



**UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE.
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

CLARICE APARECIDA DA SILVA ESPÍNDULA

**A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA PELO ALUNO SURDO:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

UBERLÂNDIA - MG

2020

CLARICE APARECIDA DA SILVA ESPÍNDULA

**A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA PELO ALUNO SURDO:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação/Produto apresentados ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional.

Orientador

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus

UBERLÂNDIA - MG

2020

CLARICE APARECIDA DA SILVA ESPÍNDULA

**A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA PELO ALUNO SURDO:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 10/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Oswaldo Freitas de Jesus

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Lara Brenda C. T. Kuhn

Prof.ª Dr.ª Lara Brenda Campos
Teixeira Kuhn
Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Triângulo Mineiro -
IFTM

Eloy Alves Filho

Prof. Dr. Eloy Alves Filho
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

E65a Espíndula, Clarice Aparecida da Silva.
A aprendizagem da lectoescrita pelo aluno surdo: possibilidades e desafios / Clarice Aparecida da Silva Espíndula. – Uberlândia-MG, 2020.
130 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

1. Aprendizagem. 2. Língua de sinais. 3. Surdez. 4. Língua portuguesa. I. Jesus, Osvaldo Freitas de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. III. Título.

CDD 370.1523

À minha amada mãe, exemplo de perseverança,
determinação, força e fé.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, minha luz e direção, a quem seja dada toda glória, honra e louvor, pelo dom da vida, o sustento diário em saúde, força e alegria e também pelas pessoas que Ele tem colocado em meu caminho.

À família, minha motivação para prosseguir, por todo o amor e carinho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus por compartilhar comigo seus conhecimentos e experiências, seu tempo, seus livros, por sua disponibilidade, atenção e orientação na realização deste trabalho.

Aos demais professores e aos colegas da turma pelo acolhimento e tudo que me ensinaram durante toda a trajetória do curso.

A todos do Ministério Palavra Viva, pela caminhada juntos na fé e a amizade por longos anos.

Aos amigos e colegas de trabalho que contribuíram com sua amizade, incentivo e palavras de ânimo.

Enfim, a todos os que direta e indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho, minha gratidão.

Pensar sobre a surdez requer penetrar “no mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “Língua de Sinais ”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita

(QUADROS, 2008, p. 119).

RESUMO

As pessoas surdas geralmente apresentam dificuldade no uso da linguagem escrita, mesmo após longo período de escolarização e exposição à Língua Portuguesa, nas mais variadas situações do cotidiano. O presente trabalho teve como objetivo discutir questões relativas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (lectoescrita) de alunos surdos no contexto escolar inclusivo, com foco na educação bilíngue: Língua Brasileira de Sinais - Libras - como primeira língua (L₁) e Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L₂), em uma proposta discursiva, reflexiva, bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. A fundamentação teórica está pautada em autores que discutem a surdez no âmbito sócio antropológico e cultural, no bilinguismo como a abordagem mais adequada à educação de surdos e na legislação brasileira de Educação Especial e alfabetização. Foram considerados aspectos relacionados à história e identidade do povo surdo, às implicações da surdez na aquisição da Libras e aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como à atuação dos profissionais envolvidos na busca pelo desenvolvimento da competência gramatical, linguística e textual do aluno surdo, cooperando para o seu letramento bilíngue. Com o presente estudo evidenciou-se que a surdez não é impedimento para a aprendizagem da lectoescrita da Língua Portuguesa pelos alunos surdos. O uso de recursos imagéticos e práticas pedagógicas adequadas, mediadas pelo trabalho do professor de Língua Portuguesa bilíngue podem instrumentalizar os alunos surdos para a leitura, interpretação e escrita de textos com sentido, garantindo a sua permanência na escola e contribuindo para o seu desenvolvimento pleno. A partir dessa compreensão, elaborou-se uma sequência didática de ensino bilíngue, na perspectiva do método global, como proposta de Produto Educacional, que poderá ser aplicada para alunos do Ensino Fundamental I, em espaços de Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Surdez; Lectoescrita; Língua de Sinais; Língua Portuguesa

ABSTRACT

Deaf people usually have difficulties in using written language, even after a long period of schooling and exposure to the Portuguese language in a wide variety of everyday situations. The aim of this study is to discuss questions related to how deaf students learn to read and write in the context of inclusive schooling, focusing in bilingual education: Brazilian Sign Language – Libras – as a native tongue (L₁) and written Portuguese, as a second language (L₂). This research has been developed in a discursive, reflexive, bibliographical and documental manner, with a qualitative approach. The theoretical foundation is based on authors who discuss deafness in an anthropological and cultural environment, in the bilingualism as a more suitable educational approach to deaf students as well as the Brazilian Legislation for special education and literacy. Other aspects have been considered such as the history and identity of deaf people, how they acquire sign language and learn Portuguese, including professionals who are directly involved in the development of their grammatical, linguistic and textual competencies, enhancing their bilingual literacy. The present research has shown that deafness is not a hindrance in the development of literacy in Portuguese for deaf students. The use of pictorial resources as well as adequate pedagogical practices, mediated by the work of a bilingual Portuguese teacher enables deaf students to read, interpret and write texts with meaning, which should guarantee their permanence at school, ensuring the practical effectiveness of their activities, which contributes to their complete development. Taking into consideration this understanding, a didactic, bilingual sequence was elaborated, in the perspective of a global method, as a proposal of an Educational Product, which can be applied to primary school students at Specialist Educational Settings.

