



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS/LÍNGUA
INGLESA**

EDINETE RIBEIRO DE LIMA SANTOS

**A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS NA EDUCAÇÃO
DE ALUNOS SURDOS**

Amargosa-BA
2016

EDINETE RIBEIRO DE LIMA SANTOS

**A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS NA EDUCAÇÃO
DE ALUNOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua inglesa, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Libras.

Orientadora: Profa. Dra. Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira

Amargosa-BA
2016

EDINETE RIBEIRO DE LIMA SANTOS

**A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE
ALUNOS SURDOS**

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora

Thereza Bastos

Prof^ª. Dra. Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira- Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB/CFP

Fabíola Moraes Barbosa

Prof^ª. Esp. Fabíola Moraes Barbosa
Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Dom Pedro II, Brasil.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB/CFP

Midian Jesus de Souza

Prof^ª. Esp. Midian Jesus de Souza
Especialista em Língua Brasileira de Sinais- Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Brasil.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB/CFP

Aos meus amados pais, Manoel e Ivonete e a minha
estimada orientadora, Thereza Bastos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha vida. Ele quem me deu sabedoria, força e capacidade para ter chegado até aqui.

Ao Espírito Santo, meu amigo sincero, conselheiro e consolador. Sempre esteve comigo e jamais me desamparou.

Aos meus pais, Manoel e Ivonete, por todo apoio emocional e financeiro. Eles me incentivaram e carinhosamente sempre me diziam: estuda.

A minha filha Ewelyn, por tudo: abraços, carinhos, brincadeiras, beijos, sorrisos e amor incondicional.

A minha vó Minervina (*in memoriam*). Sei que em vida orava todas as noites esperando eu chegar da faculdade, que na sua sábia ignorância dizia: pede a professora para estudar durante o dia.

Ao meu irmão Emanuel e minha cunhada Luciene, sei que sempre torceram pelo meu sucesso.

A minha orientadora Profa. Dra. Thereza Bastos, por quem tenho grande admiração. Ela que pode me instruir com sabedoria, compromisso e respeito.

Aos professores e profissionais que participaram da pesquisa, pela colaboração e disponibilidade.

As minhas amigas e em especial ao meu amigo e irmão em Cristo Reinaldo. Torceram, contribuíram e acreditaram em mim.

Aos professores e colegas do Centro de Formação de Professores, que fizeram parte da minha trajetória e ajudaram a alcançar mais uma formação.

Muito obrigada por terem contribuído direta e indiretamente para que mais um sonho se realizasse em minha vida: conseguimos!

Não que sejamos capazes, por nós, de pensar alguma coisa, como de nós mesmos; mas a nossa capacidade vem de Deus.

II Coríntios (2009, 3:5)

RESUMO

Tendo em vista que os estudos direcionados para a educação de alunos surdos apontam que estes educandos, principalmente os que possuem surdez congênita, têm mais possibilidades de desenvolvimento no contexto escolar quando adquirem a língua de sinais e aprendem através de processos de ensino que envolvam recursos visuais, esta pesquisa, realizada em três escolas públicas da rede regular de ensino, na cidade de Amargosa-BA, pretendeu analisar se os recursos imagéticos eram utilizados por professores de Língua Portuguesa como suporte para as metodologias de ensino e aprendizagem na educação de estudantes surdos. Após inserção no campo empírico surgiu, também, a necessidade de conhecer as concepções dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, sobre a atuação dos mesmos nos contextos investigados, uma vez que eles, desenvolviam atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula. As discussões realizadas por diversos teóricos, dentre eles Falcão (2013), Oliveira (2009), Gesueli (1998), Perlin e Strobel (2006), Quadros (2006) e Fernandes (2014), assim como, os documentos legais sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a educação de surdos no Brasil, sobretudo, o decreto 5.626/2005, contribuíram para o embasamento teórico do estudo. Por se tratar de uma pesquisa de campo, a coleta de dados foi realizada através de questionários, com perguntas subjetivas, o que garantiu mais liberdade de expressão aos participantes. Os dados foram analisados com base em uma abordagem qualitativa e apontaram que os professores pesquisados raramente utilizavam os recursos imagéticos em suas aulas, possuíam poucos conhecimentos sobre as especificidades da educação de surdos e não eram proficientes em Libras. Com isso, os intérpretes por terem conhecimentos sobre a língua de sinais faziam um trabalho diferenciado com os alunos surdos e realizavam atividades não características de sua atribuição. As discussões realizadas indicam uma necessidade de formação de professores bilíngues para a educação de surdos, a fim de que os professores sejam capacitados para proporcionar um ensino que favoreça a aprendizagem visual e que atenda as peculiaridades educacionais dos seus alunos.

Palavras-chave: Educação de surdos; Recursos imagéticos; Formação de professores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2 SURDEZ E LINGUAGEM.....	13
2.1 IDENTIDADES SURDAS E PROCESSOS DE INCLUSÃO/ EXCLUSÃO	15
2.2 IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA SURDA.....	19
2.2.1 Aquisição da língua de sinais como primeira língua para pessoas surdas	21
2.2.2 Aquisição de uma segunda língua por sujeitos surdos	25
3 SURDEZ E EDUCAÇÃO	29
3.1 PERCURSO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	29
3.2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO DE SURDOS	31
3.3 O BILINGUISMO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA SURDOS	33
3.4 LETRAMENTO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BILINGUE	35
4 PERCURSO METODOLÓGICO	41
4.1 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	42
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	42
4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	44
4.3.1 Questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa	44
4.3.2 Questionário aplicado aos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais	46
4.4 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	47
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	48
5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	48
5.2 A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS	51
5.2.1 Os professores e as práticas de intervenção inclusivas	54
5.3 A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS VISUAIS PELOS INTÉRPRETES DE LIBRAS: PARA ALÉM DA FUNÇÃO DE INTERPRETAR.....	57
5.3.1 A função do intérprete de língua de sinais e a educação de surdos	61
5.3.2 Diálogo entre o professor e o intérprete de Libras	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE I: Questionário aplicado aos professores de língua portuguesa	75
APÊNDICE II: Questionário aplicado aos intérpretes de língua brasileira de sinais	81
APÊNDICE III: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	84
ANEXO I: Orientação para professores de estudantes surdos	86
REFERÊNCIAS	88
ANEXO II: Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.	89

INTRODUÇÃO

A pesquisa monográfica aqui desenvolvida pretendeu saber se os recursos imagéticos eram utilizados por professores de Língua Portuguesa (LP) como suporte para as metodologias de ensino e aprendizagem na educação de alunos surdos, fundamentada no entendimento de que esses recursos podem contribuir para que o aluno adquira o português como segunda língua em sua modalidade escrita. Após uma inserção no campo empírico surgiu a necessidade de investigar também o trabalho desenvolvido pelos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma vez que eles, desenvolviam atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, junto aos professores pesquisados.

As motivações para esta pesquisa estavam nas várias discussões estabelecidas no curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa, nas muitas aulas sobre a educação de surdos, quando eram questionadas e pensadas estratégias e metodologias que favorecessem o aprendizado dos mesmos. Porém, os questionamentos consistentes com relação ao uso de recursos visuais como metodologia de ensino e aprendizagem para alunos surdos foram desenvolvidos na atuação como pesquisadora no Programa Visual de Escrita coordenado pela professora doutora Thereza Bastos que proporcionou as possibilidades de estudo inerentes à aprendizagem visual.

Nas atividades de pesquisa e nas discussões em grupo de estudo, os conhecimentos sobre as dificuldades e lutas do povo surdo foram desabrochando em minha mente. Com isso, entendi que as pessoas com surdez desenvolviam sobretudo a acuidade visual, por não poderem escutar e que nem sempre nas escolas elas tinham uma proposta de ensino baseada em metodologias que respondessem à aprendizagem visual. Compreendi que as imagens são fundamentais ao surdo, assim como as palavras faladas aos ouvintes. Em meio a muitas questões para problematizar e investigar em relação à educação de surdos, o uso dos recursos imagéticos no processo de ensino e aprendizagem, foi a que mais me instigou como objeto de pesquisa.

Diversos estudos evidenciam que muitos professores ouvintes que ensinam alunos surdos, em sua maioria, constroem suas aulas referenciadas na Língua Portuguesa na modalidade oral. Esse contexto torna-se problemático, pois, além da pouca fluência na Língua Brasileira de Sinais (Libras), professores e alunos se deparam com referências distantes para a elaboração do discurso comunicativo. Diante disso, no início do estudo o objetivo principal era analisar se os recursos visuais estavam sendo utilizados pelos professores de LP nas

práticas de ensino e aprendizagem para alunos surdos. Porém, no decorrer da pesquisa os dados foram revelando que os intérpretes de Libras desempenhavam, também, em sala de aula atividades inerentes a função dos professores e quando faziam essas atividades utilizavam os recursos imagéticos. Sendo essa uma questão problemática, tendo em vista as atribuições que são pertinentes a esses profissionais e a interação professor/aluno surdo que é prejudicada na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos específicos da pesquisa com os professores de Língua Portuguesa:

- Indagar se os professores de Língua Portuguesa tiveram formação inicial e/ou continuada em que a educação de surdos fosse contemplada;
- Saber se os recursos imagéticos eram utilizados pelos professores para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos;
- Averiguar se os professores utilizavam, em sala de aula, práticas de intervenção apropriadas para a inclusão do aluno surdo.

Objetivos específicos da pesquisa com os intérpretes de Libras:

- Verificar se os intérpretes usavam recursos visuais facilitadores para a aprendizagem de alunos surdos;
- Conhecer as concepções dos intérpretes de Libras sobre o papel desenvolvido por eles no atendimento à alunos surdos em escolas públicas de educação básica;
- Constatar se na atuação como intérpretes de Libras, esses profissionais já tiveram que realizar atividades direcionadas para o ensino de alunos surdos.

O embasamento teórico desse estudo se alicerça nas discussões realizadas por diversos autores que contribuem para a educação e inclusão dos surdos e que também, apoiam a utilização dos recursos imagéticos na educação desses sujeitos. Dentre os diversos autores abordados, citam-se Falcão (2010), Oliveira (2009), Gesueli (1998), Quadros (2006), Fernandes (2014), Perlin e Strobel (1998), dentre outros. Além também, das legislações brasileiras fundamentais sobre a Língua Brasileira de Sinais e a Educação de surdos no Brasil, sobretudo, o decreto 5.626/2005 e a lei 12.319/2010.

Muitos autores, que pesquisam sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, discutem sobre a complexidade dessa experiência. Tendo em vista que, frequentemente, alunos surdos não têm o domínio da Língua Brasileira de Sinais de maneira que evidenciem proficiência, como também, os professores ainda demonstram significativas dificuldades para utilizar a Libras como língua de instrução, respeitando os aspectos culturais da mesma.

Uma das premissas do ensino de alunos surdos baseia-se no uso de estratégias que favoreçam o seu aprendizado e conseqüentemente os inclua. Assim, já se tem notado, em muitos estudos, a eficácia dos recursos visuais para o ensino e aprendizagem de alunos surdos. Contudo, conjectura-se que essa realidade ainda não acontece em muitas escolas que atendem a esses alunos. No campo pesquisado o uso desses recursos por professores de Língua Portuguesa, para ensino de alunos surdos ainda é reduzido. Já que, os professores pesquisados encontram uma grande barreira ao se deparar com o aluno surdo: a ausência da língua de sinais, tanto para alguns alunos surdos, quanto para os professores. Pois, na maioria dos casos, os surdos chegam à escola sem aquisição da língua de sinais.

A literatura aponta caminhos para o ensino de alunos surdos, porém, nem todos os professores tiveram acesso aos conhecimentos específicos da educação de surdos, em sua formação acadêmica. Partindo dessa e das demais problemáticas abordadas, essa pesquisa pretendeu averiguar quais os recursos imagéticos os professores estão utilizando no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, para que esse aluno desenvolva os aprendizados referentes a segunda língua. Assim, identificar quais recursos visuais estão sendo empregados por professores de LP na educação de surdos, respondem a questionamentos que envolvem a formação do professor e as práticas de ensino em sala de aula que favorecem ou não o aluno surdo. Além de também, discutir como os intérpretes de Libras estão atuando junto a esses professores ao desenvolvem atividades que não estão contempladas pela legislação brasileira que regulamenta a função desses profissionais.

O embasamento teórico desta pesquisa se dividiu em dois capítulos que objetivaram apresentar a surdez e seus aspectos educacionais. O primeiro capítulo teórico, intitulado “Surdez e Linguagem”, apresentou os aspectos da surdez e como eles interferem ou se configuram no contexto escolar que envolve a pessoa surda. Em conformidade com a justificativa de que a linguagem é imprescindível ao ser humano e a sua ausência afeta o desenvolvimento do indivíduo, esse capítulo abordou, também, como os surdos adquirem a linguagem, com ênfase nos processos de aquisição da Libras como primeira língua e na aquisição da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua.

Nomeado “Surdez e Educação”, o segundo capítulo teórico fez um recorte dos principais acontecimentos relacionados com a educação de surdos, apresentando qual tem sido hoje a base educacional para o ensino dos mesmos. Além de expor as principais leis que embasam a educação dos surdos no Brasil. Nessa etapa, também se esboçou a importância de uma educação bilíngue como proposta favorável para que os surdos adquiram a língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como uma segunda língua. No capítulo, “Percurso metodológico” foram apresentados os procedimentos executados para a realização do estudo: os instrumentos para coleta de dados, o perfil dos participantes do estudo, o local da pesquisa e os princípios que regeram a análise dos dados.

Falar do ensino de alunos surdos nos remete a falar também na formação de professores para a educação dos mesmos. Os professores necessitam de formação inicial que os habilite para docência e de formação continuada que contemple à educação de surdos, a fim de que sejam capacitados para articular um ensino que favoreça o aluno, dando a eles possibilidades para que se desenvolvam social, político e cognitivo. Estudos atuais vêm revelando a eficácia dos recursos visuais no ensino de alunos com surdez. Por isso, o capítulo “Análise e Discussão dos dados”, trata das questões que envolvem a formação do professor, o uso de recursos visuais e a função do intérprete de Libras, com foco na educação de alunos surdos.

Nas considerações finais são expressas as principais inferências obtidas com o estudo e a contribuição que ele pretendeu dar à educação dos surdos. Pois durante a realização da pesquisa se notou que estudos voltados para a Pedagogia Visual ainda são poucos no que se refere aos surdos, apontando para uma necessidade de mais pesquisas na área. E, que os professores que atendem alunos surdos carecem de formação continuada para a educação de surdos, de modo que tenham subsídios para usarem os recursos visuais no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Os instrumentos utilizados para realização dessa pesquisa e os documentos norteadores para formulação dos questionários da pesquisa estão nos apêndices e nos anexos.

2 SURDEZ E LINGUAGEM

Eu não tinha língua. Como pude me construir? Como compreendia as coisas? Pensava? Seguramente. Mas em quê? Em minha fúria de me comunicar. Naquela sensação de estar aprisionada atrás de uma enorme porta que não podia abrir para me fazer entender pelos outros[...]. Até os sete anos, nada de palavras, nenhuma frase na minha cabeça. Imagens somente.

Emanuelle Laborit (1994, p.22)

Durante muitos anos, a surdez foi entendida como uma doença, caracterizada pela falta da fala e/ou da audição. No passado, os surdos eram considerados como “doentes mentais”, “retardados” e “incapazes” de viver em sociedade. Isso justificou o abandono e presença desses sujeitos em sanatórios e abrigos. A eles, por anos, foi recusado o acesso a uma língua e consequentemente a problemática para a constituição da subjetivação. Também lhes foi negado o direito à uma educação com bases na percepção visual que eles têm da vida e do mundo que os cerca. Assim, distanciados muitas vezes da família e da sociedade, trilharam por anos um caminho de privações e preconceitos.

Desde processos de reabilitação da fala, presentes na concepção do oralismo, até o reconhecimento como diferentes e não deficientes, conforme pressupostos da Educação Bilíngue, os surdos enfrentaram diversas fases sociais, culturais, linguísticas, políticas e educacionais. Atualmente, ainda é vigente diferentes definições para a pessoa surda e cada uma carrega em si valores sociais fortes. A surdez pode ser entendida através de dois distintos olhares. O primeiro olhar é o clínico-terapêutico, que entende a surdez como doença. Esse é o ponto de vista patológico, no qual a surdez precisa ser tratada. O segundo é o olhar da diferença, que compreende a surdez através de uma perspectiva cultural.

O surdo na concepção médica é compreendido como deficiente auditivo, ou seja, pessoa que apresenta perda total ou parcial da audição. Contudo, segundo Falcão (2012, p.170), não se pode admitir na atualidade que os médicos continuem a determinar “ com o diagnóstico de deficiência auditiva e condenar a pessoa surda a todo o tipo de agruras sociais e psicológicas com familiares ignorantes e alheias as suas necessidades humanas [...] ”. Pois, dificilmente seria apontada pela medicina, como alternativa para os pais, o diálogo com o filho através de uma língua de sinais. Antes são propostas todas as alternativas científicas para

o tratamento da surdez e reabilitação da fala ou oralidade, como única e viável possibilidade para comunicação entre ouvintes e surdos.

Na perspectiva patológica, a surdez é classificada em diferentes níveis, a depender da perda auditiva. Através da audiometria que é um exame ou teste de audição que detecta o tipo de surdez. São considerados quatro tipos: surdez leve, moderada, severa e profunda. Conforme Nunes [201-?], a surdez pode ser bilateral, quando a perda auditiva é nos dois ouvidos ou unilateral, quando se observa essa perda em apenas um ouvido. Na surdez leve, o sujeito escuta algumas palavras, oraliza com uma certa dificuldade e por perder a sonoridade de umas palavras, nem sempre entende a mensagem que lhe é passada, o que dificulta o processo comunicacional. Muitas pessoas, que possuem esse tipo de surdez, optam pelo uso de aparelho auditivo, pois permite aos mesmos uma melhora significativa da audição.

Ainda segundo a autora, a surdez moderada e a severa são caracterizadas por uma perda auditiva acentuada, com muita dificuldade de audição. Pessoas com esses tipos de surdez não entendem muitas palavras, e falam com bastante dificuldade, além de usar um alto tom de voz. Por não discernir muitos sons essas pessoas não estabelecem uma boa comunicação. Na surdez profunda existe a percepção de sons extremamente altos e de vibrações. Porém, pessoas com esse grau de surdez dificilmente desenvolvem a fala e apresentam sérias dificuldade de comunicação, além de conceberem o mundo, principalmente, a partir da visão. O implante coclear¹, é na maioria dos casos, indicado por médicos, para esse tipo de surdez.

