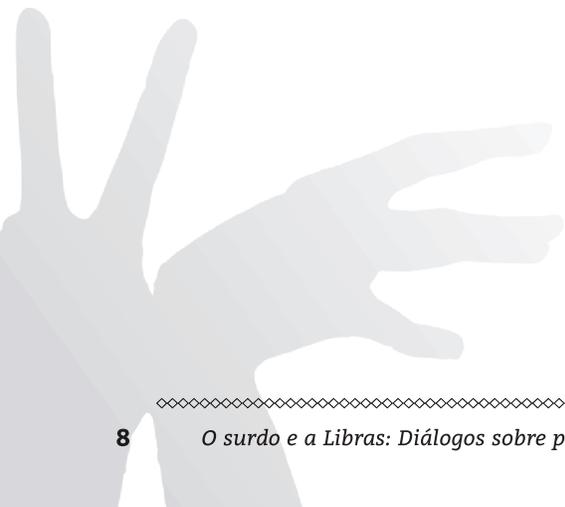


necessários debates sobre a educação de surdos, levando em conta sua língua materna, Libras.

Não obstante, a coletânea alcança também o próprio aluno surdo e sua família que travam diariamente a luta por uma educação equânime e de qualidade para toda a comunidade surda do Brasil.

Aos leitores, além do deleite da leitura, deixo uma fala inspiradora de Albert Einstein “o importante é não parar de questionar”.

Dannytza Serra Gomes
Universidade Federal do Ceará



TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: alicerce para uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Bruna Rachel Sales Sobrinho de Oliveira¹

Gemma Galganni Pacheco da Silva²

Tarcísio Welvis Gomes de Araújo³

Marcia Raika e Silva Lima⁴

INTRODUÇÃO

A história da educação de Surdos⁵ é permeada por discussões ideológicas e condicionantes históricos que influenciaram na determinação das ações educativas adotadas, bem como de vários dispositivos legais criados que asseguram a educação de Surdos considerando suas especificidades.

¹ Mestranda Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Docência do Ensino Superior (UFMA). Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva (UEMA). Licenciada em Pedagogia (UFMA). Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís – MA (SEMED).

² Mestranda Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Libras (UFPI). Especialista em AEE (FAEME). Licenciada em Pedagogia (UEMA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Codó – MA (SEMECTI).

³ Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Libras com Docência do Ensino Superior (FAEME). Licenciado em Pedagogia (UFPI). Professor/Instrutor de Libras (SEDUC – MA).

⁴ Doutora em Educação (UFPI). Mestre em Educação (UFPI). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase na Neurociência (FAMART). Especialista em Libras (FAEME). Especialista em Gestão Escolar (UNICESP). Especialista em Supervisão Escolar (UFPI). Licenciada em Pedagogia (UFPI). Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Caxias.

⁵ O “S” maiúsculo é utilizado para representar o sujeito como cultural e político, não o limitando ao déficit auditivo (WILCOX e WILCOX, 2005 *apud* NUNES e PORTELA, 2017).



Desse modo, nos cabe refletir: quais os caminhos percorridos para se chegar à compreensão de Educação Especial que se tem atualmente nas políticas públicas⁶educacionais. Nesse sentido, deliberamos como objetivo desta pesquisa analisar criticamente os aspectos históricos e legais que contribuíram para a constituição da história da educação de Surdos desde a Idade Antiga à Idade Contemporânea.

Ao longo dessa reflexão histórica, dos aspectos políticos e sociais, percebemos grandes avanços na educação de Surdos, ainda que incipientes. O acesso e a permanência de pessoas com deficiência na classe comum estão respaldados pelos documentos que norteiam a Educação Especial e Inclusiva (BRASIL, 1996; UNESCO, 1994), o cenário atual surge a nova política (BRASIL, 2020) recebida em meio a debates a favor e contra, por abrir precedentes às escolas especiais⁷, contudo, vista pela Comunidade Surda como um avanço na educação de Surdos por incitar as escolas de práticas bilíngues.

Isto posto, esta pesquisa se constitui em uma ferramenta de reflexão acerca dos ramos das dificuldades e avanços no que concerne às políticas públicas voltadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE⁸). Nessa perspectiva, corroboramos com Barreta (2012), ao afirmar que o ideal de inclusão exige modificações profundas nos sistemas de ensino, partindo de uma política pública efetiva de Educação Inclusiva, a qual deve ser gradativa, contínua, sistemática e principalmente planejada, com o objetivo de oferecer aos estudantes com deficiência educação de qualidade que proporcione na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas relações intersociais a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática e inclusiva.

⁶ Conjunto de programas, ações e decisões dos governos (nacional, estadual ou municipal) com a participação do povo (direta ou indiretamente), a fim de garantir determinados direitos. Podendo ser uma política de Estado, de caráter duradouro e de Lei, ou uma política de governo, que depende do governante, assim, podem ou não terem uma durabilidade (ANDRADE, 2016).

⁷ Por esse motivo, o Decreto nº 10.502/2020 encontra-se suspenso, pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, por verificar que o referido Decreto “pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (VIVAS e FALCÃO, 2020, p. 1).

⁸ Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).



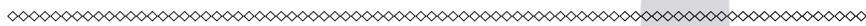
REVISÃO DE LITERATURA / RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Antiguidade, o Surdo não era considerado sequer humano, pelo fato de não falar oralmente, muitos eram mortos ou abandonados e os que conseguiam sobreviver eram vistos como incapazes e excluídos socialmente, por se acreditar que eles eram inválidos ou ainda seres diabólicos. Essa ideia de um ser incapaz, subjetivada ao surdo, perdurou até a Idade Média, visto que havia a concepção Teocêntrica de que somos imagem e semelhança de Deus, e tudo que fugia a essa compreensão era excluído, sendo assim, os Surdos não tinham direitos assegurados (HONORA e FRIZANCO, 2009; KUMADA, 2016; STROBEL, 2009).

Durante a Idade Moderna, no século XVI, os Surdos tornaram-se alvos da medicina, interessada em suas pesquisas, e da religião católica, em exercer a caridade. Nesse período, o médico italiano Girolamo Cardano realizou uma experiência cujo resultado constatou que a escrita poderia representar tanto os sons da fala quanto as ideias do pensamento e a partir disso afirmou que a surdez não impedia que o surdo aprendesse, apontando a escrita como melhor meio para seu desenvolvimento, e reconhecendo publicamente a habilidade do surdo em raciocinar (SILVA, 2006).

A pesquisa de Girolamo Cardano foi bastante relevante para os Surdos, mas teve pouca repercussão, pois nesse período a educação se restringia aos Surdos de famílias nobres. Tal fato ocorreu devido à necessidade de garantir que os bens materiais permanecessem na família e para isso seria necessário que o Surdo adquirisse conhecimento para administrá-los. O monge beneditino Pedro Ponce de León foi um dos educadores que se dedicou a educação destes Surdos, na Espanha. Seus métodos estavam focados na escrita, datilologia e oralização, pois somente os surdos que oralizavam tinham direito de receber a herança (SILVA, 2006).

Posteriormente, no século XVII, destaca-se na educação de surdos o padre espanhol Juan Pablo Bonet, que publicou o primeiro livro, intitulado “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar



a los mudos”, sobre a educação de surdos apresentando como ideia principal que o Surdo aprenderia a ler com mais facilidade se cada som da fala fosse substituído por uma forma visível. Bonet idealizou e desenhou o primeiro alfabeto manual e defendia seu ensino precoce aos surdos (STROBEL, 2009).

No século XVIII, surge o abade Charles Michel de L’Epée, conhecido como Pai dos Surdos e defensor da Língua de Sinais, que se preocupou com a educação dos Surdos em estado de miséria que perambulavam pelas ruas de Paris, os instruiu através da combinação de Língua de Sinais e gramática francesa, o que denominou sinais metódicos. Fundou a primeira escola pública no mundo para surdos, denominada Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris e instruiu inúmeros professores para educar os surdos. L’Epée publicou a obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, em que descreveu seu método de ensino, estabeleceu as regras sintáticas e colocou o alfabeto manual inventado por Pablo Bonnet (HONORA e FRIZANCO, 2009; STROBEL, 2009).

Com a morte de L’Epée, já na Idade Contemporânea, foi nomeado como diretor do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris Abbé Sicard que publicou uma gramática geral e um relato detalhado de como havia treinado o surdo Jean Massieu. Após a morte de Sicard, Jean Massieu, um dos primeiros professores Surdos do mundo, assume a direção do Instituto, fato que desencadeou grande disputa pelo poder entre dois estudiosos da surdez, Itard e Gérando. Essa disputa acarretou no afastamento de Massieu da direção do Instituto e a posse de Gérando ao referido cargo (HONORA e FRIZANCO, 2009).

O filósofo, filantropo, administrador, historiador e diretor do instituto fundado por L’ Epée, Gérando, considerava a Língua de Sinais pobre, quando comparada à língua oral e, em sua concepção, não deveria ser usada na educação de estudantes Surdos. Devido a isso, substituiu os professores Surdos por ouvintes e teve como foco a oralização, porém, posteriormente reconheceu a importância do uso dos sinais (HONORA e FRIZANCO, 2009).

No século XIX, surge a primeira escola pública para Surdos nos Estados Unidos denominada “Asilo de Connecticut para Educação e



Ensino de pessoas Surdas e Mudas”, fundada por Thomas Gallaudet, reverendo americano interessado pela educação de Surdos, e Laurent Clerc, professor Surdo do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris. Inicialmente, a Língua de Sinais Francesa (LSF) era a utilizada na escola, posteriormente sendo adaptada para a Língua de Sinais Americana (ASL) (STROBEL, 2009).

Posteriormente, em 1964, foi fundada a primeira faculdade para surdos por Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet. Após um período trabalhando com Surdos, Edward visitou outros países com o objetivo de verificar se o seu método estava adequado e retornou da viagem apoiando o oralismo, adotando como papel da escola fornecer treinamento em articulação e leitura orofacial para os alunos que poderiam se beneficiar do referido treinamento (STROBEL, 2009).

No Brasil, a educação de Surdos ganha destaque durante o segundo império com a chegada do professor Surdo Hernest Huet, ex-estudante do Instituto de Paris, convidado por D. Pedro II para fundar um instituto voltado à educação de Surdos. O imperador interessou-se pela educação de Surdos devido sua filha, princesa Isabel, ter um filho parcialmente Surdo. Então, em 1857 é fundado o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” – atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inicialmente, em decorrência da origem francesa de Huet, a Língua de Sinais Francesa se misturou às Línguas de Sinais utilizadas pelos Surdos brasileiros da época originando a Língua Brasileira de Sinais - Libras (HONORA e FRIZANCO, 2009).

Em meados de 1960, devido aos avanços nas pesquisas, principalmente de William Stokoe, as Línguas de Sinais são reconhecidas como línguas naturais e a partir de então se discute acerca de uma educação bilíngue para Surdos. Nesse contexto, foram criados diversos dispositivos legais que assegurassem aos estudantes Surdos o direito de estudar, aprender e se desenvolver (QUADROS, PISSIO e REZENDE, 2009).

No que concerne ao cenário atual acerca da Educação Especial no Brasil, esta carrega consigo um grande desafio que se configura em possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na



escola, numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, compreender quais são as políticas públicas de Educação Inclusiva em documentos legais e como seus artigos se apresentam é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes em nosso sistema educacional.

Esta compreensão perpassa por conhecer o sentido, caráter, discurso, interesses e estratégias das propostas de implementação das políticas educacionais para a Educação Inclusiva, sendo o primeiro passo desvelar os documentos que preconizam as práticas pedagógicas voltadas à Educação Especial e Inclusiva (SILVA FILHO e BARBOSA, 2015), como estes, a saber: Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96); a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05, que a regulamenta; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/15); a Base Nacional Comum Curricular (2018); a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020) e a Declaração de Salamanca (1994).

Numa perspectiva histórica, ressaltamos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, resultando na Declaração de Salamanca (1994), que aborda princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, com o objetivo de incluir crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, retomando as discussões no âmbito da Educação Especial e Inclusiva. Assim, essa Conferência:

Proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (UNESCO, 1994 *apud* SANTOS, 2000, p. 4).

Exaltamos que essa conferência trouxe saltos qualitativos para a educação de estudantes com deficiência, visto que propiciou a estes educandos a inclusão em ambientes escolares de aprendizagem, em escolas de ensino regular, em classes comuns.

Através deste e dos demais documentos supracitados, é notória a crescente trajetória em que está inserida a Educação Especial e Inclusiva. Contudo, cabe ressaltar que não é suficiente a constituição de uma política pública de Educação Especial bem definida, com conteúdo bem construído, formulado, sendo de extrema importância, também, o trabalho dos professores, gestores, demais agentes escolares, bem como a atuação efetiva do Poder Público, para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, sujeito de direitos (BARRETA, 2012).

No que tange à educação a nível nacional, a Constituição Federal (1988) visa em seu Art. 3º inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O artigo 205 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece, ainda, “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) como um princípio. Aqui, observa-se o olhar para a Educação Especial, que afirma ser dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/96) contempla a Educação Especial no capítulo V como modalidade de ensino, versando que a escola deve fazer adaptação curricular, metodologia e recursos para os estudantes PAEE, proporcionando-lhes AEE com professores especializados. O Art. 59º, inciso V, destaca sobre a “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996).



Outra referência no campo das políticas de educação no tangente à Educação Especial e Inclusiva, diz respeito à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que fundamentou a política nacional educacional, dando caráter processual à implementação de uma educação inclusiva no país. Esta Política “objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 7). Nessas orientações destacam-se:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

O referido documento faz menção específica ao processo educativo do estudante surdo, orientando que sua inclusão na sala de aula regular seja efetivada através da educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras. Determina que o ensino da Língua Portuguesa seja desenvolvido como segunda língua na modalidade escrita, assegura os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes. Estabelece que o Atendimento Educacional Especializado seja disponibilizado na modalidade oral, escrita e na Língua de Sinais e designa, quando possível, que ele esteja com outros pares Surdos devido à sua diferença linguística. Em relação ao professor, a política diz que o mesmo deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.



A educação bilíngue também é mencionada no Decreto 5.626/05, que regulamenta a 10.436/02, em seu capítulo VI como proposta educacional que garante o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. De acordo com o referido Decreto, a inclusão do Surdo ou deficiente auditivo deve ser garantida por meio da organização de escolas e classes de Educação Bilíngue, com professores bilíngues, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional, com professores cientes da sua singularidade linguística e também a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. Determina, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no turno contrário ao da escolarização, garantindo o atendimento às necessidades educacionais especiais deste estudante desde a Educação Infantil.

Diante do exposto, compreendemos que a proposta de Educação Bilíngue citada pelos documentos apresenta divergência tanto em relação a como deve ser desenvolvida quanto à formação do professor. Na Política Nacional de Educação Especial – PNEE (2008), não é definido qual das duas línguas será utilizada na instrução do processo educacional, prevalecendo a Língua Portuguesa na modalidade oral na interlocução professor-estudante-conhecimento e o intérprete como mediador entre esses sujeitos. Segundo Quadros e Schmiedt (2006), para desenvolver uma proposta bilíngue é necessário que as duas línguas coexistam no espaço escolar, tenham as suas funções definidas e o que simbolizam dentro deste espaço, bem como qual será a primeira e qual será a segunda.

Somente reconhecer que o Surdo faz uso de uma língua não constitui uma Educação Bilíngue. É necessário refletir sobre o verdadeiro papel da língua de sinais no processo educativo deste estudante e em sua vida na sociedade, visto que a educação escolar deve preparar o educando para a prática social, como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996). Nesse contexto, reforçamos o pensamento de Vieira (2014), ao afirmar que



conferir condição bilíngue ao estudante Surdo significa admitir sua transição entre as duas línguas assim como que se constitui enquanto sujeito e se forma a partir delas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) aborda, por sua vez, o direito à educação, baseado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assim, a educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os segmentos, além de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. O atendimento educacional especializado também é enfatizado.

Em 2018, no sentido de assegurar formação básica comum a todos os estudantes, como definido na LDBEN em vigor, é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Compreendemos que esse documento não faz inferência aos estudantes com deficiências, mas relacionamos ao processo de escolarização dos educandos, em geral, as aprendizagens essenciais anunciadas como contribuição dos alunos da educação básica. Segundo a BNCC (2018), o estudante deve ser entendido como sujeito de aprendizagem e a promoção da educação deve visar ao seu pleno desenvolvimento considerando suas necessidades, possibilidades, interesses e também suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Para proporcionar equidade⁹ ao estudante Surdo e, assim, assegurar a igualdade em relação aos demais estudantes, é necessário

⁹ “Conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do estudante na sociedade” (BRASIL, 2020, p. 41).



considerar sua singularidade linguística e os aspectos que fazem parte da sua cultura. A BNCC não faz referência a uma proposta intercultural e bilíngue ao estudante Surdo, somente ao estudante indígena.

A mais recente política voltada aos estudantes PAEE foi instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, divergindo opiniões, pois enquanto a anterior política de 2008 defende o “direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1) em escolas regulares, prioritariamente, a atual política cita que:

Atualmente, urge reconhecer que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas. [...] Além da garantia do acesso à escola comum, tenham também o direito a escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção (BRASIL, 2020, p. 6-7).

Com isso, se abre precedentes ao retorno de classes ou escolas que segregam os estudantes PAEE de Salamanca (1994). Percebemos na atual política uma forma de o Poder Público transferir do seu dever disposto na Constituição Federal (1988), que versa em seu Art. 211 § 5º que “A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular”, se utilizando do termo “prioritariamente” para possibilitar escolas especiais aos estudantes com deficiência. Com essa medida, busca se eximir do IX princípio assegurado pelo Art. 3º da LDBEN (9.394/96) que é “garantia de padrão de qualidade” do ensino regular público, de uma gestão que acha mais viável segregar do que se investir nas escolas regulares para que todos tenham acesso ao currículo de forma equitativa.

Contudo, ressaltamos que a atual PNEE apresenta ideias consideráveis no que concerne aos estudantes Surdos, visto as peculiaridades que este grupo demanda para seu processo de



escolarização, ao propor uma Educação Bilíngue como versa o Decreto 5.626/05, possibilitando-lhes que tenham acesso a uma escola cuja língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como língua de apoio.

Isto posto, frisamos que o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino regular está mais do que respaldado pelos documentos que norteiam a Educação Especial e Inclusiva. A estas pessoas, desde a Educação Infantil, deve ser garantido-lhes o acesso com os requisitos supracitados, respeitando e adaptando as suas diferenças, oferecendo condições essenciais para uma educação de fato inclusiva.

As transformações históricas e legais referentes à educação de pessoas com deficiências, sobretudo dos Surdos, possibilitaram o surgimento de abordagens educacionais. No que tange ao processo de escolarização de Surdos, enfatizamos o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo como basilares para a reflexão e compreensão da periodização histórica da educação desse grupo de educandos.

Nesse sentido, em 1880, foi realizado o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália (conhecido também como Congresso de Milão) para se votar em qual abordagem era a mais adequada à educação de Surdos, se era o Oralismo¹⁰ ou a Língua de Sinais. Conforme Strobel (2009, p. 26), “este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores¹¹ do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes de congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos)”, conseqüentemente, o Oralismo foi o método escolhido

¹⁰ Método criado por Samuel Heinicke (1729-1790), por isso é considerado o “Pai do Método Alemão” (STROBEL, 2009). Conforme Honora e Frizanco (2009), o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES adotou esse método no ano de 1911.

¹¹ Dentre eles podemos citar Alexander Graham Bell (1847-1922), criador do telefone (1876), era filho e esposo de Surdas, apoiava a oralização do Surdo como forma de inclusão social e desenvolvimento intelectual, se posicionando contra o casamento entre Surdos, Cultura Surda e escolas residenciais para Surdos (HONORA e FRIZANCO, 2009; STROBEL, 2009).

para ser usado na educação de Surdos¹². Neste congresso, os Surdos não tiveram direito a voto.

Assim, resgatamos o que delineiam Araújo et al. (2020, p. 4), ao citarem que:

O indivíduo Surdo, na abordagem oralista, trata-se de um “sujeito a ser corrigido”, pois “para os oralistas, a fala só pode ocorrer pela oralização”. Consequentemente, os Surdos “pegos” sinalizando dentro da escola eram punidos: palmatória, agressões verbais – comparados a macacos, braços amarrados para trás. Contudo, continuavam a usar a Libras às escondidas.

Portanto, as Línguas de Sinais foram erradicadas da educação de Surdos, algo que perdurou por mais de 100 anos, negando aos Surdos a possibilidade de expressar-se em Língua de Sinais, que é uma das principais formas de manifestação cultural (BRASIL, 2005).

Contudo, diante dos resultados insatisfatórios com o uso do Oralismo, surge a abordagem da Comunicação Total, sendo difundida mais amplamente por volta de 1980 (HONORA e FRIZANCO, 2009), teve como proposta o “uso de sinais, alfabeto manual, escrita, mímica, imagens, apontamento, fala oral e leitura labial, pois o foco estava na comunicação, interação e, desenvolvimento afetivo e cognitivo do Surdo” (ARAÚJO et al., 2020, p. 4), tendo como objetivo a comunicação, independente de qual linguagem estava em uso.

No entanto, com os avanços nas pesquisas na área da educação de Surdos e da Língua de Sinais, bem como a luta da Comunidade Surda¹³ pelos direitos da educação de Surdos em consonância com suas especificidades linguísticas e culturais,¹⁴ surge, na Suécia, a abordagem

¹² Strobel (2009, p. 33) cita que “do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos” e acrescenta que na votação 160 votaram a favor do Oralismo e 4 contra.

¹³ Espaços de interação linguístico e cultural, formados por surdos e ouvintes usuários, prioritariamente, da Libras (COUTO, 2005).

¹⁴ Algo que é assegurado pela Constituição Federal e LDBEN (9.394/96) aos Povos Indígenas e Quilombolas, que têm o direito da sua língua materna ser utilizada como língua de instrução.



Bilíngue, a qual tem se apresentado a mais adequada no processo de ensino-aprendizagem do estudante Surdo (HONORA E FRIZANCO, 2009). Nesse sentido, Campello e Rezende pontuam que:

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda (2014, p. 72).

Assim, uma escola ou classe de educação bilíngue, compreendida pelo Decreto 5.626/05 em seu Art. 22, §1º, que assinala “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”, consubstanciamos que, não é apenas o uso da Libras como língua de instrução que podemos dizer que há uma educação bilíngue, é necessário que “o professor, nessa abordagem educacional, deve ser prioritariamente Surdo, ter domínio da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa. Os conteúdos, metodologias e o currículo escolar devem ser adaptados às especificidades culturais, linguísticas e identitárias do Surdo” (ARAÚJO et al., 2020, p. 5). Salientamos, como Araújo et al (2020), que é uma escola que foge aos moldes “comuns” das que encontramos, em que as práticas de ensino estão voltadas aos estudantes ouvintes falantes da Língua Portuguesa oral-auditiva.

A modalidade de Educação Especial é reconhecida e assegurada, desde a infância, também referendada na PNEE (2020), pautando o direito linguístico do estudante Surdo, “de optarem por sua língua, a Libras, como língua de comunicação, interação, instrução e ensino no processo educacional” (BRASIL, 2020, p. 39), em que a Libras deve ser respeitada como língua materna/primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), para isso, serão implantadas classes ou escolas bilíngues.



METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos em um trabalho científico se constituem como uma importante ferramenta nas construções teórico-reflexivas, bem como, nos resultados da pesquisa direcionados pelo objetivo geral.

Nesse sentido, em consonância com o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativa, por entendermos que nesta “o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2014, p. 29) nos permitindo analisar criticamente os aspectos históricos e as políticas públicas referentes à educação de Surdos.

Assim, por utilizarmos a pesquisa do tipo Bibliográfica, interpretamos como Gil, 2008, p. 50, que ela é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor acrescenta ainda que, a escolha por esse tipo de pesquisa se deu pelo fato dela “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (2009, p. 50), de modo que nos permitiu analisar criticamente os aspectos históricos e legais que contribuíram para a constituição da história da educação de Surdos, desde a Idade Antiga à Idade Contemporânea.

Partindo dessa premissa, para materialização do estudo em tela, acrescentamos ainda que nos pautamos em fontes bibliográficas como: artigos de periódicos e livros com publicação sobre a Educação Especial e Inclusiva, com descritores nos aspectos históricos e das políticas públicas inclusivas. A partir desse levantamento, foi possível identificarmos aportes teóricos que embasaram e deram relevância ao objeto de estudo em questão, mediados por uma abordagem crítica e reflexiva das referências identificadas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que no campo da Educação Especial e Inclusiva, são muitos os desafios a serem superados. Um de extrema importância, que podemos enfatizar configura-se na possibilidade do professor ressignificar sua atividade profissional, despindo-se de qualquer tipo de preconceito, e buscar desenvolver práticas que possam contribuir para o progresso e acesso ao currículo por esses sujeitos de direitos.

Reforçamos que, o esforço humano para conviver com as diferenças, sobretudo quando se refere ao campo educacional, consiste em um passo de relevância para a consecução de uma escola realmente inclusiva, que não apenas possibilite a esse público a matrícula e acesso, mas também o desenvolvimento de suas habilidades.

Para desenvolver uma educação que de fato seja inclusiva ao estudante Surdo, faz-se necessário respeitar sua singularidade cultural e linguística, proporcionando uma educação que favoreça o seu aprendizado, rejeitando práticas hegemônicas. Somente reconhecer que o Surdo faz uso de uma língua e aceitá-la no ambiente escolar enquanto meio de comunicação não caracteriza uma Educação Bilíngue e tampouco assegura uma educação equitativa. É necessário construir um currículo em que a educação seja significativa para o Surdo e que seja estruturado a partir dos aspectos que fazem parte da sua cultura, valorizando sua diferença linguística e não o caracterizando como uma minoria linguística.

Esse estudo possibilita o conhecimento acerca da constituição da educação de Surdos, no âmbito dos aspectos históricos e das políticas públicas, viabilizando que os diferentes profissionais da educação, possam sentir-se afetados diante das mazelas em que esse grupo especial de educando foi, e ainda é acometido no que se refere às discriminações, preconceitos e falta de uma educação de qualidade, que contemple suas particularidades, culturais e linguísticas diante do seu processo de escolarização.



_____. **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 União, Brasília, 7 de julho de 2015, Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

_____. **Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

CAMPELLO, Ana Regina; RESENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro.** Educ. rev. [online]. 2014, n.spe-2, pp.71-92. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes. 6 ed. 2014.

COUTO, Hildo Honório do. **Sobre o conceito de comunidade surda.** Rev. Husa. Ling., Belo Horizonte, v. 13, n. 2, pág. 193-219, jul-dez. 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276450309_Sobre_o_conceito_de_Comunidade_Surda>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008. 6º ed.



HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. História da Educação de Surdos no Mundo. In: **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Língua brasileira de sinais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

NUNES, Márcia Vidal; PORTELA, Marina Gomes. **As representações sociais da identidade surda e o direito ao reconhecimento**. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9813>>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

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

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro**. Integração – ano 10, n. 22 – p. 34-40, 2000.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gládis. **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. **Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul-dez. 2015. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/20575>>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

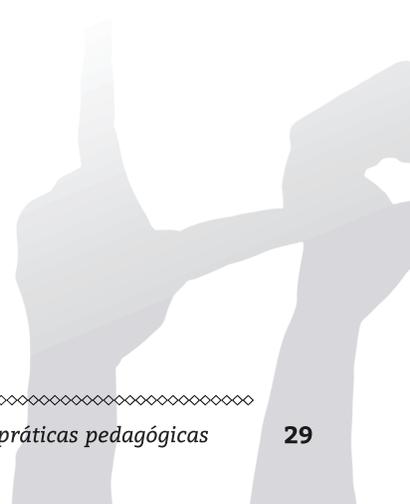


STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

VIEIRA, Cláudia Regina. **Bilinguismo e Inclusão: Problematizando a questão**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.

VIVAS, Fernanda; FALCÃO, Márcio. Toffoli suspende decreto da nova política de educação para alunos com deficiência. **TV Globo**, Brasília, 01 de dez. de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>>. Acesso em: 03 de novembro de 2020.



PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO PARA ALUNOS SURDOS

Maria da Luz Oliveira Dias¹⁵

INTRODUÇÃO

O presente capítulo está ancorado na temática que aborda a educação de alunos Surdos¹⁶, não somente debruçando o olhar sobre o conceito de inserção deste aluno na escola comum, mas especialmente perfazendo uma análise que vai além, tendo como base primordial um estudo do termo letramento, da estreita relação entre ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), partindo da premissa que aluno surdo inserido na classe de ensino regular consiga reconhecer a escrita não somente como um código, mas como uma forma de comunicação e expressão textual presente em sua vida e com isso ele possa se reconhecer e se transformar, pois não há uma única identidade ao longo da sua vida, uma vez que ele está imerso em uma sociedade que vive se reinventando e assim, possibilitando diversas formas de identidade. Devido a tal fato, essa identidade vai sendo adaptada de acordo com os conhecimentos e vivências adquiridas e nesse reconstituir-se que o aluno surdo vai se encontrando e se firmando como pessoa e acadêmico.

¹⁵ Especialista em Libras, tradutora e intérprete de Libras do Instituto Federal do Piauí (IFPI).

¹⁶ Para Wilcox, S e Wilcox, P, (2005) é considerado surdo grafado com “s” minúsculo quando se leva em consideração a surdez como patológica -, surdo, - ou seja, para se referir à sua condição audiológica de não ouvir - e Surdo grafado com “S” maiúsculo, para representá-lo como sujeito cultural e político. São termos marcados ideologicamente. De acordo com WRIGLEY (2006), o autor explica que essa distinção entre “s/S” foi feita, pela primeira vez, por James Woodward (sócio linguista) no ano de 1972. Atualmente, ela é usada e compreendida por grande parte dos escritores do campo.



Dialogar sobre práticas de letramentos que envolvem uma segunda língua é algo complexo, sendo, pois, imprescindível que haja a devida atenção à temática que aborda o assunto e ao mesmo tempo é necessário voltar-se para novas capacitações, formações continuadas e aperfeiçoamentos no que tange aos profissionais imersos no processo de educação do aluno surdo que utiliza a Libras, pois, quando existe dificuldades de comunicação entre professores, alunos surdos e ouvintes, conseqüentemente, como alerta Groppo, 2011, há um déficit no processo de ensino aprendizagem dos alunos Surdos e, ao mesmo tempo, dificuldades na interação deles com os demais alunos da turma. Desse modo, quanto mais houver interação e comunicação com os alunos surdos maior será o seu desenvolvimento e motivação destes.

Discutir letramento na educação de surdos e não abordar inclusão é o mesmo que tratar de leitura e deixar de lado a escrita, é importante tratar dos dois temas, mesmo que de forma tímida para que não haja lacuna na pesquisa. Diversos documentos legais asseguram esse processo inclusivo, visando um acesso e uma permanência com qualidade e equidade, dentre eles, destacamos, a Constituição Federal 1988; LDBEN nº. 9394/96; Lei nº. 10.098/2000; Lei nº. 10.436/2002; Decreto nº. 5.626/2005, dentre outros.