Key words: Deafness; Literacy; Brazilian Sign Language; Portuguese Language

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|--|----|
| Figura 01 - Estrela do Sul - Vista aérea | 16 |
| Figura 02: Grupo Escolar Monsenhor Horta, hoje, Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos..... | 18 |
| Figura 03: com a família em 2004 e em 2019 | 22 |
| | |
| Quadro A: Artigos produzidos sobre a alfabetização de surdos no mundo | 28 |
| Quadro B: Quadro comparativo de representações sobre a surdez | 38 |
| Quadro C – Interlíngua I | 72 |
| Quadro D - Interlíngua II | 74 |
| Quadro E: Interlíngua III | 75 |
| Quadro F: Atividades pedagógicas envolvendo linguagens e vivências no AEE | 88 |

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

| | |
|----------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ASL | Língua de Sinais Americana |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CT | Comunicação total |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EaD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ERIC | Education Resource Information Center |
| IBGE | Instituto Nacional de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| L ₁ | Primeira língua |
| L ₂ | Segunda língua |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNA | Política Nacional de Alfabetização |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEE | Política Nacional de Educação Especial |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SEEMG | Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |

SRM Sala de Recursos Multifuncionais
UFU Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UnU Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Uberlândia
UNIUBE Universidade de Uberaba
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| INTRODUÇÃO | 26 |
| SEÇÃO 1 - CALEIDOSCÓPIO - PERCEPÇÕES E CONTEXTOS RELACIONADOS À PESSOA SURDA | 34 |
| 1.1. As dimensões sociais da surdez: ser Surdo, um jeito de ser e de estar no mundo..... | 34 |
| 1.2. Viagem no tempo: Breve panorama histórico da educação de surdos | 39 |
| 1.3. Modalidades de educação de surdos | 44 |
| 1.3.1. Oralismo | 44 |
| 1.3.2. Comunicação Total | 46 |
| 1.3.3. Bilinguismo | 47 |
| 1.4. Direito à educação: Políticas públicas relacionadas à Educação Especial e às pessoas surdas.. | 49 |
| SEÇÃO 2 - SURDEZ E LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES DA SURDEZ NA AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA E SEGUNDA LINGUA | 59 |
| 2.1. Aquisição da língua materna | 59 |
| 2.1.1. Surdez e idade crítica para aquisição da linguagem..... | 64 |
| 2.2. Aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas..... | 64 |
| 2.3. A Aprendizagem da Língua Portuguesa escrita | 69 |
| SEÇÃO 3 - ENSINO APRENDIZAGEM DE LECTOESCRITA PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR | 79 |
| 3.1. Letramento em leitura e escrita: contextualização | 79 |
| 3.2. A sala de aula comum | 83 |
| 3.3. O AEE e o ensino e a aprendizagem de L ₁ e L ₂ | 85 |
| 3.4. Educação bilíngue como caminho metodológico para o letramento..... | 90 |
| 3.4.1. Práticas de letramento bilíngue: vivência de poucos, modelo para a prática geral | 92 |
| SEÇÃO 4 - PRODUTO EDUCACIONAL: O USO DE LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS | 97 |
| 4.1. A sequência didática como metodologia para o ensino e aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa no AEE | 97 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. Duração da unidade de ensino em aulas: 8 aulas | 99 |
| 4.3. Apresentação da Sequência Didática | 99 |
| 4.3.1. Ensino da Libras - planejamento e aplicação | 100 |
| 4.3.2. Ensino da Língua Portuguesa..... | 100 |
| 4.4. Descrição e especificação dos recursos | 101 |
| 4.5. Resultado..... | 104 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 109 |
| APÊNDICE - CONTEÚDO DA BROCHURA: USO DE LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS | 119 |
| ANEXO | 132 |

APRESENTAÇÃO

O conhecimento é comum, mas a experiência é singular e, de alguma maneira, impossível de ser repetida.

(LARROSA, 2002. p.27)

Esta apresentação, na forma de memorial, é um texto autobiográfico, no qual descrevo minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, de forma reflexiva. Embora o principal objetivo seja o relato de nossa formação como pesquisadores, sendo sujeitos únicos e indivisos, as atividades formativas e profissionais são também aqui colocadas por interferirem em nossa vida pessoal e familiar, ao mesmo tempo em que são por elas influenciadas.

O contexto

Nasci na década de cinquenta, conhecida como Anos Dourados, marcada por projetos ousados como a construção de Brasília e pelo avanço do processo de industrialização brasileiro, especialmente na sua segunda metade. O financiamento deste desenvolvimento deveu-se à chegada de capital estrangeiro, resultado da expansão mundial, além de políticas internas de atração deste capital (CAPUTO ; MELO, 2009).

Segundo a mesma autora, um dos setores responsáveis por este desenvolvimento foi o de fabricação e montagem de veículos automotores, tendo como símbolo o Fusca, no início no governo de Juscelino Kubitschek¹ em 1956, ano do meu nascimento.

O lema de seu governo (COTRIM, 2008) era cinquenta anos em cinco, tendo sido marcado por várias outras realizações, como a construção das usinas hidrelétricas de Furnas e Três Marias, a ampliação da produção de petróleo e a construção de vinte mil quilômetros de rodovias. Por outro lado, os gastos com as grandes obras públicas ajudaram a elevar a inflação e o desenvolvimento industrial na região sudeste provocou o êxodo rural, mas ao chegarem nas cidades, o que as pessoas encontravam era miséria.

Culturalmente falando, foi o período do surgimento da Bossa Nova na música popular brasileira e dos concursos de Miss Brasil e Miss Universo, além da conquista da primeira Copa

¹ 1956-1961

do Mundo na Suécia, o que representou o apogeu de um ciclo do futebol brasileiro. A Bossa Nova foi um gênero musical que reafirmava uma tradição brasileira ao ter o samba como referência, mas que também dialogava com o Jazz norte americano no ritmo desacelerado. Os concursos de beleza aconteciam anualmente com grande glamour, para eleger a mulher mais bonita do país e do mundo.