Quando a pessoa apresenta um resíduo auditivo, existe possibilidade de acesso a comunicação majoritária e nesse caso é considerável a reabilitação da fala e o tratamento fonoaudiológico, pois a pessoa já teve experiência auditiva e uma aproximação com a língua oral. Todavia, o uso de aparelho auditivo, implante coclear e outras formas de estimular a audição e a fala geram muitas discussões em torno da pessoa com surdez. A opção por um ou outro método corretivo depende da percepção de vida de cada surdo, da sua família e do meio social em que vivem.

Os ouvintes, em sua maioria, não percebem a carga discriminatória que acarretam aos surdos, os conceitos “deficiente auditivo”, “surdo-mudo”, “mudinho” e “doente”. Eles, quando emponderados no uso ativo de sua língua natural, a língua de sinais, não se compreendem dentro desses termos. Para eles, são termos pejorativos que os veem como

¹ Implante coclear é um dispositivo eletrônico, implantado parcialmente na orelha. Ele capta a onda sonora e transforma em impulso elétrico estimulando diretamente o nervo coclear, possibilitando ao usuário a audição.

limitados, excepcionais. Os surdos que concebem a surdez na perspectiva cultural não usam nenhum aparelho para corrigir a audição, antes se apropriam da língua de sinais. Essa dimensão de entendimento, segundo Fernandes (1999, p.59), caracteriza a surdez, como diferença “construída historicamente e, portanto, geradora de identidades múltiplas e multifacetadas”. Entender o surdo pelo olhar da diferença é compreender que ser surdo constitui uma diferença e não uma doença. Essa concepção de surdez, apoia a aquisição e difusão da língua de sinais e métodos educacionais voltados para a pedagogia e cultura surda.

As maiores barreiras para os surdos são, sem dúvida, a concepção preconceituosa dos outros a respeito da surdez e a negação da execução dos direitos que lhes são garantidos por lei. São percepções geradas por uma sociedade ouvintista, que na concepção de Skliar (1998, p.15), é caracterizada por “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir da qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Todavia, essa sociedade deve se posicionar a favor de atitudes inclusivas, entendendo o surdo pelo olhar da diferença, na qual ele é capaz de se desenvolver através da cognição visual e de sua língua de sinais. Para Botelho (2013), “quando se concebe a surdez como uma experiência visual, a classificação das perdas auditivas segundo o grau não é fator determinante dos resultados”. Ou seja, esse fator não é determinante do desenvolvimento linguístico e educacional do surdo.

Com relação ao período de aquisição, a surdez é dividida em dois grupos: congênita e adquirida. A primeira, surdez congênita, diz respeito à quando o indivíduo já nasce surdo, sendo chamada, também, de período pré-lingual. Enquanto a segunda, período pós-lingual, refere-se a surdez adquirida no decorrer da vida, ou seja, quando a pessoa já adquiriu ou está adquirindo a sua primeira língua em sua modalidade oral. Todavia, segundo Falcão (2013), as tipologias com relação a surdez são problemáticas quando se considera a pessoa com surdez congênita. Pois segundo o autor, nesse caso, não se perde o que não tem. O processo de reabilitação de fala e audição, dessa forma, seria indicado para aqueles que nascem ouvintes e perdem a audição no decorrer da vida (surdez adquirida) e não para aqueles que nascem surdos e não possuem nenhum residual auditivo.

2.1 IDENTIDADES SURDAS E PROCESSOS DE INCLUSÃO/ EXCLUSÃO

A educação é um direito de todos e está garantida pela Constituição Federal de 1988. Conforme esse documento, no capítulo III, Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ” (BRASIL, 1988, p.1). A Declaração de Salamanca (1994) sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, reafirma o direito à educação de todos as pessoas independente das diferenças individuais. Também, é declarado nesse documento que a:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.4)

Carvalho (2014, p.10), ao explanar sobre a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), enfatiza a existência de estigmas e preconceitos presentes nos tantos processos inclusivos que também são exclusivos. Já que, para a autora, tais processos podem “reforçar apartações estigmatizantes”. A respeito disso, Botelho (2013, p. 26), discute que “ [...]o estigma e o preconceito fazem parte de nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias”. Sejam elas, categorias de pobres, negros, surdos, ricos, magros, etc.

Muitas pessoas com NEE são reconhecidas como “incapazes”, “coitadinhas”, “deficientes”, possuidoras de uma barreira que as impede e, assim, ocupam um lugar à parte na sociedade. Entretanto, todas as pessoas em algum aspecto da vida são deficientes. Porquanto, não possuem e nem são dotadas de todos os conhecimentos, saberes e possibilidades. Desse modo, não é aceitável a desqualificação da limitação do outro, fundamentada nas capacidades pessoais, individuais ou coletivas. Assim, como as pessoas com NEE, os surdos também são vistos socialmente e politicamente, de uma forma estigmatizada. Segundo Carvalho (2014, p.9) os “processos de exclusão e de precárias inclusões” se sustentam “em política e programas específicos para determinados públicos”. Esses públicos formam o que a autora chama de “heterogêneo universo de pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Visões negativas e desfavoráveis, a respeito das pessoas surdas, foram estabelecidas ao longo dos anos. Com isso, compete também aos educadores, de acordo com Carvalho (2014, p.11), o desafio de “desconstruir socialmente preconceitos e estigmas socialmente construídos” com relação aos sujeitos surdos. “A luta atual dos surdos é pela constituição da

subjetividade ao jeito surdo de ser” (PERLIN e STROBEL, 2006, p.28), afinal, os surdos não entendem a surdez como uma doença, mas como diferença. As identidades das pessoas surdas são constituídas a partir do visual, canal de acesso à realidade concreta da língua de sinais, do contato com outros surdos, do aprendizado dentro da perspectiva da cultura surda.

Em suas ponderações, Carvalho (2014), crítica a sociedade atual, do consumismo e dos estigmas que se acostumou a criar modelos de igualdade. Rotulando o que é e o que não é do grupo social de prestígio. Rotulam o perfil econômico, as características físicas, as profissões, etc. Criam grupos dos que são melhores. Isso em todos os sentidos da vida. Ficando à margem aquilo que não se enquadra no grupo. E, se falando em sociedade, já se imagina quais são eles: negros, pessoas com necessidade especiais, índios, moradores de rua, desempregados, surdos e outros. Basta um olhar ao redor para se notar como socialmente e politicamente são tratados os “diferentes”.

Todavia, Stuart Hall (2007) traz um conceito de identidade cultural que abre um leque para os estudos culturais e para o conceito de diferença. Para o autor é inevitável o encontro com o outro e é neste encontro que se constroem as identidades. A diferença nesse sentido ganha papel de formadora social. Por isso, o sujeito surdo deve ser entendido e aceito como é, com sua identidade e sua diferença. Conforme o autor,

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior construtivo, que o significado ‘positivo’ de qualquer termo – e, assim, sua ‘identidade’ – pode ser construído. (HALL, 2007, p.110)

Nessa perspectiva, os surdos não são vistos como pessoas “deficientes”, mas, como culturalmente diferentes. Baseados em uma cultura surda, que entende a vida e o mundo a partir do que veem e sentem e não do que escutam. Para Perlin e Strobel (2006, p.35) “[...] a identidade surda é uma construção, um efeito, um processo e é crucial a adoção de uma teoria pedagógica que descreva e explique o processo de construção de identidade e diferença surdas”. Perlin (2005), em estudos sobre os surdos, aponta sete tipos de identidades surdas em que cada uma acarreta diferentes concepções de vida para esses sujeitos.

Em resumo, os sete tipos de identidades surdas são: a identidade política, marcada por surdos que pertencem a comunidade surda, se aceitam como surdos e usam tecnologias diferenciadas; a identidade surda híbrida, formada por pessoas que nascem ouvintes, ficam surdas e usam língua oral ou de sinais; a identidade surda flutuante, composta por surdos que

não possuem contato com a comunidade surda e seguem as representações de vida da comunidade ouvinte; a identidade surda embaçada, estabelecida por surdos que não conseguem captar a representação da identidade ouvinte e nem compreender a fala; identidade surda de transição em que os surdos vivem em um momento de trânsito entre uma identidade e outra ou quando não adquirem a identidade surda na infância e a conhece mais tarde; identidade surda de diáspora, caracterizada por surdos que passam de um país para outro, de um estado brasileiro para outro, ou até mesmo de um grupo local para outro; e por fim, identidade intermediária, na qual o indivíduo apresenta alguma porcentagem de surdez, mas leva uma vida de ouvinte e usa amplificadores de som.

Ainda que exista essa divisão de identidades surdas é importante refletir que possivelmente elas não abrangerão todos os surdos, pois, mesmo que homogêneo no nome eles se diferem em muitos aspectos, como também se diferem os posicionamentos sociais e políticos que os mesmos assumem em sociedade. Santos (2001, p.152) aborda que “[...] a identidade de uma pessoa é algo que se constrói ao longo do tempo e que se transforma continuamente pela vida afora”. Para o autor a relação que estabelecemos com o mundo é que tece as nossas referências e permitirá nos reconhecermos como pessoas.

A formação da identidade desses sujeitos e o lugar que eles ocuparam e ocupam socialmente são relevantes e refletidos, também, na linguagem e conseqüentemente na educação. Por isso, existe a necessidade de uma educação que se fundamente na cultura do povo surdo, que atenda as particularidades de uma língua espaço visual, que é a língua de sinais. De tal modo, as escolas (gestores, educadores, funcionários, alunos) que atendem alunos surdos precisam conhecer a cultura e o povo surdo, pois, incluir não significa apenas colocar o aluno no ambiente escolar, visto que, a presença do surdo na escola, não será uma prática inclusiva se a eles não forem ofertadas todas as possibilidades de aprendizagem. Na realidade, se observa que:

Nas escolas brasileiras todos estão sendo “colocados” em sala de aula, mas também se instala em cada ambiente educacional um conflito maior: Como garantir qualidade de ensino, aprendizagem significativa e humanização de saberes e das relações diante da falta de qualificação profissional, conhecimento linguístico, e algumas vezes até, falta de interesse de professores e gestores em permitir esta abertura em sala de aula. (FALCÃO, 2013, p. 263)

Mediar o ensino para alunos surdos, requer do educador conhecimentos das diversas culturas surdas, compreendendo os como pessoas com capacidades cognitivas iguais às dos

ouvintes. Devendo o educador conhecer cada estudante e saber como cada um aprende. Assim, como todos os indivíduos, os surdos têm seu tempo de aprendizado e se desenvolvem de acordo com suas vivências e experiências, relacionadas com a maneira que o ensino é apresentado. Por isso, a metodologia de ensino escolhida deve ter relação com a língua de uso do estudante, compreendendo as formas linguísticas como um sistema vivo, interacional e dinâmico, e não como um sistema fechado (BAKHTIN, 1997). Assim, o educador ouvinte terá que conhecer a cultura dos seus alunos surdos, para propor um ensino dinâmico, que atenda a diversidade, a exemplo disso, uma aula com elementos visuais que favoreça o aprendizado dos surdos.

2.2 IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA SURDA

A linguagem é indispensável para os seres humanos, porque através dela as pessoas se comunicam, criam vínculos, expõem sentimentos, etc. Conforme Santana (2007, p.218), a partir da linguagem é possível “fazer uma rede de relações entre as palavras e o mundo”. Para Vygotsky (2008, p.7), é através dela que o indivíduo se constitui e organiza seu pensamento, pois “sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural”. Se entende com isso, que existem diversas maneiras de expressar o pensamento, desse modo, a apropriação de uma língua com a qual a pessoa possa se comunicar em sociedade é fundamental para estruturar as relações e vínculos sociais.

Martelotta (2008) enuncia que a linguagem apresenta diversos sentidos, referindo-se a qualquer processo comunicacional, desde a linguagem corporal, musical, até a linguagem escrita. Nesse contexto, as línguas naturais como o português e a Libras são manifestação da linguagem. A respeito disso, Irlandé Antunes (2009), enfatiza o caráter social, comunicativo e cultural da língua, segundo a autora:

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão ao grupo. Tudo isso porque linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissociáveis. (ANTUNES, 2009, p. 23)

Goldfeld (2002, p.45), explana que a língua de sinais é “[..]a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas”. Os surdos tiveram uma árdua luta para terem o direito de usar a língua de sinais e é a partir dela que se constituem como indivíduos e estabelecem comunicação com o mundo e as pessoas. A língua de sinais é para eles a ponte que os liga ao mundo e os permite manter relações comunicacionais com o outro, além de ser, também, a base para a aquisição de uma segunda língua na modalidade escrita ou oral.

Ao tratarem da importância da exposição da criança surda à língua de sinais, Lima, Boechat e Tega (2003, p.46), articulam que esta é uma língua espaço-visual formada pela comunidade surda. Ainda segundo as autoras, “[...] ela é composta de movimentos e formatos específicos de mão, braços, olhos, face, cabeça e postura corporal, que combinados fornecem as características gramaticais necessárias para a formação de uma língua (fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas).” Assim, é importante que as pessoas surdas brasileiras tenham acesso a sua língua natural: a Língua Brasileira de Sinais. Ela é a língua oficial dos surdos no Brasil, conforme está disposto na lei nº 10.436/2002, que compreende a Libras, como “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002, p.1)

A aquisição de uma língua de sinais em muito se parece com o processo aquisitivo de uma língua oral. Como esclarece, Carlos Skliar (2010), ao assegurar que todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais como qualquer outra criança adquirir uma língua natural. Língua natural para o autor, não deve ser entendida como algo biológico, mas como uma língua que foi criada e é utilizada por um grupo de usuários, passada de geração a geração, podendo sofrer alterações ao longo do tempo.

A aquisição de uma língua permite que o indivíduo surdo não tenha atrasos no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e escolar (GOLDFELD, 2002), pois ele tem capacidade cognitiva para adquirir uma língua de sinais e ser proficiente na mesma. Contudo, segundo Rosa (2010, p.91), “para desenvolver normalmente uma língua materna, uma criança deverá ser exposta a uma língua no período inicial de sua vida [...] a ausência de exposição a uma língua nesse período trará consequências graves para o indivíduo”.

Sem acesso a uma língua, a criança surda tem apenas percepções visuais e sensoriais do mundo, estando distanciadas das redes comunicacionais que são estabelecidas em sua volta. A língua de sinais pode tirar a criança desse silêncio. Emmanuelle Laborit (1994, p.19),

atriz surda, em sua autobiografia relatou como era viver sem poder se comunicar por meio de uma língua: “vivia no silêncio porque não me comunicava. É esse o verdadeiro silêncio? A negritude completa do incomunicável? Para mim o mundo inteiro era negro silêncio, a não ser por meus pais, sobretudo minha mãe. ” Quando Laborit tem acesso a língua de sinais, ela passa a conhecer o mundo e as pessoas, a dar sentido às imagens que vagavam em sua mente. Segundo ela, a descoberta de sua língua revelou a chave que abriu a grande porta que a separava do mundo. Podendo a partir de então compreender o mundo dos surdos, e também o mundo dos ouvintes.

A importância da língua de sinais para os surdos é indiscutível, pois, como explanam, Rosa e Trevizanutto (2002, p.2), “o conhecimento prévio que o leitor surdo tem de mundo é assimilado e transmitido através da língua de sinais”. Em consonância, Paiva e Silva (2003, p.91) discorrem que “a linguagem serve para planejar e regular a ação humana e, assim, a criança surda pode ter capacidade intelectual semelhante à da ouvinte, se adquirir e internalizar uma língua desde pequena. ” Do mesmo modo, Santos (2009, p.57), observa que o acesso a uma língua de sinais “modifica e amplia os processos cognitivos do indivíduo”. Assim, a ausência dessa língua compromete todo o desenvolvimento do surdo e favorece a exclusão social, política e escolar desse sujeito.

2.2.1 Aquisição da língua de sinais como primeira língua para pessoas surdas

É fundamental em uma sociedade que as pessoas se comuniquem utilizando uma língua. As crianças ouvintes adquirem nos primeiros anos de vida, no convívio familiar, a sua língua materna e posteriormente, em sua maioria, vão para a escola desenvolver a escrita padrão dessa língua. As pessoas surdas também possuem o direito de adquirirem uma língua natural, que deve ser a língua de sinais e uma segunda língua em sua modalidade escrita. Como ocorre com as crianças ouvintes, as surdas também podem, desde os primeiros meses de vida, desenvolver a língua de sinais, por isso a importância de serem postas em contato com a língua o mais cedo possível, pois, quanto mais precoce for exposta a uma língua de sinais, mais rápido será a aquisição da mesma. Portanto, o desenvolvimento de uma segunda língua em sua modalidade escrita dependerá, também, desse aprendizado.

De acordo com Santana (2007, p.213), “o atraso na aquisição da linguagem confere ao surdo distanciamento do processo de categorização do mundo fornecido por uma língua (oral ou sinalizada) ”. Quadros (1997) discute que crianças surdas expostas a língua de sinais nos

primeiros meses de vida podem adquirir a língua de forma natural e espontânea sem nenhuma instrução especial, semelhante às crianças ouvintes. Pois, segundo a autora, a aquisição de uma língua espaço-visual por uma criança surda de nascença se dará com eficiência quando a mesma for realizada o mais precoce possível.

Rosa (2010, p.54), em referência aos estudos gerativistas, baseado nas concepções do linguista Noam Chomsky, afirma que a linguagem é inata, não aprendida e dependente do *input* linguístico recebido. Para a autora, a linguagem que nasce com todos os seres humanos “designa a representação do conhecimento linguístico na mente. Assim, as pessoas possuem esse conhecimento em nível mínimo”. A criança possui essa base inata, capacidade para a aquisição da linguagem que é acionada a partir, no caso das surdas, do acesso a língua de sinais, gerando dessa forma, a gramática de acordo com o contexto em que a criança está inserida. Em concordância, Guarinello (2007, p.38), aponta que todo os seres humanos “nascem com um mecanismo para adquirir linguagem, desde que expostos a um *input* linguístico”. Ou seja, precisam estar em um ambiente propício para a aquisição de uma língua. O sucesso da aquisição da língua de sinais pela criança surda nos primeiros anos de vida depende, sobretudo, de sua família. É no contexto familiar que a criança desenvolve a língua natural e estabelece os primeiros contatos com sua comunidade.