O processo de inclusão é permeado de desafios, mas ele é necessário, uma vez que trará benefícios incontáveis para o discente. Sobre esse tema, Lacerda (2006) advoga que, a partir desta inclusão, o aluno surdo fica diante da barreira comunicacional da sua língua (Libras) e ao mesmo tempo da aprendizagem da Língua Portuguesa no processo de constituição da leitura/escrita. Sabendo dessa e de outras barreiras, o presente trabalho visa refletir sobre as práticas de letramentos que envolvem os alunos surdos, tomando como base a educação inclusiva e suas orientações legais.

A metodologia utilizada está pautada na pesquisa qualitativa, para Gaskell e Bauer (2002) esse tipo de pesquisa “lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada uma pesquisa *soft*” (GASKELL e BAUER, 2002, p. 21-22). A pesquisa qualitativa se faz presente, uma vez que houve a categorização de dados e sua interpretação. O



procedimento de pesquisa será de cunho bibliográfico, pois se trata de um levantamento de referências/trabalhos/pesquisas – no caso, livros, artigos, monografias, dissertações e teses defendidas – com o objetivo de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

REVISÃO DA LITERATURA

Como aporte teórico que fundamentam a pesquisa, temos Karnopp (2010), Quadros (1997), Ribeiro (2003), Rojo (2009; 2019) Soares (2003), Lodi, Harrison e Campos (2002), Dias e Peixoto (2016), Moura (2008), Botelho (2005), Kleiman (1995), Silva (2015), dentre outros.

É pertinente destacar que vários autores dialogam sobre letramento, Rojo e Moura (2019) explicam, a partir do final dos anos 1980 e na década de 1990, que o conceito de letramento surge e divide espaço como os de alfabetização e alfabetismo. Os professores passam a conviver com tais conceitos e, por vezes até se confrontam, “porque a distinção entre os termos nem sempre foi clara e cristalina. Ao contrário, por vezes, é muito confusa e varia quase de autor para autor” (ROJO; MOURA, 2019, p. 12).

Nesse mesmo viés, Soares (2003) também explica que o termo letramento surge no ano de 1980, como uma verdadeira condição para a sobrevivência e conquista da cidadania, no contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Fato esse que amplia o sentido de alfabetização, pois, “letramento não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição de ter-se apropriado da escrita (Soares, 2003, apud Rojo; MOURA, 2019, p. 14).

Na obra “Letramentos, mídias e linguagens”, publicada em novembro de 2019 (1ª impressão), Rojo e Moura (2019) tratam da temática sobre várias perspectivas, realizando um passeio pelas raízes



históricas do surgimento do termo e como ele se consolidou no meio acadêmico, eles apontam que:

O termo letramento foi cunhado em meados dos anos 1980, usado pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra inglesa “*literacy*”, no livro de Mary Kato, *no mundo da escrita*, de 1986, o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrinco contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas (ROJO; MOURA, 2019, p. 16).

Ainda sobre letramento, Soares (2003) defende que ele surge sempre ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, privilegiando em especial a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos. Complementando, Rojo (2009, p. 98) defende que “as práticas sociais de letramento que exercemos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita”.

Esse processo que envolve o letramento, agora voltando-se para o aluno Surdo, deve ser visto não exclusivamente como uma habilidade de leitura e escrita mecânica/automática, mas é necessário reconhecer que esse processo é direcionado para ação/ato social e cultural, a fim de que esse aluno consiga se integrar de acordo com a história e se envolver culturalmente com todos em uma mesma sociedade, tendo o professor/educador como o agente desse processo. Este procedimento deve ter como fundamento, a concepção do processo de letramento, as peculiaridades que envolvem o ensino aprendizagem da escrita e leitura, bem como a utilização dos parâmetros da Libras como elemento mediador e organizador da escrita.

Esse processo deve ter como fundamento, de acordo com Kleiman (1995), que o letramento implica, portanto, em um trabalho de inclusão



dos estudantes nas práticas sociais que se consolidam por meio da linguagem, ou seja, pressupõe que o ideal seria o ensino pautado em atos e vertentes que circulam na sociedade. Contudo, é indispensável as mudanças nas práticas de letramento na escola. Complementando, vejamos o que afirma Kleiman (1995):

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Dessa maneira, é necessário um olhar sobre o contexto social do aluno, para que ele consiga se firmar como discente ativo e capaz de ler e escrever criticamente, pois, observa-se que ainda há diversas práticas de letramento que necessitam ser revistas, como demonstra os principais resultados da pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia que abarca o presente trabalho está pautada na pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, pois se trata de um levantamento de referências/trabalhos/pesquisas – no caso, livros, artigos, monografias, dissertações e teses defendidas. Para a concretização da pesquisa, foi necessário realizar coleta de dados, por meio de uma análise minuciosa de vários trabalhos publicados. Abaixo os principais resultados.

O primeiro trabalho escolhido dentro do universo das publicações analisadas se trata de um artigo científico, publicado nos anais do 9º



Encontro Internacional de Formação de Professores e o 10º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, intitulado: o uso de imagens como prática de letramento de alunos surdos, de autoria de Marília Silva Dias; Wagner Rafaell da Silva Peixoto. Como resultado, Dias e Peixoto (2016) apontam que há diversos fatores que permeiam o processo de letramento, porém com falhas, o primeiro fator, corresponde ao processo de alfabetização pelo qual estes alunos são submetidos, por meio da determinação da aprendizagem da LP, na modalidade escrita, fortalecendo a falsa ideia de que para um indivíduo ser letrado ele precisa, necessariamente, ser alfabetizado, temática discutida por muitos autores. Outro obstáculo encontrado pelos autores no letramento de alunos surdos refere-se à falta de preparo da comunidade escolar na educação deste público.

Dando continuidade, os autores demonstram que a escola matricula, o aluno frequenta, os professores utilizam uma mesma metodologia para alunos surdos e ouvintes, não se oferecem cursos de capacitação para o corpo pedagógico tampouco se questiona isso. Como resultado, estes mesmos autores apontam “como de fundamental importância o uso de imagens no letramento de alunos surdos, pois se verificou que esta estratégia não só facilita a aprendizagem desses alunos, como também lhes proporcionam melhor entendimento do mundo que os cercam” (DIAS; PEIXOTO, 2016, p. 1).

Dias e Peixoto (2016) concretizam em sua pesquisa que:

A introdução do uso de imagens na educação de alunos com surdez é de fundamental importância para que o letramento desses alunos aconteça e que se possa falar em inclusão, de fato, e não apenas em inserção, uma vez que a escola precisa localizar uma forma de não só inserir estes alunos como também de incluí-los no processo educativo ao qual lhe compete, buscando resguardar-lhes as condições necessárias de construção do saber, respeitando a sua diferença e principalmente, a sua cultura e identidade. (DIAS; PEIXOTO, 2016, p. 9).

Diante dos resultados apontados na primeira análise, percebe-se que ainda há muito o que se fazer, algumas práticas docentes precisam ser repensadas para que o aluno Surdo consiga ter êxito nesse no processo de ensino aprendizagem.

O segundo trabalho averiguado, diz respeito ao livro “Linguagem e letramento na educação dos surdos - Ideologias e práticas pedagógicas”, publicado em 2005, de autoria de Paula Botelho. A partir de sua pesquisa sobre letramento de surdos, Botelho (2005) declara que o ensino oferecido para os alunos Surdos vêm sendo concretizado de modo equivocado, “a perspectiva de construção do sentido do texto está associada à ideia do domínio das palavras” (p. 63), mas é preciso lembrar que as dificuldades de interpretação e produção textual encontradas pelos Surdos não depende de conhecer uma quantidade expressiva de palavras, pois, mesmo tendo conhecimento de um grande montante do léxico, “não sabem considerar o contexto”. Nesse sentido, este mesmo autor também aponta que a dificuldade dos surdos no que diz respeito a linguagem é em relação ao uso das mesmas práticas pedagógicas vigentes na educação de ouvintes. Ademais, a autora critica o ensino regular, mencionando que grande parte das escolas desconhecem o perfil do indivíduo Surdo e as possíveis decorrências da surdez, ou seja, os aspectos sociais que abarcam o sujeito Surdo não são fatores preponderantes em algumas práticas pedagógicas.

O terceiro trabalho analisado, se trata da pesquisa realizada por Francisca Maria Cerqueira da Silva, com o título: práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE, concerne a uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado ProFLetras da Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2015. A pesquisa foi efetivada em espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no modelo de salas de recursos multifuncionais (SRM), na cidade de Marabá, estado do Pará.

Como principal resultado dessa pesquisa, Silva (2015) abaliza que o ensino de línguas para surdos, pautado em unidades e/ou sequências didáticas, como recomendado no plano de ensino bilíngue, realizado com distinção no que diz respeito ao ensino da Língua de Sinais



como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), é considerado um ensino de fato bilíngue, e “possibilita o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos com surdez, contribuindo para o letramento em primeira e em segunda língua” (SILVA, 2015, p. 8). Essa informação é pertinente, uma vez que as práticas de L1 e L2 devem ser organizadas de acordo com o ensino bilíngue, dando prioridade à língua que deve ser adquirida de acordo com o momento de aprendizagem.

De acordo com Silva (2015), a aquisição da Língua Portuguesa (LP), levando em consideração sua modalidade escrita pelo surdo, deve estar distanciada da oralidade. O quarto trabalho (monografia) é de autoria de Fabiano Guimarães da Rocha, defendida em 2006, Rocha (2006) defende que o letramento deve ser visto como prática social e individual, sendo de suma importância na educação de surdos, abrindo assim, espaço para uma possível condição de sujeito completo. O autor ainda defende que:

O letramento vai além. Traça novos rumos no educando surdo. Inicia seu projeto, insere-o em outros horizontes, em leituras e injunções discrepantes. Contextualiza sua aprendizagem. Difere-se da maneira antiga de se aprender a escrever a ler e escrever. Nesse parâmetro o lugar de sujeito é de sujeito (ROCHA, 2006, p. 52).

As contribuições apontadas por Rocha (2006) tornam-se relevantes, uma vez que o autor defende que a “construção de um surdo letrado torna-se possível. A partir da interlocução das línguas portuguesa e sinalizada, sob interfaces, vai-se logrando o português como segunda língua” (ROCHA, 2006, p. 53). Ou seja, cada língua deve ser exposta com metodologias apropriadas para esse público, sabendo, pois, que cada uma tem um papel principal no processo de ensino aprendizagem, em que nem uma, nem outra pode ser negligenciada.

Ainda tendo muito o que explicitar, abaixo um quadro com alguns trabalhos analisados, para que as discussões não se findem.



Quadro 1: Relação de trabalhos que abordam práticas pedagógicas com enfoque no letramento e Surdez.

| Título do trabalho e link de acesso | Autor e ano de publicação |
|--|---|
| Práticas pedagógicas e o processo de alfabetização e letramento na escola pública. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_897_65f1c6934a8ad0f30dde722fbac568fd.pdf > | Melo et al (2013) Wyarya de Sousa Melo Rita de Cássia da Conceição José Maria dos Santos Araújo Filho Maria Noélia da Silva Pereira Luciana Matias Cavalcante |
| As práticas de letramento para alunos surdos na educação básica Disponível em: < http://www.periodicoselronicos.ufma.br/index.php/littera/article/download/10111/5894 > | Silva e Oliveira (2018) Elma Felipe de Araújo Ferreira da Silva Silvia Letícia Araújo Oliveira |
| Alfabetização x letramento de surdos no ensino regular: revisão de literatura Disponível em: < http://www.revistahumanidades.com.br/arquivos_up/artigos/a105.pdf > | Pereira et al (2016) Gislene M. Alves Pereira Bárbara Ferreira Carvalho Wellington Danilo Soares Raquel Schwenck de Mello Vianna Leonardo Augusto Couto Finelli |
| Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas Línguas/culturas/Literacy of Deaf People: Language Social Practices between Two Languages/Cultures Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf > | Lodi et al (2014) Ana Claudia Balieiro Lodi Elaine Cristina Bortolotti Maria José Zanatta Cavalmoreti |
| Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100008 > | Guarinello et all (2009). Ana Cristina Guarinello Ana Paula Berberian Ana Paula de Oliveira Santana Kyrlian Bartira Bortolozzi Simone Schemberg Luciana Cabral Figueiredo |

Fonte: Elaboração própria

O quadro 1 apresenta o tema letramento e educação de Surdos sob várias vertentes, são trabalhos importantes que contribuem e enriquecem as pesquisas na área.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, é possível inferir que por mais que existam políticas inclusivas, o que se analisa, é que o êxito destas práticas não parte somente das bases governamentais ou da gestão escolar, mas principalmente da figura do professor que acompanha e participa efetivamente da evolução e construção do saber deste aluno, percebe-se, também, que ainda há práticas de alfabetização ao invés de letramento para os alunos surdos e que ainda há diversas metodologias organizadas para os alunos ouvintes e não para os alunos surdos. Dessa maneira, não basta inserir o aluno com surdez no contexto educacional e não dispor de ferramentas e práticas pedagógicas que inclua esse aluno, o processo de letramento deve ser visto como uma prática social que todos merecem ser contemplados.

É formidável ratificar que é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas de letramento para surdos, para enriquecer as discussões e propiciar um maior número de publicações, contribuindo assim os diálogos/discussões da temática e ao mesmo tempo colaborando para que outros profissionais percebam o quão importante é investigar tais práticas, tanto para sua *práxis* docente, quanto para o desenvolvimento do aluno Surdo.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos** – Ideologias e práticas pedagógicas. 1ª. ed., 2ª. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIAS, Marília Silva; PEIXOTO, Wagner Rafaell da Silva. **O uso de imagens como prática de letramento de alunos surdos**. 9º Encontro Internacional de Formação de Professores e o 10º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. V9, n. 1. 2016.



GASKELL, George.; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 74, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GROPPO, Daniela Paladini. **Intérprete de LIBRAS e alunos surdos: comunicação em sala de aula**. Revista eletrônica, 4. ed. 2011.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. **Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis**. Revista brasileira de educação especial, v. 15, n. 1, p. 99-120, 2009.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos**. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Meditação, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre esta experiência**. Caderno Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, mai./ago. 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro et al. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas / Literacy of Deaf People: Language Social Practices between Two Languages/Cultures**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez. 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional**. Porto alegre: Mediação, p. 56-61, 2002.



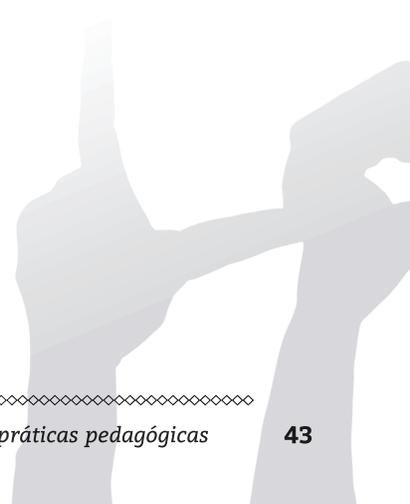
SILVA, Elma da.; OLIVEIRA, Silvia. **As práticas de letramento para alunos surdos na educação básica**. Littera on line, v. 9, n. Esp., 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a ver**: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua. Trad. Trad. Tarcísio de Arantes Leite. Petrópolis – Rio de Janeiro. Editora Arara Azul, 2005.

WRIGLEY, Owen. **Política da surdez**. Florianópolis: UFSC, 2006.



Com base nas propostas e objetivos da BNCC (2018), este capítulo objetiva refletir sobre as normativas preconizadas por este documento, para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, com foco no aluno com surdez e se esta garante os direitos de aprendizagem e seu desenvolvimento, buscando respeitar as especificidades da surdez e as particularidades definidas no processo de aprendizagem desse sujeito.

Desse modo, entende-se que este estudo é relevante por trazer reflexões acerca da aprendizagem do aluno com surdez e por promover discussões sobre a adequação do currículo das escolas regulares inclusivas e das escolas bilíngues conforme o que determina a BNCC (2018), visto que este dispositivo legal estabelece o que deve ser contemplado no processo de aprendizagem.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS COMPETÊNCIAS PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com a BNCC (2018), as aprendizagens essenciais comuns a todos os alunos são um direito educacional, sobre o qual suas singularidades devem ser consideradas e atendidas, reconhecendo a complexidade do processo e considerando-os como sujeitos de aprendizagem.

O documento afirma que tais aprendizagens devem contribuir para o desenvolvimento de dez competências gerais que constituem, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e as apresenta em seu texto enumerando-as e caracterizando-as como:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a

curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes,

o conhecimento acerca do alfabeto e a mecânica da escrita e da leitura, determinando como alfabetizado aquele que:

Consegue “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 89-90).

Considerando esta definição de alfabetização, o componente de Língua Portuguesa apresenta como competências específicas: adquirir a linguagem escrita, ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos, compreender o fenômeno da variação linguística, empregar variedade e estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, analisar informações, argumentos e opiniões, reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias, selecionar textos e livros para leitura integral, envolver-se em práticas de leitura literária e mobilizar práticas da cultura digital (BNCC, 2018).

Entretanto, as orientações previstas pela BNCC (2018) não contemplam diferenças metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa para surdos e ouvintes. Ambos devem ser ensinados da mesma forma, através da relação entre fonema e grafema, com isso, o formato indicado, acaba por prejudicar a educação dos surdos e conseqüentemente, o desenvolvimento das competências, tanto específicas como gerais, uma vez que, ele não tem como perceber a relação entre letras e som. Sobre isso, Perlin e Miranda (2011) argumentam que a pedagogia utilizada na educação do surdo não pode ter bases ouvintes, pois pode acarretar em prejuízos duradouros aos sujeitos surdos.



É importante ressaltar que o ensino pautado na metodologia oral-auditiva não contempla o desenvolvimento do aluno surdo, é necessária uma proposta que privilegie suas particularidades e que considere os aspectos que fazem parte da sua cultura. Homogeneizar o método de ensino para alunos surdos e ouvintes impossibilitará que o surdo obtenha êxito no desenvolvimento das competências indicadas e esteja em igualdade com o ouvinte dentro desse processo. Entre as competências citadas, pode-se destacar o desenvolvimento da escuta e produção de texto oral, como exigências não compatíveis com as condições apresentadas pelos alunos surdos.

A BNCC (2018) menciona a importância da cultura digital para ampliar competências acerca dos usos linguísticos. Sobre isso, Stumpf (2008) enfatiza que o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica oportuniza e motiva a participação do surdo no processo de comunicação escrita ou visual e na interação social. O uso de tais recursos dentro do processo educacional é citado também no Decreto nº. 5.626/05, que menciona que devem ser disponibilizados equipamentos de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, assim como recursos didáticos para apoiar a educação de estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), o ensino da Língua Portuguesa para o surdo será possível se, dentro do processo, a Libras for reconhecida e efetivada como primeira língua. Dessa forma, deve-se refletir sobre a construção de uma proposta que respeite a singularidade do surdo e assim, possibilite seu pleno desenvolvimento.

Em síntese, para que haja igualdade em uma proposta educacional para surdos e ouvintes é necessário o respeito ao modo como cada um interage com o mundo, seja de forma oral-auditiva ou visual-espacial, para então haver a valorização das potencialidades dos educandos e os meios que favoreçam o seu desenvolvimento.

Diante do exposto, considerando que o processo educacional, previsto na BNCC (2018), será regido predominantemente na Língua Portuguesa, se faz necessário refletir acerca do desenvolvimento das competências junto ao aluno surdo dentro do referido processo.



Entretanto, ao analisar a proposta prevista na BNCC (2018), para garantir o direito às aprendizagens essenciais que devem contribuir para o desenvolvimento das competências ao longo da Educação Básica, percebe-se que as necessidades linguísticas e culturais do aluno surdo não são consideradas, uma vez que a Libras não é definida como língua de instrução dentro do processo educativo, mas apenas reconhecida como meio de expressão do sujeito surdo, como descrito na quarta competência geral da Educação Básica e como já previsto na Lei nº. 10.436/02.

De acordo com Sá (2011), desconsiderar a necessidade de ter todo o processo educacional pautado na experiência visual de perceber e existir no mundo é a maneira excludente de ensinar o surdo.

Concluimos que o ensino ministrado predominantemente na Língua Portuguesa não favorece a aprendizagem do aluno surdo, pois a modalidade oral-auditiva se contrapõe à sua forma de ver e entender o mundo de modo visual-espacial.

Assim, em se tratando destas práticas de linguagem, entende-se que o objetivo central é que elas sejam contempladas de modo articulado, não enrijecidamente ou em práticas isoladas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua.

Anteriormente à BNCC (2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais já previam a importância das práticas de linguagem no processo de Ensino, todavia sobre a educação de surdos, entende-se que as práticas de leitura, escrita e análise linguística contemplam as competências previstas aos alunos surdos e ouvintes, porém as práticas de linguagem voltadas para a oralidade e escuta comprometem o ensino desses alunos e não assegura-lhes o direito de aprendizagem baseado na principal característica da língua de sinais, o visual-espacial.

É notório que no processo de ensino-aprendizagem de uma língua oral, a oralidade e a escrita são indispensáveis, todavia, é contraditório o objetivo central da BNCC (2018) de promover educação igualitária aos alunos, sem considerar as particularidades dos sujeitos surdos envolvidos no processo, já que o documento torna a reproduzir a velha prática de privilegiar a maioria linguística no contexto escolar e, enquanto isso, as minorias linguísticas são esquecidas.



As práticas de linguagem voltadas à oralidade e à escuta tornam a refletir o foco no ensino de uma língua oral utilizada pela maioria dos alunos, dado o contexto da escola regular inclusiva privilegiar essas práticas. Desse modo, entende-se que a BNCC (2018) ainda contempla uma visão voltada às habilidades e competências previstas pela escola regular inclusiva e secundariza uma proposta de ensino pensada para uma educação bilíngue de surdos, ou mesmo pensada para alunos surdos no contexto da escola regular.

Frente às discussões sobre a adequação do currículo das escolas regulares inclusivas e das escolas bilíngues para surdos, com base na BNCC (2018), é pertinente refletir sobre as propostas dos dois tipos de escolas com foco na educação dos surdos, para então evidenciar se o documento propõe direito igualitário de acesso, permanência e sucesso escolar do surdo.

ESCOLA BILÍNGUE X ESCOLA REGULAR INCLUSIVA: PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A escola regular inclusiva é preconizada pelo Ministério da Educação (MEC), através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e a escola bilíngue para surdos é sugerida pelo Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Federal nº. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), em seu capítulo VI, que versa sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

As referidas escolas apresentam diferenças em suas propostas educativas referentes à educação do aluno surdo, devido à forma como tal aluno é concebido. A PNEEPEI (2008) concebe o surdo como sujeito especial que tem restrição auditiva e que precisa ser incluído na escola regular para evitar a segregação, já o Decreto nº. 5.626/05 o considera a pessoa que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Libras. Essas diferenças de visões



interferem nas propostas em relação a como deve acontecer o processo educacional do surdo.

De acordo com as Diretrizes da PNEEPEI (2008), a inclusão do aluno surdo deve acontecer na sala de aula regular, de modo que seja intermediada com a presença do profissional intérprete de Libras, além de assegurar o direito do aluno ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sobre este atendimento, o serviço da Educação Especial elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas à eliminação das barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

Sobre a PNEEPEI (2008), o documento faz referência à educação bilíngue, porém não define qual das duas línguas será utilizada na instrução do processo educacional, portanto, prevalece a Língua Portuguesa na modalidade oral na interlocução professor-aluno-conhecimento, no contexto da escolar regular.

Em relação ao professor, a PNEEPEI (2008) diz que, para atuar na Educação Especial, deve ter como base, uma formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área. Sobre este aspecto, este documento menciona que o professor não precisa ter habilitação específica para atuar com alunos surdos ou conhecimento acerca da língua de sinais, o que divergem do citado anteriormente.

Para o Decreto nº. 5.626/05, a inclusão do aluno surdo pode acontecer em escolas comuns da rede regular de ensino ou bilíngues, entendidas como aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento educacional deste grupo.

Este mesmo Decreto prevê que as escolas tenham professores bilíngues na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional, espera-se que o professor tenha consciência acerca da singularidade linguística dos alunos surdos e também a presença de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.



Diante desse contexto e considerando que a partir da homologação da BNCC (2018), as propostas pedagógicas deverão ser reorganizadas de forma a garantir um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, a preocupação está em como a escola regular inclusiva e a bilíngue adequarão seus currículos, de modo a contemplar o que foi proposto pelo referido documento para garantir ao aluno surdo o direito à igualdade de aprendizagem.

A BNCC (2018) orienta que, ao construir seus currículos e elaborar suas propostas, as redes de ensino devem considerar as singularidades dos alunos, porém, em seu texto, não especifica nada sobre o surdo. Em relação a este aluno, o documento apenas reconhece a Libras como meio legal de expressão e o respeito a seu uso no ambiente escolar, como já previsto na PNEEPEI (2008), porém, não a institui como língua de instrução ou mesmo orienta sobre como organizar o currículo a partir disso.

Depreende-se que na escola regular inclusiva, por não haver direcionamento específico acerca da proposta que de fato contemple a singularidade do aluno em questão, o surdo permanecerá sem garantia de igualdade de acesso ao currículo como preceitua a BNCC (2018), visto que o ensino continuará sendo ministrado somente em Língua Portuguesa e as experiências continuarão a ser predominantemente auditivas, rejeitando a diferença linguística e cultural do sujeito surdo que é visto como minoria, e tendo seu currículo pautado em uma metodologia oral-auditiva que se contrapõe à sua forma de ver e entender o mundo.

Na escola bilíngue, a reformulação do currículo deve acontecer somente na perspectiva de atender ao que foi proposto pela BNCC (2018), quando se trata do aprendizado da Língua Portuguesa, pois a escola já apresenta propostas/ações que contemplam a singularidade do aluno surdo. A Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita são as línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento do processo educativo da escola bilíngue. Dessa forma, as práticas de linguagem nela desenvolvidas não privilegiam a oralidade e, portanto, seus eixos norteadores não serão os mesmos determinados pela BNCC (2018),



como escuta e oralidade. Nesse caso, o documento em evidência deveria prever uma proposta que assegurasse ao aluno surdo aprendizagens a partir da sua particularidade de percepção do mundo.

Neste sentido, deve-se refletir sobre a orientação prevista na BNCC (2018), para o ensino da Língua Portuguesa junto ao aluno surdo, uma vez que esta não é sua primeira língua, o que interfere em sua forma de aprendê-la e nela se desenvolver. Um currículo que não valoriza sua língua e sua cultura não possibilitará um aprendizado significativo e, conseqüentemente, não o desenvolverá plenamente.

REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO VOLTADO À EDUCAÇÃO DE SURDOS

A metodologia eleita para a pesquisa foi a bibliográfica, na qual pretende-se fazer uma reflexão à luz de autores e documentos que orientem sobre a educação de surdos, bem como Quadros (2011), Perlin (2011) e BNCC (2018).

A BNCC (2018) orienta que, devido a intensa diversidade cultural e forte desigualdade social presente no contexto brasileiro, os sistemas, as redes de ensino e as escolas devem elaborar seus currículos e propostas pedagógicas de forma a considerar as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e, também, suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Porém, ao propor as competências específicas do componente curricular “Língua Portuguesa”, o documento não possibilita a organização de uma proposta que contemple o aluno surdo considerando suas necessidades, possibilidades e interesses, tampouco sua identidade linguística e cultural.

As particularidades do aluno com surdez devem ser atendidas através da valorização da cultura enquanto objeto de construção da identidade e dessa forma, construir dentro da escola, um espaço democrático e significativo para todos. A elaboração de políticas educacionais deve levar em consideração as diferenças linguísticas e culturais do aluno surdo e não somente incluir, mas transformar a educação em sua totalidade viabilizando a qualidade do ensino através de propostas pedagógicas significativas.



Garcia (2012) destaca que não há inclusão real se não houver igualdade e a concepção de igualdade é concretizada ao respeitar absolutamente a cultura do outro. Nesse sentido, a BNCC faz referência à educação bilíngue, ao ensino pautado na interculturalidade, mas somente para as línguas indígenas, permanecendo esquecido o aluno surdo e sua diferença linguística. Sobre o respeito à cultura indígena, o documento menciona:

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2018, p. 17-18).

Na proposta prevista na BNCC (2018), há uma aceitação da língua de sinais, porém, apenas esta aceitação da língua não é suficiente para que se contemple as particularidades do aluno surdo e assim, se caracterize uma educação bilíngue. Sobre isso, Vieira (2014) afirma que para que de fato haja a proposta bilíngue deve-se aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito. É necessário pensar no verdadeiro papel da língua de sinais no processo educativo do aluno surdo, assim como em sua vida na sociedade, uma vez que a educação escolar deve



preparar o educando para a prática social, como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996).

Em continuidade, sobre estes aspectos que envolvem a educação bilíngue, vejamos as contribuições de Vieira (2014) ao afirmar que:

Entende-se assim que, embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado- direta ou indiretamente- a espaços e pessoas que se comunicam por uma língua de sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas (VIEIRA, 2014, p. 16).

Ao desconsiderar a diferença linguística e cultural do surdo e a ele impor o aprendizado da Língua Portuguesa predominantemente através do método oral-auditivo a construção de sua identidade será impossibilitada ou influenciada por uma cultura que não é a dele. O surdo não tem sua identidade formada pelo simples fato de ser surdo e nem de utilizar a língua de sinais. Reafirmando isso, vejamos o que apresenta Santana (2007):

A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia na formação da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um “vácuo social”. Ele afeta os discursos e as práticas produzidos e é por eles afetado (SANTANA, 2007, p. 43).

Ao submeter o surdo à uma cultura própria do ouvinte, a construção da sua identidade será dificultada, o que contraria o descrito em uma das competências gerais previstas para serem desenvolvidas junto aos alunos, que faz referência, entre outros,



à diversidade de identidades e culturas. Sobre isso, o documento apresenta a importância de:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Assim, concordamos que, para desenvolver uma proposta educacional que possibilite a construção da identidade do aluno surdo, deve-se fornecer meios que a favoreçam. A igualdade educacional entre surdos e ouvintes existirá, se for respeitada a forma como cada um interage com o mundo. Sobre identidade surda, entende-se que:

Mesmo que existam os diferentes grupos culturais, cada grupo não vive isolado, em seu mundo particular, mas sim todos os grupos convivem e passam por conflitos em emaranhado de relações. E é por isso que todo grupo cultural, dentro de suas peculiaridades deve aprender que não há ninguém melhor que ninguém, mas sim de sujeitos diferentes que devem ser considerados coletivamente com todas as suas singularidades. Essas particularidades não devem ser ignoradas, e sim reconhecidas no âmbito da identificação pessoal e cultural (STROBEL, 2008, p. 112).

Desse modo, é preciso considerar as particularidades que envolvem a cultura e a identidade surda ao elaborar o currículo escolar, essa ação deve ser organizada e articulada a partir da perspectiva viso-espacial e da interculturalidade, considerando conhecimentos próprios das duas culturas (a surda e a ouvinte). Sobre este assunto, Vilhalva (2004) destaca que para atuar de maneira eficaz com o aluno surdo é necessário conhecer e se envolver com a cultura surda.