Meus pais, viviam no interior de Minas Gerais, em Estrela do Sul, um singelo e aconchegante município, conhecido mundialmente devido ao diamante de mesmo nome, um dos maiores do mundo, encontrado pela escrava Rosa em suas terras no ano de 1853, e que foi o primeiro diamante brasileiro a ganhar projeção internacional. Hoje, essa pedra, que mais tarde viria a batizar o município, pertence à Casa Cartier, em Paris. O patrimônio arquitetônico de Estrela do Sul, fruto da época gloriosa do garimpo, tornou -se alvo de muitos estudos, pois o município possui uma história importante, parte do passado colonial do Brasil.

FIGURA 01 - ESTRELA DO SUL - VISTA AÉREA



Fonte: Internet

Eles tiveram cinco filhos, dos quais sou a terceira. Perderam o primogênito, com um ano de idade, quinze dias antes de meu segundo irmão nascer. A causa da morte foi disenteria², num tempo em que o saneamento básico era assumido pelas Prefeituras Municipais e muito escasso, especialmente em cidadezinhas do interior, devido à aceleração do crescimento da população urbana e redução dos investimentos nesta área (BEZERRA, 2016). Minha mãe ficou dividida entre a dor da perda e a alegria do nascimento de mais um bebê. Depois ela teve mais duas meninas, uma das quais sou eu, e um menino.

A infância

Aos dois anos de idade eu apresentava parcas madeixas loiras, as quais foram raspadas por meu pai, que me assentou em um banquinho, na frente da porta da sala de nossa casa modesta. Esta é minha primeira lembrança, talvez pelo fato de os cabelos serem muito significativos na vida de uma mulher.

Minha mãe, por ser parte de uma família numerosa, gostava de acompanhar os pais em suas andanças em busca de melhores condições de vida. Assim, com a anuência de meu pai, mudaram-se para o interior de Goiás quando eu tinha por volta de três anos de idade, retornando para Estrela do Sul quatro anos depois, para que nós, os filhos, ingressássemos na escola. Viemos de ônibus, com as poucas coisas que tínhamos, e fomos morar de favor na casa de uma tia. Foi um recomeço.

Eu e meu irmão mais velho fomos para a mesma classe de primeiro ano primário de uma escola tradicional³, o Grupo Escolar Monsenhor Horta, hoje, Escola Estadual Maria Moreira de Vasconcelos. Eu, com sete anos e ele com 8. As dificuldades financeiras eram muito grandes e dependíamos da ajuda da escola para termos uniformes escolares, que, naquela época era saia azul de pregas e blusa branca, meias brancas e sapatos pretos para as meninas.

² Principal causa de mortalidade infantil nos países em desenvolvimento, causada por diversas bactérias como Shigela, Salmonela e colibacilos patogênicos, transmitida pela ingestão de água e alimentos contaminados. Exige pronto atendimento médico (LINHARES ; GEWANDSZNAJDER 2010).

³ As escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 2012).

FIGURA 02: GRUPO ESCOLAR MONSENHOR HORTA, HOJE, ESCOLA ESTADUAL MARIA MOREIRA DE VASCONCELOS.



Fonte: Arquivo pessoal

Apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, minha mãe sempre foi muito inteligente, e sempre apresentou mais esperança nos passos do que tristeza nos ombros (CORA CORALINA)⁴. Ela sabia não lamentava tristezas, sabia conduzir os filhos, ensinando-nos a sermos pessoas batalhadoras, educadas e honestas. Cresci ouvindo-a dizer que a única coisa que poderia mudar nossa condição de vida seria o estudo. Dotada de uma consciência crítica, ela não se contentava com as aparências, ao contrário, reconhecia que poderia contribuir para mudar aquela realidade a partir da educação, que abre novas perspectivas, muda pessoas e estas podem contribuir para a transformação do mundo, como diz Freire (1979).

Isto era particularmente reforçado quando se tratava das filhas: “estudem para não passarem o que eu passo. ” Ela referia-se às dificuldades financeiras e, muitas vezes, o

⁴ 15 Frases de Cora Coralina que nos fazem pensar. Disponível em <https://viacarreira.com/frases-de-cora-coralina/>. Acesso em 15/01/2021.

tratamento não carinhoso do meu pai. Pensava que, com estudos seria possível minimizar estas circunstâncias e sermos mais respeitadas como pessoas e como mulheres.

Meu pai, trabalhava no garimpo, de sol a sol, e, assim que meus irmãos chegaram aos onze, doze anos de idade, ingressaram nesta lida também, pois não havia outras oportunidades de trabalho em nosso município. Depois que meu pai conseguiu “pegar uma pedra de diamante”⁵, nossa vida melhorou bastante, pois fomos morar em uma casa bem maior, com um quintal grande e muitas frutas, situada na região central da cidade. Fizemos novas amizades e todas as noites as crianças brincavam na rua, o que era muito agradável. Como na década de 1960 não dispúnhamos de muitas opções em termos de brinquedos manufaturados, nossa diversão era brincar de carimbada, pique-esconde, corre-cutia, passe-o-anel e brincadeiras de roda. Os meninos brincavam de pião, bolinhas de gude e “empinar” papagaio⁶.

Éramos crianças felizes e, enquanto brincávamos, alheios à situação política do país, em 1964 a direção das forças armadas assumiu o controle político, estabelecendo o governo militar, que durou até 1985. Uma das características principais dos governos militares foi o autoritarismo, e por meio dos Atos Institucionais (AI) eles foram restringindo as instituições democráticas e impuseram censura aos meios de comunicação, como o rádio, televisão, jornais, revistas etc. Muitos brasileiros que se opunham a esta situação sofreram perseguição, exílio, tortura e até a morte pelos órgãos de repressão política (COTRIM, 2008, p.557).

Infelizmente, o garimpo dá, e toma de volta, como dizem. O dinheiro acabou, a casa foi vendida e voltamos a morar de aluguel, após uns cinco anos.