É importante perceber que as crianças adquirem a língua por meio da exposição e do uso ativo, e não por lhes ser ensinada. A experiência em casa é fundamental. Os pais funcionam não como professores do idioma, mas como facilitadores que permitem aos filhos absorver a cultura e fazer uso ativo da sua curiosidade. As crianças usam a língua para expressar sentimentos, para fazer os pais rirem ou adiar acontecimentos indesejáveis. (BRASIL, 2006, p.17)

A aquisição da língua de sinais por uma criança surda segue quatro estágios de desenvolvimento (estágio pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações) semelhantes a aquisição da língua oral por crianças ouvintes. Para que este desenvolvimento ocorra deve ser levado em consideração o período em que a criança é colocada em contato com a língua de sinais, pois:

Tanto a criança ouvinte como a criança surda passa por estágios de desenvolvimento da linguagem, mas, caso não recebam dados linguísticos satisfatórios, ambas apresentarão defasagem nesses estágios. Para evitar defasagem, a criança ouvinte brasileira deverá estar imersa em meio onde se fale a língua portuguesa oral, e a criança surda brasileira precisará estar em meio rico em estímulos visuais, com pessoas que utilizam a LIBRAS e com

peessoas que utilizam a língua portuguesa, para que desenvolvam satisfatoriamente sua linguagem. (BRASIL, 2006, p.18)

Ao se pensar no desenvolvimento linguístico de uma criança surda, precisa-se considerar os quatro estágios ou períodos de desenvolvimento da língua. O período pré-linguístico vai do nascimento do bebê até o surgimento dos primeiros sinais. Esse estágio da aquisição “se inicia quando a criança nasce e finaliza com o aparecimento dos primeiros sinais” (KARNOPP, 2005, p.3), sendo vivenciado tanto pelos bebês surdos, como pelos ouvintes.

Estudos sobre o balbucio em bebês surdos e bebês ouvintes no mesmo período de desenvolvimento, revelaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em bebês surdos e ouvintes, e resulta da capacidade inata para a linguagem. Essa capacidade é manifestada não apenas por meio de sons, mas também através de sinais. Nos bebês surdos foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio manual silábico e o gestual. O primeiro apresenta combinações que pertencem ao sistema linguístico da língua de sinais, já o segundo não apresenta organização interna.

De acordo com Quadros (1997, p.71), “as semelhanças encontradas na sistematização das duas formas de balbuciar sugerem haver no ser humano uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço-visual. ” Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. Por isso, afirmava-se que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes.

O estágio de um sinal ou o estágio de produção dos primeiros sinais, por uma criança surda filha de pais usuários da língua de sinais, tem início nos 12 meses e dura até por volta dos 24 meses. Karnopp (2005, p.4) explica que “os estudos de aquisição da linguagem de crianças surdas com pais surdos têm mostrado que elas inicialmente balbuciam com as mãos, começam então a produzir enunciados com um único sinal e, em seguida, combinam sinais formando sentenças simples”.

As crianças surdas com menos de 1 ano, assim como as crianças ouvintes, usam frequentemente o apontar para indicar objetos e pessoas. Mas quando a criança entra no estágio de um sinal, o apontar desaparece. Nesse período, aparentemente, ocorre uma reorganização básica em que a criança muda o conceito de apontar inicialmente gestual (pré-

linguístico) para visualizá-lo como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico).

Por volta dos dois anos, a criança já desenvolve enunciados com dois sinais, de forma mais simples. Na Libras, a combinações de sinais geralmente envolve de dois a três sinais, ocorrendo omissões do sujeito, mas não do objeto, sendo utilizadas na língua formas “congeladas” dos verbos com concordância e o uso adequado dos pronomes estabelecidos no espaço de sinalização. Esse é o período das primeiras combinações.

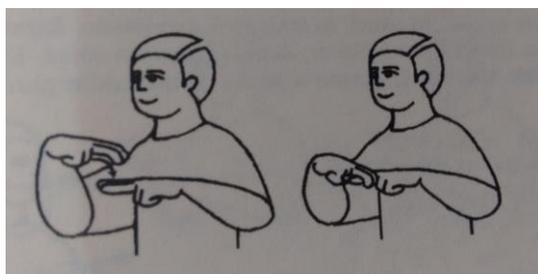
Ao completar em média dois anos e meio a criança surda apresenta a chamada explosão do vocabulário, ou período de múltiplas combinações. Passa, a partir de então, a fazer as distinções derivacionais. Neste estágio começam a ocorrer as chamadas distinções derivacionais, por exemplo, a “diferenciação entre CADEIRA e SENTAR.” (QUADROS, 1997, p.74). Na execução desses sinais a única diferença está no movimento das mãos, como podemos observar nas **figuras 1 e 2**, a seguir:

Figura 1 – Ilustração em Libras do verbete cadeira:



Fonte: Capovilla, Raphael e Mauricio (2013, p. 602)

Figura 1 – Ilustração em Libras do verbete sentar:



Fonte: Capovilla, Raphael e Mauricio (2013, p.2253)

A maturidade linguística é alcançada pela criança surda, aproximadamente de cinco a seis anos de idade, contudo se ela ultrapassar seus sete anos de idade, sem ter contato com uma língua, ela apresentará sérias dificuldades para uma posterior aquisição, já que passou o período crítico, ou seja, o momento mais propício para que isso ocorra de forma natural. Na

fase adulta, a aquisição de uma língua de sinais é um processo difícil e demorado. Infelizmente, se observa que no Brasil, a maioria dos surdos só adquirem a língua de sinais após a infância, devido a que – na maior parte dos casos – são filhos de ouvintes que não são usuários de uma língua espaço-visual.

2.2.2 Aquisição de uma segunda língua por sujeitos surdos

O professor, sobretudo, de Língua Portuguesa é um dos maiores responsáveis em mediar o processo de aprendizagem da leitura e escrita do aluno. Essa mediação requer conhecimentos, metodologias e recursos que desenvolvam no aluno o interesse por este aprendizado. Para o aluno surdo, o aprendizado da escrita de uma segunda língua, com bases numa modalidade oral, constitui um grande desafio que depende em muito das motivações e atividades propostas pelos professores. Não é tarefa fácil ensinar o português como segunda língua para alunos surdos que tem a Libras como primeira língua, já que esta não é oral, mas sim espaço-visual.

O aluno com surdez congênita que não apresenta nenhum residual auditivo de uma língua oral, não poderá, por exemplo, relacionar a oralidade e a escrita da mesma maneira que o aluno ouvinte, como é proposto, em muitas aulas de Língua Portuguesa, em salas comuns com alunos ouvintes. Contudo para Gesueli (1998, p.127), não existe necessidade de que o surdo seja oralizado para aprender a escrita, já que segundo a autora, a relação entre oralidade e escrita não é essencial. Existindo dessa forma a possibilidade de fazer “a relação da escrita com a língua de sinais, sem uma necessária passagem pela oralidade”.

O ensino da escrita da Língua Portuguesa para aluno surdo deve, também, ser prioridade do professor, que servirá de mediador no processo de ensino e aprendizagem. Este ensino deve ser instruído ao aluno, principalmente, através da Libras, pois por meio dela ele poderá estabelecer uma relação entre as línguas. Para isso é fundamental não só a língua de sinais, mas também um ensino fundamentado na cognição visual. Este conceito para a cognição é abordado por Falcão (2013), segundo ele a “cognição visual é a aquisição de todo o conhecimento produzido e disponível ao homem adaptado em língua de sinais para os sujeitos surdos [...]” (p.185). Ainda de acordo com o autor, “[...] na cognição visual estão envolvidos como elementos educativos a percepção, a observação e a análise dos fenômenos e objetos que são “vistos” e armazenados como registro mental de aprendizagem visual” (p.185).

Santana (2007), em relação a percepção visual, concorda que:

Os surdos têm memória, atenção, percepção que são construídas também e, sobretudo, visualmente. Na ausência de língua estruturada, o cérebro (dinâmico) se organiza por meio de processos de significação eminentemente visuais, conferindo uma qualidade particular a cognição, um processamento “simultâneo e espacial”. Entretanto, a extensão da ação simbólica da cognição é uma conquista da linguagem. (SANTANA, 2007, p.211)

O surdo, assim como os demais alunos, precisa perceber a importância em adquirir a escrita e este momento deve motivar o aluno e não criar barreiras e fracassos. Segundo Vygotsky (2008, p.144) a escrita deve ser apresentada ao aluno como uma necessidade intrínseca, incorporada como “uma tarefa necessária e relevante para a vida” pois, favorece a inclusão social e o acesso aos valores culturais da sociedade.

O aprendizado da escrita é construído sobretudo no contexto familiar. Pois, desde seus primeiros anos a criança desenvolve a escrita, seja pelos seus primeiros riscos em paredes até desenhos no papel. Visto que, o aprendizado da escrita não é um processo natural, mas sim artificial² (VYGOTSKY, 2008). Este aprendizado não deve ser forçado nem entendido como desnecessário para o surdo, pois este deve, assim que adquire a língua de sinais, ter contato com a escrita. O aprendizado da escrita pode ser desenvolvido de várias maneiras, desde que leve em conta a língua de sinais e a cognição visual, com estímulos, através do uso de variados recursos visuais. Gesueli (1998), em pesquisa sobre a aquisição de Língua Portuguesa por alunos surdos, aborda que no aprendizado da segunda língua,

[...] as crianças partem, sobretudo, do aspecto visual da escrita, pois, pelo fato de não ouvirem, apoiam-se menos e apenas indiretamente na relação escrita/oralidade. O que não significa haver qualquer problema ou dificuldade inerente à surdez, pois mesmo a criança ouvinte não parece fazer essa relação da escrita com a oralidade de maneira natural, ou seja, sem a influência do professor ou de outros adultos. (GESUELI, 1998, p.111)

Quadros (1997), aponta três formas de aquisição de L2: aquisição simultânea da L1 e L2, aquisição espontânea de L2 não simultânea e a aprendizagem da L2 de forma sistemática. Conforme a autora, no primeiro caso ocorre com crianças filhas de pais que usam duas

² A aprendizagem da linguagem escrita depende de exercício que requer atenção e esforço tanto do aluno quanto do professor. Nesse processo é o educador quem ensina a criança a escrita das palavras.

línguas distintas, o segundo caso relaciona-se a pessoas que passam a morar em outro país, que tem outra língua como referência. E o último caso caracteriza o ensino que deveria ser ofertado aos surdos brasileiros, pois segundo a autora,

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...] conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda. (QUADROS, 1997, p.84)

A aquisição da escrita pelos surdos pode ser mediada pela língua de sinais, “[...]pois é por meio dela que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito”. (GESUELI, 2003, p.158) O processo de aquisição da escrita por crianças surdas apresenta vários estágios de interlíngua, no qual as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, nem ainda representa a língua alvo. Segundo Brochado (2003), existem três fases de interlíngua. Na fase de interlíngua 1 observa-se o uso predominante de estratégias de transferências da língua de sinais para a escrita da Língua Portuguesa. Fase caracterizada, principalmente, pelo predomínio de frases sintéticas, estrutura frasal semelhante a língua de sinais, poucas características do português, falta ou uso inadequado de artigos, preposição e conjunções e uso de verbos na forma infinitiva.

Na fase de interlíngua 2, segundo Brochado (2003), constata-se na escrita de alunos surdos a vasta mistura de duas línguas, ou seja, o uso de estruturas da língua de sinais e o uso indiscriminado da Língua Portuguesa. Isso é notado na estrutura da frase com características das duas línguas, no emprego de verbos no infinitivo e flexionados, frases que não dão efeito de sentido, uso de algumas preposições de forma inadequada, uso de artigos sem concordância com os nomes que o acompanham, entre outras características.

Na interlíngua III, os alunos apresentam na escrita a predominância da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, sobretudo no sintático. Caracterizado pelo aparecimento de frases na ordem SVO (sujeito, verbo, objeto) e uso de estruturas complexas. Sendo assim, observa-se nesta fase: uso de preposição com mais acertos, flexão de nomes, flexão verbal, marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e número e emprego de verbos de ligação.

Objetivando o desenvolvimento do aluno surdo, o ensino da segunda língua deve ser pautado em metodologias visuais e na língua de sinais. Contudo, o ensino ofertado aos surdos tradicionalmente, negou aos mesmos “[...] o acesso a práticas linguísticas significativas que o

auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma segunda língua. ” (FERNANDES, 1999, p.77). Assim, o educador que se propõe a trabalhar com alunos surdos deve compreender que “não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. ” (SKLIAR, 2012, p.28). Ao contrário, deve-se conhecer todos os aspectos relacionados a surdez, compreender a cultura surda que o aluno se identifica e basear o ensino em práticas que favoreçam a aprendizagem visual. De forma, a garantir o pleno acesso do aluno surdo a sua segunda língua, respeitando os limites e possibilidades da primeira língua.

3 SURDEZ E EDUCAÇÃO

Já se viu o leitor algum dia em pleno mar, num navio envolto pela cortina brancacenta de espesso nevoeiro? O navio parece que vai soçobrar a cada instante; a angústia aperta os corações; mas a sonda desce para tatear o fundo do mar, a bússola é consultada e todos os meios de salvamento entram em ação. Tal esse navio, tal a minha vida até o dia em que começou minha educação, com a diferença que eu não tinha sonda, não tinha bússola, nem qualquer outro meio de salvação. “Luz! Luz!” Era o grito incompreendido de minha alma. Nesse dia, o astro luminoso raiou para mim.

Helena Keller (1939, p.28)

O desenvolvimento da linguagem pelo indivíduo surdo, apesar de ser propício nos primeiros anos de vida, continua por toda vida e envolve a aquisição da língua de sinais como primeira língua e a aprendizagem da escrita do português como segunda língua. Nesse processo, a família e a escola desempenham papel fundamental. A família deve garantir que o surdo adquira a Libras o mais breve possível e a escola permitir que o aluno surdo desenvolva a Língua Portuguesa dentro de uma perspectiva bilíngue de educação, “[...] em que seja colocado no lugar de capaz de gerir e aprender.” (MOURA, 2011, p.166)

Diversas discussões são realizadas a fim de esclarecer qual o melhor caminho para um ensino de qualidade para os surdos. Para se compreender e chegar a uma resposta satisfatória é necessário retomar momentos históricos na educação desses sujeitos.

3.1 PERCURSO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Um grande marco na educação de surdos foi o Congresso de Milão realizado em 1880, onde educadores de surdos, a maioria ouvintista, decidiu banir a língua de sinais e definir que a educação dos surdos consistiria em métodos de reabilitação da fala, a fim de que os surdos fossem adaptados a uma sociedade ouvinte. Esses métodos seguiam a visão clínica sobre a surdez, ou seja, surdez vista como doença, limitação, déficit. Perlin e Strobel (2006) ao tratar da relevância que teve o congresso de Milão na educação de surdos, discutem que:

Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência seria na educação por mais de cem anos nos quais sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma etnocêntrica ouvintista, tendo de imitá-los. (PERLIN e STROBEL, 2006, p.11)

No congresso votaram pela proibição da língua de sinais e a eleição da modalidade oralista para a educação de surdos. Assim, nas escolas eles eram treinados para falar como ouvintes e toda expressão sinalizada era banida. O fracasso escolar e social dos surdos foi notório nesse período, pois, eles não se desenvolviam com os métodos de reabilitação de fala. Segundo Quadros (1997), essa modalidade se fundamenta na recuperação da pessoa surda, com ênfase na língua oral. O objetivo principal era fazer com que o surdo se comunicasse através de uma língua oral, como os ouvintes. Esse modelo transmitia um discurso de que os surdos deveriam ser corrigidos quanto aos defeitos de fala sem fazer uso de uma língua sinalizada, pois afirmava “[...] a importância da integração dos sujeitos surdos na comunidade de ouvintes” e que para tanto, ele deveria “oralizar bem fazendo uma reabilitação de fala em direção à “ anormalidade” exigida pela sociedade. ” (PERLIN e STROBEL, 2006, p. 18).

Outro modelo educacional foi a Comunicação Total, desenvolvida após o fracasso³ do oralismo. Consistia no uso da língua de sinais e dos métodos de reabilitação da fala. Porém, o objetivo final era a aprendizagem da língua oral. Dessa forma, o surdo não se tornava proficiente em nenhuma das duas línguas, por aprendê-las de forma simultânea. Com relação aos surdos brasileiros, Quadros (1997, p.26), discute que esse sistema, resultante no *português sinalizado*⁴, não é “[...] eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no reconhecimento dos conteúdos escolares”.

Uma das modalidades atuais de educação de surdos, o Bilinguismo, visa o ensino da língua de sinais como primeira língua dos sujeitos surdos e o ensino de uma segunda língua em sua modalidade escrita. Essa proposta tem sido apresentada como a mais eficiente para o ensino de surdos. Uma das vertentes defendidas por essa corrente é a de que a primeira língua do surdo deva ser a língua de sinais. Assim, a criança surda deve ser exposta a língua de sinais

³ Quando se fala em fracasso do oralismo se diz respeito ao fato de o mesmo ter deixado de ser reconhecido como único modelo na educação dos surdos. O oralismo ainda é utilizado atualmente, porém, “[...] a língua de sinais, a cultura surda e a identidade surda ganharam força. ” (PERLIN e STROBEL, 2006, p.16)

⁴ Uso simultâneo da fala e de sinais.

e se tornar fluente nela, para só então adquirir uma segunda língua. No final desse capítulo, esse fundamento educacional será abordado com mais profundidade.

A Pedagogia Surda, modalidade concebida a partir do entendimento da surdez pelo olhar da diferença, está fundamentada na subjetividade cultural do surdo, nessa perspectiva, “a educação se dá no momento em que o surdo é colocado em contato com sua diferença para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais”. (PERLIN e STROBEL 2006, p.27). Com isso é fundamental que o surdo tenha contato com a comunidade surda, que segundo Guarinello (2007, p.32), “é aquela que utiliza a língua de sinais, possui identidade própria e se reconhece como diferente”. É nesse contexto, social e cultural, que o surdo poderá constituir sua identidade e reconhecer a sua língua de sinais. Esse reconhecimento da língua, trará aos surdos “uma reinvenção da relação com a mesma que passa a se refletir nas suas práticas sociais e formação discursivas”. (PIZZIO, REZENDE e QUADROS, 2010, p.44).

3.2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO DE SURDOS

A legislação brasileira não apenas torna obrigatória a oferta da Libras, como também, a reconhece como língua oficial dos surdos brasileiros. O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, ao dispor sobre a Língua Brasileira de Sinais, considera pessoa surda aquela que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (BRASIL, 2005, p.1). Três pontos importantes merecem destaque na afirmativa anterior: a cultura do surdo, a língua do surdo e o modo como ele compreende o mundo.

A cultura surda enfatiza o surdo e a língua de sinais, como também transmite a diferença do ser surdo e defende a identidade desses sujeitos. De acordo com Perlin e Strobel (2006), a cultura surda traz em suas narrativas, por exemplo, o jeito do surdo contar uma história. Nessa cultura são narradas histórias de quem fala com as mãos e compreende o mundo com os olhos. As autoras elegem alguns aspectos desta cultura observados nas narrativas surdas, sendo os principais: narrativas pedagógicas com destaque ao jeito do surdo ensinar, uso de estratégias visuais, uso da língua de sinais para transmitir conhecimentos, as narrativas voltadas para as artes, como pintura e teatro, por exemplo.