Conhecer a cultura surda e elaborar um currículo pautado na pedagogia surda vai além do aspecto comunicacional. É necessário refletir acerca da construção de uma pedagogia visual, levando em consideração a modalidade viso-espacial da Libras e os recursos didáticos que auxiliam no processo educacional do aluno surdo. Complementando, Campello (2007) diz que esta língua apresenta características viso-espaciais, a Libras encontra na visualidade uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais.

Como resultado desta pesquisa, verifica-se que de acordo com o que foi discutido, a proposta educacional das escolas regulares precisa estar atenta ao que propõe a legislação aplicada à educação dos surdos, privilegiando uma educação bilíngue, com vistas a proporcionar seu pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Para que de fato isso aconteça, se faz necessário a reformulação da proposta apresentada buscando a valorização da cultura do povo surdo e o reconhecimento como ser linguisticamente diferente, para assim ressignificar o papel da educação na vida deste sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste estudo, percebe-se que para assegurar a igualdade educacional ao aluno surdo em relação aos ouvintes, é necessário considerar sua diferença linguística, possibilitando assim um processo educativo equitativo. Pois, somente proporcionar o acesso à escola não garante o direito às aprendizagens essenciais, além disso, é necessário viabilizar o acesso ao currículo, organizando e estruturando o ensino a partir dos aspectos que compõem a cultura surda.

Uma proposta educacional que de fato inclua o aluno surdo e propicie sua formação humana integral deve valorizar as potencialidades do estudante e propiciar meios que favoreçam o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o surdo tem uma língua, que é a de sinais e, ao reconhecer, ele a utiliza, assim, pressupõe aceitar sua diferença com vistas a garantir que sua singularidade seja contemplada dentro do processo educativo.



A BNCC (2018) traz avanços em relação ao reconhecimento da Libras como meio oficial de expressão do surdo e à necessidade de respeito às suas particularidades linguísticas, mas somente isso não garante equidade no processo e não favorece um ensino igualitário. É preciso orientar a construção de uma proposta que considere a diferença cultural e linguística destes alunos com surdez, assim como os meios que proporcionem seu pleno desenvolvimento, práticas que os ridicularizem ou diminuam devem ser eliminadas.

Conclui-se que, para que se desenvolva uma proposta educacional equitativa para o aluno surdo, de forma a proporcionar práticas pedagógicas inclusivas, faz-se necessária a construção de um currículo em uma perspectiva intercultural e bilíngue.

Esperamos que este estudo não se finde aqui, mas que essas reflexões se ampliem e que possam ser aplicadas ao contexto escolar para favorecer um processo consciente de elaboração dos currículos escolares de modo a contemplar as características da cultura e identidade surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB dezembro, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01/11/2020.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005** – Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05/11/2020.



_____. **Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002.** – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 05/11/2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, janeiro, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 07/11/2020.

CAMPELLO, Ana Regina Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gládis. **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

GARCIA, Eduardo de Campos. **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras.** Salto, SP: Schoba, 2012.

KLEIN, Madalena. **Diversidade e igualdade de oportunidade: estratégias nos movimentos sociais surdos.** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

PERLIN, Gládis; MIRANDA, Wilson. A Performatividade em educação de surdos. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de.; SCHIMIET, Magali L.p. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2011.

SÁ, Nídia de. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

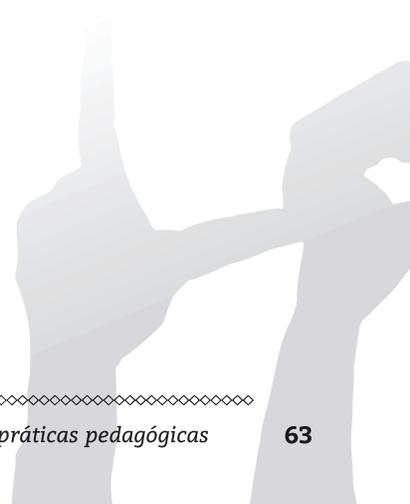
SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.



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

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. Disponível em <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>>. Acesso em: 03/11/2020.



EDUCAÇÃO DE SURDOS: ACESSO, PERMANÊNCIA E EVASÃO NAS ESCOLAS COMUNS DE TERESINA (PI)

Francivane Pinho de Souza²⁰

Marcelo da Silva Gomes²¹

Raquel Maria da Conceição²²

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como proposta refletir sobre a situação educacional do alunado surdo no Brasil, especificamente do município de Teresina (PI). Esta população, por sua vez, tem travado lutas constantes por uma educação de qualidade. A realização desses movimentos sociais e políticos têm mostrados resultados positivos, no que diz respeito ao acesso desse público às escolas regulares brasileiras. Seus direitos têm sido evidenciados em diversos documentos oficiais. Sobre eles, destacamos a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu artigo nº. 205, que traz em sua redação que a “educação é direito de todos e que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Além desse, em 1961, foi criado outro instrumento que previu ações que garantiam um processo de escolarização a todos, a Lei de Diretrizes e Bases (1961). Complementando este documento, uma nova versão é disponibilizada, sob o dispositivo legal de nº. 9394/96,

²⁰ Mestre em Educação (ACU); Especialista em Docência do Ensino Superior e Gestão Educacional-FID; Língua Brasileira de Sinais (UFPI); Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania (UNIFUTURO); Graduada em Pedagogia (FAP).

²¹ Especialista em Psicopedagogia Clínica, institucional e Hospitalar com Docência do Ensino Superior (UVA); Língua Brasileira de Sinais (IESM); Atendimento Educacional Especializado (FAEME). Graduada em Pedagogia (FAEPI).

²² Especialista em Libras com Docência do Ensino Superior (FAEME); Linguística da Libras (IESM); Bacharel em Ciências Contábeis (UNIP).



atendendo com a nomenclatura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Documento esse que estabelece diretrizes para a organização da educação brasileira nos princípios democráticos.

Visando o cumprimento destes princípios para um grupo de pessoas com necessidades educacionais, no ano de 1994, na cidade de Salamanca (Espanha) houve uma Conferência Mundial que deu a origem à Declaração de Salamanca, com o propósito de firmar uma educação acessível a crianças que apresentam limitações em sua aprendizagem. Nesse sentido, vários são os documentos legais que preconizam e garantem um acesso e uma permanência destes estudantes no sistema educacional brasileiro. Vale ressaltar que estes dispositivos legais são frutos de vários movimentos sociais e políticos realizados pela “comunidade surda”²³ brasileira. A partir deles, percebe-se que a educação de surdos ganha destaque nas discussões e em pesquisas.

Nesse contexto, diversas políticas públicas foram surgindo a fim de garantir a esta população condições de igualdade e assim, possibilitar um acesso ao sistema regular de ensino com equidade, se assim for garantido, o seu desenvolvimento educacional será evidenciado. No entanto, percebe-se que o cenário educacional ofertado a estes sujeitos surdos têm apresentado problemas. Visualiza-se um acesso mais facilitado, no entanto, a sua permanência tem sido dificultada por vários fatores.

Desse modo, a escolha da temática deste estudo surgiu a partir de várias reflexões realizadas por estes pesquisadores, como a permanência destes estudantes está sendo efetivada e como os profissionais envolvidos no processo de ensino estão realizando sua prática. Durante a realização desta pesquisa, buscamos explanar aspectos relacionados à educação dos surdos brasileiros, dando maior ênfase aos surdos teresinenses. Além disso, verificar como a sua permanência está sendo efetivada e quais os problemas podem estar contribuindo para a evasão escolar desses estudantes. Contudo, é importante salientar que diante do cenário brasileiro, a educação

²³ A comunidade surda é compreendida como dimensão espaço/temporal, como espaço relacional onde os surdos e os indivíduos que usam a Libras podem interagir, compartilhar vivências, experiências e informações (SANTOS e MOLON, 2014, p. 306).



para os estudantes surdos tem sido um desafio. Muitos entraves ainda existem (LACERDA, 2013; GESSER, 2009).

Sobre estas dificuldades, são apontadas barreiras predominantes nesse processo de educação do povo surdo²⁴, dentre eles se destacam: as barreiras na comunicação, didática assertiva, prática essa que deve considerar as peculiaridades da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) e da cultura surda, dentre outros. Diante das barreiras existentes enfrentadas por esta população, quanto ao acesso a escolarização com garantia de um desenvolvimento linguístico assertivo, percebe-se, com base nas pesquisas divulgadas, que muitas instituições educacionais brasileiras encontram dificuldades em oferecer uma educação com qualidade e equidade a estes indivíduos, garantindo um ensino que atenda às suas diferenças linguísticas e assim, possibilitar uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o presente capítulo traz a seguinte indagação: Como os sistemas educacionais de Teresina (PI) estão promovendo aos estudantes surdos um ensino de qualidade e equidade, e quais têm sido os desafios para uma oferta de um ensino inclusivo?

Sobre este cenário, o estudo apresenta como objetivo, analisar como está sendo a oferta da educação inclusiva para o estudante com surdez nas instituições de ensino de Teresina (PI). Espera-se que este capítulo possa contribuir para novas discussões e estimular a comunidade acadêmica a novas investigações e análises deste cenário que tem ganhado cada vez mais destaque, podendo até servir como base ou dados para novas ações que visam melhorias na educação de pessoas com surdez em Teresina.

REVISÃO DE LITERATURA

A educação de surdos no Brasil e no mundo traz fortes relatos sobre como este povo era visto perante a sociedade. Sobre isso, estes relatos registram que, na antiguidade, uma pessoa que nascia com

²⁴ Povo surdo pode ser qualquer surdo, independente do lugar de moradia, seja índio, mulher, homem, branco, negro, mesmo implantados (implantes cocleares), surdos com orientação sexual diferente, ou seja, homossexuais, bissexuais (STROBEL, 2008).



deficiência sofria discriminação e não possuía direitos de conviver em sociedade.

Ainda na antiguidade, esses relatos mostraram os diversos conflitos que os surdos enfrentaram, a forte predominância da visão da ciência por acreditarem que a surdez era uma doença patológica, podendo ser tratada com intervenções terapêuticas, adotando a prática da oralização²⁵.

Os especialistas da época, acreditavam que a aprendizagem pelo surdo só era possível se o sujeito fosse curado da surdez, já que eram vistos como uma doença, para a maioria, uma aberração. Em razão disso, a imposição para uma normalização eram o que se pregava como forma de inseri-los na sociedade. Sobre este processo, as intervenções eram através da reabilitação da fala utilizando os meios e estratégias da época, conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 1: Método de ensino “oralismo”



Fonte: EIJI, 2011

²⁵ O oralismo, ou método oral, é um processo que busca capacitar o surdo na compreensão e na produção da linguagem oral, partido do princípio de que: mesmo não possuindo a audição para receber os sons da fala, o surdo pode constituir-se como um interlocutor. Surdos que utilizaram deste método de ensino são considerados surdos oralizados (SOARES, 1999).

Sobre a figura 1, observa-se que as práticas utilizadas nesta época para ensinar a fala eram por meio da língua oral, através do treinamento da fala. Assim, as crianças que apresentavam deficiência, precisavam passar por este processo de correção e/ou normalização. No caso dos surdos, pela oralização, através da leitura labial.

Complementando, Vasco (2010) afirmou que quando as crianças nasciam com alguma deficiência, eram sacrificadas e eliminadas para não viverem em sociedade. No caso dos surdos, quando tomavam conhecimento de uma criança surda, logo buscavam isolá-las e assim ficavam distantes de qualquer convivência social, longe das pessoas consideradas perfeitas – sem deficiência (VASCO, 2010).

A partir da idade média, pessoas como Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet, dentre outros, iniciaram tentativas de educar surdos por toda a Europa. Nas palavras de Goldfeld (2002), o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520 - 1584) “ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia” (p. 25). Seu método de ensino constituía do alfabeto manual, escrito e a oralização. Esta mesma autora explana que:

Na França no ano de 1750 destacou o trabalho de Charles Michel de L’Epée, conhecido como um educador filantrópico, mais especificamente, o pai dos surdos. Com o intuito de salvar o surdo, o abade francês se dedicou à sua educação religiosa, fundando o Instituto Nacional de Surdos-Mudos da França, cuja instituição é assumida pelo governo francês e os seus métodos educacionais foram difundidos pelos mais diferentes países do mundo (GOLDFELD, 2002, p. 25).

Ainda assim, “a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva, fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado, persistisse até o século XV” (GOLDFELD, 2002 p. 25). Com base nos relatos históricos, os acontecimentos mostraram os conflitos enfrentados pelo povo surdo,



o maior deles está relacionado com a ciência por acreditar que a surdez é uma “doença patológica”²⁶ podendo ser tratada com intervenções terapêuticas da prática da oralização.

Com base na forte influência do Oralismo imposto como condição de ressocialização na época e os resultados não tão satisfatórios, discussões foram sendo levantadas e, diante disso, surge como acontecimento histórico a realização do Congresso de Milão.

No ano de 1880, foi realizada uma Conferência Internacional, que tinha como tema central a educação dos surdos. A finalidade do congresso era escolher qual o método de ensino seria o mais eficiente para a educação destes indivíduos, dentre eles: língua de sinais, oralismo e mista (língua de sinais e o oral). Neste evento, a maioria era constituída de pessoas ouvintes, tendo apenas um membro surdo²⁷.

Existem relatos que o evento durou dias e por forte influência dos membros ouvintes, a abordagem educacional escolhida foi o oralismo puro, com 164 votos a favor e apenas 4 contra este método. Sobre esta decisão, vejamos o que diz Widell (1992):

Ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que ‘todos sabem que as crianças são preguiçosas’, e por isso, sempre que possível, elas mudariam da difícil oral para a língua de sinais (WIDELL, 1992, p. 26).

²⁶ Entender que a surdez é uma deficiência, uma patologia e que esta precisa ser tratada e corrigida com terapias de fala é uma visão clínico-terapêutica da surdez. Para Rampelotto (1993), configura-se em uma abordagem oralista, na qual é feito um treinamento para que o surdo possa falar e, assim, igualar-se aos ouvintes. Ainda com essa visão, encontra-se a abordagem da comunicação total, na qual recorre a todos os recursos linguísticos, tanto orais quanto visuais para educar os surdos (RAMPELOTTO, 1993).

²⁷ James Denison

A partir de então, a língua de sinais fica proibida oficialmente de ser utilizada em todo o território, a forte alegação é que ela, destruía a habilidade de oralização dos surdos (BRASIL, 2010).

Sobre este impedimento, a língua de sinais ficou proibida por mais de cem anos. É de destacar que nesta conferência, os surdos não puderam participar da votação. Teve grande influência no Congresso e na decisão em que tornou o oralismo vencedor, educadores como: Edward Gallaudet (fundador da Gallaudet University), Thomas Gallaudet e Richard Elliot (professor inglês), como também outras personalidades importantes, tal qual o fabuloso Alexandre Graham Bell, fonoaudiólogo e inventor do telefone. Seus fortes argumentos foram convincentes para predominância do oralismo puro na vida educacional do surdo.

Em síntese, a realização deste Congresso de Milão, tinha como foco eliminar qualquer forma de comunicação gestual e adotar um modelo único, o oralismo, embasado puramente em conhecimentos clínicos (STROBEL, 2008).

O resultado desse congresso provocou grande impacto negativo na vida dos surdos. Durante cem anos, foram obrigados a falar e proibidos de usarem a língua de sinais. Com isso, caso a orientação de não utilizar a língua de sinais fosse desobedecida, as consequências por eles sofridas, eram assustadoras e severas. Diante de todos estes acontecimentos que estes sujeitos surdos sofriam na época, muitos problemas foram evidenciados, citamos o psíquico, o social e o emocional.

Assim, com a língua de sinais proibida, o método oral começa a ser utilizado de forma severa. As técnicas para seu aprendizado são: treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial (DORZIAT, 1997). Sobre o Desenvolvimento da fala, destacam-se: o exercício para mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação (lábios, mandíbulas, língua, etc.), exercício de respiração e relaxamento (mecânica de fala), leitura labial treino para identificação da palavra falada através de decodificação dos movimentos orais do emissor. Assim, diante da afirmação desta autora, essas técnicas não se centravam em um tratamento clínico-terapêutico.



Os resultados evidenciados sobre a filosofia oralista mostraram-se insatisfatórios, assim, com os fracassos deste método, surge a filosofia “comunicação total”²⁸. A comunicação total veio romper com o paradigma do oralismo, permitindo novas possibilidades para estes sujeitos surdos e com seu uso, interações entre professores, amigos, familiares. Complementando, Marchesi (1995) diz que esta filosofia, “não está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar” (MARCHESI, 1995, p. 59).

Neste sentido, várias são as formas que podem ser adotadas para melhor ensinar o surdo, favorecendo seu desenvolvimento intelectual e moral. No entanto, as pesquisas mostram (LACERDA E SANTOS, 2016; LODI, 2009) que estas formas e/ou estratégias de ensino, elaboradas por pessoas que não apresentam domínio na língua, desconhecem as particularidades da surdez, quando isso acontece, os resultados podem ser frustrantes.

Com o pensamento de que os surdos formam uma comunidade e que possuem cultura e língua própria, surge uma nova proposta de ensino, o bilinguismo, como uma alternativa assertiva com relação a necessidade educacional deste público. Esta filosofia orienta o uso de duas línguas, tendo a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras como primeira língua de instrução, e a Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita. Sabemos que além disso, outras mudanças precisam acontecer e estarem em sintonia, como exemplo, a mudança no currículo, dentre outros. Reafirmando isso, Goldfeld (2002, p. 39) diz que “o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial de seu país”.

Sobre esta proposta bilíngue, os métodos pedagógicos utilizados na educação dos surdos não se restringem apenas em inserir a língua de sinais no ambiente escolar, mas além disso, devem propor condições

²⁸ A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas (STEWART *apud* LACERDA, 1998, p. 06).

igualitárias, com equidade e que as ações didáticas devem contemplar a todos, observando sua singularidade e, assim, o seu desenvolvimento de forma integral, assegurando seus direitos como indivíduos.

Em se tratando desta proposta bilíngue, corroborando com Goldfeld (2002), as autoras Lodi e Lacerda (2009) afirmam que

A proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que possa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos” (LODI e LACERDA, 2009, p. 145).

Para isso, as intervenções pedagógicas direcionadas para este público, devem contemplar as peculiaridades que a língua exige e considerar os aspectos culturais próprios do povo surdo. Como dito anteriormente, a realização de movimentos sociais, originaram várias políticas públicas, dentre elas, a Lei nº. 10.436/02, que reconhece a Libras como a língua de comunicação das comunidades surdas do Brasil. Importante conquista para esta comunidade.

No entanto, este dispositivo traz em sua redação por meio do seu parágrafo único que “a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”, diante deste aspecto, vemos que o surdo precisa aprender a língua oficial escrita do país que ele está inserido, contudo, as condições devem ser lhe dadas para que isso possa ser evidenciado. Acreditamos que a Libras e a Língua Portuguesa se constituam línguas de instrução e que o acesso a elas ocorre de forma simultânea no ambiente escolar para as pessoas com surdez.

Diante de todos os paradigmas citados anteriormente, percebe-se que muitas instituições de ensino apresentam dificuldades para garantir uma educação de qualidade a estes estudantes, como dito no decorrer desta pesquisa, diversos fatores contribuem para que isso seja evidenciado. Em decorrência das barreiras encontradas por eles, o percurso se torna mais difícil, assim, a evasão começa a ter lugar e ser notada em muitas realidades.



Devido às limitações impostas pelas escolas, no que diz respeito às adaptações curriculares e pedagógicas, o trabalho tem sido dificultado, levando o aluno a evadir da instituição, por não ter seu direito linguístico atendido e suas necessidades contempladas.

Para amenizar as evasões, como forte estratégia, acreditamos que a presença de professores fluentes na Libras e de intérpretes são importantes no processo de escolarização deste público. As Leis e os Decretos preconizam acesso e permanência deste alunado contemplando suas especificidades. Contudo, as dificuldades enfrentadas por estes espaços para o cumprimento dos dispositivos legais são bastantes evidentes e o comprometimento do sucesso escolar destes estudantes prejudicados.

Em se tratando das dificuldades enfrentadas pela maioria das instituições educacionais, na cidade de Teresina, os problemas são semelhantes é o que apontam as pesquisas (FERREIRA, 2019; GOMES, 2019), dentre eles, se destacam a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos, o currículo e o envolvimento familiar, bem como o aprimoramento das práticas pedagógicas, de que estas se aproximem o mais próximo da realidade destes educandos.

As políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos poderia ser reconhecida e sua provisão deveria ser comprovada, no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua materna.

Diante disso, os estudos realizados e citados anteriormente afirmam que o que é preconizado pelos documentos legais não vai de encontro com a realidade da maioria das regiões brasileiras, pois em alguns locais sua implementação e funcionamento acontece de forma mais eficiente, em outro, a realidade distancia muito do que está proposto nestes dispositivos.

Em síntese, para uma inclusão mais eficiente para o sujeito com surdez, é necessário compreender a sua língua, a cultura, a identidade e a importância do encontro com pares e uma comunicação com os



demais integrantes do espaço escolar. Além disso, o currículo escolar reformulado e, com isso, recursos pedagógicos disponibilizados para que a aprendizagem aconteça.

Dessa forma, é possível pensar na inclusão de alunos surdos, haja vista que a educação inclusiva só se fará uma excelente alternativa quando forem realizados ajustes na Proposta Política Pedagógica (PPP) e no currículo da escola, de forma que contemple este público.

Sobre o quantitativo de alunos surdos em escolas regulares, o censo escolar (2010) apontou um total de 42.005 matriculados. Sobre este dado, é pertinente que os currículos escolares destas instituições estejam adaptados para atender às especificidades deste público. Sobre isso, as pesquisas apontam que a maioria destes espaços não apresenta um currículo construído que contemple as expectativas deste alunado (SILVA, 2012). Quanto ao currículo, este mesmo autor o considera como um documento de identidade cultural, respeito à diversidade e de conceitos e com isso, concepções têm emergido em meio aos movimentos caracterizados como de educação para todos.

A inclusão definida como um novo paradigma educacional não deve ser considerada como uma política exclusiva para determinadas populações, aquelas consideradas minorias ou como uma questão restrita a área educacional, mas sim de uma forma contextualizada e socialmente para todos (AMIRALIAN, 2005).

Diante da realidade apresentada por muitos destes locais, as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino de Teresina apresentam semelhanças. Tornando-se assim, um fator preocupante e que merece atenção por parte dos gestores e demais envolvidos e que está relacionado diretamente à permanência deste público na escola, a motivação, a atratividade e o interesse pelo o que está sendo proposto.

Complementando, para que o processo aconteça de forma efetiva é necessário que todos os envolvidos ofereçam condições igualitárias para que o aluno se sinta envolvido e atraído pelo ensino proposto e desenvolva à aprendizagem. Com estas práticas, o índice de evasão escolar poderá ser minimizado. Assim, a educação inclusiva deve ser ofertada a este público com qualidade e com previsões de ações que



contemplem as suas diferenças. Reafirmando isso, Lucas (2010, p. 23) diz que “a escola regular com garantia de acesso e permanência para surdos, chamada escola inclusiva, a escola de surdos, com educação bilíngue e metodologias próprias de ensino”.

Neste aspecto, a realidade apresentada por muitos locais aponta um quadro crítico no que diz respeito ao sucesso escolar destes estudantes, pois muitos deles não tem tido um desenvolvimento satisfatório e as suas necessidades educacionais não têm sido atendida.

Nesse sentido, as barreiras que predominam na maioria das regiões brasileiras podem estar contribuindo para que as dificuldades se ampliem ainda mais. Para que se efetive o sucesso educacional, estes problemas precisam ser detectados e minimizados, para que isso seja possível, além da escola (envolvidos) a participação de outros membros é fundamental, a família precisa estar envolvida e compreender seu importante papel, o meio social que o indivíduo participa, dentre outros aspectos.

Observamos muitos fatores que podem influenciar a baixa motivação para a aprendizagem do discente surdo, a que mais se destaca é a ausência ou pouca comunicação entre família, professores, gestores e colegas de classe.

É importante ressaltar que muitos destes fatores que influenciam no processo de aprendizagem, conseqüentemente, a sua permanência no espaço escolar, está relacionada à falta de motivação. Dentre eles, destaca-se a falta de comunicação e os entraves existentes nesse processo de mediação entre surdos e não surdos. Além disso, essa ausência de comunicação se estende além do espaço escolar, as dificuldades envolvem outros sujeitos, como a família.

Sobre isso, para Vasconcelos (1996), as instituições de ensino brasileira vêm apresentando dificuldades sobre a sua forma de ensinar. Nesse sentido, estes espaços não vêm direcionando esta prática no sentido dialético, para este autor, só há ensino quando a aprendizagem é evidenciada.

Corroborando com Vasconcelos (1996), Paulo Freire diz que: não existe ensino sem aprendizagem, sendo o intercambio constante entre educador e educando, para isso, é necessário a elaboração de



estratégias eficientes para um ensino de qualidade e equidade para todos e que estas, despertem nos educandos a vontade de aprender e assim, seu desenvolvimento educacional possa acontecer.

Quando isso não é viabilizado aos educandos sejam eles com ou sem deficiência, os prejuízos são inevitáveis, no que tange à aquisição e mediação dos conhecimentos e com isso, o insucesso escolar será evidenciado. Nesse sentido, a atividade docente requer esforços significativos e intencionais para que a aprendizagem de todos os estudantes possa se tornar uma realidade, caso contrário, a sua intervenção se distanciará deste alcance e assim, as necessidades do aluno não serão contempladas.

Em se tratando da inclusão escolar para o aluno surdo, considerando o que é preconizado nos documentos legais direcionados a esta população, para que a permanência seja assertiva, a figura do intérprete de Libras é fundamental nestes espaços, pois é ele que possibilitará o estabelecimento da comunicação com os demais sujeitos que não apresentam surdez. Além disso, este profissional poderá contribuir com o processo de aprendizagem do aluno. Reforçando isso, destacamos Quadros (2002):

O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação, fazendo portanto uma ponte comunicativa, intermediando relações entre os professores e alunos, bem como os alunos surdos e colegas ouvintes (QUADROS, 2002 p. 59).

A atuação deste profissional em diferentes contextos exigirá dele capacidade técnica, escolhas lexicais, semânticas e técnicas de interpretação²⁹, atuando de forma consecutiva ou simultânea

²⁹ Tradução- interpretação simultânea – é o processo de tradução- interpretação de uma língua para a outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor- intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação. Tradução- interpretação consecutiva – é o processo de tradução- interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor- intérprete ouve/ vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para outra língua (língua alvo) (QUADROS, 2004).



(QUADROS, 2004). Dentre suas funções, o profissional será responsável por mediar as informações dentro e fora da sala de aula, afirmou esta autora.

Destacamos que o intérprete de Libras possui um código de ética e este documento serve de parâmetro para uma atuação com zelo e responsabilidade. Diversas orientações compõem o documento e, assim, é referência para a categoria.

No contexto educacional, espaço em que o profissional é bastante notado, a sua atuação exigirá dele uma prática assertiva na interpretação dos conteúdos ministrados pelos professores da classe regular, atuando em todo o processo de comunicação e desenvolvimento educacional deste público.

Contudo, a função deste profissional é desafiadora, fato esse presente em diversas localidades. Em Teresina, as escolas (educação básica) também vêm enfrentando dificuldades na inclusão deste público, destacamos aqui, a sua permanência com qualidade. Conforme visualizado anteriormente, o censo mostrou um crescimento expressivo em matrículas destes alunos nas escolas regulares. Diante disso, percebe-se que os sistemas educacionais precisam unir forças para a oferta de um ensino inclusivo.

A respeito do papel desenvolvido por este profissional nas escolas, dificuldades têm sido apontadas por eles, no que diz respeito ao aumento de atribuições que lhe são delegadas, neste caso aqui, citam a de ensinar (FERREIRA, 2019).

Complementando, é indispensável que todos conheçam as funções deste profissional e ainda as peculiaridades da língua, para que seu papel e atribuições estejam clarificados. O trabalho colaborativo com o professor regente é primordial para uma inclusão eficiente e com isso, todos possam ser beneficiados. Para Lacerda (2013), ambos precisam caminhar juntos e terem objetivos comuns. Sobre isso, a responsabilidade do ensino continua sendo do professor regente afirmou esta autora.

Entretanto, o intérprete pode contribuir de forma positiva no trabalho do professor, já que é ele que conhece a Libras, a cultura surda



e as peculiaridades deste idioma. Por isso, a importância do professor regente conhecer, ou, até mesmo, ser fluente em Libras (LACERDA; SANTOS e MARTINS, 2016).

Para que o trabalho do Intérprete se efetive com qualidade e intencionalidade, ele deve integrar a equipe educacional, participar ativamente das reuniões pedagógicas e planejamento do professor. É importante que a sua presença e funções sejam entendidas pelos demais, para evitar conflitos e preconceitos sobre a sua atuação, subutilização ou desvio de suas funções.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo foi de natureza qualitativa, para Minayo (2008, p. 16), nesse tipo de pesquisa “o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes”. Do tipo Bibliográfica, defendida por Gil (2002) como “a pesquisa que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44).

Nos embasamos em diversas fontes bibliográficas para a sustentação deste estudo. Para iniciarmos o processo de investigação e posterior análise, buscamos suporte nas seguintes fontes: artigos, livros, dissertações, teses etc. para o aprofundamento da temática. Diante de todos estes materiais, iniciou-se o processo de análise, considerando os aspectos que direcionava e impactava a permanência do aluno surdo nas escolas e quais os desafios eram apresentados por estas instituições. Aqui procuramos analisar criticamente as causas das evasões escolares por este público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que vários são os desafios enfrentados pelas instituições de ensino para uma oferta de uma educação de qualidade a pessoa surda. Os achados apresentados neste capítulo apontam para um número expressivo de evasão escolar por parte destes estudantes. A sua permanência tem sido muito debatida nas pesquisas acerca da oferta de um ensino inclusivo, a partir disso, as análises realizadas nos recortes selecionados mostraram muitos entraves na realização desse processo.

Os entraves existentes na escolarização do estudante surdo ainda são muito evidentes e aparentam estarem longe de uma solução. Diante disso, muitos sentimentos são despertados neste público como: desinteresse, falta de motivação e outros problemas que possam aparecer. Por isso, a importância de uma oferta com qualidade a estes indivíduos considerando todas as suas necessidades.

No momento das análises nos recortes selecionados, encontramos vários indícios que contribuíram para a tomada de decisão relacionada a evasão escolar, dentre eles: ausência de interação entre os surdos e os outros alunos, com os professores, demais membros da comunidade escolar, atividades que não contemplam as especificidades dos alunos surdos, currículo inadequado a este público, desconhecimento da função do intérprete.

Nesse contexto, para que estes índices minimizem, é necessário o envolvimento efetivo dos membros envolvidos, principalmente do professor. É importante que este profissional proporcione um ensino focado nas peculiaridades da língua natural deste estudante e faça a adoção de estratégias inovadoras e visuais para que sua prática obtenha resultados positivos e assim, favoreça uma permanência com qualidade, que contribua com a formação e o sucesso escolar deste aluno.