Naquela época, para ingressar no ginásio, o aluno tinha que passar pelo exame de admissão, que era uma prova para a qual era necessária uma preparação através de material específico. Minha mãe conseguiu os livros emprestados e assim, fui para o ginásio, na Escola Estadual Robert Kennedy, no período noturno. Hoje, com o ECA⁷, é inconcebível pensar em uma criança de 11 anos estudando à noite, com colegas bem mais velhos, que já eram trabalhadores formais, muitos deles, fumantes. Contudo, estas eram as condições de escolarização em minha cidade no final dos anos sessenta.

⁵ Termo usado ao se encontrar um diamante ao se lavar o cascalho recolhido no leito ou nas margens do rio (informal).

⁶ Também conhecido como pipa. Brinquedo de papel ou de tecido, de forma oval, triangular ou quadrangular, que se lança ao vento, ficando preso por uma gaita. (DICIONÁRIO PRIBERAM ONLINE).

⁷ Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

Prosseguindo com os estudos

Concluí o ginásio aos quinze anos e ingressei no Ensino Médio ainda em Estrela do Sul. Era a época da promulgação da lei 5.692/71, destinada ao 1º e 2º graus e que tinha como principal preocupação a profissionalização, dando ao nível médio terminalidade profissional através do Magistério e Cursos Técnicos de Contabilidade. Como minha cidade era muito pequena, estes cursos não foram estabelecidos e a escola oferecia apenas o Curso Científico.

Em 1974, tivemos a oportunidade de nos mudarmos para Uberlândia, cidade acolhedora, e que também nos acolheu. Viemos, eu e meu irmão mais velho, com a ajuda de uma pessoa influente de Uberlândia e que tinha negócios em nossa cidade, que nos ajudou a arranjar trabalho. Fomos morar em pensionatos diferentes, ele numa casa que recebia rapazes e eu, com uma família em que a senhora era viúva e necessitava de complementação da renda familiar para criar os três filhos.

Comecei a trabalhar na secretaria da Faculdade de Ciências Econômicas, que ficava bem perto de casa, só que praticamente todo o meu salário e também o do meu irmão, que trabalhava como vendedor em uma loja atacadista, eram utilizados para pagar os pensionatos. Assim, nossos pais resolveram se mudar também, pois dificuldades eles já tinham de sobra na cidade pequena e, em Uberlândia, teriam a oportunidade de deixar o garimpo e oferecer uma educação melhor para os outros dois filhos que haviam ficado com eles. Ademais, ajuntando nossos salários já seria possível pagar aluguel e até sobrar algum dinheiro para outras despesas. Esta união de nossa família aconteceu alguns meses depois de nossa vinda, e foi uma grande bênção para todos nós, pois com os recursos do trabalho de todos, nossas condições de vida melhoraram.

No ano seguinte, ingressei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Uberlândia (UnU), autorizada a funcionar pelo Decreto-lei nº. 762, de 14 de agosto de 1969 para cursar Ciências Biológicas. A faculdade era paga a princípio, e foi federalizada pela Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978 com vários cursos, constituindo a Universidade Federal de Uberlândia. Fui a primeira pessoa de minha família a ingressar no Ensino Superior.

Em 1977, iniciei o exercício da docência como professora numa turma de primeira série primária de uma escola da Rede Estadual e, posteriormente, em outubro do mesmo ano fui para uma outra escola da mesma rede, na qual permaneci por mais de três anos ensinando Ciências

no Ginásio, ao mesmo tempo que estudava. Ser professora era um sonho acalentado desde a infância, quando reunia as crianças da vizinhança para brincar de escolinha e de ser professora, tendo como lousa a lateral do fogão a lenha e os pedaços de giz que conseguia na escola. O sonho se tornara realidade.

Após 5 anos de aulas teóricas e práticas, muito estudo e superação, especialmente na área de exatas, já que eu havia cursado o Ensino Médio noturno e apresentava algumas dificuldades pontuais, concluí a graduação em 1979. Fui então convidada pela professora de Prática de Ensino a substituí-la nas disciplinas de Zoologia e Botânica no Curso de Ciências fora da Sede, em Monte Carmelo, da Universidade Federal de Uberlândia. Foi uma experiência singular, por poder reencontrar amigos de minha cidade, ex-colegas e ex-professores, que aproveitaram a oportunidade de fazer um curso de graduação, oferecido por uma universidade federal há apenas 28 Km de distância e sem custos financeiros com mensalidades. Para estes estudantes, seria muito difícil, naquela época, se deslocarem para Uberlândia para buscarem uma formação acadêmica. A princípio, não foi nada fácil esta inversão de papéis, aluna-professores, professora-alunos. Eu me sentia constrangida e acredito que eles também, mas com o tempo, as aulas passaram a ocorrer de forma natural e foi muito gratificante fazer parte deste processo de formação capaz de proporcionar educação de melhor qualidade aos meus conterrâneos.

No final do ano de 1980, fui aprovada em concurso público para o cargo de professora de Biologia na Rede Estadual de Ensino. Tomei posse em 1981 na Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa, em Uberlândia, para onde levei também o cargo de Ciências que já exercia. Iniciei ali uma jornada, na qual permaneço até hoje.

A Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa⁸, situada à Rua Osório José da Cunha, 631, possui Ensino Fundamental e Médio, bem como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem em seu quadro docente mais de 1800 alunos distribuídos nos três turnos e, com aulas na sede em Uberlândia e nos distritos de Tapuirama e Martinésia.