A cultura de um povo não está destituída da sua língua, antes, é por meio dela que o indivíduo constitui sua subjetividade. Assim, através de sua língua – a língua de sinais – que o

surdo poderá se constituir enquanto sujeito. A Libras é uma língua espaço visual, reconhecida e garantida por lei para todos os surdos no Brasil. Desse modo, negar ao surdo o direito a sua língua é retirar dele o direito de constituir e exercer sua cidadania. As legislações vigentes no Brasil objetivam incluir o aluno surdo, dando ao mesmo possibilidades de se desenvolver no uso ativo da sua língua, como também no aprendizado da segunda língua, promovendo dessa forma uma educação bilíngue. O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no Art.22, estabelece que:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p.1)

Todavia, compreende-se que até a efetivação das leis existe um longo percurso de lutas e desafios para que o povo surdo possa usar sua língua em todos os ambientes, garantido a inclusão e concretização de sua cidadania. Porquanto a inclusão não só ocorre na escola, órgãos públicos, lojas, igrejas, atendimentos médicos, mas em todos ambientes de interação humana. Contudo, nem todos os surdos no Brasil tiveram acesso a língua de sinais e nem tampouco dispõem de pares para exercer a comunicação. Pois nem todos os surdos são proficientes na Libras e são pouquíssimos os ouvintes que se comunicam com os surdos na língua de sinais. Com isso, o projeto de lei do Senado nº 180/2004, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, torna obrigatória a inclusão da Libras no currículo oficial da rede de ensino, em todas as modalidades da educação básica. Isso prever a inclusão da língua de sinais nos demais ambiente educacionais, objetivando a inclusão da pessoa surda e o reconhecimento da sua cultura.

O Decreto 5. 626 de 22 de dezembro de 2005 ao dispor sobre o uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa de forma a garantir o acesso à educação, determina no Art. 14, inciso 1º, barra II, que as instituições federais de ensino deverão “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”. (BRASIL, 2005, p.1). Todavia,

subentende que não é apenas ofertar a língua de sinais, mas reconhecer o surdo em sua diferença linguística e cultural. Dando a eles um ensino voltado a metodologias visuais, garantido a presença do intérprete, a avaliação dentro do contexto da Libras, etc. Pois não é suficiente colocar o aluno surdo na escola, deve se dar condições para que o mesmo se desenvolva em todos os níveis educacionais e sociais.

É notório, que apesar de todas as conquistas do povo surdo, a inclusão ainda não está efetivada e como já outrora foi discutido, existem muitos processos denominados inclusivos que também são exclusivos. O fato de, durante anos, os surdos serem compreendidos como “doentes” e lhes serem negado direito à língua de sinais, foi o que trouxe grandes retrocessos educacionais aos mesmos. As pessoas surdas lutaram por anos formando a comunidade surda e buscando os seus direitos. Depois de uma trajetória marcada por métodos educacionais como o Oralismo e a Comunicação Total, atualmente está garantido por lei, para os surdos brasileiros, a modalidade Bilíngue de educação.

3.3 O BILINGUISMO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA SURDOS

A educação bilíngue para surdos brasileiros é uma proposta de ensino, na qual o aluno adquire a Língua de Sinais Brasileira como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. Essa modalidade de ensino é compreendida como a melhor proposta para o aluno surdo, pois propõe, segundo Botelho (2010, p.111), “a instrução e o uso separado da língua de sinais do idioma do país, de modo a evitar deformações por uso simultâneo.” Assim o surdo, de acordo com a proposta, aprenderia de forma plena a língua de sinais para só então desenvolver uma segunda língua.

A educação bilíngue concederia ao surdo o uso pleno de seus direitos em adquirir a linguagem. Segundo Márcia Goldfeld (2002, p.43), o principal conceito trazido pelo bilinguismo é o de que “os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias”. Todavia, a maioria dos surdos estão chegando a escola sem terem adquirido a língua de sinais. Resultando em fracasso escolar para os mesmos. Sueli Fernandes (2006) aponta que:

As propostas de educação bilíngue em curso são desenvolvidas apenas no contexto das escolas especiais, pois as escolas regulares sequer cogitam a diferença linguística dos surdos e, quando o fazem, a única preocupação efetiva que se manifesta é com a ausência de intérpretes, já que acreditam ser deles a responsabilidade da educação dos alunos surdos. (FERNANDES, 2006, p. 4)

Dentro dessa perspectiva bilíngue, uma grande problemática que dificulta o ensino do português como segunda língua para surdos também é a falta de formação continuada dos profissionais da escola, sobretudo professores, que muitas vezes não possuem conhecimentos e preparo para lidarem com o aluno surdo. Assim, muitos educadores pensam um ensino generalista, que não atende as necessidades específicas dos alunos surdos.

O ensino no contexto inclusivo deve se pautar na inclusão de todos os alunos, e o professor precisa compreender sua função nesse processo. Petter Mittler (2003, p.183) defende que a inclusão deve ser vista como “uma jornada com propósito”. Nessa jornada os professores vão construir e ampliar suas habilidades de forma que seus propósitos alcancem todos os alunos e as necessidades de aprendizagem de cada um.

Importante, também, no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos é entender que cada aluno tem seu tempo de aprender e nem sempre uma metodologia ou recurso produzirá os mesmos efeitos nos alunos. O professor deve inovar suas práticas em sala de aula, buscar meios que possibilite ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades.

O aluno surdo, por não escutar aprende a partir do que ver e sente, assim, as metodologias de ensino devem se basear em concepções visuais e sensoriais. Ainda assim, a língua de sinais não deixa de ser a principal mediadora deste processo pois,

Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo. Quanto maior o domínio da língua de sinais pelo professor, na mediação das discussões, mais claros e definidos serão os processos de associação e contrastes entre as duas línguas. (FERNANDES, 2006, p.14)

Um professor que programa sua aula, com base apenas na oralidade, tendo um aluno surdo na turma, estará contribuindo para exclusão e fracasso escolar desse aluno. O educador pode apresentar oralmente os conceitos, como também poderá expô-los em formas de desenhos, imagens, vídeos, escrito, etc. Afim de aproximar, o ensino, ao máximo, do visual e/ou concreto, os conceitos, pois o uso de variados recursos de apelo visual contribuirá com o desenvolvimento do aluno surdo. Desse modo, existe a necessidade de um processo ensino aprendizagem em que sejam considerados o modelo bilíngue de educação e o aprendizado pela cognição visual. Nesse sentido,

A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e à sua

capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético. (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2011, p.108)

Compreende-se, assim, que o surdo pode, quando lhe for garantido todos os meios e oportunidades, desenvolver a língua de sinais e a Língua Portuguesa. A Libras dentro desse processo deve ser a primeira língua, sendo a mesma a língua oficial dos surdos no Brasil. Após a aquisição da Libras, os surdos terão subsídios para adquirir a segunda língua. É fundamental diante disso que a relação entre as duas línguas seja realizada dentro da proposta bilíngue de educação, em que a cultura e a língua de sinais sejam respeitadas e reconhecidas.

O professor, um dos grandes responsáveis pelo ensino da segunda língua para surdos, além de ter conhecimentos sobre os aspectos referentes a língua de sinais, deve também conhecer a cultura dos surdos e pensar o ensino com metodologias baseadas em propostas pedagógicas visuais. “Conscientizemo-nos que a constituição de sentidos na escrita pelas crianças surdas decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos”. (FERNANDES, 2006, p. 8).

A garantia da inclusão dos alunos surdos depende de um trabalho conjunto, em que as partes, família e escola, compreendam suas funções e as executem buscando o pleno desenvolvimento da pessoa surda. O professor, muitas vezes, pode se sentir sobrecarregado, porém o trabalho com a inclusão não é apenas dele. É uma jornada que envolve as famílias, os professores, os intérpretes de Libras, os funcionários da escola, os gestores, os alunos e a sociedade. Todos precisam se sentir e agir como colaboradores para o sucesso da inclusão de alunos surdos.

3.4 LETRAMENTO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Quando se fala em educação de surdos logo se pensa também em letramento de alunos surdos. De acordo com Magda Soares (1999, p.86) “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 práticas sociais de interação oral. ” Termo mais apropriado que, por exemplo, alfabetização de pessoas surdas. Alfabetizar significar aprender a ler e escrever, contudo, letramento, além de configurar a leitura e escrita, é a resposta adequada às demandas sociais da leitura e da escrita. Com isso, não basta apenas o aluno aprender a representar ou copiar a escrita do português, ele deve aprender e desenvolvê-la nas suas variadas formas, além da compreensão de textos através da leitura.

Não é suficiente o reconhecimento dos signos linguísticos, mas o desempenho para usar a língua em seus diversos objetivos comunicacionais. Rosa e Trevisanutto (2002, p.5) descrevem letramento como um “conjunto das experiências de utilização da escrita que são determinadas social e culturalmente”. Contudo, muitos alunos surdos, estão simulando a aprendizagem, agindo como copistas. Segundo Fernandes (2008), essa é uma ação de sobrevivência realizada pelo surdo em sala de aula, pois eles copiam os desenhos das letras e palavras a fim de apresentar uma aparente aprendizagem. E, quando não são copistas, desenvolvem a interlíngua I, sistema linguístico que apresenta características das duas línguas, a Libras e o Português.

Para os surdos a aquisição da segunda língua é também uma questão de inclusão. Mas não uma inclusão que exclui. Já que a inclusão/exclusão, muitas vezes, torna invisível a situação bilíngue dos surdos, produzindo diferenças de cidadania na sociedade. Situação percebida pelo fracasso, repetição e evasão escolar dos alunos surdos. Segundo Nogueira (2012) a responsabilidade pela dificuldade em se encontrar o caminho de letramento de surdo na escrita da L2 está nas representações sobre a surdez pautadas numa visão patológica.

Os surdos no Brasil tiveram a grande conquista da oficialização da Libras como língua oficial dos mesmos, contudo ainda lutam pelo letramento, como forma de livrá-los da marginalidade e invisibilidade, em uma sociedade em que se predomina a Língua Portuguesa em suas modalidades oral e escrita. As práticas de letramento são importantes pois favorecem a apropriação do português e a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa apropriação só é possível quando fundamentada na língua de sinais e na cognição visual. Pois, conforme Botelho (2013):

Tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Proporcionada como primeira língua (L1), o aprendizado da língua de sinais é o oferecido aos surdos em situações significativas, como jogos, brincadeiras e narrativas de histórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em língua de sinais. Faz parte do projeto bilíngue que todo corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua de sinais. (BOTELHO, 2013, p.112).

Diante da necessidade do letramento de alunos surdos se deparam duas problemáticas: Alunos surdos que chegam as salas de aula sem a aquisição da primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa voltado para uma pedagogia não surda, que privilegia os aspectos orais da língua. A aquisição da língua de sinais como primeira língua é importante para os surdos, pois “sustenta as hipóteses, as inferências, as deduções, as relações lógicas e abstratas para

construção de um sistema simbólico e para a aprendizagem da segunda língua”. (NOGUEIRA, 2012, p.245). Por isso a necessidade de expor os surdos primeiro a língua de sinais e depois a uma segunda língua.

O projeto bilíngue prevê que o processo de ensino e aprendizagem se fundamente primeiro no ensino da primeira língua, a língua de sinais e posteriormente a segunda língua em uma modalidade escrita. Assim, o aprendizado da pessoa surda “[...]será mediado pelas experiências que desenvolveu em sua língua materna, de referência”, ou seja, a primeira língua que a criança aprende no convívio com interlocutores usuários da mesma. Nisto está o maior problema educacional dos surdos, pois a maioria deles chegam a escola sem acesso a língua de sinais, “ pela ausência de interlocutores surdos na infância” (FERNANDES, 2008, p.6), e normalmente são usuários de gestos caseiros.

A língua de sinais, que antes era entendida como mímica e gestos, não pode ser agora configurada como apenas meio para se alcançar o português. Ela deve ser entendida e ensinada considerando todos seus aspectos sociais e culturais. Pois o papel da língua de sinais, segundo Nogueira (2012) não é só levar o sujeito ao aprendizado da língua da comunidade não surda para ser incluso, esse não é e nem deve ser o ideal bilíngue.

Uma das maiores dificuldades encontradas pelos surdos para aquisição da segunda língua é que esta é uma língua com escrita fundamentada na oralidade. A língua de sinais é uma língua visual- espacial, por isso é difícil ao aluno surdo compreender a respeito de uma língua que o mesmo não teve acesso em sua forma oral. Surge assim a necessidade de um ensino mediado pela língua de sinais e com uma metodologia visual. Nogueira aborda que,

O mundo dos sons está para a constituição do sujeito ouvinte, dessa forma, os recursos sonoros – por exemplo poesias e músicas, com exploração de rimas, assonância etc. – estão sempre presentes em salas de aula em escolas regulares, além da língua portuguesa em sua modalidade falada. Em contrapartida, esse recurso não possibilita a construção de significado e conhecimento para o aluno surdo usuário de libras, que percebe e significa o mundo pela experiência visual, sua língua é visual e os métodos de ensino da segunda língua precisam se adequar os recursos didáticos à natureza do sujeito. (NOGUEIRA, 2012 p.250)

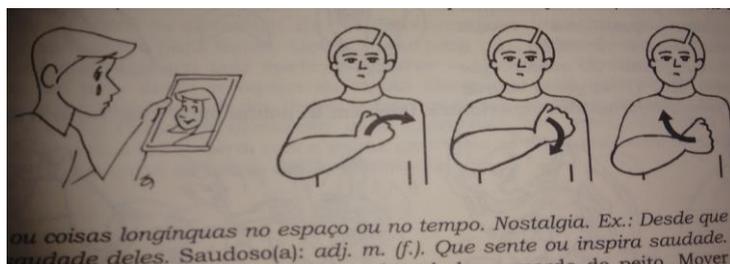
Como exemplo da importância dos recursos imagéticos no letramento de alunos surdos, cita-se o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais (Deit-Libras). Nele são registrados 10.296 sinais, com a apresentação de vários elementos, dos quais destacamos: a soletração digital do verbete usando a fonte de soletração digital em Libras; os verbetes em português e inglês; definição do significado em português; a escrita

visual direta do sinal em *SingWriting*⁵ e ilustrações imagéticas de sentido atribuídos ao sinal. (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2013) O que mais chama a atenção e que interessa ao estudo no Deit-Libras é a utilização dos recursos imagéticos para a ilustração dos sinais, salientando mais uma vez a importância do visual para os surdos. Como bem disse Reily (2003), o que se pretende é:

[...] mostrar que na representação gráfica, “pode-se” muito mais do que no mundo real, regido por leis da natureza e dos homens... Em algumas situações, é a própria incongruência na figura que nos mobiliza a pensar que estamos diante de uma imagem. Num movimento metalinguístico, detemo-nos a olhar para nosso processo de significação pela imagem. (REILY, 2003, p.188)

Oliveira (2011, p. 190), a partir de observações do contexto de sala de aula inclusiva, onde a Libras e a Língua Portuguesa eram utilizadas como meio de comunicação, constatou que “no processo de apreensão da realidade, ou seja, na apropriação significativa, a criança surda se vale de imagem, inicialmente, reconhecendo-a como uma equivalência do objeto para, sem seguida, apropriar-se da imagem a partir de sua ausência.” A mesma autora propõe “[...] o conceito de Consciência Visual como um mecanismo psíquico de elaboração, que culmina na representação do objeto via expressão gráfica.” Vejamos a seguir figuras de verbetes fotografados do Deit-Libras, como representações da realidade e que relacionadas a palavra podem conferir significação para aquele que a ver:

Figura 1 – Ilustração e apresentação em Libras do verbete saudade:



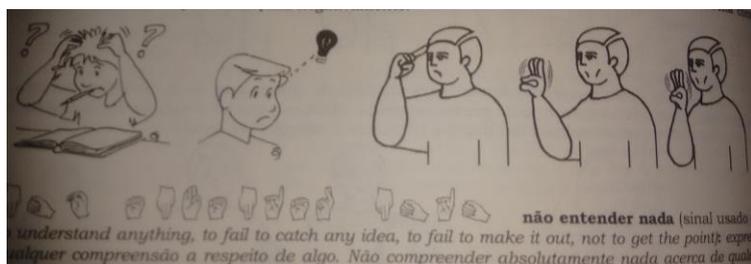
Fonte: Capovilla, Raphael e Mauricio (2013, p.2234)

Na **figura 1** o sinal do verbete saudade é apresentado pela ilustração dos bonecos, que sinalizam passo a passo a palavra. Também é possível observar a expressão facial do boneco,

⁵ SignWriting é o sistema de Escrita Visual Direta de Sinais que descreve as propriedades da língua de sinais. Esse sistema “registra a forma física e visual do sinal, e não seu significado.” (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2013, p. 174)

que indica o sentimento da palavra. No lado esquerdo da fotografia é apresentada uma ilustração do significante, que é uma aproximação do significado. Visto que se trata de um substantivo abstrato. A imagem do menino chorando ao ver a foto de uma garota insinua que o mesmo está sentindo falta daquela pessoa. Claro que muitos outros significantes podem ser atribuídos a imagem, por isso a importância da sinalização do verbete. No Deit-Libras esse procedimento de representação do significado e do significante é utilizado na apresentação de todos os verbetes. A seguir outro exemplo da utilização do recurso imagético na obra:

Figura 2 – Ilustração e apresentação em Libras do verbete **não entender nada**:



Fonte: Capovilla, Raphael e Mauricio (2013, p.1772)

A **figura 2** é ainda mais interessante, como pode-se observar o verbo entender no negativo, que é interpretado em Libras pelos sinais de PENSAR e POUCO está sendo representado por duas ilustrações: A primeira tem um menino estudando e com interrogações ao redor da cabeça, que dá a ideia de falta de compreensão e dúvida. Como também se observa na expressão do garoto; na segunda ilustração, a direita da primeira apresentada, o garoto tem uma lâmpada apagada ligada a cabeça. Demonstrando que aquele momento não há ideia nas cabeça do menino. Logo se a lâmpada estivesse acesa, passaria a mensagem de que o menino acabou de ter uma ideia. Novamente se entende que muitas possibilidades de significante e significado podem ser aplicadas às imagens apresentadas. Mas será o professor, através da língua de sinais que norteará os aprendizados que se pretende alcançar em cada imagem e os relacionará com a palavra escrita. Fernandes (2006) em estudo sobre o letramento de pessoas surdas, pondera que:

[...] principalmente na fase inicial de sistematização com o universo da escrita, os materiais devem ser ricos em imagens e ilustrações, permitindo aos alunos uma compreensão prévia do tema implicado. A contextualização visual do texto permitirá a elaboração de hipóteses sobre os sentidos da escrita; a leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas despertarão o interesse pelas possíveis mensagens das quais o texto é portador. (FERNANDES, 2006, p. 18)

Sem dúvida a Língua de Sinais ocupa um lugar inegociável como língua natural do surdo, responsável pelo desenvolvimento cognitivo linguístico, social e cultura do mesmo. Na escola, essa língua assume também o papel de mediadora ou língua de transmissão, desde que se respeite todos os seus aspectos culturais e linguísticos. O professor nesse processo é um “mediador-participante da construção de saberes a respeito do sistema da língua alvo” (NOGUEIRA, 2012, p.251). Ele que usará de metodologias que não satisfaça as necessidades comunicativas de um grupo não surdo, mas que compreendendo as possibilidades da pedagogia visual, de forma a incluir a todos no processo ensino e aprendizagem.