Reafirmamos que, para que o sucesso escolar deste aluno aconteça, a permanência com qualidade precisa ser assegurada e o



acompanhamento individual deste aluno realizado, considerando as suas singularidades e respeitando as suas diferenças.

Considerando o objetivo proposto neste estudo, as análises realizadas mostraram que a inclusão dos estudantes surdos apresenta fragilidades e muitas barreiras ainda dificultam a sua permanência no espaço escolar. Percebemos ainda que um dos fatores detectados que trata do número expressivo de evasão escolar está intimamente imbricada na falta de motivação e interesse pelas propostas atualmente disponibilizadas a eles. Outro ponto que destacamos faz referência à comunicação, ou melhor, a ausência dela.

Evidenciamos que o acesso precoce a língua por parte dos alunos surdos não acontece na maioria dos casos, além disso, a língua não circula livremente na escola, seu uso é limitado, concentrando apenas na figura do Intérprete de Libras.

Acreditamos que muito ainda precisa ser realizado, os sistemas de ensino precisam está fortemente envolvido, as políticas públicas inclusivas efetivamente implementadas e fiscalizadas, incentivos para uma formação continuada dos profissionais que atuarão com estes estudantes e maiores investimentos por parte do poder público. Com isso, poderemos futuramente ver relatos em novas pesquisas sobre uma nova forma de ofertar uma educação inclusiva de qualidade.

Por fim, acreditamos que esta discussão não se finda aqui, esperamos que este objeto de estudo possa auxiliar os leitores uma maior compreensão acerca dos desafios enfrentados pelos sistemas de ensino para a oferta de uma educação inclusiva de qualidade e conseqüentemente, verificar as causas que contribuem para o aumento expressivo da evasão escolar.

Em se tratando do município de Teresina, os problemas existentes impactam diretamente na aprendizagem do surdo e sua socialização com os demais é bastante limitada, apesar de evidenciarmos os esforços de alguns membros para propor condições mais dignas para este público.



REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão: Psicopedagogia. **Revista Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n.67, p. 59-66, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa. **Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

_____. **Decreto nº. 5.626**. 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, Brasília, 22 dez. 2005.

_____. **Lei nº. 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União em 1º de set de 2010.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Nota técnica nº 04/ 2014 / MEC / SECADI. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <dpeehttp://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 de dezembro de 2020.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos**: análise crítica. Revista Integração, nº 18, p. 8-13. 1997.



EIJI, H. Congresso de Milão. **Blog cultura surda**, São Paulo, 2011.

FERREIRA, A. C. de. A. A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de libras/língua portuguesa. 141 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2019.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos avançados, v. 15, n. 42, p. 259 - 268, 2001.

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

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

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio interativa**. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, F. L. da S. Processo de escolarização dos surdos no Piauí: História e Memória da Escola de Educação Especial Prof.^a Consuêlo Pinheiro (1970-1996). **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2019.

LACERDA, C. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Disponível em: <http://www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/historia_educacao_surdos/texto29.pdf>. Acesso em: 17 de nov. 2020.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos.; Martins, V. R. de. O. **Escola e Diferenças: caminhos para uma educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.



LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação 2009.

LUCAS, R. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos. FENEIS, nº 4, p. 22 - 23, jul / ago. 2010.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

QUADROS, R. M. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa.** Programação Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC SEESP, 2002.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC/SEESP, 2004. 94 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLibras.pdf>. Acesso em: 31 de dez de 2020.

RAMPELOTTO, E. M. O Processo e o Produto na Educação de Surdos. **(Dissertação de Mestrado).** Santa Maria, Curso de Pós-Graduação, UFSM, 1993.

SANTOS, S. F.; MOLON, S. I. **Comunidade surda e Língua Brasileira de Sinais nos relatos de uma professora surda.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 304-320, 2014.

SILVA, César Augusto de Assis. **Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade.** Editora Terceiro Nome. São Paulo, 2012.



SOARES, M. A. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

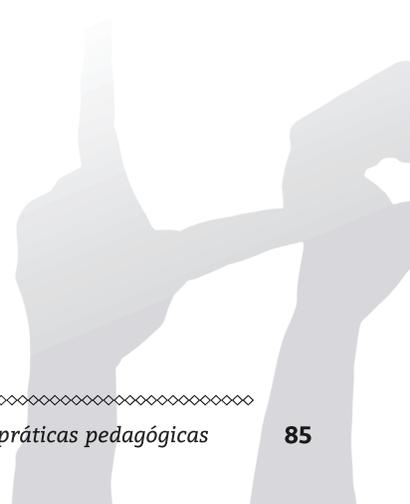
STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Editora da UFSC, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VASCO, E. Características das intervenções psicoterapêuticas realizadas por psicólogos com sujeitos surdos. **Monografia de graduação**. Palhoça: UNISUL, 2010.

VANCONCELOS, C. dos S. **Avaliação: do que é proibido reprovar ao é preciso ensinar**. Conferência proferida no Seminário sobre as Práticas Avaliativas nas Primeiras Séries das Escolas públicas, CAIED – Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, Série Estudos, Pesquisas, Inovações. Fortaleza, 1996.

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. **Revista GELES** – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez, nº 6 – Ano 5 UFSC - Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.



A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DOS CLASSIFICADORES VERBAIS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Rafael Francisco de Sousa³⁰

INTRODUÇÃO

Em todo o mundo, a ascendência das línguas de sinais (doravante LS) e de seus estudos tornaram-se mais visíveis e, diante disso, muitos linguistas também buscaram estudar mais a fundo as características de tais línguas de modalidade visual, principalmente na área de Linguística.

No Brasil, a Língua de Sinais (LS) predominante é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a qual servirá de base para o estudo sobre a construção de sentido dos classificadores (doravante CL), que se problematiza, à medida que tenta estudar, pela relação entre a incorporação do complemento verbal através dos CL e iconicidade dessas incorporações.

Este capítulo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, através de uma literatura pré-traçada e da análise das incorporações classificadoras verbais, que visa perceber a interação entre os CL da Libras com os verbos no âmbito da incorporação verbal e perceber como se dá a construção de sentido que pode proporcionar no momento da enunciação.

Para o embasamento teórico consistente, este trabalho será ancorado, principalmente, nos estudos de Quadros e Karnopp (2004), Ferreira (2010) e Felipe (2002; 2006) que são grandes pesquisadoras acerca da linguística da Libras. Visitamos, também, outros de áreas específicas da semântica como Lyons (2009) e Ilari (2006); bem como

³⁰¹ Pós-graduado em Libras e em Docência do Ensino Superior (FAEME); pós-graduado em Estudos de Língua Latina (UNIBF); graduado em licenciatura em Letras- português/ Inglês (IESM).



outros estudiosos que discutem sobre os CL e apresentam de forma detalhada os estudos acerca destes, como Bernardino (1999) e Veloso (2008), dentre outros.

Quanto à estrutura, este capítulo se divide em três partes: a primeira trata sobre a Libras e seus aspectos linguísticos, a fim de explicitar algumas características importantes sobre esta língua; a segunda traz explicações acerca do CL, definição e classificação com base em Ferreira (2010) e Supalla (1982 apud VELOSO 2008), perpassando por um breve relato desses autores nas línguas orais, correlacionando com a Libras; na terceira parte, apresentamos as análises dos *corpus* selecionados no dicionário online Acesso Brasil, bem como a sinalização apresentada pelo autor através da captura de imagens; por fim, as considerações finais deste estudo.

LIBRAS E SEUS ASPECTOS GRAMATICAIS

A Libras é uma língua e possui uma gramática. Complementando, Gesser (2009) afirma que a diferença principal das línguas de sinais em relação às línguas orais é o canal de comunicação, por onde essas são realizadas. Segundo a autora:

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (gesto-visual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais (GESSER, 2009, p. 22).

Essa visão linguística apresentada acima teve influência a partir dos estudos de William Stokoe na década de 1960, apresentado por Sacks (1990) na obra intitulada *“Sign Language Structure”*. Nesta,



expõe o fato de as LS possuírem as mesmas características gramaticais que as línguas orais. Nessa perspectiva, é possível que as estruturas das LS sejam pesquisadas e analisadas pelos diversos ramos da linguística, a constar: nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Cada um desses, na Libras, apresenta em si suas peculiaridades permitindo assim que seus falantes ou sinalizadores se expressem da mesma forma que um ouvinte.

Stokoe (1960 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004) estudou os sinais a ponto de distinguir que esses possuíam, em sua composição, alguns aspectos que os tornavam interiormente complexos e capazes de formar um número infinito de outros sinais, como acontece nas línguas orais quando se volta o olhar para os traços distintivos das palavras. De acordo com essas autoras, na década de 1960, Stokoe, foi o pioneiro no estudo das LS, especificamente na (*American Sign Language*) Língua de Sinais Americana.

Os estudos de Stokoe deram margem a pesquisas sobre as áreas específicas da língua. Aqui nos detemos sobre as construções de sentidos gerados pela interação das incorporações verbais (classificadores) no momento da enunciação. Faz-se necessário explicitar que a perspectiva sintática de uma língua se volta para os estudos sobre o encadeamento de seus elementos (classes) gramaticais dentro da construção de uma frase. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 20), “a sintaxe trata das funções, das formas e das partes do discurso [...] estuda a estrutura interna das sentenças e a relação interna entre suas partes”.

Já Honora e Frizanco (2010) pontuam que as estruturas sintáticas da Libras geralmente são comparadas com as estruturas da Língua Portuguesa e que tal comparação deve ser evitada, pois ambas têm espaço e modalidades enunciativas diferentes. Para a Libras, o espaço de enunciação é visual, conforme preconiza a Lei nº. 10.436/02 em seu artigo primeiro.

Adentrando mais especificamente na Semântica da língua de sinais, Rosa (2005) afirma que, para analisar as relações sintáticas, faz-se necessário “ver” a organização espacial dessas línguas, junto a isso também se deve observar a sequencialidade e a multidimensionalidade



dessas, pois os encadeamentos podem ser feitos de diferentes formas. Em relação a isso, Quadros e Karnopp (2004) comentam:

As autoras [Felipe(1989) e Ferreira-Brito (1995)] observam que há várias possibilidades de ordenação das palavras nas sentenças, mas que, apesar dessa flexibilidade, parece haver uma ordenação mais básica que as demais, ou seja, a ordem Sujeito-Verbo-Objeto (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 139).

Diante do exposto, fica claro que há uma ordenação mais usual da frase em Libras. Porém, há outras possibilidades de ordenação apontadas pelas autoras. São elas: OSV (Objeto-Sujeito-Verbo), SOV (Sujeito-Objeto-Verbo), estruturas com advérbios (de tempo ou frequência) ou topicalização. Assim, em Libras também acontece o uso de mecanismo de referenciação ou marcação espacial, de modo que através desses mecanismos dêiticos, algo pode ser retomado a qualquer momento numa narrativa.

Como mencionado anteriormente, nos estudos relacionados com a construção de sentidos, os ramos da linguística que se remetem são: a Semântica e a Pragmática, onde ambas vão buscar respectivamente, a incorporação do sentido na estruturação frasal e no uso de determinada língua, conforme pontuam Quadros e Karnopp (2004).

A esse respeito, Bernardino (1999) complementa e trata sobre os traços semântico-pragmáticos e sua interferência na construção do sentido, de modo que acontece pelo uso dentro de um contexto.

Para os autores Ilari e Geraldini (2006), a semântica pode ser vista genericamente como a ciência da significação. Corroborando com esse posicionamento, McCleary e Viotti (2009, p. 04) advogam que “a semântica e a pragmática estudam conceitos que construímos em nossas mentes quando estamos diante de um signo linguístico, seja ele uma palavra, uma sentença ou um texto”. Logo é possível dizer que esse ramo da linguística se preocupa com a relação entre as construções gramaticais e o sentido construído por cada indivíduo através de seus conhecimentos e suas escolhas lexicais.



CLASSIFICADORES EM LÍNGUAS DE SINAIS

Os estudos sobre os CL em LS provêm de outros estudos feitos em línguas orais conforme detalha Felipe (2002), em seu trabalho intitulado “*Sistema de Flexão Verbal em Libras*”, do qual são apresentados de forma breve as pesquisas de Allan (1977) e Lyons (1977), que se dedicaram às pesquisas e aos estudos de algumas línguas “de famílias indígenas, africanas, australianas e asiáticas” (FELIPE, 2002, p. 02). Sobre isso, as línguas envolvidas nestas pesquisas passaram a ser conhecidas como línguas classificadoras.

Nesses estudos, Felipe (2002) comenta que foi possível observar que essas línguas se utilizam de um sistema de classificação para definir seu sistema lingual. Na explanação feita por esta autora, é possível ver que essa utilização, ou seja, uma espécie de classificação, é uma marca presente em todas as línguas analisadas.

Em síntese, Felipe (2002) deixa evidente que o viés da pesquisa é a análise das línguas orais, mas aponta que as LS apresentam um sistema de organização lingual relativamente próximo às línguas relacionadas, reafirmando mais uma vez seu caráter de Língua. E a Libras apresenta as mesmas marcas classificadoras dessas línguas orais em seu sistema morfossintático-semântico.

Quando se fala de classificação, de imediato, faz-se uma relação direta à caracterização de algo ou alguém por suas qualidades ou características, utilizando-se dos adjetivos para tal, porém, quando se refere às LS, no caso aqui, à Libras, essa questão tende a tomar outro rumo.

Segundo Felipe (2002), é de comum acordo, entre os linguistas, definir os CL das LS apenas como “configurações de mão que funcionam como morfemas que marcam certas características de um objeto nas línguas de sinais” (p. 7). Complementando, esta mesma autora, afirma que os CL são recursos que tendem a se incorporarem e agirem de forma simultânea (simultaneamente) ao sinal, não sendo possível a distinção entre prefixo e sufixo. Sobre isso, Rosa (2005) acrescenta que “os CL são afixos incorporados ao radical verbal ou nominal” (p. 45).



Em continuidade a este assunto, Allan (1977, *apud* FERREIRA, 2010, p. 102) comenta que “um classificador é um concatenado com quantificador, demonstrativo ou predicado para formar um elo que não pode ser interrompido por um nome que ele classifica”. Desse modo, ao ser acoplado ao sinal raiz, o CL poderá incorporar um novo sentido a esse sinal e, como consequência, poderá inserir também um novo predicado.

Em seguida, apresentamos as contribuições de Ferreira (2010) e Supalla (1982), estes autores distribuem os CL em grupos, em que irão apresentar as possibilidades de argumentação com o verbo. A saber: para Ferreira (2010, p. 108-112), “os CL se apresentam em dois grupos: X-tipo de Objeto e Segurar X-tipo de Objeto”. Ambos, na classificação da autora citada, remeterão à forma da entidade referenciada, quer seja ligando ao seu formato ou a características físicas (e dessa forma faz referência à iconicidade do objeto), ou ainda a forma como este será segurado ou manejado. Já na concepção de Supalla (1982), citado por Veloso (2008), a configuração de mão é:

É tipicamente o morfema classificador do verbo de deslocamento ou locativo. A descrição de Supalla ressalta aspectos dos pontos de articulação envolvidos na sinalização dos classificadores da ASL e os divide em cinco tipos (VELOSO, 2008, p. 23).

Esse autor, bem como outros (SUPALLA, 1978, 1982, 1986; MATSOUKA, 2000), corrobora do mesmo pensamento, que as CM aparecem como afixos CL dos verbos. Veloso (2008, p. 23-26), analisando Supalla (1978, 1982, 1986), apresenta cinco tipos de CL, a saber:

Quadro 1: Resumo da Classificação apresentada por Veloso (2008)

| CATEGORIAS | |
|--|--|
| ESPECIFICADORES DE FORMA E TAMANHO (EFT) | Nesse as CM indicam, iconicamente, a forma e o tamanho do objeto. |
| CLASSIFICADORES SEMÂNTICOS | A mão que articula representa a categoria semântica do objeto. |
| CLASSIFICADORES CORPORAIS | As partes do corpo são utilizadas para representar um objeto. |
| CLASSIFICADORES DE PARTE DO CORPO | O corpo do sinalizador é utilizado para representar partes do corpo da entidade classificada. |
| CLASSIFICADORES INSTRUMENTAIS | “A mão do sinalizador ou um instrumento mecânico é usado para se referir ao tipo de instrumento que age sobre o objeto”. (p. 26) |

Fonte: própria do autor

Dessa forma, os CL tendem a caracterizar as entidades referidas a partir das CM, motivo pelo qual valida a divisão que Ferreira (2004) faz dos CL em Classificador para X-tipo de Objeto e Segurar X-Tipo de Objeto, podendo ser também CL anafórico – quando ligado à classificação de Supalla (1982 *apud* VELOSO) quando ele remete ao CL - Semântico, à medida que, no discurso, necessitar retomar a entidade quantas vezes forem necessárias³¹.

Ainda sobre os CL, vale ressaltar quanto à iconicidade que se apresenta como classificação primeira nos sinais, uma vez ela representa o que Ferreira (2004) demonstra em sua classificação e, também, ao que Supalla (1982 *apud* VELOSO) classificou como CL - EFT (Especificadores de Forma e Tamanho) e CL-Instrumentais.

³¹ Esse tipo de CL pode ser utilizado, por exemplo, na contagem de uma história quando for necessário retomar alguma personagem já mencionada. Nesse caso, existem duas maneiras de serem feitas: uma é através do Roll-Play (técnica em que o corpo e a direção do olhar que tem função anafórica através do movimento) e a segunda é fazer da marcação dêitica dentro do espaço de enunciação, onde cada local marcado representará um sujeito, uma entidade.



OS CLASSIFICADORES E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Os CLs, como discutido anteriormente, produzem um novo significado dependendo de como são utilizados, podendo atuar como argumentação na construção do novo sentido do verbo ou como elemento anafórico no discurso. Para a construção de sentido, Bernardino (1999) assume que:

As pessoas não podem entender palavras que ouvem somente selecionando significados a partir de uma lista do léxico mental, como muitas teorias assumem. Elas devem criar significados a partir de informações que acreditam ser *common ground* entre elas e o falante. A compreensão de palavras, então, pode ser vista como uma mistura de seleção e criação de significado (p. 130).

Assim, com a Libras não é diferente, como já exposto, o que vai diferir é o espaço de enunciação que não proporcionará ao interlocutor ouvir e, nesse sentido, os CL atuam proporcionando um ‘terreno comum’ na construção de sentido na enunciação.

Ver-se-á agora algumas análises, a fim de verificar e explicitar de forma prática a construção de sentido a partir da afixação dos CL.

Análises dos CL

Para a observação e análise das construções solta (diretas), como não poderia ser diferente, utilizamos três verbos que exemplificam, de forma simples, o processo de incorporação dos verbos através dos CL. Os verbos selecionados são: PEGAR³², COMER e ANDAR.

Esses verbos foram selecionados por serem de fácil visualização no que diz respeito aos CL quanto ao processo de incorporação verbal,

³² Aqui que utilizamos a escrita em caixa alta acatando as regras de Felipe (2007) para o sistema de transcrição da Libras.



pois à medida que se adota o objeto alvo as CMs acopladas ao verbo, muitas vezes torna - se possível a visualização.

Para cada um dos verbos escolhidos serão usadas duas argumentações diferentes para exemplificar a incorporação da ação verbal. A seguir, seguem imagens para melhor exemplificação:

Figura 1 - Verbo PEGAR



Fonte: Dicionário Digital INES

Figura 2 - Verbo COMER



Fonte: Dicionário Digital INES

Figura 3 – Verbo ANDAR



Fonte: Dicionário Digital INES

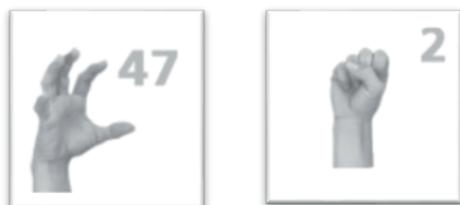
Os sinais de verbos acima estão apresentados em sua forma primitiva, ou seja, eles estão na forma de infinitivo, esses entram no grupo dos verbos de concordância, pois eles apresentam argumentação que parte do objeto em relação ao sujeito. Os três verbos, da forma que estão apresentados, não apresentam argumentação, a priori. E, com exceção do verbo ANDAR (figura 3), são verbos transitivos diretos que necessitam de um complemento quanto a sua utilização. Outra observação pertinente sobre esses verbos é que estes apresentam uma relação estreita entre a iconicidade de suas referidas ações como as CMs que de suas sinalizações. A seguir, explicitaremos cada verbo acrescido de CL.



Verbo PEGAR

O verbo PEGAR (Figura 1) tem a CM n.º. 2 (Figura 4) iniciando os movimentos com a CM n.º. 47 indicando o ato de pegar algo ou alguma coisa. Nesse caso, a argumentação torna-se nula, à medida que não está representando nenhum referente ou objeto.

Figura 4 – Duas CM's - Verbo PEGAR
REPRESENTAÇÃO DA AÇÃO VERBAL



Fonte: Felipe (2006)

Percebe-se que nas argumentações PEGAR CAIXA (Figura 6) e PEGAR BOLA (Figura 8) as CMs (Figuras 5 e 7), respectivamente, de ambas se alteraram possibilitando um novo significado ao verbo primitivo. O movimento continua o mesmo, ou seja, o objeto representado sofre a ação (PEGAR) praticada pelo sujeito num movimento de trazer para perto. Fica claro aqui a relação sintático-semântica entre o sujeito, o verbo (ação) e objeto:

1. Figura 6: [EU] CAIXA PEGAR (Eu pego a caixa)
2. Figura 8: [EU] BOLA PEGAR (Eu pego a bola)

O sujeito não requer sua menção direta dentro do discurso à medida que não é apresentado nenhum outro sinal com valor de sujeito, mostra-se através da própria ação (PEGAR) e a incorporação da ação verbal se dá pelo movimento das mãos. Observa-se nessas argumentações que a tênue linha com a iconicidade se faz presente: Na figura 6, remetendo ao formato da caixa, para Ferreira (2010), será o CL



para Segurar X-objeto e para Supalla (1982 apud VELOSO, 2008) será o CL Especificador de Forma e Tamanho e CL Semântico. Com isso, e ainda se apoiando em Supalla (1982 apud VELOSO, 2008), dependendo da amplitude que as mãos tomarem, ainda poderá formar mais um argumento, que são os graus aumentativo ou diminutivo do objeto referenciado. Assim, quanto maior a amplitude ou a distância entre as mãos maiores serão o tamanho do objeto segurado. Se ainda for incorporado o parâmetro ENM³³ à incorporação verbal, far-se-á uma referência quanto ao peso do objeto.

**Figura 5 – CM Argumentação:
PEGAR-CAIXA**



Fonte: Felipe (2006)

**Figura 6 – Argumentação:
PEGAR-CAIXA**



Fonte: Arquivo do pesquisador

Observa-se na figura 6, a CM efetuando a referência ao objeto CAIXA dentro da sinalização, percebam que, se observado a Figura 1, o movimento mostra-se igual, mas as argumentações são diferenciadas.

³³ ENM (Expressões não manuais), termo utilizado por Quadros (2004, p. 60).

Assim como na Figura 6, e na Figura 8, iconicamente, referência ao objeto BOLA na argumentação, veja que a posição dos dedos desenha o formato da bola na sinalização. A seguir outro exemplo de verbo.

Verbo COMER

Figura 7 – CM Argumentação:
PEGAR BOLA



Fonte: Felipe (2006)

Figura 8 – Argumentação: PEGAR- BOLA



Fonte: Arquivo do pesquisador

O verbo COMER (Figura 2) tem a CM53a (Figura 9) com movimentos e ponto de articulação que de imediato incorporam a ação de COMER.

Figura 9 – CM Verbo COMER



Fonte: Felipe (2006)

O comportamento dos CLs nessas duas argumentações (Figuras 11 e 13) permanece no mesmo limiar do verbo PEGAR abordado anteriormente, vê-se que a CM (Figuras 10 e 12), juntamente como o movimento da boca, levará à interpretação do ato de comer. O que vai diferir é que na segunda argumentação ter-se-á CL para X-tipo de objeto. De acordo com Ferreira (2010), e Supalla (1982 *apud* VELOSO 2008) ter-se-á um CL instrumental para colher, sem contar que, no processo de referência, a mão que não está fazendo o movimento para comer

representa algum recipiente que contém o alimento degustado. E, mais uma vez, o processo de iconicidade faz-se presente na construção da argumentação.

**Figura 10 – CM Argumentação:
COMER BISCOITO**



Fonte: Felipe (2006)

**Figura 12 – CM Argumentação:
COMER-COM-COLHER**



Fonte: Felipe (2006)

**Figura 11 – Argumentação: COMER-
BISCOITO**



Fonte: Arquivo do pesquisador

**Figura 13 – Argumentação: COMER-
COM-COLHER**



Fonte: Arquivo do pesquisador

Verbo ANDAR

O verbo ANDAR (Figura 3) apresenta-se na CM 28 ou 32 (Figura 14), dependendo da escolha morfológica do sinalizador, um pouco diferente dos outros verbos apresentados, além da ação verbal, também carregará o sentido quantitativo para o número de indivíduos que estão na ação verbal e, dependendo do contexto em que será utilizado, pode carregar também a marca de lugar.



Figura 14– CM Verbo ANDAR;



Fonte: Felipe (2006)

Figura 15 – CM Argumentação:
UMA PESSOA ANDAR;



Fonte: Felipe (2006)

Figura 16 – Argumentação:
UMA PESSOA ANDAR



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 17 – Argumentação:
DUAS PESSOAS ANDAR



Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 18 – Argumentação:
UMA PESSOA ANDAR NA RUA



Fonte: Arquivo do pesquisador

É perceptível que as CMs nas três argumentações (Figuras 16, 17 e 18) são iguais à CM primária do verbo ANDAR (Figura 14) deixando evidente que a incorporação no verbo ANDAR não é do objeto que sofrerá ação, como nas argumentações COMER BISCOITO (figura 11) e PEGAR A BOLA (figura 7) ou ainda a incorporação de um instrumento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo percorreu o que expõe a gramática de Libras, bem como alguns ramos linguísticos que foram julgados necessários para se estudar os CL. Apresentou-se um breve estudo acerca dos CL na Libras, buscando compreender o processo de incorporação verbal desses na ação verbal.

Vale ressaltar que a construção de sentido através dos CL, permeia primeiramente a construção de um referente que se faz possível através das CMs e que funcionam como morfemas que marcam expressivamente as características do ser referenciado.

O caráter icônico dos CL também é forte indício de incorporação de sentido na ação verbal, porém não é único meio, pois, foi possível perceber, como no exemplo do verbo ANDAR, que o referente possibilita também essa incorporação.

Mas longe de ter esgotado as possibilidades de estudo acerca da incorporação da ação verbal através dos CL, esperamos que este estudo estimule novas pesquisas e que sejam compartilhadas para futuras discussões. Assim, concluímos este capítulo conferido à situação de uso dos CL como maior provedora de incorporação da ação verbal, à medida que a contextualização também pode conferir novo significado à ação verbal desde que se tenha um referente.

Diante disso, foi possível perceber pelos exemplos apresentados que as ações verbais em Libras podem apreender distintas argumentações ou significados dependendo da enunciação, em que, ao incorporar CL diferentes, esta ação tende a mudar o seu sentido.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. 1999. IN: **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 05. Dez. 2020.

_____. **A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica do absurdo.** Dissertação [Mestrado] – UFMG – Belo Horizonte, MG, 1999.

BRASIL, **Lei nº. 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Presidência da República, Casa Civil – Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 07. Dez. 2020

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso Básico – Livro do professor.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª. Edição.

_____. Sistema de Flexão Verbal na LIBRAS: Os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. IN: **Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira – 1º Congresso Internacional do INES. 7ª. Seminário Nacional do INES.** Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas. 2002.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais /** Lucinda Ferreira. – [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

HONORA, Márcia.; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez /** Márcia Honora, Mary Lopes Esteves Frizanco. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

ILARI, Rodolfo, 1943- **Semântica.** – 11.ed. – São Paulo: Ática, 2006.

INES. **Dicionário Digital de Libras Acesso Brasil.** Disponível em: <<http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/>>. Acesso em 01. Nov. 2020.



LYONS. John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Tradução Marilda Winke verburg. Clarisse Sieckenius de Souza. – [Reimpr.] – Rio de Janeiro: LTC, 2009.

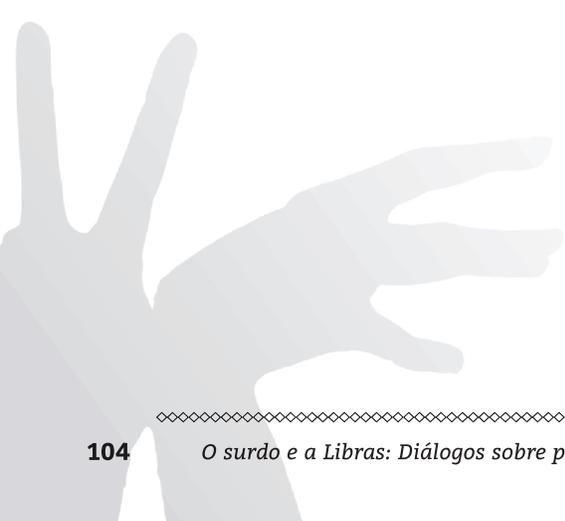
MCCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani. **Semântica e Pragmática**. UFSC. Florianópolis. 2009. Disponível em: www.trabalhosfeitos.com/topicos/sintaxe-e-sem%C3%A2ntica/20. Acesso em: 02. Nov. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de.; KARNOPP, Lodiner Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, Andréa da Silva. Entre a visibilidade da tradução e a invisibilidade da tarefa do interprete. – **Dissertação** [Mestrado] Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP: [206], 2005.

SACKS, Oliver, W.,1933- **Vendo vozes: uma viagem pelo mundo dos surdos** / Oliver Sacks; tradução Alfredo Barcelos Pinheiro Lemos. – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

VELOSO, Brenda Silva. Construções classificadoras e verbos de deslocamento, existência, e localização na Língua de Sinais Brasileira. **Tese** [Doutorado] – Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP: [s.n], 2008.



AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 POR CRIANÇAS SURDAS: UM CAMINHO PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Dalila Silva de Oliveira Lima³⁴

Jorgeanne de Sousa Lima³⁵

INTRODUÇÃO

O aprendizado escolar tem por uma de suas principais finalidades expandir o conhecimento por meio de suas atividades. Para essa capacidade, as instituições de ensino devem oferecer aos educandos um ensino de qualidade e que contemplem as diferenças apresentadas por um determinado grupo, aqui incluímos as pessoas com deficiência (PCD). Aprofundamos neste estudo, a criança com surdez e seu processo de aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua em sua modalidade escrita. Dentre as diversas finalidades no que diz respeito ao aprendizado escolar, destacamos a de expandir o conhecimento e promover uma aprendizagem significativa, buscando uma prática com intencionalidade por meios das atividades que são traçadas.

As inquietações iniciais para a realização deste estudo estavam relacionadas à escrita da Língua Portuguesa por alunos surdos e como esta poderia contribuir para o desenvolvimento deste público e, ainda, como o letramento poderia ser beneficiado com esse processo.