Já casada e com 2 crianças pequenas, concluí minha primeira pós-graduação *Latu Sensu* em 1986, em Tecnologia de Ensino de Ciências, pela Associação Cultural e Educacional de Franca, um aprimoramento para a atuação nos níveis de Ensino Fundamental e Médio,

⁸ Criada em 1966, com o nome de Colégio Comercial Oficial de Uberlândia, pelo governador do Estado de Minas Gerais, Dr. Israel Pinheiro da Silva, com funcionamento autorizado através da Portaria 48/67 de 14 de abril de 1967, com os cursos de 1º grau e 2º grau e habilitação em Técnico em Contabilidade. Em 23 de agosto de 1967, a instituição recebeu o nome de “Professor José Ignácio de Sousa”, através da Lei nº. 4548 (Disponível em <https://pjis.wordpress.com/sobre/comment-page-1/>).

ministrando aulas de teoria e laboratório, nas disciplinas de Biologia, Ciências, Orientação Sexual e Biologia Educacional no Curso de Magistério, quando de sua existência. Na maior parte do tempo, no entanto, tenho atuado no Ensino Médio regular, especialmente com turmas de Terceiro Ano, ministrando aulas de Genética, enfatizando sempre a valorização da vida, da ética e da moral, do ser humano e do meio ambiente.

A razão de estar há tanto tempo atuando na educação, é devida à exoneração do segundo cargo em 1985, para cuidar das crianças, o qual só foi retomado em 1999, com os filhos já adolescentes. Após novo concurso em 2002, tomei posse na Escola Estadual Bueno Brandão⁹, mas no ano seguinte já me encontrava em excedência, pois, as escolas centrais perderam muitos alunos, devido à abertura de salas de Ensino Médio nos bairros periféricos nesta época

FIGURA 03: COM A FAMÍLIA EM 2004 E EM 2019



Fonte: arquivo pessoal

Com a liberação de um cargo na Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa, tive a oportunidade de levar para lá o segundo cargo, o que tornou mais fácil minha rotina de trinta e seis aulas semanais¹⁰, por ser esta escola bem próxima de minha casa. A chamada “dobra de

⁹ Escola de Ensino Fundamental e Médio, situada na Praça Tubal Vilela, no centro da cidade de Uberlândia.

¹⁰ O professor de Educação Básica em Minas Gerais ministrava até 2012, 18 aulas semanais em cada cargo de 24 aulas. Com a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012 houve alteração em relação às atividades previstas para o cargo de 24 aulas semanais, compreendendo: I – 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência; II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. (Disponível em <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-20592-2012-minas-gerais-altera-as-leis-n-s-15293-de-5-de-agosto-de-2004-que-institui-as-carreiras-dos-profissionais-de-educacao-basica-do-estado-e-15-301-de-10-de-agosto-de-2004-que-institui-as-carreiras-do-grupo-de-atividades-de-defesa-social-do-poder-executivo-e-das-outras-providencias>).

turno” é característica comum aos professores de Ensino Fundamental e Médio, para que possam ter renda suficiente para o suprimento de suas necessidades pessoais e de suas famílias.

Uma trajetória em fé

Desde o terceiro ano do Ensino Médio, quando me mudei para Uberlândia, eu tinha uma colega e amiga querida que também cursou Biologia na mesma época que eu. Ela sempre me convidava para ir à igreja evangélica com ela. Um dia, aceitei o convite e fomos para um congresso de três dias em Goiânia. Ao retornarmos, continuei frequentando a Igreja Batista, onde tive um encontro com Deus, ao ouvir uma pregação a respeito do amor de Deus, uma experiência de fé que trouxe paz profunda ao meu coração, e deu novo sentido ao meu viver. Tenho confiança em Deus e esperança de vida eterna em Cristo Jesus.

Permaneci na igreja e em 1982, já participando na Comunidade Cristã Shalom¹¹, onde permaneço até hoje, casei com Aparício Espíndula, e temos um casal de filhos: Daniel e Dalília e dois netinhos lindos, que são nossa herança e nos dão muita alegria.

Outras experiências profissionais

Ao longo da carreira, a necessidade de aprimoramento é algo sempre presente, especialmente na vida dos professores e professoras, o que sempre me impulsionou a participar de atividades diversas, como cursos de formação, palestras, encontros, seminários, etc., oferecidos por órgãos como a Secretaria de Educação de Minas Gerais, a Universidade Federal de Uberlândia e outras instituições, dentro de minha área de formação.

A presença de pessoas surdas no grupo cristão em que participava e de alunos surdos nas turmas de segundo e terceiro ano do Ensino Médio da escola em que tomei posse, aliadas ao encantamento pela Língua de Sinais, levaram-me a buscar também formação na área de Libras¹², concluindo o primeiro curso em 2002. Este foi o ano de seu reconhecimento legal, nacionalmente, por meio da Lei 10.436, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que em seu capítulo II determina a inclusão desta língua como disciplina curricular

¹¹ Iniciada em 1969, quando a família Scates mudou-se para Uberlândia, onde fundaram uma escola de inglês com o propósito de se auto sustentarem e iniciarem uma igreja. Esta igreja hoje é constituída por 10 Campi em Uberlândia, está presente em outras cidades brasileiras e na Europa. (Disponível em <https://www.localprayers.com/BR/Uberl%C3%A2ndia/2242455843>).

¹² Língua Brasileira de Sinais

nos cursos de licenciatura no país. Ainda hoje me emociono muitas vezes diante da beleza dos movimentos das mãos que falam e das expressões faciais que exprimem sentimentos.

A partir desse primeiro curso, diversos momentos formativos demarcaram meu interesse pessoal e profissional pela temática, através da realização de cursos ofertados pela Prefeitura Municipal e pela Associação de Surdos de Uberlândia. Participei também de um grupo de estudos sobre surdez na Universidade Federal de Uberlândia e, posteriormente, de um curso de formação de tutores, o que me capacitou para atuar, por nove anos¹³, como Tutora de Educação a Distância (EaD) em Cursos de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) que oferecia formação continuada a professores e professoras da rede pública de ensino, os quais atendiam alunos surdos que demandavam Atendimento Educacional Especializado a fim de garantir-lhes qualidade e eficiência no processo de inclusão escolar.