A seguir algumas sugestões de materiais didáticos direcionados a educação de surdos e a aprendizagem visual que podem ser acessados por professores, por exemplo, para que os mesmos possam oferecer uma educação que responda as necessidades do aluno surdo:

- vídeos de poesias, histórias infantis, fábulas de Esopo (sinalizadas) e números em LSB, produzidos pela LSB vídeo produções;
- vídeos produzidos pelo INES: Histórias Infantis em Língua de Sinais: Introdução às Operações Matemáticas; O Verbo em Português e em LIBRAS; Hino Nacional;
- CD-ROM Coleção Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português, volume I (*Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carol), editado por Clélia Regina Ramos, Editora Arara Azul;
- Material distribuído pelo MEC - Comunicar - proposta de adequação curricular para alunos com necessidades especiais: vídeo I: dicionário visual LIBRAS; vídeo II - parte 1; Formulação de frases em LIBRAS; parte 2: pidgin; vídeo III: instalação dos fonemas e aquisição de fala;
- Vídeo: A ilha dos sonhos (filme legendado - conteúdos de geografia e matemática), disponível nas edições paulinas;
- 17 programas infantis da série Vejo Vozes, veiculados e produzidos na TV Cultura;
- Livros diversos de LIBRAS, entre os quais: *LIBRAS em Contexto*, distribuído pelo MEC e comercializado pela FENEIS. (SALLES et al., 2004, p.46)

Conforme Quadros (2006, p.19), “pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais”. Entender o professor como um dos principais responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa para surdos, propõe também compreender de que forma o mesmo está preparado para atender aos alunos surdos. Perceber até que ponto a legislação sobre educação dos surdos os ampara para desempenharem seu papel de forma a atender as necessidades de todos seus alunos. E mais, compreender o pensar visual dos alunos surdos e propor momentos de ensino e aprendizagem em que esse processo cognitivo seja satisfeito.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.

Albert Einstein

A necessidade de compreender se os recursos imagéticos estão sendo utilizados por professores para o ensino de alunos surdos e quais tem sido as possibilidades e dificuldades desses profissionais diante da educação de surdos, motivou à inserção no campo empírico. Assim, com relação ao ambiente de coleta de dados, consideramos este estudo como pesquisa de campo, pois, “baseia-se na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade.” (ANDRADE, 2010, p.113). Com base nisso, este estudo foi realizado em três escolas, todas públicas, em que se ofertava o ensino fundamental e médio.

Esta pesquisa teve a finalidade de observar, registrar e analisar os fenômenos estudados. Desse modo, este estudo também pode ser caracterizado como descritivo, pois, segundo Andrade (2010), uma das características desse tipo de pesquisa é o uso de uma técnica padronizada para a coleta de dados, realizada por principalmente, questionários. Sendo assim, na realização desse estudo aplicou-se questionários com questões subjetivas à professores de Língua Portuguesa que ensinavam alunos surdos e aos Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais que atendiam esses alunos nas mesmas escolas e nas mesmas turmas dos professores escolhidos.

Com relação à análise dos dados, procedeu-se uma abordagem qualitativa, pois esta é, conforme Sandín Esteban (2010, p.127), “uma atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais; à transformação de práticas e cenários socioeducativos; à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”. Essa abordagem mostra aspectos subjetivos e permite a busca de percepções e entendimento sobre a natureza geral da questão problema do estudo, abrindo espaço para a interpretação. Assim, “[...]o social é visto como um mundo de significados possível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem” (TEXEIRA, 2011, p.140).

4.1 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa de campo foi realizada em três escolas públicas de educação básica, localizadas na cidade de Amargosa-Ba. Esses locais foram escolhidos levando-se em consideração, os seguintes critérios: serem escolas da rede pública de ensino, ofertarem o ensino fundamental II e o ensino médio, atenderem alunos surdos no ensino regular e contarem com a presença do intérprete de Libras nas aulas destinadas aos alunos surdos.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidados para participar do estudo três professores de Língua Portuguesa que lecionassem um ou mais alunos surdos em uma das escolas escolhidas e três intérpretes de Libras que atendessem aos mesmos alunos que os professores de LP. No princípio, não era objetivo desse estudo realizar a pesquisa com os intérpretes de Libras, contudo, após o levantamento dos dados com os professores, evidenciou-se uma participação ativa desses profissionais no processo de aprendizagem dos alunos surdos atendidos pelos professores e que eles – os intérpretes de Libras – poderiam, dessa forma, expor informações precisas sobre o uso dos recursos visuais na educação de surdos.

Respectivamente, serão denominados na presente pesquisa: Na escola A, o Professor 1(P1) e o Intérprete 1(IL1); na Escola B, o Professor 2 (P2) e o Intérprete 2(IL2); e na Escola C, o Professor 3(P3) e o Intérprete 3(IL3). Além do anonimato com relação ao nome, não se fará nesse estudo distinção de gênero dos participantes, sendo para todos os envolvidos utilizados o artigo masculino, ao referi-los. O uso das simbologias de letras e números para referência dos participantes da pesquisa se justifica no compromisso com o anonimato dos participantes, acordado com os mesmos antes da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE III). Este termo “significa que os sujeitos da pesquisa têm o direito de ser informados que serão estudados. O direito de conhecer a natureza da pesquisa a as possíveis consequências dos estudos em que se envolvem ” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 216 apud PUNCH, 1994).

O professor 1 da escola A é graduado em Letras Vernáculas e não teve nenhuma formação continuada ou até mesmo disciplina dentro da grade curricular de seu curso de formação inicial que contemplasse a área de Libras, educação de surdos e/ou educação especial. Atuando há um ano no ensino de dois alunos surdos, que cursam o 2º ano do ensino

médio, em uma mesma sala de aula e conta com a presença de um intérprete de língua de sinais. P1 não tem proficiência na Libras. Em relação os alunos atendidos pelo professor: Um tem 24 anos de idade, tem conhecimento básico da Língua Portuguesa e é fluente em Libras. Não foi disponibilizado informações sobre o tipo de surdez do aluno e nem se a surdez é pós-lingual ou pré-lingual. A outra aluna, tem 26 anos de idade, desconhece o tipo de surdez, tem pouco conhecimento sobre a Língua Portuguesa e conhecimento básico sobre a Libras.

Importante salientar que a pesquisa foi realizada apenas com os professores e intérpretes de Libras que trabalhavam nas escolas escolhidas. As informações sobre os alunos surdos, atendidos pelos participantes do estudo, não foram requeridas diretamente à escola, mas sim aos ILBS e aos professores de LP, que as disponibilizaram dentro das suas possibilidades de conhecimento sobre os alunos. Desse modo, a caracterização dos alunos surdo não constitui objeto da pesquisa e, portanto, as informações colhidas sobre eles são superficiais e pouco discutidas.

Na escola B, foi entrevistado o professor 2. Este possui formação superior em Letras e na sua formação a temática da educação de surdos foi contemplada de forma essencialmente teórica. Não tendo nenhuma formação continuada referente ao contexto da educação de surdos. P2 não tem proficiência em Libras e leciona uma aluna surda de 19 anos de idade, que está cursando o 7º ano do ensino fundamental II. Essa aluna tem surdez congênita e não demonstra conhecimentos significativos em nenhuma das duas línguas, LP e Libras. Pois, além da surdez, a aluna tem outros problemas de saúde, não informados, que dificultam o seu aprendizado.

Graduado em Letras com habilitação em língua Espanhola e Literaturas, o professor 3 não tem nenhuma formação que contemple a Libras e/ou a educação de surdos. Lecionando alunos surdos a 2 anos, atualmente, atende apenas 1 aluno surdo. Assim, como os demais não tem conhecimentos aprofundados, que demonstre proficiência na Língua de Sinais Brasileira. Com relação ao aluno surdo atendido, a única informação disponibilizada é que o mesmo é fluente em Libras.

Os intérpretes de Libras participantes da pesquisa, são os mesmos que atuam junto aos professores entrevistados. O intérprete 1(IL1), têm formação inicial em Psicopedagogia e é pós-graduado em Libras, atuando na profissão há 6 anos. Graduando do curso de Letras/Libras, o intérprete 2(IL2), está atuando a 10 meses. Atuando a dois anos, o intérprete 3(IL3), também é graduando do curso Letras/Libras.

4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Buscando conseguir informações e/ou conhecimentos acerca das metodologias de ensino que favoreçam a cognição visual dos sujeitos surdos, o levantamento de dados pelo pesquisador no campo, foi realizado através de questionários. A utilização desse instrumento se deu devido a que o questionário com questões abertas, de acordo com Lakatos e Marconi (2007), permitem ao participante responder livremente e emitir opiniões, usando linguagem própria.

Todavia, por mais que este instrumento tenha a vantagem em propor a liberdade de resposta, o anonimato e a natureza impessoal, sua desvantagem está na dificuldade de compreensão que ele possa causar no informante. Assim, para evitar que isso ocorresse, nesse estudo, foi enviado junto com o questionário destinado aos professores um texto introdutório, de uma lauda, que conforme, Lakatos e Marconi (2007), tem o objetivo de apresentar a pesquisa, falar de sua importância e precisão em se obter respostas.

4.3.1 Questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa

Para a coleta de dados da pesquisa se utilizou dois questionários. Um destinado aos professores e outro aos intérpretes de Libras que atuavam junto aos educadores. O questionário para os professores participantes (APÊNDICE I), além da introdução a pesquisa, que objetivou esclarecer os objetivos do estudo, foi composto de três partes, a primeira referente a identificação do professor. Pois, compreendemos que não são suficientes as opiniões expressas por eles, mas também conhecer sobre a formação inicial e continuada deles e o tempo de atuação. Pois, esses dados podem inferir nos percursos traçados por esses sujeitos no exercício da docência e nas escolhas educacionais que poderão ter ou não diante do aluno surdo. A seguir, exemplos de perguntas utilizadas no questionário com os professores:

- Em sua formação inicial, a temática da educação de surdos foi contemplada?
- Você tem formação continuada na área de LIBRAS e/ou educação especial? Caso sim, quais são elas?

A segunda parte, a identificação do aluno atendido, pretendeu conhecer os alunos surdos ensinados por esses professores. Já que, o tipo de surdez, o período de aquisição da surdez e os conhecimentos que eles têm da Língua Brasileira de Sinais também afetarão o caminho do docente. Pois, os professores que não dominam a Libras teriam mais possibilidades de comunicação com um aluno com surdez adquirida que fizesse uso de amplificador de som, que com um aluno com surdez congênita. Como na pesquisa desenvolvida, em que, de acordo com P2, não era possível desenvolver uma comunicação em Libras ou em Língua Portuguesa com sua aluna com surdez congênita, pois ela não tinha conhecimentos básicos sobre nenhuma das duas línguas. O que gerou a necessidade de um acompanhamento diferenciado, através do ILBS, que realizava atividades de ensino e aprendizagem da Libras com a aluna. Abaixo algumas questões relacionadas aos alunos surdos atendidos:

- O aluno tem conhecimento da LIBRAS: Não__ básico__ intermediário__ fluente__
- Tipo de surdez:
- Faz uso de aparelho auditivo:

A última parte do questionário, refere-se a dez questões abertas sobre os recursos visuais utilizados pelos professores em sala de aula, com a finalidade de verificar se esses recursos favoreciam ou não o aluno surdo e se os procedimentos realizados contribuía para a inclusão do aluno. A seguir perguntas utilizadas no questionário:

- As atividades direcionadas ao aluno surdo são adaptadas de forma a possibilitar o aprendizado do mesmo através de experiências visuais? Comente.
- Você utiliza recursos audiovisuais com legenda, visando possibilitar ao estudante surdo o acompanhamento do vídeo de forma visual?

O questionário aplicado aos professores foi formulado a partir das leituras das obras de autores como Falcão (2010) que discute a respeito da cognição visual e Fernandes (2006) que trata das práticas de letramento na educação bilíngue para indivíduos surdos. Os autores contribuíram para uma reflexão sobre a importância dos recursos imagéticos para o ensino e aprendizagem do aluno surdo. Também foi inspirado no documento: Orientação para professores de estudantes surdos (ANEXO I) disponibilizado, via internet, pelo Núcleo de

Políticas de Inclusão da Pró- Reitoria de Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A proposta do documento visou orientar os professores que trabalham com alunos surdos, a dar atenção diferenciada a estes, fazendo as adaptações necessárias para que eles participem das atividades realizadas em aula.

4.3.2 Questionário aplicado aos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais

Em princípio não era objetivo da pesquisa entrevistar os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, já que, o objetivo inicial do estudo era voltado para conhecer as práticas dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que, são eles que estão incumbidos do ensino da segunda língua em sua modalidade escrita para os alunos surdos. Porém, no processo de aplicação dos questionários, de acordo com os relatos dos professores, se notou o distanciamento existente de alguns professores com relação ao ensino do aluno surdo, ao mesmo tempo em que se percebia a atuação do intérprete de língua de sinais, nesse processo. Diante disso, foi proposto também a criação de um questionário para eles, a fim de compreender como os mesmos desempenhavam sua função.

A lei 12.319 de 1º de setembro de 2010 (ANEXO II), que dispõe sobre a função do intérprete, auxiliou na formulação de questões sobre esse profissional. Pois na referida lei a função de intérprete em nenhum momento é confundida com a função do professor, a ele não cabe ensinar o aluno surdo. O questionário para os intérpretes (APÊNDICE II), foi construído com duas partes. A primeira com perguntas para a identificação do participante, a fim de conhecer a sua formação e o tempo de atuação: Vejamos alguns questionamentos direcionados aos intérpretes de Libras:

- Formação continuada:
- Tempo de atuação como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):

O segundo bloco, contou com sete questões abertas com a finalidade de apresentar o contexto que envolvia esse profissional, inquiriu sobre a função do intérprete de Libras, sua atuação junto ao professor de Língua Portuguesa e sobre a possível experiência com o ensino de alunos surdos. Vejamos a seguir duas questões utilizadas na pesquisa com esses profissionais:

- No seu entendimento, qual é a função do intérprete de LIBRAS?
- Na sua atuação como intérprete você já teve que ensinar o aluno surdo? Comente sobre sua experiência.

De acordo com Andrade (2010, p.134) o “[...]questionário é um conjunto de perguntas que o informante responde, sem necessidade da presença do pesquisador”. Porém, em alguns casos, neste estudo, a permanência ao lado do informante, foi indispensável para esclarecer as dúvidas que poderiam surgir e para também escutá-los, afim de favorecer a compreensão durante a análise dos dados, objetivando a fidelidade com as opiniões emitidas por eles.

Essa atitude, inicialmente, objetivava esclarecer dúvidas que poderiam surgir diante das perguntas, porém, ganhou ao decorrer do estudo, um peso de suma importância. Pois que, a maioria dos participantes, no momento de aplicação do questionário, a cada questão lida, traziam comentários elucidativos sobre suas práticas. Apresentavam resultados que as questões não previam, dando mais subsídios para uma efetiva análise dos dados. Dando a pesquisa um caráter de entrevista, em que os questionamentos levantados pelos participantes, faziam surgir outros por parte da pesquisadora.

4.4 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Na construção dos instrumentos para coleta de dados desse estudo, as questões abertas formuladas não foram organizadas por tópicos ou eixos temáticos. Todavia, para análise e exposição dos resultados, surgiu a necessidade de organizar os dados coletados, para avaliar uma melhor compreensão e discussão dos mesmos. Para isso, as informações obtidas foram distribuídas em três categorias: a primeira relacionada a formação dos professores para a ensino de alunos surdos, a segunda, sobre a utilização dos recursos visuais na educação de surdos e a última sobre o papel dos intérpretes de Libras em relação ao uso desses recursos.

Na categoria referente aos dados obtidos com os professores, foram utilizados quadros com síntese das respostas desses sujeitos e a indicação do problema investigado, como também, exposição de alguns relatos dos participantes. Na apresentação dos fenômenos analisados na pesquisa com os intérpretes utilizou-se para exposição dos dados a descrição das respostas dos participantes e o uso de quadros foi dispensado, devido ao nível discursivo das respostas obtidas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo.

Terje Basilier

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os fenômenos investigados sobre a utilização dos recursos visuais no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Como também, serão realizadas ponderações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e o papel do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no contexto dos casos estudados, salientando como os percursos de cada um podem inferir no desenvolvimento e inclusão escolar dos surdos.

5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Muitos professores não possuem proficiência em Libras e nem conhecimentos a respeito dos aspectos culturais e linguísticos dos surdos e quando se depararam com o aluno surdo em sua sala de aula, enfrentam dificuldades para mediar o ensino. Por não conseguirem se comunicar com eles, acabam se distanciando do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, os alunos são excluídos das práticas escolares e os conteúdos são ministrados sem considerar a língua de sinais, não havendo, portanto, uma adequação nas práticas de ensino à realidade do aluno. Em consequência, eles são privados da comunicação com o professor, colegas e funcionários da escola, como também, dos conhecimentos e conteúdos escolares. Com o passar do tempo, ou desistem de frequentar a escola ou evidenciam mais um fracasso e exclusão escolares.

Nota-se uma problemática que envolve o professor e o ensino de alunos surdos: a falta de conhecimentos aprofundados sobre a cultura surda e a língua de sinais. Uma possibilidade para explicar a ausência desses conhecimentos, pode ser a carência de uma formação adequada de professores para a educação dos surdos. Como podemos analisar no **quadro 1**, a seguir:

Quadro 1: Formação dos professores para a educação de surdos.

Formação dos professores	Dados da pesquisa		
	Professor 1	Professor 2	Professor 3
1. Acesso a disciplina de Libras na formação inicial	Não.	Sim.	Não.
2. Formação continuada em áreas direcionadas à educação de surdos.	Não.	Não.	Não.
3. Proficiência em Língua Brasileira de Sinais	Não.	Não.	Não.

Os professores participantes da pesquisa são graduados no curso de Letras. Porém, durante a formação inicial apenas um deles, o P2, teve contemplada a disciplina de Libras. Mas, segundo ele, foi um ensino basicamente teórico, que não lhe deu condições suficientes para conhecer as singularidades da língua de sinais e dos surdos. A ausência desses conhecimentos é um problema para os professores de Língua Portuguesa desse estudo.