Sobre isso, as pesquisas já realizadas por Lacerda, 2013 “Política para uma educação bilíngue e inclusiva para alunos surdos no município de São Paulo” e Quadros, 2004, com “Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas” discutem que a proposta

³⁴ Especialista em Libras (UESPI), em Estudos Linguísticos e Literário (UESPI), licenciada em Letras Português (UESPI), graduanda em Letras Libras UFPI.

³⁵ Estudante de Especialização em Docência do Ensino Superior e em Língua Portuguesa e Literatura (FSE) Campos Elíseos SP, graduanda em Letras Libras (UFPI), graduada em Geografia do Turismo (UESPI).



bilíngue favorecerá a aquisição de ambas as línguas e o uso social delas por parte destes estudantes. O objetivo deste ensino bilíngue tem como base inicial o ensino da L1 e de forma concomitante e/ou subsequente a L2. Deve-se levar em consideração o perfil de cada surdo e seu ritmo de aprendizagem. À Escola, cabe a difícil tarefa de saber reorganizar o currículo escolar para benefício do aluno numa aprendizagem de uma segunda Língua na modalidade escrita, sem com isso desrespeitar ou ridicularizar a sua língua materna.

Muitas práticas didáticas utilizadas pelos professores ainda se consolidam com a realização de atividades de reprodução, como copiar o desenho das letras e palavras, ou seja, a limitação para a aquisição destes conhecimentos é muito acentuada, (GÓES,1996; CARVALHO e SIMÕES, 1999) e vem se perpetuando ao longo da vida escolar destes estudantes. Mas, diante disso, como enfrentar esse desafio metodológico? Que estratégias estão sendo implementadas para o ensino destes estudantes? Existe intencionalidade em sua aplicação, como visto, são muitos os questionamentos a respeito deste processo.

Nesse sentido, espera-se que, com a realização deste estudo, possamos demonstrar aos leitores as contribuições que a escrita pode estabelecer e aproximar estes estudantes surdos ao processo de aquisição e acesso à educação e às informações. Nos preocupa, conforme demonstram várias pesquisas que abordam esta temática, que a maioria das escolas não dispõem de condições necessárias para atender as singularidades deste público e, assim, prejudicar o ensino proposto a eles.

Diante do exposto acima e a partir das inquietações iniciais apresentadas, esta pesquisa pretende contribuir com informações atuais que estão impactando este processo, a fim de que novas contribuições possam surgir e a adoção de novas práticas serem aplicadas. Além disso, pretendemos deixar explícita a importância do respeito às diferenças linguísticas desta população.

Com a temática proposta neste estudo, apresentaremos no decorrer deste capítulo as estratégias adotadas pelos professores no ensino da L1 e da L2 na modalidade escrita para estes estudantes, o que os tornará sujeitos bilíngues.



Com base nas discussões acima, consideramos esta pesquisa relevante por abordar uma temática atual e importante, as instituições escolares precisam de um olhar mais atento sobre essa situação, buscando ofertar um atendimento que vise respeitar as diferenças e peculiaridades das pessoas surdas.

Nesse entendimento, a escola é considerada um espaço de oferta de ensino igualitário e deve propor mecanismos para disponibilizar uma educação que proporcionem a aquisição de conhecimentos e a sua compreensão, contemplando assim todos os públicos, respeitando a forma singular de aprendizagem de cada sujeito.

O presente estudo está amparado em importantes autores que abordam esta temática, em se tratando da alfabetização e práticas de letramentos exploramos Soares (1998; 2009), Kleiman (1995), Gonçalves (2004), Quadros (2006) e Lacerda (2013) dentre outros, sabendo que os dois últimos fazem uma abordagem mais significativa sobre a educação dos surdos com ênfase em letramento e educação bilíngue.

Sobre as especificidades necessárias para o processo escolar do aluno surdo, esta pesquisa pretende responder as seguintes indagações: como a aquisição da escrita da Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento do aluno surdo e favorecer a compreensão acerca da função social dela nas práticas de letramento? Por conseguinte, quais os procedimentos estão sendo elencados e trabalhados nas práticas de letramento com alunos surdos?

Face ao exposto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como a escrita da Língua Portuguesa, após a sua aquisição, contribui no desenvolvimento de alunos surdos nas práticas de letramento, visando o contexto bilíngue e em seguida, verificar a aplicabilidade dessas práticas. Com vistas ao atendimento deste objetivo, verificamos a necessidade de se desenvolver reflexões no campo do letramento, nas dimensões: histórica, social e educacional, evidenciando suas conquistas em meio às dificuldades escolares e sociais, discutir possibilidades de integração e intervenção do sujeito surdo na sociedade, através da linguagem e letramento em Libras, e compreender o processo de Letramento de alunos surdos na perspectiva metodológica do bilinguismo.



As exposições apresentadas neste estudo, estão relacionadas com os aspectos ligados ao letramento como pratica social, dando ênfase na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita pela pessoa surda e sustentadas com teorias de importantes autores que discutem sobre a educação de surdos.

A metodologia empreendida neste capítulo pautou-se na pesquisa bibliográfica realizada com o foco na aquisição de conhecimentos acerca do tema e quais as propostas eram compartilhadas pelos importantes autores pesquisados. Em seguida, expomos os resultados encontrados a partir da pesquisa de campo em duas instituições especializadas, a saber: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Pessoas com Surdez (CAS) e a Associação de Pais e amigos dos deficientes auditivos (APADA), ambas localizadas na cidade de Teresina (PI).

Por fim, nas considerações finais, destacamos a relevância do ensino de Língua Portuguesa como L2 e a Língua de Sinais como língua natural da comunidade surda, as possibilidades de desenvolvimento e crescimento cognitivo decorrentes de uma postura metodológica voltada para a inclusão deste aluno, a partir do bilinguismo.

A fundamentação deste estudo pautou-se no método dedutivo. Entende-se como método dedutivo “aquele que permite a adoção de uma teoria de base para analisar o fenômeno escolhido à sua luz” (MEZZAROBBA, MONTEIRO, 2008, p. 67-68). Posteriormente, realizou-se um levantamento bibliográfico, considerando fontes especializadas e de importantes autores. Para o aprofundamento, realizou-se a pesquisa de campo para a coleta de dados. O instrumento utilizado foi a entrevista, neste documento as perguntas eram abertas, nestas, foram abordados assuntos sobre alfabetização e letramento de crianças surdas e as estratégias de ensino. Participaram deste estudo docentes e discentes. No campo de pesquisa, priorizamos observar as estratégias e os recursos didáticos utilizados por eles.

REVISÃO DE LITERATURA

As práticas de ensino aplicadas nos séculos passados não tinham um olhar voltado para as práticas de letramento que encontramos na atualidade. Entretanto, os termos alfabetizar e letramento não eram postos em atividade funcional, tampouco se evidenciavam em situações reais de uso. Sobre isso, o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE), em 2005, constatou que:

O analfabetismo funcional atinge cerca de 68% da população (30% no nível 1 e 38% no nível 2). Somados esses 68% de analfabetos funcionais com os 7% da população que é totalmente analfabeta, resulta que 75% da população não possui o domínio pleno da leitura, da escrita e das operações matemáticas, ou seja, apenas 1 de cada 4 brasileiros (25% da população) são plenamente alfabetizados/letrados, isto é, estão no nível 3 de alfabetização funcional (IBOPE, 2005, s.p).³⁶

Nesse sentido, muitos estudos propuseram estratégias que estimulam no aluno a vontade de aprender, buscando propor uma aprendizagem significativa, aquela em que o aluno se torna o centro do processo de aprendizagem, no qual é motivado a adquirir o conhecimento pelo uso recorrente de experiências sociais e individuais. Algumas práticas adotadas anteriormente, como estratégias de repetições com o objetivo apenas de memorizar já são mais que refutadas por teóricos, já que defendem práticas assertivas focadas na aprendizagem do estudante e com intencionalidade para seu desenvolvimento de leitura e da escrita.

O cenário descrito é preocupante no âmbito geral, no aspecto da alfabetização de crianças. Quando se trata de pessoas surdas, os

³⁶ Esse trecho foi retirado do link: <https://jornaloexpresso.wordpress.com/2017/08/24/75-da-populacao-e-analfabeta-u-semi-alfabetizada-gastamos-nosso-latim-em-vaio/> >. Acesso em 28/12/2020.



desafios são ainda maiores, já que para este público, há a existência de uma língua e todos os elementos que a constituem. Vale ressaltar que a ideia de codificar e decodificar signos não acontece em um passe de mágica, essa habilidade é gradativa e requer artifícios eficazes.

O sentido de alfabetizar com foco no letramento, subjaz da construção de discursos baseados em sentidos adquiridos no percurso linguístico da vida. Complementando, Soares (1999, p. 86) define que “letramento pode ser estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais da leitura e escrita, que circulam na sociedade em que vivem, conjugando-as com as praticas sociais de interação oral” este percurso, na vida dos surdos é rompido em decorrência da maioria destes indivíduos nascerem em lares ouvintes, onde suas referências maiores são os pais e a maioria ouvintes que desconhecem a Libras. Desse modo, não é permitido desenvolver os léxicos das línguas envolvidas na modalidade escrita (Língua Portuguesa), sendo assim, diminuem as possibilidades de se constituírem leitores e escritores competentes.

Sobre isso, acreditamos não ser uma tarefa fácil olhar para códigos linguísticos, decifrá-los e atribuir significação a eles, confirmando a ideia apresentada, Soares (1998) contribue com o seguinte posicionamento “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita “própria”, ou seja, é assumi-la com sua “propriedade” (SOARES, 1998, p. 89).

Por isso, não é suficiente ficar apenas no estágio de decodificação de um texto, é necessário conhecer a significação e o sentido das palavras nos contextos diversos. A maioria dos surdos adentram aos espaços das instituições educacionais sem nenhum ou pouco conhecimento prévio do mundo que o rodeia. Assim, em relação à aquisição de uma segunda língua, as dificuldades serão evidenciadas.

Corroboram para o sucesso da competência linguística dos surdos, a importância dessa criança primeiramente imergir nas experiências visuais propostas pelas línguas de sinais, e depois de um “amadurecimento linguístico” em sua língua materna, essa criança

estará apta para iniciar um contato com a língua portuguesa (português escrito) sendo o foco deste estudo, a compreensão de sua função social.

Em conformidade com os apontamentos citados acima, percebemos que, para um bom desenvolvimento social, a sua constituição se dá pelo conhecimento conceitual que se faz a partir da interação com o meio, graças às experiências vivenciadas e pelo conhecimento teórico fornecido pela escola, transformando ambos em um “casamento” satisfatório.

O letramento estabelece duas dimensões principais, a individual e a social. Sobre isso, Soares (2009) apresenta as características de ambas as dimensões:

Na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal. Na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita (SOARES, 2009, p. 66).

Portanto, cada escola deve estar preparada para se inserir nas mudanças decorrentes do mundo social e cultural e apresentar condições para uma oferta de ensino de qualidade, respeitando todas as singularidades de seus alunos. Se isso não lhes for assegurado, estes espaços educacionais alfabetizarão, mas não formarão cidadãos letrados quanto ao universo linguístico e cultural.

Fundamentar a aquisição de linguagem escrita, em se tratando de crianças surdas, nos parece uma proposta emergencial, visto que essa minoria linguística depende dos princípios pautados no Bilinguismo³⁷.

Sobre esse processo de aquisição, vejamos o que complementa Quadros (1997; 2006), com base em uma pesquisa realizada com surdos:

³⁷ O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança as 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).



O processo de aquisição da Língua de Sinais é semelhante ao processo de aquisição da língua oral pelos ouvintes, no que se refere às fases deste processo. A aquisição da Língua de Sinais, ocorre de acordo com a autora em quatro estágios, sendo estes: pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações, e estágio das múltiplas combinações. Em que apresentam etapas de aquisição. Convém ressaltar que essas etapas são influenciadas por fatores internos e externos a língua em questão (QUADROS, 1997, p. 70).

O primeiro estágio vai depender do seio familiar, pois se a criança provém de pais surdos as habilidades serão aguçadas, com a apontação já influenciando o Estágio do Primeiro sinal, que será mais automática até 1 ano de idade. Logo após, a transição passa para as Primeiras Combinações, em que a criança, com sua autonomia, já consegue organizar frases com estruturas semelhantes a SV, SO e logo SVO, isso por volta dos 2 anos. Até os 3 anos têm-se a expansão do vocabulário da formação pronominal para indicar pessoas e objetos que não estejam presentes fisicamente no espaço onde ela se encontra, com o Estágio das múltiplas combinações. A partir daí começa as combinações de concordância, noções de referenciadores, mas ainda com algumas distorções inerentes a aquisição natural de uma Língua.

Com relação a escrita e as práticas adotadas para o letramento em situações comunicativas do cotidiano (eventos), as experiências com a escrita mostram que este ato é uma manifestação da linguagem. Em síntese, os eventos correspondem a todas “as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40). Essas situações são necessidades individuais linguístico-discursivas inerentes a cada construto social.

Portanto, se faz importante o formador perceber dentro do seio escolar, as potencialidades que todo ser, de forma involuntária, no



entanto, responsiva para a realização de alguma prática de letramento, que o professor reconheça seu papel nesse processo, cabendo a ele motivá-lo e propor situações de aprendizagens significativas.

O letramento ocorre bem antes da prática da escrita ou da leitura, em contrapartida é somente na escola que a criança encontrará a função do uso, a relevância sócio histórica que a escrita ocupa em sua vida. A aquisição da escrita amplia o olhar para as demandas sociais, facilita interações e contribui para descobertas culturais.

Por conseguinte, para as barreiras existentes com a implantação de serviços especializados na área educacional, podemos pressupor fatores como a falta de conhecimento por parte dos docentes sobre as necessidades desses discentes, sabendo que a surdez não depende de idade, classe social e grau de instrução, Fernandes (2011) aponta alguns desses aspectos relacionados à formação de docentes:

Despreparo de professores para se relacionar e ensinar alunos com deficiências; Desconhecimento de conteúdos e metodologias de ensino específicas; Insegurança no estabelecimento de interações cotidianas mais elementares: aproximação, comunicação, etc; Ausência ou inexistência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desses alunos (FERNANDES, 2011, p. 139).

Desse modo, é preciso gerar estratégias criativas e didáticas com intencionalidade visando o alcance da aprendizagem e conseqüentemente, o aprimoramento delas. Os profissionais da educação precisam estar atentos às variações de serviços, comunicação e material que promovam um suporte metodológico direcionado a esse público. Logo, é necessária a realização de novas pesquisas, bem como políticas públicas que esclareçam e apoiem aspectos peculiares do sujeito surdo, e, quando necessário mostrem suas dificuldades existentes na interação com o mundo ouvinte, seus anseios educacionais, sociais, necessidades de serviços e um planejamento por parte dos gestores públicos que orientem os professores nos procedimentos a serem tomados para atender bem a comunidade surda na escola.



Por isso, é importante ressaltar que o sujeito surdo em seu processo de alfabetização deve ter como primeira língua, a Libras e posteriormente, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. A necessidade do aprendizado da língua escrita é prevista em Lei (10.436/2002), fato esse atribuído por conta da maioria da população ser de pessoas ouvintes (não surdos).

Com isso, Quadros e Schmiedt (2006) reforçam que:

O ensino de 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. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo de aquisição e aprendizagem que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Nesse sentido, as escolas, em suas práticas, fazem a adoção de estratégias semelhantes, a qual uma de suas práticas é a apresentação de um texto de forma estruturada por regras gramaticais da Língua portuguesa, tornando a escrita para o surdo, limitada. Isso acarreta nesse indivíduo um sentimento de rejeição, de diminuição intelectual, por não conseguir alcançar o padrão exigido pela escola e pela sociedade em geral. Por conseguinte, brotam, no interior dessas interações entre surdos e ouvintes, desigualdades e injustiça social, perpetuando o conceito de que o sujeito surdo é incapaz de desenvolver certas atividades, colocando-o em cargos inferiores no meio trabalhista, resultando em baixos salários e alargando ainda mais a pobreza existente nesta comunidade.

Sobre este assunto, recorremos a Gonçalo (2004), que defende que o melhor contexto educacional para os surdos é uma escola bilíngue, espaço esse que valorizará a LS. No entanto, para esta mesma autora, pensar numa educação bilíngue não engloba apenas a questão



linguística, mas deve assumir uma postura política, ideológica e pedagógica, respeitando o surdo como pertencente a uma minoria linguística, com cultura própria, carente de uma educação equilibrada e diferenciada, porém, com a igualdade de oportunidades asseguradas. Com isso, o seio escolar exercerá seu papel fundamental que é o de promover o ensino e a aprendizagem de qualidade, menos favorável ao fracasso escolar.

Quanto à aquisição da escrita pelo surdo, e a importância da língua de sinais na escolarização deste estudante e os benefícios dela na aquisição da LP, vejamos o que pontua Pereira (2003):

É através dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português (PEREIRA, 2003, p. 49).

A alfabetização não pode se reduzir a uma mera codificação e decodificação, mas atribuir às letras valores frasais ligados às práticas sociais, se particularizando desse uso efetivo que a linguagem proporciona.

Em se tratando das produções textuais de alunos surdos, a escola estigmatiza essa prática utilizada pelo surdo, preconizando a língua de sinais como sendo uma língua artificial e subalterna à Língua Portuguesa.

Dessa forma, o aluno surdo fica impossibilitado de utilizar sua língua como instrumento de aprendizado para se chegar a uma escrita “perfeita” de acordo com a gramática normativa da Língua Portuguesa, fazendo uma correspondência entre elas, sem considerar os aspectos gramaticais que a Libras dispõe.

Diante dessas colocações, constata-se que a Libras é importante para a aprendizagem da linguagem escrita, embora ambas as línguas tenham estruturas gramaticais distintas, e assim, no caso desta língua



visual, servirá de apoio e sustentação no letramento dos surdos e posterior aprendizado da Língua Portuguesa escrita.

Para concluir, o espaço escolar precisa se reestruturar, se envolver de forma ativa, conhecer a língua e a pessoa surda, integrar a educação do surdo com a realidade social, efetivando as práticas de letramento, para que o sujeito surdo interaja com a comunidade da qual conviva.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica e com o apoio da pesquisa de campo observacional realizada no mês de novembro de 2018 em duas instituições especializadas na cidade de Teresina, a saber: CAS e a APADA.

Sobre a pesquisa qualitativa e pautado em Martinelli (1999), este tipo de pesquisa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se, fundamentalmente, pelos objetos buscados.

O presente trabalho teve contribuições significativas de importantes autores da área, assim descritos: Quadros (1997; 2006), Soares (1998; 2009), Kleiman (1995), Gonçalo (2004), dentre outros. Este estudo teve como objetivo, analisar como a escrita, após a aquisição contribui no desenvolvimento de alunos surdos nas práticas de letramento, verificar a aplicabilidade dessas práticas, bem como as diferentes estratégias de ensino da modalidade escrita de Língua Portuguesa para o surdo, e por fim, realizar um comparativo entre os tipos de mecanismos de ensino ofertados pelas duas instituições analisadas.

Os sujeitos participantes deste estudo foram, no total, seis alunos surdos. Adotamos alguns critérios para a seleção destes participantes, a saber: a) possuir idade entre 7 a 10 anos, a idade referida é em razão de muitas famílias permitirem tardiamente o acesso das crianças no seio escolar; b) estar em fase de aquisição da linguagem em estágios críticos; c) podendo ser filhos ou não de pais surdos e d) estar regularmente matriculados nestas instituições de ensino no momento da realização deste estudo.



Durante a realização das visitas nestes espaços, anotações e impressões obtidas foram sendo realizadas. Aplicou-se, como instrumento, a entrevista, neste documento a sua composição era de perguntas abertas e os registros das respostas dos participantes eram realizadas de forma escrita.

Com base em estudos de importantes autores que trabalham com a aquisição da linguagem, percebemos que as duas instituições pesquisadas têm o foco voltado para o processo de aquisição da escrita da Língua Portuguesa e, paralelamente, ao da Libras. Na maioria dos casos apresentados, constatamos que a maioria destes alunos chegam a essas instituições sem a fluência em sua primeira língua, a Libras.

As instituições especializadas foram a APADA e o CAS, ambas situadas em Teresina – PI. Em se tratando da APADA, este espaço interage com outra instituição, denominada de Pestalozzi, e realiza atendimento a vários tipos de crianças com necessidades especiais e, atende a todo o estado do Piauí. Este último, é direcionado para as crianças nos anos iniciais e que se encontram em processo de aquisição da linguagem. O CAS presta seus serviços a pessoas surdas em todos os níveis de escolaridade e faixa etária, vale ressaltar que esses tipos de atendimentos serão apresentados no decorrer desta pesquisa.

Complementando, Garcia (1993) diz que a criança, ao chegar à escola, mesmo que em turmas de pré-escola, ao contrário do que acreditam, traz consigo suas “leituras”. Durante as visitas, observamos que as crianças surdas diferentemente das ouvintes não trazem essas “leituras” de mundo, isso pode estar relacionado pelo fato de sua maioria serem de famílias ouvintes. Portanto, não tem a Libras como L1 e fazem uso de gestos caseiros para comunicar-se.

Em uma das instituições pesquisadas, a professora de Língua Portuguesa possui experiência com o trabalho com crianças surdas. De acordo com ela, “todas as crianças surdas que chegam aqui não têm conhecimento ou não utilizam a Libras para se comunicar, pois em sua maioria, a mesma não é utilizada em seus lares e os familiares a desconhece”.-

Importante salientar que os sujeitos envolvidos neste estudo aceitaram participar de forma livre. Enfatizamos juntos aos participantes que em qualquer momento da execução desta pesquisa,



casos se sentissem desconfortáveis, poderiam desistir sem prejuízos algum, bem como assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com vistas a garantir o anonimato, assim, usamos nomes fictícios (pseudônimos) a fim de preservar a sua identidade.

Vejamos as etapas explicadas pela professora no processo de aquisição da escrita pela criança surda:

Tabela 1: Processo de Aquisição da Escrita pela Criança Surda

| | |
|---------|--|
| Etapa 1 | Ensino de Libras ao surdo |
| Etapa 2 | Ensino de Libras paralelo ao ensino de Língua Portuguesa |
| Etapa 3 | Ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa |

Fonte: Dados das pesquisadoras

Sobre as etapas delineadas, inicialmente, o processo ocorre somente em Libras. Com imagens, ilustrações relacionadas a prática de letramento. Para uma melhor compreensão apresentamos estes exemplos nas figuras abaixo:

Figura 1: Exemplos de recursos didáticos em Libras



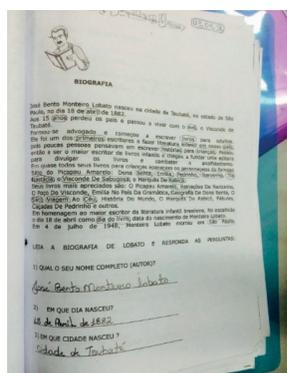
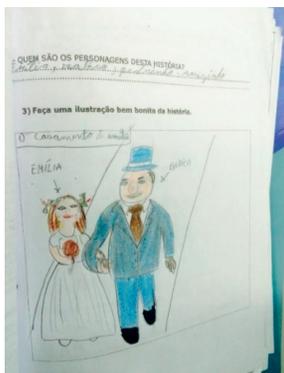
Fonte: Dados da pesquisa

Sobre os exemplos acima, percebe-se que a proposta que aborda os números em Libras não contempla a escrita de sinais, o que seria

plenamente positiva a sua exposição e abordagem. A escrita de sinais é desconhecida para muitos surdos. No entanto, os materiais produzidos pelos profissionais auxiliam na aquisição desta língua visual e possibilita a compreensão acerca desta.

Durante as etapas 2 e 3, a criança é estimulada a diversas práticas de ensino através da sua percepção visual, tais como, contação de estórias em Libras pela professora e ilustrações realizadas pela criança através de desenhos, incentivos de materiais em formato de jogos, fabricados pela própria docente, como os seguintes materiais: papelão, xerox, corte e colagem de objetos recicláveis, em que são trabalhados vários temas do cotidiano da criança como datas comemorativas, convites e outros gêneros textuais. Vejamos exemplos:

Figura 2: Exemplos de Materiais Didáticos com o Ensino de Libras paralelo ao ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Dados da Pesquisa

Dessa forma, retomamos a importância dessas práticas, nos pautamos em Vigotsky (1989), que diz que a aprendizagem tanto da leitura como da escrita se baseia na necessidade da criança em compreender o mundo natural e social onde está inserida. Em relação às construções através dos vários gêneros textuais criados no ambiente escolar, vale ressaltar que o processo de construção da linguagem é um processo discursivo na medida em que as crianças conseguem construir, participar e criar, permitindo o aumento do poder de interação da criança surda no meio social; apresentamos como exemplo, ao ter contato com um convite, a criança surda passa a compreender conceitos de horas, datas, reconhecer interlocutor e receptor de mensagem na comunicação, por isso, a importância das ações planejadas sejam com intencionalidade.

Assim, com base nas análises feitas durante a pesquisa tanto nas leituras de fontes especializadas como o acesso a estes espaços, acreditamos ser necessário abrir a discussão a respeito do processo tardio de aquisição da língua materna por crianças surdas, observando que esse ponto é de fundamental importância no decorrer da construção do processo de letramento e aquisição da segunda língua (SOARES, 1999).

As observações nas instituições apontam para a eficiência do ensino feito de forma paralela nas duas línguas, os resultados ainda constataram que os estímulos realizados com a utilização de materiais voltados para a aquisição da sua língua materna, contribui para que as crianças possam evoluir em tarefas mais abstratas e complexas e, posteriormente, desenvolver a escrita da Língua Portuguesa, como L2.

De acordo com o material observado (registros fotográficos) percebemos que as práticas de letramento acontecem de forma semelhante em ambas as instituições de ensino participantes.

Realizando um comparativo entre as práticas de ensino adotadas, a aprendizagem de alunos surdos acontece de forma mais lenta do que a aquisição por crianças ouvintes, isso pode estar relacionado ao atraso no processo de aquisição da linguagem nos anos iniciais em relação a sua língua natural.

Na prática de letramento, a utilização de gêneros textuais para aquisição da escrita também foi bastante apontada pela professora como forma positiva no auxílio da aprendizagem do surdo. Diante das evidências apresentadas, percebemos que a criança surda conta com o aspecto visual para reconhecer o mundo e que há uma dificuldade quando acontece o processo inverso, aquele organizado inicialmente com o ensino de Língua Portuguesa e, posteriormente, o ensino de Libras. Dessa forma, quando o processo se inicia, considerando a Língua Portuguesa, como primeira língua de instrução, mostrou-se que há uma grande dificuldade no processo de aprendizado dessa criança em todos os aspectos.

Outro ponto a destacar diz respeito à escassez de material didático voltado para esse ensino de crianças surdas e que cada instituição, de forma criativa, confecciona seu próprio material para utilizar no ensino destes estudantes, muitas vezes, os profissionais precisam arcar com os custos da confecção destes recursos didáticos.

Percebemos também, que o uso de materiais recicláveis é bastante evidenciado. Diante destes esforços, percebe-se o comprometimento dos profissionais que usam diferentes estratégias a fim de promover uma aprendizagem mais eficiente e igualitária, superando os obstáculos que insistem em aparecer na educação de crianças com surdez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo foi pautado nos preceitos que caracterizam o letramento como um processo importante na escolarização da criança surda e como as condições disponibilizadas para a construção de conhecimentos são realizadas.

Muitas discussões vêm sendo realizadas, embora o ensino de línguas de sinais, possa ser considerado recente, as instituições de ensino têm buscado estratégias para que a Libras seja valorizada e utilizada. Consequentemente, os benefícios serão evidentes no processo de aquisição das línguas envolvidas.



No Processo de aquisição da escrita pela criança surda nas instituições pesquisadas, a didática ficou norteada com o: Ensino de Libras ao surdo, Ensino de Libras paralelo ao ensino de Língua Portuguesa.

Concluímos, com base nos teóricos que auxiliaram na compreensão acerca da temática e nas vivências que tivemos durante nossa estadia nos espaços pesquisados, ficou explícito que as metodologias adotadas por estes espaços são semelhantes e que ambas buscam estratégias para diminuir as barreiras existentes para este público, contudo, ficou evidente mesmo com todos os esforços que são necessárias adaptações para que o alcance da aprendizagem por estes estudantes seja mais eficiente, pois sabemos que é um público com diferenças peculiares e que devem ser contempladas, para que venham ter sucesso escolar. Reconhecemos que pequenos avanços são notórios sobre diversos aspectos, mas não suficientes para uma prática mais assertiva.

Por fim, esperamos que este capítulo estimule novas pesquisas e que estas tragam novos apontamentos, a fim de que sugestões e experiências positivas sejam compartilhadas e adotadas por instituições que atende este público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº. 5.626. 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, Brasília, 22 dez. 2005.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. **Prática pedagógica como forma social ou como conteúdo institucionalizado: o que dizem os periódicos brasileiros.** Artigo publicado em CDRom da XXI ANPED.G.T. Formação de Professores. Caxambu, MG, 1999.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. ver. e atual. Curitiba. Ibpex. 2011.

GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares: Ainda um desafio**. São Paulo. Cortez. 1993.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados. 1996.

GONÇALO, S. F. Perfil da produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio [**dissertação**]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2004.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, C. B. F. de.; ALBRES, N. de. A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 65-80. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>>. Acesso em 30/12/2020.

MARTINELLI, M. L. (Org.), **Pesquisa qualitativa – um instigante desafio**. Núcleos de Pesquisa 1. São Paulo: Veras, 1999.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. Manual de metodologia da pesquisa no direito. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

PEREIRA, M. C. da. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, p. 47-55, 2003.



QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. E. G.; Almeida, M. A. & Williams, L. C. A. (Orgs). **Temas em educação especial: Avanços recentes** (p. 55-61). São Carlos: UFSCar. 2004.

QUADROS, R. M. (Org). Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

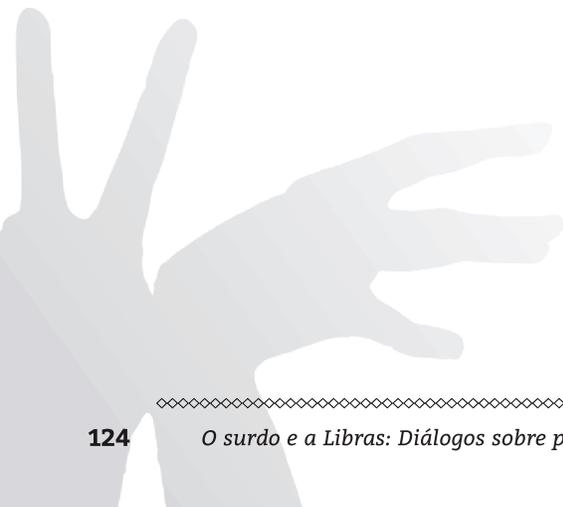
_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

SOARES. **Letramento: um tema em três gêneros.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



O presente capítulo divide-se em tópicos: introdução; referencial teórico, que reflete sobre as Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva; os professores de Língua Portuguesa e o ensino para os surdos e por fim, e as considerações finais.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

No Brasil, a partir do século XIX, surgem ideias voltadas para um atendimento especializado e inclusivo das pessoas com deficiência em diversos contextos sociais. Assim, por muito tempo esses sujeitos com alguma deficiência foram tratados indignamente perpetuando diversas fases ao longo da história de exclusão, segregação, integração até a inclusão (DIAS, 2019).