Este contato com professores e professoras de vários estados brasileiros, colocou em evidência a realidade em relação à oferta, materiais didáticos e humano e às especificidades inerentes à educação de surdos, que é ainda muito distante do que está proposto na legislação, muito aquém do que a comunidade surda e as pessoas que atuam junto a estes sujeitos buscam materializar. Isto instigou-me a buscar por especializações *Latu Sensu* na área de Educação Especial, como os cursos de Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade Futura e Educação Especial e Mediação Pedagógica em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal de Uberlândia, no período 2016-2018.

No último curso citado, o foco de interesse foi compreender os principais desafios enfrentados pelos surdos como estudantes e como cidadãos, num mundo predominantemente ouvinte. Durante o estágio supervisionado conheci salas de recursos multifuncionais de escolas da Rede Municipal e Estadual em Uberlândia, o que despertou meu interesse pela forma como ocorre o Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos surdos, nesses ambientes.

O ingresso no Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, na Universidade de Uberaba (UNIUBE), ocorreu em 2019, um tempo de muita reflexão, aprendizado e novas experiências. O interesse pela educação das pessoas surdas foi determinante para a escolha do projeto de pesquisa para ingresso no curso e desenvolvimento da dissertação. Fomos acometidos por algo inesperado no ano de 2020, a pandemia de Covid-

¹³ De 2007 a 2018, com interrupção entre 2015 e 2017

19¹⁴, produzindo mudanças profundas em nosso viver diário, como o distanciamento social, o uso de teletrabalho e de orientação online por meses.

E cá estamos nós...

Recordar é muito mais do que reviver. É repensar, reconstruir, refazer com as ideias de hoje as experiências do passado (BOSI, 1994). Agradeço a oportunidade de retomar, ressignificar, através deste memorial, fases e eventos marcantes de minha trajetória como pessoa, como estudante e como profissional, refletindo sempre sobre o que diz a Bíblia: “Todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus”¹⁵. Assim, creio que todos os momentos vividos, sejam eles agradáveis, ou mesmo os mais sofridos e difíceis, contribuíram para que eu possa hoje dizer: “Ebenezer, até aqui nos ajudou o Senhor!”¹⁶

¹⁴ Doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

¹⁵ Romanos 8:28 (BÍBLIA SAGRADA)

¹⁶ I Samuel 7:12 (BÍBLIA SAGRADA)

INTRODUÇÃO

A memória humana, tanto a de longo prazo (MLP), como a memória de curto prazo (MCP) e também a memória de trabalho (MT) são capazes de guardar vocábulos como blocos, sem a compreensão das partes internas que os constituem (SQUIRE ; KANDEL, 2003). A palavra “carro”, por exemplo, pode ser memorizada, arquivada e reutilizada em circunstâncias diferentes, como um conjunto único na memória.

Perguntas e dúvidas restariam, sobre até quantos caracteres a memória humana poderia reter. Experimentos têm mostrado que a MLP retém com mais facilidade vocábulos mais curtos ou percebidos como unidades diferentes, embora justapostas. No alemão, por exemplo, alguém pode dizer **lokomotivführerschein**, composto de 17 letras, carteira de condutor de locomotiva, mas arquivado na memória como três vocábulos: lokomotiv (locomotiva) + führer (condutor) + schein (certificado, carteira).

Considerar a aprendizagem um evento pessoal, coletivo, histórico e cultural permite ampliar a compreensão sobre a cognição humana. Antes da escola formal, os humanos já aprendiam e inventavam soluções para seus problemas e desafios do mundo social. Os bifaces, instrumentos de caça do *Homo sapiens*, foram pensados e feitos para cortar, decepar e perfurar (EVERETT, 2019). A alfabetização não é um fenômeno circunscrito exclusivamente à escola.

Vygotsky¹⁷ (2003) argumenta que a aprendizagem de uma língua, pela criança, não está sujeita apenas às condições escolares. Elas internalizam palavras advindas da televisão, celular, aparelhos com jogos, etc. A aprendizagem é livre e pode ocorrer nos mais variados ambientes na vida social.

Nesta pesquisa, assumimos que a escrita e a leitura dos alunos surdos podem se desenvolver, pois a linguagem não é uma faculdade exclusiva da fala ou da escrita, mas sim da comunicação, como mostra Everett (2019). Concordamos com ele quando afirma que a linguagem é uma expressão simbólica de todo o corpo, o que pode ser facilmente constatado em relação às pessoas surdas, as quais se comunicam com as mãos, com o olhar, com as expressões faciais e corporais. Isto sempre produziu encanto em mim, gerando contato e convivência com o Ministério Palavra Viva, desde 2002. Este grupo é composto por pessoas

¹⁷ A grafia do nome desse autor pode ser escrita de diferentes maneiras, dependendo da tradução da obra publicada, como Vigotski, Vygotsky ou Vygotsky, contudo, neste trabalho, procurou-se uniformizar a escrita para Vygotsky.

surdas e ouvintes da Comunidade Cristã em que participo. Este interesse impulsionou-me também a buscar cursos de Língua de Sinais e de tradução/interpretação de Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, no intuito de facilitar e melhorar a comunicação com as pessoas surdas e mediar a interação entre elas e as pessoas não surdas, minimizando, de alguma forma as dificuldades de comunicação e relacionamento entre os dois grupos, principalmente na igreja e na escola. Tive também a oportunidade de contribuir com a formação continuada de professores que trabalhavam com alunos surdos no âmbito da educação comum e da Educação Especial devido à atuação como tutora de Educação a Distância (EaD) em Cursos de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos, da Universidade Federal de Uberlândia, em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