A Língua Brasileira de Sinais foi incluída como disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores. No capítulo II, Art. 3, do decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, fica determinado que:

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, p.1)

Contudo, quando P1 e P3 concluíram o ensino superior, essa lei ainda não havia entrado em vigor. O que até certo ponto justifica a falta de conhecimento a respeito da Libras, por parte deles. Porém, uma disciplina não é suficiente para abordar todos os aspectos da surdez e tornar os aprendizes proficientes na língua de sinais. A formação continuada, nesse processo, entra como alternativa para constituição de saberes. Todavia, os dados revelam que

nenhum dos professores participantes obtiveram formação continuada que correspondesse à educação dos surdos. Como se observa no relato do professor 1:

Em minha prática pedagógica estou tendo muitas dificuldades em trabalhar com os alunos surdos, visto que não tenho conhecimento teórico e metodológico para propor a eles um processo de aprendizagem digno. Não tenho formação na área, não sei Libras e muitas vezes o sistema de ensino não colabora para amenizar essas dificuldades. (P1).

O professor 3 também comenta sobre as dificuldades resultantes da falta de proficiência na língua de sinais. Segundo ele, “quando não se tem conhecimento em Libras é muito complicado trabalhar com os alunos surdos” (P3). No artigo 23, do decreto 5.626, ao tratar da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, fica determinado que “deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.” (BRASIL, 2005, p.6).

De acordo com Falcão (2012, p.333), um professor que assume uma sala de aula com aluno surdo, sabe o “quanto é sacrificante, inseguro e incerto o desafio de educar”, pois lhes faltam os fundamentos e conhecimentos para a ofertar de um ensino de qualidade. Desta forma, é necessário que sejam disponibilizados aos profissionais da educação oportunidades, condições de formação e habilitação para o ensino dos alunos surdos, em que sejam priorizados o aprendizado da língua de sinais na perspectiva da cognição visual.

O decreto 5.626, Art. 14, trata da obrigatoriedade das instituições federais de ensino na garantia do acesso das pessoas surdas “à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.” (BRASIL, 2005, p.3). Para isso, essas instituições, também, devem “apoiar na comunidade escolar o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.” (BRASIL, 2005, p.4).

Nesse contexto, deve existir um trabalho colaborativo em que os professores, os gestores, os pais dos alunos e todos os demais envolvidos, estejam engajados na procura de possibilidades, no aprendizado da língua de sinais, na aquisição de conhecimento sobre a comunidade surda, na formação continuada e nas trocas de saberes, a fim de que a inclusão do aluno surdo aconteça e que principalmente os professores, sejam capacitados e preparados para ensiná-los.

5.2 A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

A maior característica do ensino fundamentado no aprendizado através da cognição visual é aquela que inclui o aluno surdo, dando ao mesmo subsídios para que aprenda e seja autônomo na busca pelo saber. Isso se dá através da língua de sinais e das práticas visuais de ensino, em que o aluno surdo aprende através do seu canal receptivo: a visão. Contudo, é mister compreender que não é suficiente apresentar imagens, deve-se também ensinar ao surdo a aprender a partir desse conceito de aprendizagem visual e despertar no mesmo o olhar crítico e construtivo para aquilo que ver.

A cognição visual, conceito discutido por Falcão (2010, p.147) “é o processo de aprendizagem, da aquisição do conhecimento através de sinais com estímulos visuais diferenciados”. Segundo o autor, os surdos precisam desenvolver uma estruturação mental visual, ou seja, aprender a pensar visualmente, a desenvolver e criar a partir do visual. Esse aprendizado gerará autonomia econômica, social e política para esses sujeitos. Observemos no **quadro 2** os recursos visuais que foram utilizados pelos professores pesquisados:

Quadro 2: A utilização dos recursos visuais para o ensino de alunos surdos

Uso dos recursos visuais pelos docentes destinados ao ensino do aluno surdo.	Dados da pesquisa		
	Professor 1	Professor 2	Professor 3
1.Utilização dos recursos imagéticos com inferências e questionamentos ao aluno surdo.	Sim.	Não.	Não.
2. Uso de outros recursos imagéticos: vídeos em Libras, filmes com legenda, imagens, cartazes, etc.	Sim.	Não.	Às vezes.
3. Atividades diferenciadas com elementos visuais para os alunos surdos	Sim.	Não.	Não.

Considerando as discussões de Falcão (2010), sobre a importância do pensar visualmente e para isso o uso de recursos imagéticos, verifica-se no **quadro 2**, um emprego reduzido desses recursos no ensino de alunos surdos pelos professores de Língua Portuguesa participantes do estudo. Apenas o professor 1 demonstrou uma eficácia na utilização desses recursos direcionados ao aluno surdo. Como podemos notar no relato desse professor:

No início do ano letivo, mesmo sabendo que na turma haviam dois alunos surdos, eu não me atentei para a utilização dos recursos visuais como facilitadores de aprendizagem desses alunos. Com o passar do tempo e percebendo que esses alunos estavam excluídos, resolvi buscar ajuda com pessoas que sabiam Libras e professores que conviviam com alunos surdos. Foi a partir disso, que comecei a utilizar mais imagens nas aulas de Língua Portuguesa e nas atividades desses alunos. (P1)

O que motivou P1 na busca de informação sobre a língua de sinais e o ensino de alunos surdos, foi a percepção sobre a situação de exclusão que seus alunos estavam vivenciando em sua sala de aula. P1 não teve nenhuma formação continuada que contemplasse o aprendizado sobre a educação de surdos e a língua de sinais. Apesar disso, esse professor buscou outros meios de adquirir os conhecimentos que lhe desse condições de colaborar com o aprendizado de seus alunos. Essa prática por parte de P1 foi muito importante, pois de acordo com Falcão (2012, p. 335), “o professor ensina porque aprende e aprende a ensinar quando vivencia a humildade de ser aprendiz, dando oportunidades a que outros sujeitos, pais e professores compartilhem experiências educativas.”

A partir das informações sobre o contexto educacional do aluno surdo, P1 passou a utilizar recursos visuais em suas aulas, pois reconheceu que no caso dos alunos surdos a aprendizagem era favorecida quando os utilizava. É interessante notar que este professor não apenas utilizou esses recursos, mas também, inseriu na sua prática questionamentos aos alunos sobre os conteúdos apresentados nas imagens e vídeos que ele empregava em sala de aula. Segundo o professor 1, “isso era feito através da mediação do intérprete” (P1), porque ele não tinha domínio no uso da Libras.

É insuficiente a apresentação de imagens ou uso de variados recursos visuais sem estimular o pensamento crítico do aluno surdo. Sobre isso, Falcão (2010, p.155) aborda que “as informações explícitas, implícitas e subliminares quando não orientadas e intencionalmente cognitivas deixam de ser potencializadoras da percepção”. O aluno deve compreender de todas as formas cada imagem. Não é suficiente ver, assim como para os ouvintes não basta ouvir, precisa se inferir, discutir, questionar, salientar, sugerir, lembrar, exemplificar aquilo que está sendo exposto.

O professor 2 informou que utilizava diversos elementos visuais como suporte para suas aulas: vídeos e imagens, por exemplo. Todavia, esses recursos não eram destinados à aluna surda. Ele relatou que: “ela não consegue identificar os códigos da escrita” e “ainda está sendo alfabetizada na língua de sinais” (P2). Por isso, os recursos utilizados por ele em sala de aula, eram os mesmos para todos os alunos e não tinham nenhum objetivo específico com

relação à aluna. Apesar da presença do intérprete de Libras na sala de aula, segundo P2 não era possível estabelecer uma comunicação com a aluna, devido à ausência de uma língua de instrução, tendo em vista que ela não apresentava proficiência em Libras e nem na Língua Portuguesa. Com isso o intérprete fazia um trabalho diferenciado com a aluna surda, dispondo atividades que favoreciam o processo de aprendizado dessas duas línguas ao mesmo tempo.

O professor 3 relatou que tentou utilizar imagens em suas aulas, porém, não conseguia se expressar como desejava e por isso os seus objetivos no ensino não eram alcançados. A ausência de uma formação continuada que desse suporte ao professor no atendimento ao aluno surdo e conhecimentos básicos sobre a língua de sinais, podem ser pontos adversos que implicaram em um processo de ensino desfavorável ao aluno surdo atendido por esse professor. Os alunos surdos não aprendem da mesma forma que os ouvintes, por isso não é suficiente mostrar imagens e se comunicar em língua de sinais. Somado a esses dois, o professor deve “[...] ressignificar cada gesto e cada olhar como intencionalmente educacional e dialogênico para que se garanta apropriação, volição, reflexão, elaboração mental, registro e armazenamento como aprendizagem.” (FALCÃO, 2010, p.167).

Ao se considerar que a aprendizagem dos alunos surdos é visual, também é importante propor a eles atividades que correspondam a esse aprendizado. Com relação a adaptação de atividades escolares, P2 e P3 informaram que não elaboram atividades diferenciadas para esses alunos e que elas são preparadas pelo intérprete de Libras. Apenas o professor 1 informou realizar essas modificações:

Na medida do possível, tenho tentado preparar aulas diferenciadas para esses alunos. Mas ainda tenho muitas dificuldades. Mesmo com muita dificuldade e sem saber o que fazer, como fazer, tenho tentado preparar atividades específicas para eles, levando em consideração suas habilidades e necessidades de aprendizagem. (P1)

As dificuldades apresentadas pelos professores com relação aos seus alunos surdos podem ser resultado da falta de formação inicial e continuada que contemple a educação de surdos e de proficiência na Libras. Existe assim, a necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam nas escolas comuns de educação básica, em que estudam alunos surdos. A legislação já propõe ações para garantir a qualificação dos professores e a difusão da Libras e o ensino da Língua Portuguesa para que as pessoas surdas tenham acesso à educação. Para isso as instituições federais de ensino, conforme o Decreto 5626/05, Art. 14, obrigatoriamente devem “promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso

da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; ” (BRASIL, 2005, p.01).

Os estudantes surdos diante dessa problemática estão sendo prejudicados no desenvolvimento educacional, visto que estão recebendo um ensino de pouca qualidade diante das necessidades que os mesmos possuem. Além de promover um ensino adaptado as necessidades linguísticas e cognitivas desse aluno, as escolas devem prover práticas que os inclua, disponibilizando, por exemplo, cursos com o intuito de difundir a Libras entre professores, alunos, funcionários, gestores e familiares.

5.2.1 Os professores e as práticas de intervenção inclusivas

A legislação garante o direito de o aluno surdo ser inserido na educação básica. Contudo, torna-se indispensável que sejam feitas adaptações para que o aluno surdo seja incluído efetivamente, pois ele precisa de uma diferenciação no ensino e nas atividades escolares. Isso não quer dizer que deva ser feito um trabalho individual com o aluno, separando-o dos alunos ouvintes, mas que sejam feitas adaptações nas atividades, metodologias e recursos de ensino, para que esse aluno possa participar de todas as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Durante a pesquisa os professores de Língua Portuguesa foram questionados sobre a realização, em sala de aula, de práticas de intervenção que contribuíssem para a significação com base na percepção visual, a fim de incluir o aluno surdo. A seguir, são apresentadas algumas dessas práticas e se elas eram realizadas ou não pelos professores:

Quadro 3: Práticas interventivas inclusivas na educação de surdos.

Práticas de intervenção inclusivas	Resultados da pesquisa		
	Professor 1	Professor 2	Professor 3
1. Apresentação escrita do esboço da exposição oral a ser realizada em aula.	Não.	Não.	Não.
2. Instruções por escritos dos trabalhos e das atividades escolares.	Não.	Não.	Às vezes.
3. Fornecimento aos alunos surdos de cópias dos meios visuais utilizados em aula.	Não.	Não.	Não.
4. Uso de recursos audiovisuais com legenda.	Sim.	Não.	Não.

Sobre a realização de práticas inclusivas em sala de aula, a partir das questões direcionadas aos professores, foi possível constatar que o professor 1 não fornecia por escrito instruções ou esboço da aula para os alunos surdos. Na verdade, P1 proporcionava essas informações aos alunos, através do intérprete, que mediava a comunicação entre o professor e o aluno. O professor 3 poucas vezes ofereceu por escrito as instruções dos trabalhos e das atividades escolares ao aluno. Assim, observa-se, por parte dos professores, um distanciamento das práticas de ensino e aprendizagem fundamentadas na surdez como experiência visual. Com relação a importância da aprendizagem visual, Oliveira (2009, p.88) afirma que “a leitura de mundo não se restringe a escrita nem a leitura da palavra verbal, engloba a discriminação visual do espaço circundante. O modo visual de apreensão da realidade é também a via privilegiada a ser acionada no trabalho pedagógico com os surdos.”

No caso de P2, nenhuma das práticas de intervenção inclusivas, mencionadas no **quadro 3**, eram realizadas em sala de aula. Segundo ele, as atividades direcionadas à aluna surda eram realizadas pelo intérprete de Libras, que as preparava e aplicava. Como outrora explicado, a aluna não tinha domínio sobre a Libras e a escrita da Língua Portuguesa. Uma situação crítica, já que foge ao ideal bilíngue. Conforme o Decreto 5626/2005, no Art.22, “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.”

Santana (2007, p.211) explica “que uma criança surda não está isolada de rotinas sociais e, portanto, simbólicas, cognitivas e significativas”. O surdo tem variadas percepções do mundo e das coisas que lhe rodeiam, são imagens e sensações que na ausência de uma língua ficam destituídas de significado. Através de uma língua é que ele poderá organizar essas percepções, conferindo a elas significação. Assim, o domínio de uma língua com a qual possa se comunicar é indispensável como mediadora das funções cognitivas. Junto a isso, processos como gestos, expressões faciais e imagens, também atuam na aprendizagem. Desse modo, segundo Santana:

Os surdos têm memória, atenção, percepção que são construídas também e, sobretudo, visualmente. Na ausência de língua estruturada, o cérebro (dinâmico) se organiza por meio de processos de significação eminentemente visuais, conferindo uma qualidade particular à cognição, um processamento simultâneo e espacial. (SANTANA, 2007, p. 211)

A surda Emanuelle Laborit (1994, p.14), quando ainda não tinha acesso a uma língua e apenas percepções visuais do mundo à sua volta, descreveu que as lembranças de sua primeira

infância eram estranhas e confusas, “[...]uma sequência de imagens sem relação umas com as outras, como sequências de um filme montadas uma atrás da outra, com longas faixas negras, grandes espaços perdidos. ” Evidente que Laborit tinha a apreensão das imagens, porém, lhe faltava os conceitos, ou seja, a construção de significados. E essa construção, só lhe foi possível através de uma língua.

A língua de sinais desempenha, assim como a língua oral, o papel cognitivo, que é a capacidade de estruturar o pensamento ou processo de conhecer, caracterizado pelos processos de imaginação, pensamento, discurso, percepção, atenção, memória, inferências e outros. Fica claro a necessidade do acesso à uma língua para a organização do pensamento, pois ela é a principal mediadora das funções cognitivas e quem potencializa a capacidade de abstração dos conhecimentos (SANTANA, 2007).

No que se refere à aluna surda atendida por P2, é importante lembrar, que ela, com 19 anos, ainda estava em processo de aquisição da L1. De acordo com P2, ela tinha sérias dificuldades de aprendizado. Ainda assim, a aluna já estava cursando o 7º ano do ensino fundamental, sem nem mesmo ter domínio das línguas de instrução. Visto isso, defende-se à necessidade de que o aluno surdo chegue a escola comum com a aquisição da língua de sinais e que através dela ele se comunique com os colegas, professores e funcionários. Da mesma forma, o professor deve conhecer a Libras para poder se comunicar com os seus alunos, entender seus questionamentos e dispor da melhor maneira da presença do intérprete de Libras na sala de aula (SÁ, 2011).

A situação evidenciada pelo professor 2 demonstra que a falta de uma língua com a qual possa se comunicar é uma dificuldade de muitos surdos inseridos no ensino regular. Mesmo com a proposta de uma educação bilíngue amparada por lei, nem sempre são disponibilizadas aos alunos, práticas escolares que satisfaçam as suas necessidades comunicacionais. São como estrangeiros ocupando, muitas vezes, apenas um espaço na sala de aula, situados em um sistema chamado inclusivo, mas perpetuado de práticas exclusivas que não dão aos mesmos, possibilidades para seu desenvolvimento.

O acesso do aluno surdo às escolas da rede regular de ensino é garantido por lei, nessa perspectiva a escola deve adequar-se ao aluno e não o aluno à escola. O decreto 5626/2005, no Art. 22, ao falar sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, determina que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão dos alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p.6)

A presença do surdo em escolas de educação básica também está amparada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001. No Art. 02, da referida resolução, os sistemas de ensino devem “matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos ” (BRASIL, 2001, p.19).

Sendo assim,

Gostaríamos de enfatizar a necessidade de que seja assegurada à criança surda, a sua inserção escolar em um ambiente linguístico natural em que a Libras seja a língua primeira, língua de referência, para posterior aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua. Esse ambiente bilíngue é fundamental, é lugar privilegiado para que a criança surda possa desenvolver suas capacidades linguísticas e cognitivas e também posicionar-se de modo singular em seu ambiente sociocultural. Defendemos que uma escola bilíngue para a educação de surdos pode dar essa garantia. (OLIVEIRA, 2011, p.192)

Quando o aluno surdo já tem domínio da leitura e escrita, a apresentação de vídeos legendados em sala de aula, por exemplo, podem fazer muita diferença para esse aluno. Infelizmente, ações como esta estão passando despercebidas e muitos professores continuam recebendo os alunos surdos em sua sala de aula sem modificar suas práticas para atendê-los. A escola diante disso, recebe o *status* de inclusiva, porque o aluno surdo é matriculado, porém, não estão sendo ofertadas a eles oportunidades para seu desenvolvimento e avanço escolar.

5.3 A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS VISUAIS PELOS INTÉRPRETES DE LIBRAS: PARA ALÉM DA FUNÇÃO DE INTERPRETAR

Ainda que os professores pesquisados não tenham acesso a Libras e nem aos conhecimentos sobre a educação de surdos, eles têm o suporte na atuação do intérprete de

Libras em sua sala de aula. Entretanto, de acordo com Falcão (2010, p.179), “a metodologia de ensino para aluno surdo não é resolvida apenas com a colocação do profissional (ILS) em sala de aula e da Libras como ferramenta, uma vez que, não é apenas a condição linguística especial que o difere do ouvinte. ” Segundo o autor, existe a necessidade do uso de uma metodologia diferenciada para alunos surdos, fundamentada na perspectiva da cognição visual.