A aceitação das pessoas com deficiência pela e na sociedade sempre foi algo complexo, permeado pelo preconceito, embora estas possam ser produtivas em várias atividades quando se tem uma escolarização acessível e um treinamento profissional adequado para a constatação das suas habilidades.

O século XX apresenta modificações culturais, subjetivas e ideológicas, principalmente marcadas pelo avanço de um pensamento democrático na sociedade. Como a instituição de ensino comum de uma certa forma impedia o acesso para a maioria das pessoas com deficiência, ampliou-se a formalização de escolas especiais e classes especiais, constituídas de alunos com deficiência, integrando o contexto escolar.

Os surdos, apesar de não possuírem deficiência na área cognitiva, na época, foram levados a frequentarem tais classes. Assim, no ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências passa por uma fundamentação legal, que assinala seu direito à educação, com preferência no ensino comum (DIAS, 2019).

Posteriormente, em 1973, registra-se a instalação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério de



Educação (MEC), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, orientando metas sobre a inclusão.

Sobre a implementação das políticas educacionais inclusiva brasileira, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008). Sobre esse documento, esta política prevê orientações para a realização das ações educacionais e destaca o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições de ensino, faz-se necessário evidenciar que este significa um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino, atendendo também às escolas próximas, com a realização de atividades com seu público-alvo no contraturno ao da sala comum. Este atendimento visa contribuir de maneira significativa para o processo de inclusão desses alunos nas escolas inclusivas. Considera-se público-alvo da Educação Especial (PAEE):

a- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. alunos com deficiência física, intelectual, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total), alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas



habilidades (que constituem o público-alvo da Educação Especial) também podem ser atendidos por esse serviço (BRASIL, 2008, p. 42).

Para o atendimento destes alunos, prevê-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), visando minimizar os impactos causados por essas transformações, construindo propostas específicas para cada sujeito atendido. As práticas pedagógicas da sala comum e as da sala de recursos devem ser interligadas por recursos e metodologias de ensino complementares ou suplementares visando estimular os conhecimentos prévios dos estudantes e mediar a construção de conhecimentos.

Para a construção de uma rede de apoio ao professor na classe comum, além da interação com todos os profissionais da escola, o ensino inclusivo prevê a construção de recursos mediados pelo professor da SRM em parceria com a família, com a Secretaria de Educação e com outras instituições, de modo que o trabalho ocorra num modelo de colaboração. Nesse contexto, pode-se diferenciar um ensino colaborativo de um trabalho colaborativo, tratando-o como a capacidade de somar e compartilhar as responsabilidades e habilidades únicas de educadores, para promoção e desenvolvimento de demais habilidades e busca de resolução dos problemas. Complementando a afirmação, vejamos as contribuições de Machado e Almeida (2010):

Dessa forma, o Trabalho Colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre os profissionais envolvidos, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes onde o desafio reside; e definir um bom funcionamento da equipe, e melhor utilizar todos os conhecimentos existentes. (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 02).

Assim sendo, o Trabalho Colaborativo envolve o desenvolvimento de estratégias que promovam uma parceria entre os profissionais para

a construção de conhecimentos e para o benefício de saberes através das interações.

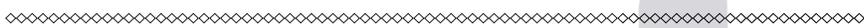
Recorrendo a Capellini (2011), a responsabilidade para com a educação dos alunos com deficiência é de todos os envolvidos, porém torna-se de suma importância a atuação do professor especializado em parceria com o professor do ensino comum, a qual pode correr de diversas maneiras, desde que trabalhem juntos, oferecendo suporte, orientações e sugestões um ao outro, uma vez que os profissionais do AEE atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e, para tal, precisam ter formações específicas para trabalhar com os alunos, bem como atuar de forma colaborativa com os demais envolvidos nos processos educativos destes.

No âmbito internacional, em 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca – Espanha, realizou-se a Conferência Mundial de Educação, objetivando reafirmar o compromisso com a educação para todos no sistema comum de ensino. Desse encontro, construiu-se o documento conhecido como Declaração de Salamanca, tornando-se referência para tratar dos princípios, da política e prática em Educação Especial, trazendo como indicação a inclusão social. Esse documento propõe mudanças para a sociedade, afirmando um pensamento democrático (DIAS, 2019).

De acordo com a Declaração mencionada, a Educação Inclusiva visa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino, públicos e ou particulares, como também promover assistência complementar e suplementar para garantir acessibilidade curricular, com apoio da área médica e social.

Voltando ao Brasil, temos a aprovação e atualização da nova LDBEN (1996), na qual percebe-se uma abertura de espaço para a proposição de medidas sintonizadas com uma concepção de educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Sobre a Educação Especial, temos como perspectiva um currículo flexível e adaptado às especificidades das crianças com deficiência.

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que procura



acompanhar as transformações do conhecimento e da sociedade, objetivando a qualidade na educação para todos os alunos e os avanços na cultura e na estrutura das instituições de ensino. O intuito é que todos sejam atendidos de acordo com suas especificidades, como já apontado na Declaração de Salamanca, em 1994. Nessa PNEEPEI, contempla-se, também, a Educação Especial articulada com o ensino comum, bem como a orientação para o atendimento dos estudantes que constituem seu público-alvo, além de uma formação adequada dos docentes para o atendimento de alunos que são do PAEE. Portanto, entendemos que esta formação vem contribuir relevantemente para o processo de aprendizagem e para a ação docente enquanto mediação na escolarização desses estudantes surdos.

No município de Belo Horizonte, segundo dados da Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial - DEID (2018), existe um total de 60 salas de SRM. As salas são equipadas para o atendimento aos diversos públicos, pois recebem desde crianças da Educação Infantil até aos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais salas possuem equipamentos específicos para o atendimento das diversificadas deficiências, mobiliário específico, materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade. Além do apoio do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para com o docente da sala comum, a Secretaria disponibiliza para o atendimento aos surdos e a sua família, instrutor e intérprete de Libras.

Nesse processo, o Programa de Implantação de SRM disponibiliza salas do Tipo I e Tipo II. Ambas oferecem diversificados equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários adaptados para a realização do AEE. O que diferencia uma sala da outra são recursos mais específicos para o atendimento de alunos com deficiência visual presentes nas salas Tipo II.

Para um melhor entendimento, apresentamos, resumidamente, alguns dos itens que compõem estes espaços denominados Tipo I e Tipo II, respectivamente, nos quadros 01 e 02 a seguir.

Quadro 01: Itens da sala Tipo I

| Equipamentos | Material Didático/ Pedagógico | Mobiliários |
|-------------------------------------|---|--------------------------|
| 02 Microcomputadores | 01 Material Dourado | 01 Mesa redonda |
| 01 Laptop | 01 Bandinha Rítmica | 04 Cadeiras |
| 01 Estabilizador | 01 Memória de Numerais | 01 Mesa para impressora |
| 01 Impressora laser | 01 Software Comunicação Alternativa | 01 Armário |
| 01 Scanner | 01 Quebra Cabeça - sequência lógica | 01 Quadro branco |
| 01 Mouse com entrada para acionador | 01 Esquema Corporal | 02 Mesas para computador |
| 01 Lupa eletrônica | 01 Sacolão Criativo Monta Tudo | 02 Cadeiras |
| 01 Teclado com colmeia | 01 Tapete Alfabético Encaixado | |
| 01 Acionador de pressão | 01 Dominó de Associação de Ideias | |
| | 01 Dominó de Frases | |
| | 01 Dominó de Animais em Libras | |
| | 01 Dominó de Frutas em Libras | |
| | 01 Dominó tátil | |
| | 01 Alfabeto Braille | |
| | 01 Kit de lupas manuais | |
| | 01 Plano inclinado – suporte para leitura | |
| | 01 Memória Tátil | |

Fonte: Elaborado com base em dados do MEC (2010)

Nas salas Tipo I, constam os mesmos recursos, acrescidos de outros específicos à deficiência visual, vejamos no quadro a seguir.



Quadro 02: Itens específicos para a sala Tipo II

| Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico |
|---|
| 01 Impressora Braille – pequeno porte |
| 01 Máquina de datilografia Braille |
| 01 Reglete de Mesa |
| 01 Punção |
| 01 Soroban |
| 01 Guia de Assinatura |
| 01 Kit de Desenho Geométrico |
| 01 Calculadora Sonora |

Fonte: Elaborado com base nos dados do MEC (2010)

Essas salas visam garantir o acesso, a interação e a participação ativa dos alunos com deficiência no processo de aprendizagem, contribuindo com o percurso escolar dos sujeitos, bem como para a crescente valorização das suas diferenças.

Nesse sentido, algumas instituições desenvolvem projetos que ofertam o ensino de Libras para os funcionários das escolas com o objetivo de promover a comunicação entre surdos e ouvintes e assim possibilitar a eles uma interação mais efetiva.

O próximo tópico aborda aspectos do desenvolvimento da pesquisa diante das observações de campo, destacando aspectos como: interação em sala de aula; relação entre os elementos que compõem a perspectiva de educação inclusiva no município de Belo Horizonte – MG.

Portanto, na instituição de ensino, a interação professor-aluno surdo, e a mediação com o outro (ouvintes), é de suma importância para que ocorra de forma positiva a aprendizagem humana. Érica, além do curso de Magistério, tem formação em Licenciatura no curso de Letras/Língua Portuguesa, realizada na Pontifícia Universidade Católica (PUC) Minas. Na escola, a lotação dos docentes baseia-se na sua formação acadêmica específica. Dessa forma, não se tem um professor de referência para as turmas e, principalmente para o 5º ano.

Na escola, encontramos uma aluna surda (oralizada) no 5º ano dos anos iniciais com 12 anos de idade, a quem chamaremos de Joana (pseudônimo para o sujeito da pesquisa). Filha de pais ouvintes. Aos 9 meses, recebe o diagnóstico da surdez como sequela da catapora. A mãe dela, a quem chamaremos pelo nome de Eronildes⁴¹, relata que o processo de alfabetização de Joana teve a duração de quatro anos em uma Escola Especializada para atendimento as pessoas surdas e deficientes auditivos. Neste espaço, a oferta era desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental completo, além disso, oferecia serviços de fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e assistência social para os alunos que necessitavam desse atendimento.

Ainda de acordo com a mãe de Joana, o período de alfabetização nesta escola acontecia no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com duração 2 anos cada uma destas etapas. Dona Eronildes considera que a escola:

Era uma escola que respeitava a criança como um todo. Introduzia de forma conjunta a Libras e o Português e todos os profissionais eram formados em Libras. Pena que fechou. Tinha a parte visual também que agora com a internet se tornou um fator crucial para o entendimento de uma criança Surda. A criança que tinha a possibilidade em falar era cobrado a fala para não se acomodar na Libras.

41 Uso de pseudônimos para resguardar o anonimato do sujeito da pesquisa.

Eronildes relata ainda que o processo de oralização de Joana iniciou-se cedo e, objetivando a alfabetização, ela fez o curso de introdução da Libras juntamente com os exercícios de oralização, criando um método doméstico para trabalhar com a filha. Após o fechamento do Instituto Santa Inês (ISI) da escola de Joana, a família decidiu matriculá-la em uma escola regular comum.

Na sala de aula comum, a distinção entre Joana e os demais alunos da classe, no início, foi imperceptível. É possível observar um distanciamento entre os alunos ouvintes em relação à aluna surda. A intérprete de Libras posiciona-se de frente para a aluna, mas sempre assentada; e sua interpretação consiste no conteúdo da explanação da professora, bem como no atendimento a algum tipo de dúvida por parte da aluna.

As demais situações em sala de aula, que envolvem as relações entre os colegas de turma e a professora como por exemplo, não há interpretação. Assim, para a Joana é como se o universo da sala de aula se limitasse ao conteúdo da explanação da professora. Nessas situações, a aluna não se vira aos colegas para buscar ajuda na compreensão dos fatos, pois no decorrer das observações existe um distanciamento entre ela e os estudantes ouvintes. Faz-se esta análise a partir das observações, confirmada pelo relato dado em entrevista pela intérprete de Libras, a quem chamaremos de Alessandra.

Percebe-se, durante as observações de campo, que Érica e Alessandra (professora e intérprete da Joana) interagem insuficientemente durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, verifica-se que o contato entre Érica e Joana é quase inexistente, de modo geral, ficando todo repasse dos conteúdos a cargo da intérprete.

Nesse sentido, percebe-se a importância do intérprete na mediação da comunicação entre surdos e ouvintes. Assim, destacamos que em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida em todo território nacional a partir da Lei Federal n. 10.436. Esta conquista permite a oficialização de uma língua a qual pode ser transmitida aos sujeitos que dela precisam ou que possam querer usá-la (DIAS, 2019).



Em 2005, é promulgado o Decreto nº 5.626, que visa garantir, dentre outros, a educação Bilíngue (BRASIL, 2010b), a presença do tradutor/intérprete em sala de aula, a regulamentação da lei do ensino de Libras no Brasil por meio da inclusão de disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores.

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

O dispositivo legal estabelece que a inclusão dessa disciplina deverá iniciar nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras ampliando-se, de acordo com prazos previstos para outras licenciaturas (DIAS, 2019).

De acordo com as observações, constata-se que cada sujeito realiza seu trabalho sem haver uma comunicação e troca de experiências necessárias para um ensino inclusivo numa sala comum onde possui uma aluna surda.

Neste sentido, destacamos que as políticas educacionais para surdos, afirmam que comunicação é um fator primordial e a Libras é a língua materna dos surdos nesse processo de interação. No início, os intérpretes atuavam informalmente, mas, com a Lei 12.319, de 01 de setembro de 2010, regulamentou-se a profissão e a formação desse profissional na sociedade, este dispositivo surgiu devido à necessidade da Comunidade surda⁴² de se comunicar com os ouvintes dentro e fora de sala de aula. Assim, cada pessoa envolvida no processo educacional deve reconhecer suas funções e realizá-las, porém, o que percebemos é a predominância do trabalho individual, pouco colaborativa.

⁴² As comunidades surdas, como espaços de partilha linguística e cultural presentes em milhares de cidades do mundo, reúnem Surdos e ouvintes – em geral, usuários das línguas de sinais – com expectativas, histórias, olhares e/ou costumes comuns (EIJL, 2020).

As aulas observadas foram, em sua maioria, expositivas na escola. Inicialmente, a professora utiliza o quadro para passar o resumo do assunto que será tratado com os alunos, após isso, os alunos copiam as informações. Em seguida, professora solicita-se a resolução de exercícios, produções textuais sobre a temática estudada e a leitura de textos. Diante dessa prática, a aluna surda responde as atividades, mas pouco interage com a professora.

Portanto, apesar de ter recursos na instituição, as metodologias predominantes durante as aulas de Língua Portuguesa são voltadas para os alunos ouvintes com o uso exclusivamente do livro didático.

Percebemos que a professora de Língua Portuguesa utiliza, predominantemente, da exposição oral dos conteúdos, baseando-se no fonocentrismo, que significa privilégio da fala em detrimento da escrita, deixando de considerar as especificidades linguísticas da aluna com surdez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações constataram a falta de um Trabalho Colaborativo na escola campo entre a professora da sala comum de Língua Portuguesa, professora de AEE, a intérprete de Libras, dentro da instituição de ensino.

Assim, quando há a existência da colaboração entre os docentes, possibilita a interação e o enriquecimento em diversas ações como: pensar, agir, no fazer e principalmente na solução dos problemas em prol de algo comum, pois ambos profissionais estão engajados na tomada de decisão para alcance do objetivo. Além disso, proporciona a autonomia e o desenvolvimento de competências entre os participantes que atuam em um processo de colaboração.

Dessa forma, na escola campo, percebe-se que há um processo individualizado na elaboração de metodologias e estratégias utilizadas pelos sujeitos que compõem a Educação Especial na perspectiva



inclusiva. A elaboração e execução de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), coletivamente, talvez possa ser um caminho para o exercício de um Trabalho Colaborativo. Assim, esse Plano deve ser individual baseando-se nas especificidades de cada educando.

Neste sentido, o PDI deve atender às especificidades educacionais dos alunos e favorecer a criação de práticas inclusivas. Além de contribuir no acompanhamento educacional do aluno quanto a sua evolução (DIAS, 2019).

Outro ponto marcante dentro da sala de aula, diz respeito à presença do intérprete, que se configura como um dos atores importantes dentro do cotidiano escolar, sendo este um dos elementos para a criação das relações entre alunos surdos e alunos ouvintes, professores e demais membros da comunidade escolar.

As observações evidenciaram um distanciamento entre docente e discente (surda), o que pode ser gerado pela falta ou pouca comunicação. Sendo assim, a comunicação entre estes sujeitos é possibilitada pela presença do intérprete em sala de aula, o que parece gerar uma falsa inclusão, com esse formato, a presença do intérprete pode não ser o bastante para fazer com que o aluno com surdez se sinta incluído e não é a única condição para o desenvolvimento desse aluno.

Percebeu-se que o processo de alfabetização de Joana ocorreu em um Instituto que se fundamentava no contexto da Libras, da oralização e do uso do Português com acompanhamento fonoaudiológico especializado em audiologia (profissional que atua na recuperação dos distúrbios auditivos). Após o fechamento do Instituto Santa Inês, a família faz a opção em matricular Joana em uma escola regular comum.

Contudo, apesar de se ter recursos didáticos na escola, as metodologias predominantes durante as aulas de Língua Portuguesa são direcionadas para os alunos ouvintes, com o uso predominante do livro didático.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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 União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Decreto lei nº 5626 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 República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em: [<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>]. Acesso em: 17 dez. 2020.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>]. Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília; 2010b.



CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L. (Org.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 128-151.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais (NEE) In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca - Espanha. **Qualidade UNESCO**. Salamanca: UNESCO, 1994.

DIAS, E. C. R. O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte de crianças surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG. **Trabalho de Dissertação**, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

EIJI, H. **Cultura Surda**. Comunidades Surdas. 2020. Disponível em: <https://culturasurda.net/comunidades-surdas>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. **Parceria no contexto escolar**: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. Revista Psicopedagógica São Paulo, v. 27, n. 84, 2010.



A problemática da pesquisa foi construída em torno dos seguintes questionamentos: Quais as metodologias utilizadas pelos professores surdos e ouvintes no processo de ensino de Libras para crianças com surdez nas instituições CAS-PI e APAE-PI? Como acontece o desenvolvimento educacional da criança surda, a partir da interação na sala de aula com professores surdos e ouvintes?

A partir dessas problematizações, definimos, como abordagem principal do estudo em questão, analisar algumas das práticas metodológicas de ensino desenvolvidas por um professor surdo e um professor ouvinte, no processo de aprendizagem das crianças com surdez, nestes espaços.

Para alcançar os resultados propostos pela pesquisa, utilizamos como procedimentos metodológicos, dentro de uma abordagem qualitativa, um questionário, com questões subjetivas, que abordavam as seguintes temáticas: Quais as metodologias apresentam melhores resultados? Como ocorre a aquisição da língua de sinais pela criança surda? Que recursos didáticos mais favorecem o aprendizado da Libras pela criança surda? Dentre outras. Além disso, observamos aulas de dois professores, sendo um surdo e outro ouvinte, nas instituições participantes. Como suporte teórico, utilizamos os seguintes pesquisadores: Libâneo (1994), Quadros (1997), Gesser (2009) e Lacerda e Santos (2014), os quais contribuíram de forma significativa para o embasamento e sustentação do nosso estudo, dentre outros.

Entretanto, o interesse pelo estudo, envolvendo o ensino da Libras para crianças surdas, a partir das práticas metodológicas do professor surdo e do professor ouvinte nas instituições CAS-PI e APAE-PI, surgiu das experiências das autoras deste capítulo em instituições de ensino de Libras que atendem crianças com surdez, o que despertou a curiosidade em compreender como ocorre a aprendizagem da criança surda, e a sua interação com professores surdos e ouvintes na tentativa de realizar uma análise das diversas metodologias de ensino desenvolvidas por estes, no cotidiano da sala de aula, como espaço de pesquisa.

propostos e ampliar seus conhecimentos, assim, possibilitará o seu desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Dentro desse contexto, este mesmo autor nos apresenta, ainda, três funções inseparáveis do processo didático na forma de como ensinar:

a primeira função seria a de escolher e organizar os conteúdos para que a sua transmissão possa ter vínculo com a realidade do aluno, tornando-o ativo e consciente dos conhecimentos e experiências que aquele indivíduo trás para a escola; Segunda função é de ajudar os alunos a reconhecerem suas potencialidades e possibilidades de aprender e orientar suas dúvidas, indicando meios para que possam chegar a determinados conhecimentos de forma independente e por última a função de dirigir e controlar atividade docente para os objetivos da aprendizagem. Isso quer dizer que o ensino está relativamente ligado a vida social do indivíduo, sendo o ensino um mediador entre o indivíduo e a sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 40).

A partir dessas funções do ensino, percebemos, didaticamente, a importância da necessidade de trazer à tona as vivências do aluno, bem como o reconhecimento das suas potencialidades durante o processo de aquisição do conhecimento e a importância da interação social entre professor e aluno.

No que concerne à aprendizagem, o aluno se direciona para o processo de aquisição do conhecimento, habilidades, valores e atitudes, a partir do ato de ensinar. Assim, Libâneo (1994) ressalta que, em relação à aprendizagem, existem dois tipos fundamentais: a casual e a organizada. A seguir, apresentamos suas características:

A aprendizagem casual a maioria das vezes é espontânea, surge naturalmente com a intenção entre pensar e o

ambiente onde vivem, através da convivência social, observações de objetos e acontecimentos, relações com os meios de comunicação, leituras, conversas, que acumula experiência, recebendo conhecimentos, formando atitudes de comunicação e interação. A aprendizagem organizada a sua função é aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social (LIBÂNEO, 1994, p. 42).

Complementando a citação acima, defendemos que o ensino está intrinsecamente ligado à aprendizagem e podemos concluir que a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica e que não acontece pela simples transmissão do que o professor ensina para um aluno que aprende, já que deve ser levado em consideração todas as experiências e vivências no processo de formação humana.

Em síntese, o ensino tem como objetivos a estimulação, o incentivo e a direção para que ocorra o processo de aprendizagem por parte do aluno, para que este possa cumprir a tarefa principal do aprender, no que diz respeito à difusão e ao domínio dos conhecimentos sistematizados deixados para a humanidade.

Para o processo de aquisição da linguagem pela criança surda existe uma sistemática para o desenvolvimento da sua própria língua. Assim, para conceituar Libras enquanto língua, recorreremos a Quadros e Karnopp (2004), que trabalham com conceitos de linguística e conceituam a língua de sinais, respaldadas em 1960 por Stokoe, o qual reconheceu a língua de sinais sendo uma língua natural por ter estruturas gramaticais próprias, assim como as línguas orais.

Sobre aquisição da linguagem, Quadros e Karnopp (2004) enfatizam sobre a importância da aquisição da linguagem pela criança surda. Sobre isso, vejamos o que pontuaram:

A língua de sinais surge com a necessidade da pessoa surda se comunicar, esta é natural por surgir espontâneo da pessoa com surdez. Sua distinção a língua oral é realizada porque esta é usado o som como percepção e a



língua de sinais é visual-espacial. Esta tem sua própria expressividade e que também consegue ser passado conceitos abstratos, emocional ou racional (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30).

Entretanto, observamos que esse processo é fundamental para que a criança surda tenha uma interação no seu ambiente social, onde possa se comunicar de maneira que facilite sua compreensão, passando a ser um sujeito, no qual a comunicação acontece de forma adequada em sua própria língua.

Podemos ressaltar ainda que no início de vida da criança seu pensamento e linguagem não tem ligação um ao outro, ou seja, ela não age por intelectualidade, mas por reações e instintos e isso faz com que a mãe crie uma linguagem doméstica entre ambas. Se uma criança nasce surda, de pais ouvintes e se houve um estímulo por parte da sua família terá, a princípio, uma forma melhor de se comunicar, caso contrário, encontrará algumas dificuldades, como interação social no seu próprio ambiente de convivência.

Sobre o processo de aquisição das línguas de sinais pela criança surda, Quadros (1997) aponta quatro estágios fundamentais, a saber:

O primeiro estágio é o pré-linguístico início do balbucio em bebês surdos e ouvintes no mesmo período em desenvolvimento. Eles verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês. O segundo estágio inicia por volta dos 12 meses da criança surda e percorre um período por volta dos dois anos. O terceiro estágio das primeiras combinações surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos das crianças surdas e o último estágio de múltiplas combinações em torno dos dois anos e meio os três anos, as crianças surdas apresentam a chamada explosão de vocabulário (QUADROS, 1997, p. 70).

Notoriamente é necessário que a criança surda passe por esses estágios, uma vez que necessita se apropriar da linguagem, pois, essa se torna relevante para o processo de socialização e interação, isso também ajuda no seu desenvolvimento educacional, quanto às suas habilidades intelectuais, valorizando aspectos peculiares que envolve a sua realidade.

Desse modo, o ensino da língua de sinais por um professor surdo perpassa a metodologia aplicada no ensino, pois a sua identidade, a sua trajetória histórica com lutas, conquistas e a sua representatividade de ser surdo estará sendo evidenciada em sala de aula. Sobre isso, Gesser (2009) destaca que os professores surdos devem ter aprofundamento teórico da própria língua, como também, ter metodologia específica voltada para o ensino da sua língua materna.

Assim, ao se comprometer com a qualidade do ensino na capacitação do professor surdo, a tendência é a valorização da sua língua, a partir daí, é que passam a existir possibilidades de novos métodos de aprender e adquirir a língua materna para com seus pares. Para Gesser (2009), a interação entre professor surdo e o aluno com surdez criam ressignificações da identidade, principalmente, para aqueles que estão aprendendo a língua tardiamente.

Entretanto, o professor ouvinte, ao se capacitar em Libras, passa a ter compreensão sobre a efetiva inclusão de alunos surdos em uma turma de ensino regular, devendo levar em conta que as experiências visuais dos alunos surdos não são as mesmas que as dos ouvintes, uma vez que os alunos surdos privilegiam mais o canal visual e os demais não surdos, o oral - auditivo.

Nesse contexto, é importante o desenvolvimento de metodologias de ensino que possam favorecer a prática docente deste profissional, a fim de que facilite o acesso dos alunos surdos aos conteúdos propostos em sala de aula, sendo necessário e importante que o professor ouvinte seja parceiro do intérprete de Libras nesse processo e, assim, ambos desenvolvam um trabalho colaborativo. Para Lacerda e Santos (2014, p. 185),



A sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes legendados e materiais didáticos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

Portanto, a partir de alguns estudos (LIBÂNEO, 1994; QUADROS, 1997; GESSER, 2009), acreditamos ser de grande relevância o uso efetivo das metodologias de ensino que contemplem todos os públicos, entre suas várias facetas, de forma a facilitar uma aprendizagem mais significativa e dinâmica para os alunos surdos e para todos. O aluno surdo deve evidenciar a utilização de todo o seu potencial visual para a completa realização do processo de aprendizagem, na aquisição da Libras como sua língua materna.

METODOLOGIA

Com base em uma abordagem qualitativa, para o aprofundamento do nosso estudo, dividimos a pesquisa em dois momentos: primeiro, fizemos a observação da prática docente em sala de aula e, no segundo, foi aplicado um questionário com 6 (seis) perguntas com questões subjetivas aos professores surdo do CAS -PI e ouvinte da APAE-PI, de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa. Os questionamentos foram: como você faz para seu aluno surdo aprender Libras? Que metodologia são utilizadas? Quais metodologias apresentam melhores resultados? Como ocorre a aquisição da língua de sinais pela criança surda? Que recursos didáticos mais favorecem o aprendizado da Libras pela criança surda? Como ocorre a interação (comunicação) entre professor e aluno surdo durante o processo de ensino?

Como já dito anteriormente, os sujeitos participantes deste estudo foram 2 (dois) professores, um surdo, com formação em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

e trabalha com crianças surdas há 4 anos no CAS-PI, e o outro, um professor ouvinte, que tem formação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com especialização em Libras e trabalha com crianças surdas há pelo menos 3 anos na APAE-PI, no município de Teresina.

O momento da observação realizada em sala ocorreu nos turnos manhã e tarde, no período de setembro a outubro de 2018, ocorrendo a partir da disponibilidade dos professores em especial, do turno da tarde, no qual nos dirigimos as instituições CAS-PI, que visa atender crianças surdas para aquisição da sua língua materna e oferecer cursos para os familiares, comunidade e profissionais da educação e, depois, a APAE-PI, que funciona como Escola em tempo Integral do 1^a ao 5^a ano do Ensino Fundamental tendo as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a oferta do atendimento especializado para as crianças e adolescentes surdos, para a complementação da investigação dos dados para a pesquisa.

Assim, foram observadas cinco aulas de cada professor nas referidas instituições, no qual buscamos encontrar pontos em concordância com a temática deste estudo, sendo realizados registros escritos das aulas por estas pesquisadoras, para, posteriormente, serem analisadas e comparadas ao questionário aplicado.

Após o término das observações das aulas, iniciamos a aplicação do questionário com o professor surdo e o professor ouvinte, de cada instituição participante. As perguntas foram elaboradas em consonância com as observações percebidas pelas pesquisadoras sobre as metodologias desenvolvidas neste espaço pelos sujeitos da pesquisa. No sentido de preservar a identidade dos sujeitos desse estudo, passamos a considerar o professor surdo pela sigla (PS), da instituição CAS-PI, e o professor ouvinte (PO), da instituição APAE-PI.

Assim, a entrevista com o professor surdo (PS) obteve as seguintes respostas:

- 1) Deve ocorrer a interação com os alunos surdos através da língua de sinais, com questionamentos e respostas;



- 2) Utilizando principalmente a Libras e material didático em Libras;
- 3) Mostrando a importância do uso da língua de sinais, no qual esta deve ocorrer naturalmente;
- 4) Leitura em língua de sinais e uso de material didático que seja em Libras;
- 5) E tentar sempre utilizar somente a língua materna deles (surdos), mas sendo o português também utilizado (PROFESSOR SURDO).

De acordo com Correia (2008), a língua de sinais é primordial no ensino e colabora para a interação entre professor e aluno surdo. Por meio desta relação de trocas entre ambos, ocorre o desenvolvimento e aprendizagem da língua materna, e, assim, colaborará para a sua interação com os demais sujeitos surdos. Sobre os recursos metodológicos utilizados, foi possível verificar a compreensão do aluno surdo no ensino por meio de materiais didáticos visuais, favorecendo a aquisição de conhecimento sobre o mundo e a realidade a qual pertence.

Outro aspecto perceptível durante a entrevista do PS diz respeito às suas respostas, em sua maioria, serem simples e curtas, muitas vezes sem contextualização e sem relação com suas práticas de ensino em sala de aula. Isto mostrou insegurança e não aprofundamento nas teorias da aprendizagem da sua língua materna, que é essencial para a pessoa surda em sua prática educacional.