O povo surdo não pode mais ser ignorado. A surdez é considerada uma das 5 prioridades da Organização Mundial de Saúde (OMS) para o século XXI (Jornal da USP, 2019). Pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda e muitas pessoas desenvolvem problemas auditivos ao longo da vida, por causa de acidentes ou doenças (BRASIL/MEC 1997, p. 31). Cinco por cento da população brasileira é composta por pessoas surdas, o que corresponde a mais de 10 milhões de pessoas, das quais mais de 2 milhões possuem surdez profunda. Na cidade de Uberlândia vivem cerca de trinta mil pessoas surdas, sendo 1.309 que não conseguem ouvir de modo algum, 5.734 que ouvem com grande dificuldade e 23.138 que apresentam alguma dificuldade de ouvir (IBGE, 2010). O Censo Escolar de 2019 registra que o Brasil possui, na Educação Básica, 47.167 estudantes que não conseguem ouvir de modo algum e mais de 600.000 estudantes que apresentam grande dificuldade ou alguma dificuldade de ouvir (BRASIL, 2019). Esses dados evidenciam o quanto esta população é significativa no contexto nacional e local, e que ela não pode ser invisível aos olhos do poder público e da sociedade em geral. O direito de aprender é o mesmo para todos, é uma questão de cidadania, de direitos humanos.

Compreender como alunos surdos aprendem e utilizam a escrita e a leitura é um enigma, a ser explorado e explicado. A produção de artigos que tratam da alfabetização dos alunos surdos está em alta no mundo. Pelo quadro A, percebe-se que em 2020 e em 2019 já foram publicados 213 artigos registrados no ERIC, um dos maiores *sites* de educação do mundo.

QUADRO A: ARTIGOS PRODUZIDOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO

| | |
|-------------------|---------------------|
| Em 2020 | 36 artigos |
| Desde 2019 | 177 artigos |
| Desde 2016 | 661 artigos |
| Desde 2011 | 1280 artigos |
| Desde 2001 | 2404 artigos |

Fonte: Education Resource Information Center

Esse interesse, no entanto, nem sempre foi tão expressivo. A trajetória das pessoas surdas, ao longo da história, traduz o desafio enfrentado por este povo na busca por reconhecimento de sua capacidade cognitiva, por uma educação de qualidade e a posse do seu lugar de direito na sociedade como cidadãos que apresentam uma diferença linguística e uma cultura própria. O valor dessa cultura e da linguagem surda para o desenvolvimento destas pessoas se deu há muito pouco tempo, a partir da década de 1980, do século passado.

Com a Declaração da Educação como Direito de Todos ocorrida na Tailândia em 1990, o Encontro de Salamanca na Espanha em 1994, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida na Guatemala, em 2001, o discurso inclusivo foi regulamentado internacionalmente, influenciando os documentos nacionais, possibilitando o vislumbre de uma nova história, com menos preconceito, mais direitos, como o acesso dos surdos e demais pessoas com necessidades educacionais especiais à classe comum da escola regular.

A meta 04 do novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), traz como objetivo a universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Este acesso, contudo, não é garantia de permanência, face aos grandes desafios vividos no dia a dia da sala de aula inclusiva, onde não raro, os alunos surdos sentem-se como estrangeiros em seu próprio país, dada a complexidade da decifração da língua oral e escrita, da extensão dos componentes curriculares e da metodologia aplicada no contexto da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estes fatores têm grande influência na aprendizagem da leitura e da escrita (lectoescrita) por estes alunos.

Além disso, os processos de ensino de lectoescrita, aos quais eles têm sido submetidos, têm sido os mesmos empregados no ensino de crianças ouvintes, envolvendo o treinamento de habilidades orais auditivas e memorização de estruturas gramaticais. O trabalho docente no AEE em sido pautado em atividades de reforço, ensino de palavras isoladas do contexto enunciativo, o que pouco lhes tem acrescentado.

É verdade que o uso da Língua de Sinais e a presença do tradutor/intérprete na sala de aula representam avanços na escolarização dos alunos surdos, mas ainda não é suficiente para atender a todas as suas demandas no dia a dia, frente à importância da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, necessárias à vida em sociedade. Há de se considerar também a formação inicial e continuada dos professores e a carga horária reservada ao AEE.

Assim, é muito importante a produção de uma síntese que englobe e desenvolva estratégias de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura para os alunos surdos, pois isto interessa muito à comunidade surda, à família e à escola, visto que os estes utilizam sobretudo sinais visuais como significantes que veiculam significados. Apresentar aos alunos surdos a palavra inteira, como objeto compacto, partindo de um léxico com palavras próximas e motivadoras, recorrentes no dia a dia em situação de sala de aula e da vivência e interesse dos alunos e os sinais correspondentes, a exemplo do sistema de ensino e aprendizagem de Paulo Freire, pode facilitar a aprendizagem. Como quase metade do córtex humano é visual (SQUIRE; KANDEL, 2003), explorar esta capacidade visual pode ser altamente produtiva, pois eles não ouvem, mas veem. Assim, o uso da imagem do objeto com o signo escrito e com o signo gestual permite a associação das três imagens: a imagem icônica e as duas simbólicas (escrita e sinalizada).

Embora Paulo Freire não tenha tratado especificamente da inclusão dos alunos surdos, acreditamos que a experiência paulo-freiriana pode ser transferida para a alfabetização e o letramento destes alunos, por suas características: alfabetizar letrando, promover a análise crítica da realidade social na qual o aluno está inserido e o avanço no domínio dos usos sociais da leitura e da escrita e no desenvolvimento de uma consciência crítica e social. Assim, trabalhar com palavras e temas geradores, extraídos da prática de vida dos educandos, através de textos significativos de diferentes gêneros, interpretação dos mesmos e produção textual em Libras e Língua Portuguesa podem contribuir grandemente com a alfabetização e o letramento do aluno surdo.