Os intérpretes de Libras, em todos os casos estudados, desenvolvem funções que vão além daquelas determinadas pela legislação. Pois, muitas vezes, são eles que ensinam conteúdos didáticos aos alunos surdos. Por isso, importou saber: como esses profissionais estão lidando com a educação dos alunos surdos no uso dos recursos visuais ao desempenharem atividades que não são atribuições dos mesmos? A análise dos dados da pesquisa, apontou que todos os intérpretes participantes já ensinaram aos surdos assuntos relativos a Libras e/ou a Língua Portuguesa, e que, ao fazê-lo, utilizaram algum recurso visual, seja imagens, vídeos, etc. Como está exposto no relato do intérprete 1:

Com relação a Língua Portuguesa nós utilizamos vídeos, escolhidos pelo professor, no tablete educacional. Utilizamos também imagens, direcionados pelo professor regente. Observamos que o aluno surdo se desenvolve mais com a utilização desses recursos, pois eles têm memória visual. Quando esses recursos são usados, junto a língua de sinais, o aluno surdo apresenta aprendizado significativo. (IL1)

O relato desse profissional demonstra que o professor regente da turma, P1, o orienta na escolha dos recursos que são utilizados para promover a aprendizagem do aluno. Com efeito, IL1 é quem faz a mediação do ensino, por dominar a Libras e ter mais conhecimentos sobre as singularidades linguísticas das pessoas surdas. Apesar de o professor fazer a escolha do material a ser utilizado, a tarefa de apresentá-lo e explicá-lo ao aluno, fica à cargo do ILS. Sá (2011, p.43) argumenta bem a esse respeito ao dizer que “o professor da escola regular precisa, isto sim, conhecer a Língua de Sinais Brasileira para conversar com seus alunos surdos, para entender seus questionamentos, e para que possa aproveitar melhor o trabalho do intérprete de língua de sinais. ” Em relação ao uso dos recursos visuais, o IL1 comenta que o aluno tem mais avanços na aprendizagem, quando esses recursos são utilizados. Isso ocorre, provavelmente, por que:

[...] para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os

educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las. (REILY, 2003, p. 169)

Sobre a prática do intérprete 2, é importante considerar que a aluna atendida por esse profissional não tinha domínio sobre nenhuma das línguas de instrução, por isso, o intérprete realizava um trabalho diferenciado com essa aluna, em que era priorizado o ensino da língua de sinais. A respeito do ensino e do uso dos recursos visuais nesse processo, o IL 2, relata que:

Todas as atividades para a aluna são feitas com imagens. Às vezes uso o computador para apresentar imagens. Para apresentar os assuntos que estou trabalhando. Queria mostrar vídeos a aluna, porém a escola não disponibiliza de um equipamento em boas condições para isso. Daí uso o Power Point, mostro imagens, imprimo imagens e ensino em Libras, os conteúdos a aluna. Porém nem sempre ela mostra desenvolvimento, isso devido a outros problemas que ela apresenta. Nem tudo dá para ensinar com imagens, gramática, por exemplo. O mais difícil é que preciso ensinar assuntos de 9 disciplinas, isso dificulta muito. (IL 2)

O uso efetivo das imagens como recurso visual para ensino de alunos surdos é presente na prática do intérprete 2. Segundo ele, a imagem é apresentada a aluna surda e em seguida o sinal na língua de sinais, em outros momentos, apresenta o sinal, a imagem e a escrita em Língua Portuguesa. Mas, de acordo com o profissional IL2, nem todos os assuntos podem ser ensinados através de imagens, como é o caso da gramática da LP, que para ele, distingue do ensino da literatura. Exemplo disso é a história da Chapeuzinho vermelho, em que o profissional a apresenta com o suporte de imagens representativas dos personagens e ambientes do conto. Mas, com relação aos assuntos gramaticais, o suporte com imagens é irrealizável, pois a aluna não reconhece a escrita da LP, como também o aprendizado da gramática nesse período não seria relevante para a aluna, tendo em vista que a mesma não domina a L1.

No processo de ensino da L2 é importante considerar o aspecto visual da escrita, pois, ainda que algum assunto não seja possível de representar através de um desenho ou gravura, não se pode desconsiderar que a escrita é, também, visual e concreta. Gesueli (2003, p.148), aponta para isso, já que, conforme a autora, o surdo no processo de aquisição da linguagem escrita “não está centrado na relação da escrita com a oralidade, pois, pelo fato de não ouvir, a última torna-se praticamente inviável, abrindo-se maior espaço para o aspecto visual da

escrita”. Dessa maneira, a aprendizagem da segunda língua, terá como suporte os aspectos gráficos da escrita e sobretudo o da língua de sinais.

A justificativa para o uso contínuo dos recursos imagéticos, de acordo com o intérprete 2, é que a aluna só consegue dar um retorno sobre o aprendizado quando existe imagens no processo de ensino. Tendo em vista que a aluna surda está sendo submetida ao aprendizado de L2, sem ao menos ser proficiente na L1, o IL2 explicou que ao lhe ser ensinado um sinal novo, a mesma não demonstra aprendizado se os questionamentos forem realizados, apenas, através da Libras. Um retorno satisfatório só é dado quando se apresenta a imagem referente ao sinal ensinado.

O caso acima relatado aponta para algumas dificuldades relacionadas à implementação de uma educação de qualidade para os alunos surdos. A primeira é sobre o acesso a uma educação bilíngue, em que a Libras seja a L1, língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa, L2, a fim de que seja assegurado a esses sujeitos a efetiva comunicação na sua língua de sinais e que as práticas de ensino, conforme Quadros (2010), não estejam formuladas no intuito de garantir o português como língua privilegiada de acesso ao conhecimento. A segunda inferência é a respeito da necessidade de entender que, no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, não basta usar a imagem e apresentar o sinal referente. Se propõe que o surdo possa, a partir dos recursos imagéticos, construir possibilidades e aprendizados diversos. Pois,

Mesmo que muitas imagens, por si só, revelem o discurso na sua plenitude, é preciso, na construção do conhecimento e a bem da verdade e da certeza, estruturar cada uma das imagens, figuras, observações e vivências com sentimentos, interesses, valores, antes de se estabelecer um juízo de valor apenas pelo visto e assim cristalizá-lo como se fosse absolutamente a única possibilidade, alternativa e condição. (FALCÃO, 2010, p.170)

E por fim, podemos deduzir que o professor por desconhecer a Libras e a cultura do surdo, deixa de propor ao mesmo um ensino que favoreça seu aprendizado, ficando assim, a cargo do intérprete de Libras a execução de atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, os intérpretes passam a realizar com menos frequência as suas atribuições e a desenvolver efetivamente tarefas relativas a função do professor. Leite (2005) discute essa problemática ao dizer que:

[...] para tratar o tema da interpretação de LIBRAS em sala de aula, é preciso esclarecer que crianças surdas podem estar incluídas em escolas da rede regular de ensino, isto é, em escolas de ouvintes, e, simplesmente,

desconhecerem, ou não serem fluentes em LIBRAS, comunicando-se através de um sistema familiar de sinalização e/ou de tentativas de comunicação em língua portuguesa oral. Esses, entre outros, são fatores a se considerar para a discussão do papel do intérprete de LIBRAS em sala de aula. (LEITE, 2005, p.19)

Muitos surdos, quando iniciam os estudos em uma escola regular, na maioria das vezes não têm conhecimento sobre uma língua de sinais e normalmente fazem uso de um sistema familiar de sinalização. No contexto escolar, o intérprete de Libras, diante de um surdo que não é fluente em nenhuma das línguas previstas pela educação bilíngue e nem dispõe de um professor habilitado na língua de sinais, acaba tendo que ensinar conteúdos referentes a língua de sinais e ao português para esse aluno, todavia, compreendemos que esta não é a função desse profissional.

5.3.1 A função do intérprete de língua de sinais e a educação de surdos

Um dos documentos mais relevantes sobre os deveres dos intérpretes é o código de ética, que buscou orientar esses profissionais na sua atuação. Segundo Quadros (2008) este documento constitui o Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes e nele ficou estabelecido como um dos deveres desse profissional, no capítulo 1, Art. 3º, “interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade[...]”. (QUADROS, 2008, p. 29).

O papel do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais está regulamentado pela lei 12.319 de 1º de setembro de 2010. No Art. 6, da referida lei, a função desse profissional é “efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa” (BRASIL,2010, p.1). A lei determina que o intérprete faça a interpretação das duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa, de maneira simultânea ou consecutiva, ou seja, enquanto a mensagem é transmitida em Libras, o intérprete interpreta em Língua Portuguesa para os não surdos e quando a mensagem foi dita em LP o intérprete faz a interpretação sinalizada para o surdo presente. Segundo Marta Filietaz:

O Intérprete de língua de sinais é a pessoa que, sendo fluente em língua de sinais com competências e habilidades tradutoras. Possuindo capacidade de traduzir/verter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno

lapso de tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para uma língua oral (falada) ou vice-versa. (FILIETAZ, 2008, p.1)

Todavia, segundo os intérpretes participantes desse estudo, esse papel não está bem definido em suas práticas, já que os mesmos desempenham atribuições que vão muito além do que rege a legislação. Ao serem questionados se o papel do intérprete está ou não politicamente bem definido, eles opinaram que:

Intérprete 1: De acordo com a legislação vigente sim. Porém, existe uma dualidade no entendimento dessa função, pois muitos acreditam que o intérprete está para ensinar.

Intérprete 2: Não. Pois na prática não estou apenas desenvolvendo esta função, pois a aluna que acompanho não tem o domínio da Libras.

Intérprete 3: Não está bem definido. Por que realizo funções fora do papel de intérprete.

Como se pode notar, os intérpretes têm conhecimentos sobre a legislação que regulamenta a profissão, porém, segundo eles, na prática estão fazendo também atividades que não são atribuições deles, como ensinar assuntos referentes às disciplinas escolares ao aluno surdo, por exemplo. A prática dessas atividades não se configura como papel desses profissionais. Além da interpretação nas duas línguas numa sala de aula, é atribuição do tradutor e intérprete no exercício de suas competências, de acordo com o Art. 6, da lei 12.319/2010, “interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2010, p.1). Com relação ao que é função do intérprete de Libras, os participantes concordaram que:

Interprete 1: Interpretar, facilitando a comunicação entre os atores do diálogo.

Interprete 2: Interpretar em Libras a aula do professor para o aluno surdo. Como também, entre os colegas, funcionários no ambiente escolar.

Intérprete 3: Transmitir o conteúdo oralizado para o surdo, através da língua de sinais.

De modo geral, os intérpretes participantes da pesquisa reconhecem que a função dos mesmos é a interpretação de uma língua para outra. Também, demonstram estarem cientes que ao ensinarem os alunos surdos estão cumprindo um papel que não é deles. Apesar de bem definido politicamente, o papel do intérprete tem se estendido a funções que não lhe cabem, ensino de Libras para surdos, por exemplo. O profissional intérprete se depara em sala de aula com um aluno que está em processo de aquisição da LP como segunda língua, sem nem ainda adquirir a Libras como primeira língua. Sobre o ensino de Libras ao aluno surdo, quando este não possui proficiência ou aquisição da L1, esses profissionais se posicionaram de forma semelhante:

Interprete 1: Quando o aluno não tem o domínio da Libras, ensino o aluno, utilizando os sinais que o mesmo já tem e os recursos visuais, sobretudo imagens.

Interprete 2: O professor propõe um tema e eu adequo para ensinar a aluna. Exemplo: a história da Chapeuzinho Vermelho, em que foco no ensino de novos sinais.

Intérprete 3: Contorno a didática utilizada pelo professor, adequando ao básico em sinais, facilitando o aprendizado.

Uma questão muito relevante é percebida nas falas dos intérpretes 2 e 3: uma simplificação dos assuntos propostos pelos professores, para que sejam ensinados ao aluno. O IL2 disse que adéqua o assunto da aula à realidade de aprendizado da aluna surda e o IL3 faz o mesmo, contornando a didática do professor para facilitar o aprendizado do aluno. Assim, esses alunos não estão acessando todos os conhecimentos inerentes ao ano letivo em que estão, além de terem no intérprete um referencial de educador. E de fato as posições que esses sujeitos assumem são de educador e não de apenas intérpretes. Sobre o ensino simplificado direcionado aos alunos surdos, Falcão (2013) discute que:

Uma das causas de preconceitos que envolve a educação dos surdos é a continuidade da cultura educacional simplificada que oferece menos do que o mínimo de conhecimentos e que pouco constrói ou subsidia a cognição dos sujeitos surdos. Esse procedimento resulta num baixo rendimento escolar em que todos são aprovados a cada final de ano, mesmo sem saber ler e compreender nem escrever na língua escrita. Outros abandonam a escola e poucos são os que conseguem adquirir algum conhecimento escolar que ressignifique a vida. (FALCÃO, 2013, p.344)

Sobre o ensino de conteúdos didáticos ao aluno surdo, no caso do intérprete 1, isso ocorria com a mediação do professor, com o objetivo de esclarecer as dúvidas dos alunos, mas era ele quem aplicava separadamente atividades avaliativas aos alunos surdos. O caso do intérprete 2 era ainda mais distante das determinações legislativas sobre a função desse profissional, pois ele ensinava praticamente todos os assuntos à aluna surda. Segundo ele, realizava-se com ela um trabalho diferenciado, em que o professor disponibiliza os assuntos e ele preparava atividades para essa aluna, de acordo com o nível de aprendizado dela, desenvolvendo, assim práticas relativas à função de professor e não de intérprete de Libras. Falcão (2013), no que diz respeito ao ILBS, discute que:

A complexidade de funções atribuídas a este profissional que também assume o papel de educador, promove equívocos atitudinais e éticos uma vez que, precisa ter conhecimentos sobre o ensino e dos caminhos da aprendizagem visual, sobre as implicações e limitações linguísticas inerentes à Libras e aos limites sensoriais da surdez. Ter domínio de técnicas de interpretação, ter domínio da sua língua natural e, acima de tudo, ser possuidor de um conhecimento amplo de várias áreas do conhecimento humano com um vocabulário amplo e versátil em LP e um exemplar domínio de sinais nas diferentes áreas. (FALCÃO, 2013, p.347)

O intérprete 3 realizava um trabalho diferenciado com o aluno surdo, segundo seu relato ele ensinava a esse aluno porque “às vezes se faz necessário, para que o conteúdo fique mais claro, ou quando a turma está adiantada no conteúdo” (IL3). Todavia, a manutenção dessa postura dos profissionais ILBS, com relação ao ensino de alunos surdos, está acarretando para eles uma sobrecarga muito grande. Só em cumprir o que está definido por lei já é uma atividade complexa de ser realizada pelo intérprete, pois, segundo Rosa (2013, p.239), “não é suficiente conhecer os sinais, e sim saber transmitir ideias da língua oral para a língua visuogestual, e vice-versa. Os intérpretes representam a ponte entre dois mundos diferentes, o mundo visual dos surdos e o mundo oral dos ouvintes.”

5.3.2 Diálogo entre o professor e o intérprete de Libras

Quando questionados sobre a existência de um diálogo entre eles e os professores de Língua Portuguesa participantes do estudo sobre os assuntos que eram abordados em aula, os intérpretes de Libras afirmaram que:

Intérprete 1: Sim, existe esse diálogo. Os conteúdos são enviados com antecedência para que eu possa me preparar para atuar em sala de aula. As dúvidas dos alunos transfiro para o professor e dou um retorno para o aluno.

Intérprete 2: Não. O professor de Língua Portuguesa trabalha muito com a gramática e apenas sou avisado na hora da aula sobre os assuntos que serão ministrados. Aí defino algo que será satisfatório para a aluna, normalmente ensino Libras, que é a maior necessidade dela.

Intérprete 3: Existe sim. O intérprete modifica as atividades com a autorização do professor de Língua Portuguesa. Sempre mostro ao professor da disciplina o procedimento realizado e os avanços alcançados.

Há por parte dos professores de LP, nos casos dos intérpretes 1 e 2, um diálogo com esses profissionais. A fim de informá-los sobre os assuntos que serão abordados em sala de aula. Porém, são ainda os intérpretes que articulam o ensino para os alunos surdos. Ratificamos a importância, de que em um contexto comum de interpretação, as informações sobre os assuntos que serão abordados em aula sejam dispostas aos profissionais ILBS com antecedência, pois, de acordo com Lacerda (2009):

[...] na interpretação, todo o conhecimento do tema que está sendo tratado, o vocabulário específico e as expressões precisam estar disponíveis a priori, pois durante a tradução simultânea não há tempo para consultas ou reflexões. As escolhas linguísticas precisam ser rápidas e por isso a bagagem cultural do intérprete precisa ser ampla. (LACERDA, 2009, p.18)

Também foi possível inferir que apenas o IL2 discordou a respeito da existência de um diálogo entre ele e o professor de LP. O que se nota é uma transferência de atribuições, em que o professor, consciente ou não da complexidade dessa prática, deixa de favorecer o aprendizado do aluno, ficando para o intérprete a responsabilidade de realizar atividades relativas ao processo de ensino e aprendizagem do surdo. A respeito disso, Lacerda (2009), acrescenta que:

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor. A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades para o aluno em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula,

já que não pode relacionar-se diretamente com o professor, comprometendo a proposta bilíngue. (LACERDA, 2009, p.35)

A conquista de uma educação de qualidade para os surdos depende de vários fatores, dentre os quais: aquisição de L1 e L2 pelos surdos, ensino fundamentado na língua de sinais, presença do intérprete de Libras na escola, reconhecimento da função do profissional ILBS, atividades e práticas escolares que utilizem recursos visuais, trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam na escola e professores com formação adequada para atenderem aos alunos surdos. Infelizmente a realidade do ensino regular ofertado aos alunos, diversas vezes, evidencia a ausência desses fatores.

Também se reconhece o papel da família, como motivadora do aprendizado do surdo, sendo a responsável em proporcionar a ele a aquisição da língua de sinais, para que essa seja a língua materna do mesmo. Infelizmente na maioria dos casos essa não é a realidade dos surdos, já que, a língua de sinais só é ofertada a eles quando já estão na fase adulta, implicando assim numa aquisição tardia da língua. Devido a isso o surdo chega a escola sem proficiência na Libras e é submetido a um ensino que inúmeras vezes não acata sua capacidade de pensar visualmente e os distancia das relações comunicativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da existência de políticas públicas que reconhecem a Libras e a cultura dos surdos, o contexto escolar que os envolve ainda está permeado de práticas excludentes. O ensino que em muitos casos lhes é ofertado, não atende as suas singularidades linguísticas e a aprendizagem através do visual e da língua de sinais. Professores sem uma formação adequada para atender os alunos surdos, encontram no intérprete de Libras a possibilidade de acesso a tais alunos, o que contribuiu para que esses intérpretes assumam funções que não lhes são designadas.

Diversos recursos visuais podem ser utilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos: vídeos, imagens, filmes legendados, desenhos, entre outros. O uso desses recursos, junto a indagações, discussões e inferências, realizadas por meio da Libras e do português escrito contribuem para que os surdos desenvolvam o aprendizado pela cognição visual. Posto que, o objetivo principal desse estudo foi analisar se os recursos visuais eram utilizados por professores de Língua Portuguesa nas práticas de ensino direcionadas aos alunos surdos, percebemos que nos casos estudados os professores raramente recorriam a esses recursos.