Os mesmos questionamentos realizados para o PS, também foram aplicados ao PO, no qual obtivemos as seguintes respostas:

- 1) As aulas são desenvolvidas com recursos visuais, utilizando a prática da datilologia e sinais, contextualizando os sinais com a vida diária (realidade dos alunos);

2) A utilização da prática dos sinais no contexto diário, arquivos de gravuras com desenhos, sinal e datilologia, vídeos dos conteúdos;

3) Atividades práticas;

4) Ocorrendo a aprendizagem de forma espontânea e natural;

5) Os jogos lúdicos e vídeos dos conteúdos também são abordados; 6) e a interação ocorre de forma natural e positiva (PROFESSOR OUVINTE).

As respostas do professor ouvinte foram bem focadas, no sentido de estar atento a importância das metodologias de ensino para o processo de aprendizagem das crianças surdas. Observamos ainda que este profissional reconhece os benefícios e a importância da aquisição da Libras como língua materna para as crianças com surdez.

Em continuidade, no decorrer das observações em sala de aula, iniciamos as análises das práticas do professor surdo (PS) e do professor ouvinte (PO), que vão de encontro com as respostas do questionário aplicado, principalmente, no que tange as metodologias de ensino.

Na observação da aula do professor surdo (PS), ocorreram várias interações entre professor e a criança surda, durante o processo de ensino e aprendizagem, no qual o foco era a língua materna (Libras) e a escrita da Língua Portuguesa, com palavras soltas, associando o conteúdo com a realidade das crianças surdas envolvidas, foi evidenciado ainda o uso de dinâmicas, atividades lúdicas, situações de aprendizagem que trabalham a percepção visual e a coordenação motora das crianças e a realização de orientação individual para as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Já na observação da aula do professor ouvinte (PO), este relacionou a teoria com a prática, utilizando materiais concretos, de forma a assimilar a realidade da criança surda com o conteúdo trabalhado, realizando *feedbacks* dos conteúdos expostos em aulas anteriores,



a fim de promover uma maior assimilação e estimulação da escrita da Língua Portuguesa, a partir de gravuras com desenhos, sinais, datilologia e vídeos dos conteúdos, para posteriormente, apresentarem em Libras e socializarem os trabalhos desenvolvidos, para que ocorra a interação e a aprendizagem das crianças não só da sua turma, mas com os demais alunos.

Desse modo, as nossas análises partem da comparação entre o questionário (teoria) e a observação (prática), no qual foi possível perceber que em relação ao ensino da criança surda, quanto a aquisição da linguagem, o professor surdo (PS) estimula mais a aprendizagem da Libras e pouco a escrita da Língua Portuguesa, diferente do professor ouvinte (PO), que estimula ao mesmo tempo a escrita da Língua Portuguesa e a Libras.

Com relação as metodologias de ensino, verificamos que o professor surdo (PS), utilizou um material didático em Libras, sem aprofundá-lo e sem conexão com a Língua Portuguesa, enquanto o professor ouvinte (PO), faz uso de materiais didáticos diversos, como arquivos de gravuras, desenhos, datilologia e vídeos dos conteúdos, todos contemplando a abordagem do ensino bilíngue.

A partir das respostas, percebemos que a língua de sinais é primordial no ensino e na interação entre professor surdo e aluno surdo, uma vez que os dois sujeitos dominam a sua própria língua materna, no caso, a Libras, facilitando o processo de aprendizagem por meio do encontro com pares. Importante ressaltar que nas metodologias de ensino utilizadas pelos professores surdo e ouvinte, em suas atividades práticas, estes sempre priorizaram a língua materna das crianças surdas, ou seja, a Libras. Desse modo, ocorre uma valorização do campo visual, e, conseqüentemente, benefícios no processo de aprendizagem pelas crianças surdas.

Portanto, ao analisar algumas das práticas metodológicas de ensino desenvolvidas por um professor surdo e um professor ouvinte, no processo de aprendizagem das crianças com surdez, nas instituições CAS-PI e APAE-PI, foi possível perceber a partir dos resultados um avanço em relação ao ensino de Libras, e as intervenções



realizadas para o ensino da Língua Portuguesa (modalidade escrita). O aprendizado dessa segunda língua se torna necessário, já que segundo a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), em seu parágrafo único “a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da educação de crianças surdas ainda é algo que vem sendo discutido e que precisa ser aprofundado. É inegável a importância da utilização das metodologias de ensino com intencionalidade, que estas contemplem as especificidades e o perfil do estudante surdo envolvido e que beneficiem a aprendizagem destes estudantes, sendo o professor, surdo e/ou ouvinte, responsável por incentivar e mediar a construção do conhecimento através da língua de sinais.

A partir dos objetivos propostos neste estudo, foi possível afirmar que as práticas metodológicas do ensino de Libras aplicadas pelo professor surdo para crianças surdas são fundamentais para a aquisição e interação da língua materna desses sujeitos.

Assim, concluímos que, nas instituições pesquisadas, existe a necessidade de um melhor planejamento das aulas, por parte do professor surdo, uma vez que as atuais práticas estão trazendo alguns prejuízos para as crianças surdas, quanto à compreensão e desenvolvimento das línguas, ou seja, Libras e o Português.

No entanto, na relação metodológica, quanto ao uso de recursos, percebemos que o planejamento favoreceu mais o professor ouvinte, do que o professor surdo, uma vez que, o professor ouvinte passou a utilizar práticas metodológicas que colaboraram com o ensino da Libras e do Português, favorecendo a aquisição da língua materna e da segunda língua, esta última, em sua modalidade escrita, conforme orientado pela Lei da Libras.

Portanto, os professores precisam perceber e enfrentar com entusiasmo os desafios propostos pela inclusão, respeitando as diferenças dos estudantes, valorizando suas potencialidades e



explorando suas habilidades. As situações de aprendizagem desenhadas para este público com surdez precisam de intencionalidades, conhecimentos acerca da língua e da cultura do povo surdo, deve partir dos profissionais envolvidos com o ensino, a seleção de diferentes metodologias que proporcionem ao aluno com surdez autonomia para realizá-la e, assim, promover um ensino mais assertivo, com uma aprendizagem mais próxima da sua realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. P. de. **Língua de sinais x Libras: uma abordagem da historiografia linguística.** Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4731519-Lingua-de-sinais-x-libras-uma-abordagem-da-historiografia-linguistica.html>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

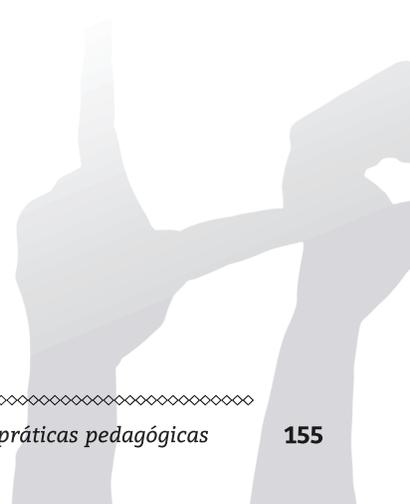
GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos Surdos. In: (Orgs.). **Tenho aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdo. São Carlos: EDUFSCAR, p. 185-199. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição a linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Artmed: Porto Alegre, 2004.



Tecnologias Assistivas, que se refere a toda pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiências” (BORGES, 2009, p. 3).

Diante da necessidade do enfrentamento das barreiras que dificultam a inclusão da pessoa com surdez, a utilização dos recursos humanos e materiais e, em especial, o uso das TAs, podem potencializar o ensino, promovendo a inclusão através de estímulos visuais, que possam favorecer a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva ou surdez durante o processo de ensino.

Com o intuito de promover uma reflexão sobre a Educação Inclusiva, é importante verificar os avanços, necessidades e expectativas do professor sobre o ensino inclusivo e o uso das novas tecnologias que buscam dar assistência para educação de alunos com surdez, bem como a melhoria da comunicação e autonomia na aprendizagem desses alunos.

O interesse sobre essa temática surgiu devido a vivência das pesquisadoras com alunos surdos e uma delas atuar na instituição e possuir experiências significativas com este público. Diante dessas experiências, é possível constatar que o uso das tecnologias sempre atraiu e auxiliou no processo educacional de crianças com surdez e/ou deficiência auditiva. O seu uso favorece uma aprendizagem mais significativa, proporcionando a adoção de novas metodologias para a educação desse público mencionado. Logo, o presente capítulo fez uma inferência baseado na realidade da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA), no município de Teresina-PI, no que diz respeito à adoção por parte dos docentes sobre o uso da TAs no ensino aos estudantes com surdez e/ou deficiência auditiva da Educação Infantil.

A utilização das TAs no contexto escolar tem surtido um efeito positivo quando o professor conhece as possibilidades deste uso para minimizar os problemas que surgem durante o processo de ensino, principalmente no que diz respeito às alternativas para uma maior eficiência no que se refere à comunicação, desenvolvimento, leitura,



escrita, mobilidade, artes e brincadeiras (BORGES, 2009). Partindo desse pressuposto, o presente estudo, teve a seguinte problemática: como as TAs estão sendo utilizadas pelos docentes no processo de ensino na APADA? E, mediante seu uso, quais são as que mais apresentam resultados significativos na aprendizagem destes estudantes?

A partir dessas problemáticas, traçamos como objetivo principal, analisar como as tecnologias assistivas são utilizadas no processo educacional destes estudantes atendidos na APADA e como objetivos específicos: identificar o perfil dos professores da APADA, analisar as tecnologias assistivas utilizadas pela instituição e verificar como ocorre a construção pelos docentes dos materiais adaptados em Libras. Como suporte teórico, nos pautamos nas contribuições de autores de referência na área como: Sasaki (1997), Bersch (2017); Borges (2009), Quadros (2017), Sá (2011), Oliveira (2007), dentre outros. Assim, para realização desta pesquisa, utilizamos do método indutivo, com apoio da pesquisa de campo com observações não participantes na escola e da bibliográfica, como instrumento, a entrevista semiestruturada.

REVISÃO DE LITERATURA

A Educação Inclusiva considera a diversidade das pessoas e o seu direito à igualdade social. Nesse sentido, buscou-se nivelar direitos e oportunidades de estudar, de ser, de conviver e, também, aprender a “inventar e inovar”. Sobre a formação ou preparação dos alunos com necessidades especiais e sua participação na sociedade, Sasaki (1997) afirma que a inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 41).

Nessa perspectiva, é importante trazer inicialmente o conceito de Tecnologia Assistiva (TA), conforme a formulação proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas (TAC) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República:



Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO, 2011, p. 2, apud CAT, 2007).

Desse modo, destacamos que as TAs podem ser consideradas como recursos e serviços e sua utilização pode ser traduzida em criatividade, para resolução de problemas funcionais de pessoas com deficiência. Complementando, Bersch (2017, p. 31) explicita que “os recursos de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência são Tecnologias Assistivas”. Desse modo, são consideradas Tecnologias Assistivas estes recursos que fazem parte dos desafios do cotidiano da educação e que contribuem para a aprendizagem, visando romper barreiras e dificuldades dentro do processo de ensino. Em síntese, apresentamos a seguir, estes recursos de acordo com Bersch (2017):

Materiais pedagógicos adaptados às necessidades específicas dos alunos com deficiência, como alfabeto móvel, canetas, lápis e tesouras especiais;

Textos com caracteres ampliados em Braille;

Textos apoiados com símbolos gráficos;

Recursos para o acesso alternativo ao computador, como leitores de tela, software de varredura automática, teclados e mouses virtuais, mouses e teclados alternativos, acionadores, órteses para digitação, ponteiras;

Mobiliário especial (com alternativas de adequação postural);

Recursos de mobilidade;

Recursos que favorecem a higiene pessoal, a alimentação e tudo que diz respeito ao autocuidado;

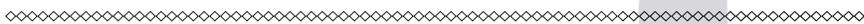
Edificações acessíveis (BERSCH, 2007, p. 31-37).

Nesse sentido, são exemplos de TAs, aqueles aparatos mais simples como óculos de grau, até os computadores sofisticados, como de controle de ambiente em que a pessoa pode controlar remotamente, ações corriqueiras como: acender uma lâmpada, fechar uma porta etc. Esses exemplos incluem também brinquedos adaptados, sistemas de assentos, dispositivos de comunicação aumentativa e outras diversas soluções comercialmente disponíveis ou adaptadas para o público com surdez e/ou deficiência auditiva (doravante DA).

A deficiência auditiva é a “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, 2004, p. 1). Logo, as pessoas que apresentam nível de deficiência leve são consideradas pessoas com deficiência auditiva, enquanto as que apresentam graus moderado, severo e profundo são considerados surdos (BRASIL, 1999).

A terminologia a respeito da pessoa surda ainda causa estranhamento, sendo necessárias inferências acerca de como é considerado o sujeito surdo ou sujeito com deficiência auditiva. Sobre este aspecto, nos pautamos em Bisol e Valentin (2011):

Uma compreensão da surdez baseada em uma perspectiva histórica e cultural enfatiza diferentes modos de vivenciar as diferenças de audição. Os surdos, ou Surdos com letra maiúscula, como proposto por alguns autores, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não



se identificam com a cultura e a comunidade surda (BISOL e VALENTIN, 2011, p. 1).

Na sala de aula, uma pessoa surda é percebida por se comunicar pela língua de sinais e, muitas vezes, é auxiliada por um intérprete de Libras. Já a que apresenta DA, nem sempre é notada, neste último caso, a sua identificação pode ser evidenciada, caso faça uso de prótese auditiva. Vale ressaltar que é necessário atentar-se para os alunos com DA nos graus em que não se caracteriza a surdez, mas que requer atendimento especializado adequado. Sobre isso, apresentamos, a seguir, exemplo de TAs desenvolvidas para atender pessoas surdas ou com DA.

Figura 1: Imagem de uma prótese auditiva



Fonte: Thinkstock (2018)

A figura 1 trata-se de uma prótese auditiva. Este aparelho, quando adquirido, auxilia de forma significativa na vida do surdo, não apenas no ambiente familiar, mas principalmente no ambiente escolar. No entanto, as TAs não se constituem somente de produtos, mas também de serviços, cuja função se estende à educação para a autonomia, buscando serviços, recursos e estratégias, que possibilitam que a pessoa com deficiência possa falar, mover, interagir, escrever e aprender.

Com o avanço das tecnologias computacionais, novos recursos de entretenimento e oportunidades de acesso para todos os tipos de deficiência estão aumentando, sobre isso, vejamos a afirmação a seguir:

Há sistemas operacionais para tecnologias móveis (tablet, celulares), que os tornam “acessíveis” com assistentes de voz, pelo toque na tela (*touch*), para acesso de alunos com deficiência. Essas são as vantagens e recursos tecnológicos, que já estão embutidos nos próprios sistemas operacionais desses aparelhos. Relaciona-se com o custo, pois não é necessário comprar *softwares* adicionais e, além disso, se ganha com processos de instalação (SENAI, 2014, p. 75).

De acordo com Pietzak (2019, p. 114), a gama de recursos tecnológicos é muito variada, este público não fica mais restrito “a recursos como o TDD, que é a sigla em inglês para Telephone Device for Deaf (aparelho de telefone para surdos) e campanhas luminosas”. Notamos também que o uso do computador, da internet e do celular permitiram mais alternativas de comunicação. Para este mesmo autor, são muitos os aplicativos disponíveis para a acessibilidade na comunicação das comunidades surdas e ouvintes, sobre eles, apresentamos exemplos:

HandTalk: temos o personagem virtual/intérprete chamado Hugo, ele apresenta uma barra de funções com o histórico de palavras e frases que foram acessadas recentemente. Rybená: funciona de forma compatível com os principais navegadores, seja para computadores ou dispositivos móveis. Completamente nacional, é capaz de traduzir textos do português para Libras e de converter o português escrito para voz. O VLibras: lançado pelo Ministério do Planejamento, de uso gratuito, é uma/um suíte/ conjunto de páginas da internet de ferramentas utilizadas na tradução automática do Português para a Língua Brasileira de Sinais. É possível utilizar essas ferramentas tanto no computador Desktop quanto em



smartphones e tablets. Viável Brasil: é um sistema pago, que permite a comunicação em vídeo entre surdos e deficientes de fala. O equipamento VPAD poderá ser usado para comunicação entre surdo e surdo, ou surdo e ouvinte. Contém viva voz, funciona com WiFi e bateria, poderá ser levado para qualquer lugar (PIETZAK, 2019, p. 116).

Observamos que, para o sujeito com DA, o aparelho auditivo e as demais tecnologias, tornam-se peças importantes na sua compreensão e auxiliam na sua interação, partindo do pressuposto que podem favorecer seu processo de comunicação.

Para aqueles que possuem identidade surda, a utilização de diferentes estratégias deve ser realizada, a exemplo, a Libras. Reafirmando isso, vejamos o apontamento de Quadros (2017):

A Libras, Língua Brasileira de Sinais, é visuoespacial, representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas, ou seja, as experiências visuais. Os surdos veem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro (QUADROS, 2017, p. 34).

Na escola, a valorização da Libras para os surdos é essencial, para possibilitar a sua permanência com igualdade de condições para se desenvolver. Através da utilização da língua, o estudante surdo pode ter mais compreensão dos conteúdos e construir suas interpretações por meio da língua materna.

Nesse sentido, destacamos a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, em seu artigo 1º, que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão. Este dispositivo foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que apresenta ações como: definição da pessoa surda, inserção de Libras como disciplina curricular obrigatória, nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia, das instituições

de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A formação do instrutor e professor de Libras; medidas de difusão e uso de Libras e Língua Portuguesa como forma de dar ao surdo acesso à educação; formação de tradutor/intérprete de Libras/Português; a garantia dos direitos dos surdos a educação e à saúde; papel do poder público no apoio à difusão da Libras; o controle do orçamento público e o controle do uso e difusão das medidas legisladas (BRASIL, 2005, s.p).

Com a implementação e divulgação da lei de Libras, a língua ganhou maior visibilidade e a procura por cursos de formação de Libras tem tido crescimento expressivo, mesmo diante dessas conquistas, diversos problemas ocorreram para que houvesse uma efetivação da Libras e o seu uso na educação de surdos, considerando o proposto pela educação inclusiva. Destacamos ainda a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que legaliza e amplia benefícios e direitos dos deficientes, inclusive os surdos, trazendo em seu texto questões relacionadas a acessibilidade e a inclusão em educação, saúde, trabalho, entre outros (BRASIL, 2015).

Na educação de sujeitos surdos, em uma escola inclusiva, em se tratando da oferta de um ensino que contemple a singularidade deste indivíduo, alguns questionamentos são evidenciados por Sá (2011), quando o autor reporta-se ao papel dos educadores na Educação dos Surdos:

é preciso que os docentes conscientizem-se da necessidade de trabalhar com essa educação específica, que valoriza diferentes saberes na produção do conhecimento e que considere o universo singular dos grupos de surdos para que os avanços na escolarização destes sejam contemplados (SÁ, 2011, p. 208).

Essa valorização dos diferentes, sejam eles surdos ou com outro tipo de deficiência, pressupõe conhecimento e interação dos docentes, que muitas vezes não conhecem a realidade do aluno surdo e suas



especificidades, sejam elas por falta de orientação ou mesmo ausência de informações a respeito da educação de surdos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa, do tipo descritiva, como complemento, utilizou-se o método indutivo com o propósito de melhor expor o objeto de estudo aqui apresentado. Sobre a natureza da pesquisa, Oliveira (2007, p. 37) afirma que a abordagem qualitativa remete ao “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Nesse contexto, o objeto de estudo precisa ser observado, a fim de que o pesquisador obtenha maior quantidade de informações para responder seus questionamentos acerca da temática estudada e alcançar os objetivos traçados para a pesquisa.

Sobre o tipo, descritiva, esta delimita os aspectos de uma determinada população ou fenômeno e tem como principal característica a utilização de padrões na coleta de dados, como a utilização de entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa foi realizada na APADA, localizada no município de Teresina (PI). Uma instituição que funciona como uma associação sem fins lucrativos, que possui a modalidade de Educação Infantil e que atende alunos com deficiências múltiplas, DA e/ou com surdez. Este público é acompanhado por uma equipe multidisciplinar e oferece o atendimento educacional especializado (AEE). Tal atendimento ocorre no contraturno duas vezes por semana. A instituição oferece, ao público atendido, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta, estes profissionais são disponibilizados através de convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS). Vale destacar que esses atendimentos são previamente agendados aos alunos que apresentam necessidade. Os docentes e os intérpretes de Libras que atuam nesta instituição são da rede Estadual de ensino, os quais são cedidos à escola

através de convênio com a Secretária de Educação do Estado (SEDUC) de Teresina-PI. O critério de escolha da instituição participante se deu mediante à existência de crianças com DA e/ou surdez regulamente matriculadas e pela inquietação de entender como as TAs são utilizadas no processo de escolarização dos alunos neste espaço.

A instituição pesquisada conta com o universo de 9 (nove) professores que atuam com alunos surdos e/ou com DA, a maioria do sexo feminino, no momento da realização desse estudo, destes, 3 (três) estavam afastados por motivos de licenças e férias. Dos 6 (seis), apenas 2 (duas) aceitaram participar da pesquisa. Os sujeitos deste estudo são do sexo feminino, possuem idade entre 40 a 58 anos e nível superior completo com especialização. Como critério de seleção para participação no estudo, selecionamos aqueles que: a) possuem formação na área de Libras; b) atuam com aluno DA e/ou surdo no momento da realização da pesquisa e c) possuem mais de 2 anos de experiência com a educação inclusiva.

A coleta de dados partiu-se inicialmente da observação não participante da rotina escolar destes alunos surdos e/ou com DA e dos docentes participantes da instituição em momentos distintos. Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo, tendo como instrumento para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, contendo cinco (05) questões abertas e fechadas, as quais foram aplicadas aos dois professores. Retratando alguns questionamentos como: a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula e como são utilizados os jogos adaptados em Libras.

Durante as entrevistas, os dados foram sendo registrados por escrito no relatório de campo organizado pelas autoras desta pesquisa, a duração foi em média uma hora para cada participante, sendo que as observações para verificar a utilização das TAs e dos jogos adaptados aconteceram durante as aulas ministradas pelas professoras, seguindo os horários já estabelecidos. As observações realizadas por estas pesquisadoras em sala de aula foram de dois dias. O espaço que verificamos foram duas turmas de alfabetização, neste local, a faixa etária era de 6 a 10 anos, do sexo feminino e masculino. Destes, 3



(três) são implantados e 1(um) faz uso de aparelho de amplificação. Na outra turma de alfabetização, a faixa etária era de 8 a 10 anos, de ambos os sexos, sendo alunos surdos usuários de aparelhos auditivos. Ressaltamos que a faixa etária destes alunos é diversificada devido ao atraso escolar.

Este tipo de instrumento “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A aplicação da entrevista teve o propósito de verificar como estes sujeitos fazem uso das TAs em sua prática e como eles percebem os avanços no desenvolvimento educacional das crianças por ela atendidas.

Os docentes participantes deram seu aceite através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste, foram informados que sua identidade seria preservada e que a qualquer momento da pesquisa poderiam desistir de participar, caso sentissem algum desconforto. Assim, os identificaremos com pseudônimos no decorrer do texto.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

As análises dos dados foram realizadas com base nos achados registrados na entrevista, que contou com a participação de duas professoras. Com base neste instrumento, apresentamos os sujeitos participantes, vejamos o quadro 1:

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

| | Sujeitos (as) | Girassol | Jasmim |
|---|-------------------------------------|----------|--------|
| Sexo | Masculino | | |
| | Feminino | X | x |
| Faixa Etária | Entre 35 e 45 anos | | |
| | Entre 45 a 55 anos | | x |
| | Entre 56 a 60 | x | |
| Tempo de docência com alunos DA e/ou surdos | 2 a 3 anos | | x |
| | 3 a 4 anos | | |
| | 5 a 10 anos | | |
| | 11 a 20 anos | x | |
| Formação | Ensino Médio (Magistério) | | |
| | Licenciatura | X | x |
| | Bacharel | | |
| Titulação | Especialista | x | x |
| | Curso de formação na área de Libras | x | x |
| | Mestrado | | |

Fonte: Dados da pesquisa

Observando o quadro 1, é possível identificarmos o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, considerando aspectos sobre sexo, formação, titulação, faixa etária e tempo de experiência. Em síntese, ambas são do sexo feminino, possuem uma faixa etária entre 45 e 60 anos, as duas apresentam mais de dois anos de experiência e formação específica na área. Desse modo, percebe-se que são profissionais que possuem condições para contribuir com esse estudo. Os conteúdos expostos na entrevista pautaram-se em aspectos relevantes relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa e com uma abordagem que buscou o alcance dos objetivos delineados.

Os recursos utilizados no processo de ensino de estudantes com surdez deve, inicialmente, levar em consideração os aspectos



peculiares da sua língua. Assim, muitos são os recursos disponíveis como computador, data show, notebook. Estes contribuem de forma significativa para o processo de ensino dos professores e para a aprendizagem do aluno surdo e/ou DA, os jogos educativos, recursos para acesso alternativo ao computador (leitores de tela, *softwares* de varredura automática, teclados e mouses virtuais), DVD com assuntos diversos em Libras e confecção de apostilas para o letramento em Libras, que auxiliam no processo de ensino dos textos.

Nesse sentido, é importante conhecê-los, para que seja possível traçar propostas com intencionalidade para uma prática assertiva. Durante as observações em sala de aula, foi possível perceber que os alunos apreciavam quando o professor utilizava algum recurso tecnológico, como exemplo, a televisão com a legenda em Libras, ou o uso do computador. Sobre este assunto, perguntamos aos sujeitos participantes, vejamos o que disseram:

Os alunos gostam muito desse tipo de atividade, porque eles entendem melhor e se expressam com mais facilidade, tendo autonomia para responder as atividades propostas. Percebia que era o momento em que eles tinham muito interesse nas atividades propostas e assim, era perceptível a satisfação deles em desenvolvê-las (GIRASSOL).

Com relação a esses aspectos, tínhamos um pouco de dificuldade, devido não serem ouvintes e só no olhar eles perdiam o foco. Quando tinha vídeos em Libras, alguns demonstravam interesse, mas outros, que tinha menos conhecimento na Libras, não tinham atenção e começavam a dispersasse e atrapalhar aqueles que estavam focados, atribuímos isso, a turma ser muito mista e ter faixa etária diferentes (JASMIN).

Nesta instituição, os equipamentos tecnológicos são adquiridos através de doações providas do governo federal e de recursos próprios. Registra-se ainda que o espaço recebe doações de pessoas que visitam a instituição e são sensibilizadas a contribuir.



Em se tratando da produção e adaptação dos recursos para melhor favorecer o ensino, com o intuito de atender às especificidades dos alunos, apresentamos exemplos destes materiais utilizados pelas professoras:

Figura 1: jogos de formação de palavras



Fonte: própria das autoras

Figura 2: Jogos de formação de palavras



Fonte: própria das autoras

As figuras 1 e 2 são atividades adaptadas em Libras. Sobre estas atividades, percebemos que a utilização de diferentes recursos didáticos de acordo com os participantes contribui para aprendizagem do aluno.

Nas atividades que envolviam os jogos com adaptações em Libras, percebemos que os alunos demonstraram mais interesse, pois conseguiam entender os comandos e executar com sucesso o jogo. Nesses jogos, a atenção ocorria principalmente na adaptação com os sinais, pois o item estava em sua língua natural. Sobre isso, Quadros e Stumpf (2009) dizem que:

A utilização da Língua de Sinais deverá ser total na educação pré-escolar, na medida em que se está adquirindo a língua materna e o conhecimento de si próprio e do mundo. A imersão linguística nesta primeira fase é fundamental (QUADROS e STUMPF, 2009, p. 443).

Diante da afirmação acima e com base nas observações em sala de aula, percebemos que a língua é um forte e importante recurso no processo de aprendizagem destes estudantes surdos. Quando o sujeito



é imerso, as condições de se desenvolver são maiores. Por isso, todos os que atuam nesse processo precisam conhecê-las e compreender as suas particularidades e assim, promover condições de ensino com qualidade. Sobre os jogos mencionados anteriormente, apresentamos um exemplo:-

Figura 3 - Atividade de jogos com adaptação em Libras.



Fonte: Própria das autoras

A figura 3 trata de uma criança implantada fazendo uso de uma atividade por meio de um jogo, denominado Formação de Palavras. Então, verificamos que não somente as tecnologias são eficazes, mas outras atividades e diferentes usos de estratégias de ensino podem beneficiar o estudante lhe serem dadas condições para uma aprendizagem com qualidade. No caso dos jogos, percebemos que são bem aceitos pelos alunos, por serem atrativos e adaptados, reafirmando isso, vejamos os depoimentos das professoras:

A atividade adaptada em Libras chama a atenção do aluno surdo e dos alunos com deficiência auditiva, pois conseguem compreender rapidamente e realizam de forma prazerosa e criativa, conseguindo executar sozinhas (GIRASSOL).

Com relação aos jogos, naturalmente a atenção das crianças são alcançadas, no caso da criança surda não é diferente, eles também se adaptam bem, gostam principalmente porque está na língua deles, é o que eles vão entender com mais facilidade e vão diferenciar umas palavrinhas com mais facilidade (JASMIN).

Percebemos que as professoras acima reconhecem a importância do uso da língua e das adaptações que são necessárias para melhorar o ensino, os esforços são necessários por parte destes profissionais, por isso, todos precisam colaborar e criar estratégias para que este aluno possa se desenvolver. Complementando, Lacerda et al. (2013) aborda a questão da formação do professor para atuar com aluno surdo que "não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas" (p. 191). Nesse sentido, a utilização de metodologias adequadas aos alunos surdos e com DA são necessárias, por isso, se faz importante que o professor viabilize condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Contudo, para que isso seja possível, a formação continuada e estudos sobre a educação e cultura dos alunos surdos e DA são importantes.

Na figura a seguir, apresentamos uma estudante com DA, manuseando uma atividade adaptada em Libras, contextualizando o texto de festa junina, com reconhecimento da palavra, desenho e escrita em português.



Figura 4 - Atividade com adaptação em Libras



Fonte: Própria das autoras

É possível observar na figura 4 que a contextualização do texto através de gravuras e exposição do sinal pode despertar mais interesse e facilitar a resolução das atividades. Sobre este aspecto, Quadros (2011) afirma que, ao selecionar uma atividade, “é indicado que as figuras apresentadas nos jogos e as histórias sejam sinalizadas, além disso, devem realizar comentários sobre conceitos e produzir sentenças e os fatos na língua de sinais e não simplesmente denominar figuras e objetos” (p. 93). Corroboramos com a autora, quando a atividade é adaptada em Libras, deve ser contextualizada para que o aluno possa compreender os sinais e os sentidos e não apenas adquirir um vocabulário solto. Para uma aprendizagem eficaz, é importante que se estabeleça a relação entre o desenho e o sinal e assim, compreenda como realizar sua escrita em português, destacamos que a escrita de sinais é introduzida para que o aluno possa relacionar com Libras.

Percebemos, durante as observações, que as atividades realizadas pelos alunos envolvidos neste estudo, quando eram adaptadas, após a orientação das docentes, era perceptível a compreensão por parte deles. Outro ponto a destacar se trata do desenvolvimento deles na proposta apresentada e um comportamento mais autônomo diante delas. Sobre isso, apresentamos um dos momentos em que essa parceria entre professor-aluno foi evidenciada.



Figura 5- Atividade orientada com adaptação em Libras



Fonte: Própria das autoras

Com base na figura 5, observa-se que a professora disponibiliza um atendimento individual junto ao aluno, possibilitando uma explicação mais clara e acessível para a uma execução assertiva. Sobre esta orientação, vejamos o depoimento da professora:

Ao realizar a atividade adaptada em Libras com orientação, o aluno consegue executar de forma mais consciente e com mais independência a atividade, pois, quando compreende os direcionamentos propostos pela professora, a realização acontece” (GIRASSOL).

Quando a gente trabalha esse tipo de atividade, procuramos sempre buscar objetos do convívio dele, pois se ele conhece o objeto, ele já vai vivenciando aquilo e a partir daquele momento, ele vai agregar a palavra ao sinal e a imagem. Como a turma é pequena, dá para acompanhar de um a um facilitando assim o melhor entendimento de cada” (JASMIN).

Vale destacar que, por unanimidade, as duas professoras informaram que, quando eles são colocados em contato com os recursos



sem a utilização da Libras, demonstram desinteresse pela atividade. Sobre este aspecto, pontuam ainda que o envolvimento não acontece e, assim, sua aprendizagem fica comprometida. Por isso, as professoras destacam que o uso de materiais e tecnologias são essenciais para uma inclusão mais efetiva.

Em síntese, as TAs funcionam como uma importante ferramenta que proporciona interação entre professor e aluno, pois através da Libras, a comunicação se torna mais significativa. Reafirmando isso, vejamos o que nos informaram a professora Girassol:

A utilização da Libras é essencial para compreensão e realização das atividades em sala de aula, seja ela com recursos tecnológicos e/ou didáticos, quando utilizamos os jogos adaptados, o interesse é bastante expressivo” (GIRASSOL).

Sobre o uso da Libras no processo de aprendizagem destes alunos, também foi relatado pelas participantes que a introdução da Libras na sala de aula melhorou a comunicação e interação dos alunos e favoreceu a resolução das atividades, já que a compreensão e autonomia destes ficaram evidenciadas. Sobre isso, as professoras afirmaram que:

Com a Libras o aluno se expressa mais e conseguem expor suas dúvidas e assim consegue estabelecer uma comunicação e interação com os colegas, tendo êxito nas atividades propostas” (GIRASSOL).

A utilização da Libras foi de extrema relevância, porque é a partir da vivência, da conversa, da troca de aprendizagens entre eles é que eles vão conseguir prevalecer e fixar o aprendizado da língua, porque não adianta estas crianças que precisam da Libras, que precisam aprender Libras, falar em outra língua, nos gestos ou vivência oral, elas precisam aprender a língua delas. Quando se introduz a língua em

sala, isso é evidenciado pelos visitantes da escola quando veem os alunos se comunicando em Libras” (JASMIN).

Diante dos depoimentos acima, o uso da língua é primordial nesse processo e traz grandes benefícios, desse modo, a Libras precisa circular livremente no espaço escolar (LACERDA, 2013). Corroborando com a autora, Santos (2013) diz que o uso desta língua visual irá contribuir de forma significativa com o desenvolvimento do aluno surdo e que seu acesso é um direito linguístico.

Sobre os recursos didáticos, os materiais utilizados são produzidos e adaptados de acordo com o planejamento dos professores, sobre este processo, vejamos o relato da professora Jasmim:

Quanto ao material, na minha realidade, eram escassos por ser uma escola filantrópica, tínhamos de nos desdobrar para fazer os materiais, como procurar tampinhas, papelão, recorte e colagem e montávamos da melhor forma possível. Mas mesmo com materiais escassos, quando chegávamos com material novo ou diferenciado chamava a atenção, e com isso realizavam as atividades com maestria” (JASMIN).

Quanto à fala da professora Jasmim, percebe-se que existem o empenho e uma preocupação com o desenvolvimento dos alunos, contudo, as dificuldades para a aquisição destes recursos são limitadas e, na maioria das vezes, parte delas a iniciativa de desenvolver os recursos. Sobre este assunto, Quadros (2006) pontua que existem vários recursos que podem ser utilizados nesse processo, para isso, o professor precisa ser criativo e intencional, as práticas do cotidiano favorecem as novas ideias, afinal muitos destes recursos precisam ser confeccionados, levando em consideração o perfil atendido e a realidade do espaço envolvido.

Então, apesar dos materiais para elaboração dos jogos e outros recursos serem poucos, observamos que as professoras se doam bastante



e procuram, da melhor forma possível, realizar atividades adaptadas em Libras, utilizando os recursos que tem acesso e conseguem produzir materiais que auxiliam no desenvolvimento das aulas.

A instituição proporciona aos professores, que iniciam ou que estão há bastante tempo no local, curso de Libras durante os sábados, para que possam conhecer e ter mais fluência nessa língua. Destacamos que o curso está aberto aos Familiares e à comunidade em geral, sendo que para os professores e alunos o curso é gratuito, mas, para a comunidade em geral, existe a cobrança de uma taxa.

Em síntese, a utilização da Libras colabora para a aquisição e contribui para uma compreensão por parte dos alunos sobre as temáticas estudadas, favorecendo maior relacionamento entre os seus familiares e os alunos surdos e/ou com DA, pois, através dos cursos oferecidos viabiliza maior comunicação entre estes integrantes com intuito de melhorar a aprendizagem e uma vivência mais contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo foi de grande relevância, pois permitiu ampliar os conhecimentos já existentes acerca da Libras e dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem desta população. Nesse sentido, e com base nas informações coletadas, apresentamos as TAs como suporte imprescindível nesse processo, pois com a sua utilização com intencionalidade será possível minimizar as barreiras apresentadas no cotidiano destes alunos.

O uso da Libras é cada vez mais necessário na escolarização do “povo surdo”⁴⁹ e com o acesso a essa língua o seu desenvolvimento será mais significativo. Reconhecemos que este público atendido necessita

49 Entende-se por povo surdo: grupo de sujeitos que usam a mesma língua, que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes (STROBEL, 2013, p. 37).

que suas diferenças sejam respeitadas, assim, como seus direitos linguísticos assegurados. Todos os esforços devem ser realizados para que ele possa integrar-se juntos com os demais sujeitos da instituição, as suas potencialidades devem ser evidenciadas e suas dificuldades trabalhadas. Além disso, o trabalho colaborativo precisa existir e ser fortalecido a cada dia, a fim de que o desenvolvimento do aluno aconteça e o sucesso escolar seja uma consequência de boas práticas pedagógicas.

Durante a pesquisa observamos que as TAs e a Libras são utilizadas no processo educacional dos estudantes atendidos pela APADA, sendo o uso da Libras possibilitado e, como resultado, possibilitando a compreensão e a participação desses alunos no processo de ensino. Em meio as dificuldades para construção e elaboração de materiais adaptados, foi possível observar que os professores são comprometidos e realizam dentro das suas possibilidades, diversas adaptações nos materiais didáticos e utilizam os recursos tecnológicos disponíveis no espaço durante em sua prática.

Assim, esperamos que este capítulo estimule novas pesquisas e com novas discussões, que despertem nos leitores o desejo de conhecer este público, sua língua, cultura e identidade. Afinal, estamos falando de uma população (minoridade linguística) que usa uma língua visual, que é reconhecida, nacionalmente, como a segunda língua do Brasil.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução a Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS. 2017.

BISOL, C. A; VALENTINI, Carla Beatriz. **Surdez e Deficiência auditiva** - qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf. >. Acesso em 20 de dezembro de 2020.



PIETZAK, Julianne de Deus Corrêa et all. **Tópicos especiais em licenciatura - Libras**. UNIASSELVI, 2019.

QUADROS, R. M. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. de. STUMPF, M. R. (Orgs). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul. 2009.

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

SÁ, N. R. L. de (organizadora). **Surdos? Qual escola?** Manaus: Valer, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Tecnologia Assistiva**. Departamento Regional de Santa Catarina. Brasília: SENAI/DN, 2014.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. Ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



OFICINA DE LIBRAS NAS REDES SOCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE TERESINA-PI

Larissa Rayane Eulálio de Araújo⁵⁰

Rejane da Silva Sousa⁵¹

Rosane Ferreira Macêdo⁵²

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) de forma tímida é implantado em poucas escolas e em centros educacionais que possuem alunos com surdez. Contudo, percebe-se que a busca dos profissionais pela qualificação na língua tem sido expressiva. A Libras tem sido evidenciada em diferentes contextos e, com isso, as pessoas têm despertado para a busca pelo aprendizado. Os cursos para a formação na língua tem sido alvo de muitas pessoas interessadas em se comunicar utilizando-a na comunicação com surdos. Nesse sentido, percebe-se que as instituições credenciadas têm aproveitado este momento promissor para ofertar a formação.

Para isso, as estratégias de ensino adotadas pelos profissionais para o público interessado neste aprendizado devem contemplar situações de aprendizagem compatíveis com as peculiaridades da língua e estimular os participantes quanto ao uso de forma adequada na comunicação. Além disso, estas formações precisam orientar e estimular os aprendizes para uma convivência importante com o povo surdo, com vistas ao uso correto da língua e a forma de empregá-la na comunicação.

⁵⁰ Especialista em Libras com Docência do Ensino Superior, pedagoga, professora do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac (Teresina-PI), faculdade Uniasselvi e da Seduc - Ma (Timon- MA).

⁵¹ Especialista em Libras e AEE, pedagoga, professora Seduc - PI (Teresina-PI).

⁵² Mestranda em Educação Inclusiva - UEMA, Especialista em Libras, pedagoga, professora Seduc - PI (Teresina-PI) e Seduc- MA (Caxias - MA).



O professor deve propor atividades diferenciadas para o ensino desta língua de modalidade visual-espacial e, assim, promover uma aprendizagem significativa para os aprendizes. Considerando o cenário atual da pandemia da Covid-19, os professores precisam elaborar situações de aprendizagem assertivas, adequando-as ao novo formato imposto pelo distanciamento social, ação necessária para o enfrentamento deste vírus. Nesse sentido, a realização de oficinas em Libras com foco no aprendizado se apresenta como uma estratégia positiva, bem como a adoção de atividades práticas que estimularam a participação ativa dos aprendizes. Com esse formato, foi possível aproximá-los de um contexto mais real e assim, mantê-los estimulados durante a realização das oficinas.

A escolha por este objeto surgiu devido às condições que foram impostas para o enfrentamento do vírus e, assim, as orientações para o distanciamento social ficaram bastante evidenciadas. Com isso, houve a suspensão de cursos presenciais. Diante disso, surgiram algumas inquietações como: quais as estratégias que podem ser utilizados para o ensino de Libras em tempos de pandemia da Covid-19? Quais são as possíveis dificuldades encontradas no ambiente virtual para realizar o ensino de Libras? Quais as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para viabilizar melhores condições de trabalho para o professor surdo?

Sobre o contexto pandêmico, as orientações para o distanciamento social foram se intensificando, isso se deve ao pronunciamento realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Posterior a isso, o contato físico do professor – aluno precisou ser interrompido. Assim, surge a necessidade de reorganização das práticas de ensino dos profissionais da educação. Diante deste cenário, as ofertas de atividades educacionais remotas foram se ampliando e, assim, oficinas de Libras foram sendo pensadas e realizadas.

Vale destacar que não é nosso intuito descrevermos de forma detalhada as características deste vírus, organizamos alguns registros importantes a respeito, com propósito de situar o leitor. No Brasil, este vírus (Covid-19 - SARS-CoV-2) chegou no dia 26 de fevereiro de

2020, a partir de então, os sistemas educacionais tiveram que adotar uma nova modalidade de ensino “remoto” e, diante desta realidade, promover a adaptação do ensino, que antes acontecia presencialmente, agora ocorre remotamente. Este procedimento foi necessário para o cumprimento as orientações dos órgãos competentes. Para registro, no Brasil, esta medida foi orientada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 345 de 19 de março de 2020, que autorizava a substituição das aulas presenciais pela mediação por meios digitais.

Nessa perspectiva, o presente capítulo buscou apresentar as novas estratégias que foram adotadas pelas instituições de ensino, especificamente, o CAS e abordar o uso por parte dela e dos professores surdos ministrantes destas ações e, ainda, verificar as diferentes tecnologias utilizadas. É importante destacar que todas as ações que estão sendo readaptadas por conta do cenário apresentado pela pandemia devem manter o mesmo padrão de qualidade oferecido na modalidade presencial. A sua oferta remota deve propor estratégias eficientes a fim de proporcionar a efetiva aprendizagem da língua, disponibilizando as condições necessárias para um ensino interativo e com uma aprendizagem significativa.-

Desse modo, as instituições de ensino tiveram que se adequar e reinventar suas práticas, com isso, perceberam que as redes sociais poderiam contribuir para o ensino e disseminação da Libras e, assim, possibilitar a interação com todos os envolvidos nesse processo. A seguir, apresentaremos aspectos importantes dessa língua e sua constituição/formação.

PARÂMETROS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Libras é de modalidade visual-espacial utilizada pela comunidade surda, reafirmando isso, Quadros (2019) complementa:

A Libras é uma língua visual-espacial. Exibe-se em uma modalidade que utiliza o corpo, as mãos, os espaços e



a visão para ser produzida e percebida. As palavras, as sentenças e os sentidos da Libras são produzidos por meio das mãos, do corpo e da face dentro de um espaço à frente do sinalizante, numa composição de unidades menores combinadas para formar os sentidos, percebidos pela visão (QUADROS, 2019, p. 25).

Essa língua se organiza a partir de parâmetros específicos que são: configurações de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação da palma da mão e expressões não manuais, que se formam para constituir os níveis linguísticos, assim, para uma compreensão sobre as suas sentenças, não basta apenas conhecer a estrutura gramatical da língua.

Neste contexto, para realização de um sinal, é preciso compreender que existem aspectos morfológicos envolvidos, isto é, os parâmetros que se combinam para formar um signo linguístico. Além da morfologia, que é a estrutura interna dos sinais, bem como as regras que determinam sua formação, a língua apresenta sintaxe, semântica e a pragmática, que se constituem como um “sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos” (BRASIL, 2002). Sobre este assunto, abordaremos a seguir sobre estes parâmetros e suas características.

As configurações de mãos são as diversas formas que as mãos assumem para a realização de um sinal podendo utilizar ainda o recurso da datilologia⁵³. Na realização de um sinal, o sinalizador utiliza a mão dominante que poderá ser a mão direita ou esquerda. Reforçamos que alguns sinais necessitam da utilização das duas mãos com configurações diferenciadas.

Sobre o ponto de articulação, segundo parâmetro, “é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal na frente do emissor” (FELIPE, 2001, p. 20-21).

Movimento, próximo parâmetro, é realizado pela mão ou as mãos quando o sinal é produzido. Podem sofrer variações na realização dos

⁵³ Datilologia é o alfabeto manual da Libras.

sinais como: a direção, a maneira e frequência do sinal. Ele também indica que o movimento é simples ou repetitivo, pois na Libras quem fala são as mãos.

Este parâmetro “Orientação das palmas da mão” é a orientação que a mão se posiciona na realização dos sinais, classificada por Quadros e Karnopp (2004, p. 59) em “seis tipos: para cima, para baixo, para frente, para o corpo, para esquerda como também para direita, podendo acontecer mudanças durante a realização dos sinais”.

Sobre o último parâmetro, as expressões não manuais “são movimento da face, dos olhos, da cabeça ou tronco, que podem ser utilizados como marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 60). Nesse sentido, as expressões não - manuais vão contribuir para a interpretação e construção do sinal, como podemos visualizar na figura 1.

Figura 01: Expressão facial



Exemplos do uso da expressão facial como traço diferenciador.

Fonte: Dicionário de Libras Online do INES, disponível em <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>

Fonte: Dicionário de Libras Online do Ines

Na figura 1, a expressão realizada pelo sinalizador faz parte dos elementos constituintes da gramática da língua. Elas transmitem o estado emocional que o indivíduo quer comunicar aos seus interlocutores, que podem ser frases: afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas.

A seguir, iremos discutir sobre as estratégias adotadas para o ensino de Libras no cenário da pandemia da Covid-19.



AS OFICINAS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LIBRAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em tempos de pandemia da Covid-19, as instituições educacionais tiveram a necessidade de buscar alternativas para adaptar as aulas presenciais, em aulas remotas. O mundo vive uma das suas maiores crises de saúde pública, afirmam especialistas em saúde. Todos os sistemas, incluindo o educacional, tiveram dificuldades em lidar com este contexto, principalmente com o isolamento social, visando promover um distanciamento entre as pessoas, por conta da propagação acelerada mostrada pelos números no aumento de casos e de mortes.

Nesse sentido, sensibilizar a população sobre a necessidade urgente do distanciamento social com o propósito de conter o aumento destes números não foi e não está sendo uma tarefa fácil. Para os brasileiros, não foi diferente, a mudança de hábitos e alteração na sua rotina foram desafiadores e inquietantes. A conscientização sobre a gravidade da doença foi sendo disseminada de forma acelerada pelos meios de comunicação e para muitos era um quadro assustador. Aprofundando sobre isso, a Organização Mundial da Saúde descreve este quadro:

Uma pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. O termo é utilizado quando uma epidemia - grande surto que afeta uma região - se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Atualmente, há mais de 120 países com casos declarados da infecção (OMS, 2020, p. 1).

Com o surgimento de casos inicialmente na China, em dezembro de 2019, a disseminação do vírus foi acontecendo para os demais países e a corrida acelerada por explicações acerca foram sendo discutidas. Por conta do distanciamento social orientado pelas autoridades, as

pessoas foram aconselhadas a permanecerem isoladas, esta medida foi priorizada em decorrência da necessidade de preparação dos sistemas de saúde, que não conseguiriam atender todos os contaminados ao mesmo tempo. No campo educacional, a suspensão das aulas nas escolas foi o orientado, o que levou o Brasil a seguir a mesma ordem, preconizado pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, conforme segue:

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), milhões de estudantes estão sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do coronavírus. No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19.

No Brasil e no Mundo, a Educação teve que suspender suas atividades escolares devido à pandemia (COVID-19), gerando uma perda significativa no processo de aprendizagem dos estudantes. Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) orientou as instituições de ensino a reorganizarem as aulas no formato remoto, preferencialmente e, em alguns casos, observando as peculiaridades de cada região e as condições, de forma híbrida, com o objetivo de possibilitar o cumprimento do calendário acadêmico, que para este ano de 2020, com caráter flexível, isso pode ser reafirmado de acordo com o Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020, vejamos:

Algumas possibilidades de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB seriam: a realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, a que se evite retrocesso de aprendizagem por parte



dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020).

Diante das orientações deste documento, as instituições escolares tiveram que reorganizar a sua oferta de ensino. Com isso, uma das formas utilizadas pelos professores surdos foram as oficinas, que tiveram diversos temas, sendo expostas através das plataformas digitais como o *google meet*; *google classroom*; *microsoft team* e *zoom*. Com a adoção desta ação por meio da realização de oficinas, o ensino continuou em um novo formato, o remoto, para isso, foi necessário que estes profissionais dispusessem de um espaço e de aquisição de equipamentos para a realização de suas atividades, por meio do *home office*.

A metodologia utilizada para o ensino de uma língua pode ocorrer de diversas estratégias, as quais poderão contribuir para uma melhor efetivação dos conteúdos abordados pelo professor. No caso da oficina, esta ação é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem deixar de analisar a parte teórica. Sobre este assunto, vejamos o que afirmam os autores Paviani e Fontana (2002, p. 78) “a oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrazões que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Por isso, ao iniciar o aprendizado de uma língua, é necessário expor aos aprendizes, sejam eles surdos ou não surdos, a prática dessa língua e que este processo aconteça em um ambiente favorável. No caso da ação exposta neste estudo, evidenciamos que as oficinas podem favorecer esse processo e contribuir com um aprendizado com mais intencionalidade e com resultados eficientes.

Destacamos ainda que a oficina pode ser considerada como uma:

Oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia

da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (VALLE, 2012, p. 5).

Assim, trabalhar com oficinas de forma contextualizada e com previsão de atividades práticas intencionais auxiliará este estudante a compreender a língua e a forma correta de utilizá-la.

O acesso à educação online, como um direito universal de todos, ainda não contempla a maioria da população, relata a Fundação Oswaldo Cruz. Isso se deve por inúmeros fatores, destacamos um deles, o econômico, que muitas vezes impede o acesso as redes sociais, pela ausência da internet. Essa constatação também é evidenciada nas minorias, aqui citamos as pessoas com deficiências (PCD), cujo o direito à educação tem sido desrespeitado em decorrência de diversos fatores, como da desinformação sobre as peculiaridades de cada deficiência e dos preconceitos e estigmas que povoam o imaginário coletivo acerca dessas pessoas.

A falta de acessibilidade tem sido uma barreira presente na vida destas pessoas, muitos direitos, inclusive o linguístico, têm sido negados e, assim, as dificuldades para o exercício da sua cidadania vêm sendo evidenciadas. Com a chegada da pandemia, o povo surdo⁵⁴ teve suas barreiras comunicacionais ampliadas e as dificuldades só aumentaram. Para os deficientes auditivos (DA), que necessitam fazer uso da leitura labial como forma de comunicação, possuem muitas dificuldades com o uso da máscara, item obrigatório e pessoal que foi exigido para toda a população, como forma de conter a propagação do vírus. Para este público, o item impedia a visualização dos lábios, e, posteriormente, a fabricação de máscaras adaptadas ganharam espaço e destaque.

Diante disso, as orientações da OMS para o distanciamento social foram sendo seguidas por grande parte da população, com isso,

⁵⁴ “O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão” (STROBEL, 2009, p. 6).



surgiram algumas alternativas para facilitar a comunicação entre as pessoas, tendo destaque a internet.

Os recursos tecnológicos são bastantes presentes no cotidiano das pessoas. Seu uso é necessário para que todos possam acompanhar as mudanças propostas e exigidas por elas. No cenário de pandemia, elas ganharam ainda mais força e seu uso teve um crescimento expressivo, dentre os mais usados estão: *WhatsApp, Instagram, Facebook, YouTube, Twitter, Skype*, dentre outros.

Dentre os mencionados acima, destacamos o Instagram que foi a primeira ferramenta de redes sociais criada para ser utilizada em dispositivo móveis, criada em 2010, mas só conseguiu sua popularização em 2012, quando foi comprado pelo Facebook (MENDES; ESPIRITO SANTO, 2016). Para a blogueira Imme, atualmente o *Instagram* está em 4º lugar no posicionamento das redes sociais mais utilizadas.

Os sujeitos participantes deste estudo fizeram uso do *Instagram* para disponibilizar aos seus alunos conteúdos com as seguintes temáticas: “Expressão Facial, A história da Libras, sujeito surdo: aquisição da linguagem” o evento foi promovido pelo CAS, instituição que os professores são vinculados.

Para o desenvolvimento das aulas remotas, é necessário a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que vêm sendo inseridas como proposta inovadora para o ensino. Sobre este assunto, Pozo (2004) afirma que:

As tecnologias da informação estão criando novas formas de distribuir socialmente o conhecimento, que estamos apenas começando a vislumbrar, mas que, seguramente, tornam necessárias novas formas de alfabetização (literária, gráfica, informática, científica, etc.). Elas estão criando uma nova cultura da aprendizagem, que a escola não pode – ou pelo menos não deve – ignorar. A informatização do conhecimento tornou muito mais acessíveis todos os saberes ao tornar mais horizontais e menos seletivos a produção e o acesso ao conhecimento (POZO, 2004, p. 34).

No cenário de pandemia foi necessário que as instituições adotassem novas formas para o que o ensino fosse possibilitado, assim, o uso de várias plataformas (*Google Meet; Google classroom; Microsoft team, Zoom* e redes sociais) para promover a interação professor e aluno. Nesse sentido, por meio do uso destas ferramentas tecnológicas, os professores podem compartilhar os slides, vídeos, imagem sobre o assunto, gerando a interação dos alunos com o tema abordado.

Para a realização de uma aula online, a estrutura básica necessária é composta por um computador, câmera, microfone, *ring light*, tripé e cenário, *soybooc softwares: movie maker, screenflow*, podendo se ampliar dependendo do foco e contexto abordado pelo professor e o público a ser alcançado.

Nesse contexto, a realização de *lives* por meio das redes sociais tem sido uma importante ferramenta utilizada em diferentes contextos no Brasil, sua utilização tem proporcionado a realização de muitas práticas para o ensino, dentre outros benefícios. Vejamos o que nos dizem Almeida e Alves (2020):

Com diferentes objetivos, o consumo das *lives* tem proporcionado o engajamento social dos sujeitos envolvidos no processo, sejam eles atores ou espectadores dessas produções. Esse engajamento vai desde a comunicação síncrona entre os participantes nos chats, até o compartilhamento e as curtidas que potencializam a visibilidade do conteúdo (ALMEIDA; ALVES, 2020, p. 153).

A sua realização promove aos envolvidos melhor engajamento social e sua execução tem por objetivo promover o contato com os participantes para que, assim, haja a aprendizagem do tema abordado nas *lives*. Em se tratando do contexto de ensino da Libras, na cidade de Teresina (PI), isso tem sido possibilitado com a realização de oficinas através das redes sociais. Em decorrência do distanciamento. Esse novo formato ofertado tem tido uma aceitação por parte dos participantes, afirmação comprovada com base na presença de vários



Figura 02: Ring light



Fonte: Google imagens

Figura 03: Celular Samsung



Fonte: Google imagens

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário atual e crítico que a sociedade enfrenta, a pandemia de Covid-19 trouxe muitas incertezas, anseios e angústia na vida de todos. Para a educação, as mudanças ocorridas impuseram aos estudantes uma nova forma de estudar, um novo cenário e uma nova metodologia proposta, além, é claro, de lidar com fortes emoções que a



pandemia causou nos brasileiros. Outro ponto a destacar diz respeito à impossibilidade, para a maioria, deste formato ser consolidado, devido a fatores econômicos.

Sobre esta nova forma de ensinar proposto pelas instituições, com a utilização de tecnologias, o seu manuseio e as estratégias delineadas dependem muito do conhecimento que se tem delas, quanto a sua aplicabilidade e depende do planejamento de quem irá executá-las. A realização deste estudo e sua execução de forma assertiva foram possíveis tendo em vista a aquisição que os professores surdos fizeram dos materiais e/ou equipamentos e uma internet de qualidade. Com todos estes recursos, os resultados por eles propostos foram alcançados. Mas, sabemos que com a ausência destes materiais, o ensino e a aprendizagem podem ter prejuízos.

As pesquisadoras deste estudo, durante as análises dos dados coletados nos materiais, perceberam muitos benefícios alcançados em sua realização como a melhor utilização dessas ferramentas e /ou equipamentos para auxiliar no desenvolvimento das aulas, ampliação do conhecimento pelo alunos da Libras e sujeito surdo, devido às informações expostas pelos professores surdos, favorecimento da aquisição da língua e interação dos alunos do Piauí e de outros estados. Através dos comentários e questionamentos realizados durante a live. Foi possível percebermos que, com a realização desses eventos, o engajamento social entre os participantes ocorreu de forma ativa, sendo que as lives proporcionaram um maior interatividade social entre os alunos e outras pessoas que buscam conhecer a Libras, estabelecendo uma vivência maior sobre a realização dos sinais e pode acrescentar mais conhecimentos em temas específicos que foram abordados.

A Libras por ser de natureza visual-espacial possui uma aquisição que acontece de forma natural pelo povo surdo, por isso, a importância do encontro com seus pares e demais sinalizantes da comunidade surda⁵⁵. Sobre esta aquisição, para o público ouvinte ou não, se faz necessário um contato mais ativo e próximo da comunidade surda, principalmente as pessoas que ainda não mantém um contato mais

⁵⁵ Comunidade Surda são todos os usuários da Libras como: familiares, amigos e tradutores e intérpretes

direto com esta. Surgindo a necessidade destes ouvintes terem mais práticas e boas estratégias de ensino por parte dos professores surdos, para em seguida, poderem adquirir um desenvolvimento e ser fluente na língua.

Na ocasião, durante a realização da live, as possíveis dúvidas dos participantes iam surgindo e explicadas pelos professores ao final da sua oficina. No momento em que os surdos respondiam as dúvidas dos participantes, a evidência de uma boa relação professor e aluno era notada.

Assim, durante as exposições realizadas pelos professores surdos, estes profissionais enfatizavam a importância de perceber as dificuldades dos alunos e, para isso, a busca por estratégias com o intuito de minimizá-las era defendida por eles, outro ponto a destacar é que estes profissionais estimulavam os conhecimentos prévios trazidos por eles.

Percebemos que a utilização das tecnologias se intensifica e ganha maior destaque no cenário atual, momento esse que exigiu de toda a população mudanças de hábitos, além disso, com o distanciamento social, outras medidas preventivas para o combate à Covid-19 tiveram que ser adotadas.

No campo da educação, essas mudanças chegaram rapidamente, já que, nestes espaços de ensino, as aulas presenciais foram suspensas e a estratégia adotada para driblar a situação foi a adoção de aulas remotas e a utilização dos recursos tecnológicos como aliados nesse processo. As lives tiveram grande visibilidade no campo educacional, por meio delas, as oficinas começaram a ter um aumento expressivo. No caso da Libras, seu processo de ensino exposto nas redes sociais possibilitou uma maior visibilidade da língua, facilidade no acesso, retomada dos conteúdos posteriormente e uma interação maior com todos os envolvidos.

A realização destas oficinas em Libras no município de Teresina, utilizando as redes sociais (*Instagram*), no período da pandemia, foram ferramentas primordiais para o desenvolvimento dos alunos de uma forma mais adequada e, o melhor, em qualquer lugar do Brasil,



IMME, Amanda, **Resultados Digitais** (2020). Disponível em <<https://resultadosdigitais.com.br/blog/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>> Acesso em: 05 de dezembro de 2020.

INES, **Dicionário da Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em <<http://www.acessobrasil.org.br/libras>> Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

KAREN, Lilian S. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

MENDES, Marcia Socorro de Oliveira.; ESPÍRITO SANTO, Rodrigo Andrade do. **Instagram: a relevância dos recursos multimídia**. Revista movendo ideias, v. 21, n. 1. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Covid-19**, 2015. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>>.Acesso em: 27 de setembro de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Lei da inclusão**, 2015. Disponível em<<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saiba o que é Pandemia**. Disponível em <<http://ladoaladopelavida.org.br/detalhe-noticia-ser-informacao/saiba-o-que-e-uma-pandemia>>. Acesso em: 05 de setembro de 2020.

POZO, Juan Ignacio. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. Revista pátio - ano 8, agosto/outubro 2004.



QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **LIBRAS**. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, Fábio I.; SCHMITT, Deonísio; BASSO, Idavania M. S. **Língua brasileira de sinais: pedagogia para surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

SILVA, Rosana C. J. **Uma proposta bilíngue de educação para a pessoa surda**. Monografia. Universo/Rio de Janeiro, 2001.

VALLE, Hardalla Santos do Valle; ARRIADA, Eduardo. **“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**: A PRÁTICA DAS OFICINAS. Revista Didática Sistêmica, v. 14, n. 1, (2012).

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