A falta de proficiência na Libras e de conhecimentos sobre as singularidades das pessoas surdas foram as principais dificuldades apresentadas pelos professores. Por não terem recebido uma formação adequada que os habilitassem a atender as propostas de uma educação bilíngue, os professores ofertavam um ensino que nem sempre supria as necessidades de seus alunos surdos. Assim, eram os intérpretes de Libras que se comprometiam na realização de atividades direcionadas ao ensino dos alunos. Desse modo, conforme o estudo realizado, eram eles, também, que na maioria dos casos utilizavam na realização dessas atividades, diversos recursos imagéticos, a fim de favorecer o aprendizado dos surdos.

Os intérpretes de Libras, que têm como uma das funções regulamentada por lei a interpretação de uma língua oral para uma língua visuogestual e vice-versa, são os que desenvolvem no contexto pesquisado, competências que não são previstas por lei, como a realização de atividades de ensino que são inerentes a função do professor. Esses profissionais demonstravam conhecimentos sobre as singularidades das pessoas surdas e da Libras. Por isso, eram reconhecidos como únicas possibilidades de comunicação entre o professor e o aluno surdo. Porém, ao desenvolverem atribuições que não lhes eram determinadas, como ensino de Libras e Língua Portuguesa para os alunos surdos, os intérpretes se sentiam sobrecarregados no exercício dessa competência.

Os surdos enfrentam diversas dificuldades nas escolas comuns de educação básica. Devido ao fato de em sua maioria serem filhos de pais ouvintes, eles chegam a escola sem a aquisição da Libras. Assim, convivem em salas de aula onde não há a oferta de uma educação cuja as duas línguas, o português e a Libras, sejam utilizadas como línguas de instrução. Dessa forma, os alunos surdos ficam distantes dos processos comunicativos, já que em muitas escolas, faltam a difusão da Libras e a oferta de cursos de formação continuada para professores.

As dificuldades apontadas nos possibilitam rever os caminhos percorridos em busca de possíveis mudanças. Existe a necessidade do uso mais efetivo dos recursos visuais pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, de uma atenção maior aos alunos surdos que chegam a escola sem aquisição da Libras, da difusão da Libras no contexto escolar e na presença do intérprete de Libras realizando o seu papel e não funções que não lhes são atribuídas. Apenas citamos algumas, de tantas outras ações que podem contribuir para o sucesso educacional dos surdos.

Reconhecendo-se as dificuldades dos professores de Língua Portuguesa e dos intérpretes de Libras, refletidas na inclusão escolar de alunos surdos, pode-se inferir que há necessidade da efetivação das leis vigentes sobre a educação de surdos, assim, como a necessidade de formação de professores bilíngues para o ensino destes alunos. Acreditamos que todos os envolvidos no contexto escolar devem estar cientes de suas competências, desenvolvendo-as com autonomia, respeitando as especificidades dos alunos surdos. Assim, ao discutir a importância dos recursos imagéticos na educação de surdos e a problematizar a formação de professores de Língua Portuguesa e de Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, o presente estudo, possibilita a reflexão e o compromisso com a educação de surdos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKTHIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski (1929)**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Elaboração prof.^a Daisy Maria Collet de Araujo Lima [et. al.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento Educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 23 dez. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 05 ago. 2015.

_____. Lei nº 12.319, de 1º setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Projeto de Lei do Senado nº 180, de 2004. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/68334>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 07 mar. 2016.

_____. **Orientação para professores de estudantes surdos.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pró-Reitoria de Graduação Núcleo de Políticas de Inclusão. Disponível em: <<https://www1.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Orientaes%20para%20professores%20de%20estudantes%20surdos.pdf>>. Acesso em: 17. set. 2015.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. (Ed.). **Novo Deit-Libras: Dicionário Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociência Cognitivas, V.1: Sinais de A a H.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

_____. **Novo Deit-Libras: Dicionário Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociência Cognitivas, V. 2: Sinais de I a Z.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de. **Estigma e preconceito na civilização do capital como produção de ausências: A dialética sobre educação e inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais UNESCO.** Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 17 dez. 2015.

FALCÃO, L. A. B. Cognição visual. In: FALCÃO, L. A. B. **Surdez, cognição visual e libras: estabelecendo novos diálogos.** Recife: Ed. do Autor, 2010, p. 147-2016.

_____. **Surdez, cognição visual e libras: estabelecendo novos diálogos.** 3. ed. revisada e ampliada. Recife: Ed. do Autor, 2013.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999, p.59-81.

_____. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <[http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos %20Burdos_2006.pdf](http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos%20Burdos_2006.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2014.

FILIETAZ, M. R. P. **Atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais/ língua portuguesa no IES.** Texto base referente à palestra apresentada na Mesa 03: “Decreto 5.626/05: Diretrizes Políticas Pedagógicas para o Ensino Superior”, em I SIES: Trajetória do Estudante Surdo, em 26 e 27 de maio de 2008. Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www>>.

uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_03_01.pdf >. Acesso em: 11 mai. 2015.

FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

GESUELI, Z. M. Língua de sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 147-159

_____. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Dissertação (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GOLDSTEIN, N. S.; LOUZADA, M.S.; IVAMOTO, R. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: vozes, 2007

KARNOPP, L. **Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em:< www.revel.inf.br>. Acesso em: 19 out. 2014.

KELLER, H. **A história da minha vida**. Tradução de J. Espinola Veiga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1939.

LABORIT, E. **O vôo da Gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos: Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução**. UAB-UFSCar. São Paulo, 2011.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva**. Coleção cultura e diversidade arara azul. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005. Disponível em: <<http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Os-papeis-do-Interprete-na-sala-de-aula-inclusiva.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

LIMA, M.C.M.P.; BOECHAT, H. A.; TEGA, L. M. **Habilitação fonoaudiológica da surdez: uma experiência no Cepre/FCM/Unicamp**. In: SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 41-53

MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G. (Org.). **A Língua Portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOURA, M. C. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, N. R. L. de (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 155-168

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOGUEIRA, A. Z. **O ensino de Língua Portuguesa para surdos**: práticas de ensino do português. PALOMARES, R. BRAVIN, M. A. (org.) São Paulo: Contexto, 2012.

NUNES, C. **Graus de perda auditiva**. [20-?]. Disponível em: <<http://www.surdez.org.br/imageBank/gravperdaauditiva.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

OLIVEIRA, T.C.B.C de. O contexto da sala de aula inclusiva e a educação da criança surda. In: SÁ, N. R. L. de (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 183-194

_____. **A escrita do aluno surdo**: interface entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa. 2009. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade federal da Bahia, Salvador. 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11066>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ONEESP. **Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudo em Rede Nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto submetido ao edital Observatório da Educação – Edital 2010 nº 38/2010/CAPE. INEP. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/>> Acesso em: 10 set. 2015.

PAIVA e SILVA, A. B. de. Surdez, inteligência e afetividade. In: SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 89-112

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. P.51-73.

_____. STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Licenciatura em Letras Libras. ISBN: 85-60522-02-6. Florianópolis, 2006.

PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. de. **Língua Brasileira de Sinais VI**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

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

_____. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. SCHMIEDT, M. L. P. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.27-37.

REILY, L.H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

_____. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

ROSA, A. da. S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 235-243.

_____. TREVIZANUTTO, L. C. **Letramento e Surdez: a língua de sinais como mediadora na compreensão da notícia escrita**. Educação Temática Digital, V3, n.2. Campinas, 2002.

ROSA, M. C. **Introdução à (bio) linguística: linguagem e mente**. São Paulo: Contexto, 2010

SALLES, H. M. M. L: et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÁ, N.R.L. de. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legitimada. In: SÁ, N. R. L. de (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. p.17-61

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007

SANTOS, F. M. A. dos. **Marcas da LIBRAS e Indícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: SENAC, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em 3 gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

II CORÍNTIOS. **Bíblia Sagrada**. Trad. João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. 4. ed. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto alegre: Mediação, 2010.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE I: Questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

O decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no seu Art. 2º, considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005, p.1). Assim, através de recursos visuais e da língua de sinais, o surdo poderá, também, compreender e desenvolver a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Em concordância com o decreto supracitado, Nogueira (2012 p. 250), discute que os recursos sonoros não possibilitam “a construção de significado e conhecimento para o aluno surdo usuário de libras, que percebe e significa o mundo pela experiência visual [...]”. Sendo assim, o ensino que favorece o aluno com surdez estará fundamentado em práticas pedagógicas que beneficiem experiências, especialmente, de apelo visual.

De acordo com as leis vigentes, os surdos devem ter acesso a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como língua segunda. No processo ensino e aprendizagem o professor desempenha papel fundamental. Pois, o mesmo atua diretamente com o aluno surdo na mediação de saberes e no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. As práticas pedagógicas em sala de aula, podem contribuir para o aprendizado do aluno com surdez. Todavia, o sucesso das mesmas, também, dependerá dos conhecimentos que o professor tem sobre o povo, língua e cultura dos surdos.

Com isso, propõe-se nessa pesquisa, analisar se os recursos visuais estão sendo utilizados em sala de aula e se os mesmos estão contribuindo para o desenvolvimento do

aluno surdo no que se refere ao aprendizado da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Como também, ponderar sobre as práticas de ensino inclusivas e vivências dos professores em presença do aluno surdo.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

I. IDENTIFICAÇÃO

- Nome (iniciais): _____
- Nome da escola em que você leciona o aluno surdo:

- Formação inicial: _____

- Em sua formação inicial, a temática da educação de surdos foi contemplada?

- Você tem formação continuada na área de LIBRAS e/ou educação especial? Caso sim, quais são elas?

- Há quanto tempo você atua com alunos surdos? _____

- Quantos alunos surdos você leciona? _____
- Na sala de aula, que você atua, há presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)? _____

- Você tem conhecimento da Libras? Não __ básico__ intermediário__ fluente__

II. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO SURDO ATENDIDO PELO PROFESSOR

Aluno 1)

- Nome do aluno (iniciais): _____
- Idade: _____
- Ano: _____
- O aluno tem conhecimento da LIBRAS: Não__ básico__ intermediário__ fluente__
- Tipo de surdez: _____
- Faz uso de aparelho auditivo _____
- Faz uso de implante coclear: _____
- É alfabetizado: _____
- Período da surdez: Período pré-lingual__ Período pós-lingual__

Aluno 2)

- Nome do aluno (iniciais): _____
- Idade: _____
- Ano: _____
- O aluno tem conhecimento da LIBRAS: Não__ básico__ intermediário__ fluente__
- Tipo de surdez: _____
- Faz uso de aparelho auditivo _____
- Faz uso de implante coclear: _____
- É alfabetizado: _____
- Período da surdez: Período pré-lingual__ Período pós-lingual__

4. Com relação a utilização de recursos visuais no desenvolvimento da sua aula: você faz questionamentos ao aluno surdo, através da língua de sinais ou pela mediação do intérprete, sobre as várias possibilidades de compreensão do conteúdo visualizado?

5. Houve por parte dos alunos a solicitação para utilização de recursos visuais?

6. As atividades direcionadas ao aluno surdo são adaptadas de forma a possibilitar o aprendizado do mesmo através de experiências visuais? Comente.

7. Você utiliza recursos audiovisuais com legenda, visando possibilitar ao estudante surdo o acompanhamento do vídeo de forma visual?

8. Você apresenta antecipadamente, na lousa ou impresso, um esboço da exposição oral a ser feita? Visto que, diferentemente dos alunos ouvintes, os surdos não têm como anotar comentários durante a exposição oral por necessitar estar sempre atento ao intérprete, quando este está presente.

9. Você comunica as instruções gerais de trabalhos escolares também por escrito para o aluno surdo?

10. Fornece, com antecedência, ao estudante surdo cópias dos meios visuais que serão utilizados em aula, para auxiliar o acompanhamento do conteúdo?

APÊNDICE II: Questionário aplicado aos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

IV. IDENTIFICAÇÃO

- Nome (iniciais): _____
- Nome da escola em que você atende o aluno surdo:

- Formação inicial: _____
- Formação continuada: _____

- Tempo de atuação como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):

V. QUESTIONÁRIO SOBRE A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS

11. No seu entendimento, qual é a função do intérprete de LIBRAS?

12. O seu papel, intérprete de Língua Brasileira de Sinais, está ou não politicamente bem definido? Justifique.

13. Os surdos que você atende tem conhecimento da Libras?

Não__ básico__ intermediário__ fluente__

14. Quando o surdo não tem conhecimento da Libras, qual seu procedimento?

15. Na sua atuação como intérprete você já teve que ensinar o aluno surdo? Comente sobre sua experiência.

16. Sobre sua relação com o professor de Língua Portuguesa da turma a qual nos referimos na pesquisa: existe um diálogo entre você e o professor a respeito dos assuntos que serão abordados em aula?

17. Se você já teve que ensinar Libras e/ou conteúdos didáticos ao aluno surdo, no contexto de sala de aula: para esse fim, foram utilizados recursos visuais para auxiliar no processo ensino/aprendizagem do aluno surdo? Comente sobre isso.

APÊNDICE III: Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa: **A utilização de recursos visuais na educação de alunos surdos: Um olhar sobre as práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa**, sob orientação da Prof.^a Dra. Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira e responsabilidade da pesquisadora Edinete Ribeiro de Lima Santos, a qual pretende verificar as concepções de professores de Língua Portuguesa sobre a questão referente ao desenvolvimento do aluno surdo a partir de metodologias de ensino e aprendizagem que utilizem recursos visuais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), podendo ser divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do seu anonimato.

Sua participação é voluntária e consiste em responder algumas questões norteadoras sobre as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula que proponham a inclusão e desenvolvimento do aluno surdo. O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação de surdos.

Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço (Loteamento Ribeiro, Rua G, n. 52, Amargosa -BA), ou pelo telefone (75) (988859074).

Pesquisadora: Edinete Ribeiro de Lima Santos

Orientadora: Prof.^a Dra. Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira

Eu _____consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do participante da pesquisa

Local e data

ANEXO I: Orientação para professores de estudantes surdos



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO**

ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES DE ESTUDANTES SURDOS

O Ensino Superior, assim como a Educação Básica, tem recebido estudantes com deficiência, incluindo aqueles com surdez. Para tanto, é imprescindível entender que adaptações devem ser feitas pelas instituições educacionais para que a inclusão aconteça efetivamente, entendendo-se que

Uma educação com atitude inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação de todos, independentemente de suas características ou dificuldades. Importa não perder de vista que assegurar o direito à educação é ir além do acesso: é prever e redefinir ações efetivamente destinadas aos alunos, em função das suas necessidades/ou especificidades. (MOREIRA & FERNANDES, 2008)

Diante disso, compreendemos a necessidade de orientar os professores que trabalham com estudantes surdos, tendo em vista que estes necessitam de atenção diferenciada no processo de ensino e de aprendizagem. Todavia, isso não quer dizer que deve haver separação ou superproteção do estudante, mas sim, adaptações para que o mesmo participe das atividades acadêmicas desenvolvidas na instituição.

Para se comunicar, os estudantes surdos utilizam a via visual-gestual, o que permite aprender e perceber o mundo exclusivamente pela visão. Sendo assim, é importante que o professor que trabalha com estudantes surdos utilize materiais didáticos e pedagógicos visuais, visando construir um currículo significativo, trazendo para esses estudantes experiências concretas de sala de aula, favorecendo um melhor entendimento, facilitando a prática do próprio professor e obtendo melhores resultados. (DORZIAT, LIMA, MACIEL e LOURENÇO, 2007).



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO**

Considerando a importância da participação do professor no apoio ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, o Núcleo de Políticas de Inclusão, da Pró-Reitoria de Graduação, relaciona a seguir algumas orientações, baseadas no documento “Orientação aos Docentes sobre Alunos com Deficiência”, elaborado pela equipe da USP Legal:

- Valorizar, na correção de provas discursivas e de redação, o aspecto semântico do texto sobre o aspecto formal (com base no decreto nº 5.626/05);
- Fornecer ao Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) o plano de curso, assim como os materiais impressos que serão utilizados na disciplina, para que o mesmo possa se preparar com antecedência para a interpretação durante a aula;
- Fornecer, com antecedência, ao estudante o plano de curso do componente curricular, assim como cópias dos meios visuais que serão utilizados em aula, para auxiliar o acompanhamento do conteúdo;
- Dar preferência para que o estudante sente na frente durante a aula;
- Evitar explanar enquanto estiver de costas ou escrevendo na lousa e procurar dirigir a palavra ao estudante;
- Falar diretamente ao estudante, mesmo quando houver intérprete de LIBRAS na sala;
- Possibilitar durante as discussões: 1. a repetição de questões ou comentários feitos; 2. a indicação de quem está falando; 3. a garantia de que cada discente respeite sua vez de falar, evitando que mais de uma pessoa fale ao mesmo tempo; 4. que todos falem mais lentamente para que os intérpretes possam acompanhar as discussões e assim interpretar com exatidão;
- Utilizar materiais concretos, visuais para o desenvolvimento da aula;



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO**

- Utilizar recursos audiovisuais com legenda, visando possibilitar ao estudante o acompanhamento do vídeo de forma visual;
- Comunicar as instruções gerais de trabalhos acadêmicos também por escrito;
- Apresentar antecipadamente, na lousa ou impresso, um esboço da exposição oral a ser feita, visto que diferentemente dos discentes ouvintes, os surdos não tem como anotar comentários durante a exposição oral por necessitar estar sempre atento ao intérprete.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Laura Ceretta; FERNANDES, Sueli. **Acesso e Permanência de Estudantes Surdos no Ensino Superior**. Londrina/PR. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_02_01.pdf> Acesso em: 25 mar. 2013.

Orientação aos Docentes sobre Alunos com Deficiência. USP Legal. Disponível em: <usplegal.saci.org.br/acoes/publicacoes/docentes.pdf> Acesso em 20 mar 2013.

SILVA, Lúcia Palú da. **Manual de orientação de práticas interventivas no contexto educacional para professores do ensino fundamental**. Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE, Mandirituba, 2008.

DORZIAT, Ana. ; LIMA, Niédja Maria Ferreira; MACIEL, Eliane Maria de Menezes; LOURENÇO, Alcione Balbino. **Assessoria Pedagógica em Educação de Surdos à Funad/PB**. X Encontro de Extensão – UFPB, 2007.

ANEXO II: Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.

[Mensagem de veto](#)

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 3º [\(VETADO\)](#)

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Art. 8º (VETADO)

Art. 9º (VETADO)

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto

Fernando Haddad

Carlos Lupi

Paulo de Tarso Vanucchi

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.9.2010