Com muitas demandas a serem cumpridas pelo professor na sala de aula comum, onde os alunos surdos se constituem como um grupo minoritário na escola regular, como lidar com as necessidades dos alunos surdos e dos alunos ouvintes ao mesmo tempo, possibilitando qualidade e eficiência para ambos? Em outras palavras, por que os alunos surdos não se desenvolvem como deveriam na classe comum da escola inclusiva? Como os atores do contexto escolar podem contribuir para minimizar a distância entre o pensamento em uma língua (Libras) e a escrita em outra (Língua Portuguesa), situação característica da pessoa surda, de forma que possam os alunos surdos tornarem-se proficientes em lectoescrita da Língua Portuguesa?

Estas questões determinaram o objetivo geral do nosso trabalho: discutir questões relativas ao ensino e a aprendizagem de lectoescrita de alunos surdos, com ênfase na educação bilíngue no contexto escolar inclusivo. Para alcançá-lo, quatro objetivos específicos foram indicados:

- Discutir o significado de ser surdo, um sujeito com uma diferença linguística em uma sociedade majoritariamente ouvinte, pautando nas concepções sócio antropológicas da surdez e no bilinguismo como a abordagem educacional mais adequada à educação de surdos;
- Apontar as implicações da surdez na aquisição da primeira língua (L₁) e da segunda língua (L₂) pelos alunos surdos;
- Investigar como tem ocorrido as práticas relacionadas ao ensino de lectoescrita para alunos surdos nos espaços escolares;
- Produzir uma sequência didática para o ensino bilíngue de alunos surdos: ensino de Libras, como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua, envolvendo estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento na aprendizagem da lectoescrita, a ser desenvolvida em espaços de AEE¹⁸.

A fundamentação teórica deste trabalho está pautada em autores que discutem a surdez no âmbito sócio antropológico, cultural e educacional como Skliar (1995, 2001), Lacerda (1988; 2006; 2007), Quadros e Schmiedt (2006), Quadros (2008), Santana (2007), Lodi (2014b, 2019) e outros autores citados ao longo do texto. Para a fundamentação legal nos baseamos na própria Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB 9.394/1996), na legislação brasileira de Educação Especial e de surdos e sobre alfabetização.

¹⁸ A Expressão espaços de AEE é utilizada neste trabalho em referência aos espaços de Atendimento Educacional Especializado que atualmente são as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, nas escolas de ensino regular.

Como exemplo podemos citar a Política Nacional de Educação Especial (2008), Lei Federal nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de Alfabetização (2019), dentre outros documentos.

Há uma grande escassez de legislação relacionada à surdez como diferença linguística e não deficiência. Ao propor um modelo de educação bilíngue para os surdos, Skliar (2001) defende a sua particularidade linguística, dando um novo tratamento à surdez, retirando o seu tema do âmbito da Educação Especial e do debate sobre deficiência, passando a entendê-la como diferença, como uma construção histórica e social. Com base nos estudos de Quadros (2008), entende-se a importância da Libras como meio de troca de informações entre pessoas surdas, dentro e fora do ambiente escolar, como a língua usada para o ensino da língua oral auditiva, ou seja, a Língua Portuguesa e para trabalhar com as demais disciplinas escolares, tornando-se fundamental para a alfabetização e letramento dos alunos surdos.

A colocação dessa língua ao alcance de todos os surdos o mais cedo possível, deve ser parte de uma política linguística. Sua aquisição pelas pessoas surdas “é um direito e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas” (SKLIAR, 2001, p. 27). A oferta da educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua é garantida pelo Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, pelo novo PNE (2014), pela Lei 13.146 (2015), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, como veremos no decorrer deste trabalho.

Esta pesquisa é teórica, bibliográfica, seguida de análise documental e de enfoque qualitativo. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias inclui toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, pesquisas, e até meios de comunicação audiovisuais como rádio, televisão, cuja finalidade sejam colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi produzido sobre determinado assunto. Para estas autoras, na pesquisa documental, a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.

Ao nos referirmos ao enfoque qualitativo, o que estamos dizendo, é que, esta pesquisa está baseada em um processo indutivo, fundamentada em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações dos seres humanos e suas instituições, partindo da observação dos processos sem invadir, alterar ou impor um ponto de vista externo,

mas da maneira como são percebidos pelo sistema social (SAMPIERE; COLADO; LUCIO, 2013).

A seção 1 desta dissertação, apresenta alguns aspectos sociais, culturais, históricos e políticos relacionados aos surdos, enfatizando o significado de ser surdo em uma sociedade majoritariamente ouvinte, pautando nas concepções sócio antropológicas da surdez e no bilinguismo como a abordagem educacional mais adequada à educação de surdos. São abordadas também políticas públicas que contribuíram para a organização de um sistema educacional mais inclusivo, através do reconhecimento da Libras e a integração de novos profissionais às escolas, definidos como necessários à educação bilíngue e o AEE.

A seção 2 descreve as principais abordagens que se apresentam como perspectivas teóricas para a aquisição da linguagem pelas crianças e como ocorre a aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas filhas de pais surdos e crianças surdas, filhas de pais não surdos. Abordamos também a importância da alfabetização do aluno surdo em Língua Portuguesa e como ela ocorre, passando por estágios de interlíngua.

Na seção 3, abordamos o ensino e aprendizagem de Libras (L₁) e Língua Portuguesa (L₂) na sala de aula regular e no AEE, os trabalhos dos profissionais e recursos envolvidos na busca pelo desenvolvimento da competência gramatical, linguística e textual dos alunos surdos, possibilitando-lhes a ampliação de conhecimentos, construção de sentidos em uma relação dialógica e a produção de seus próprios enunciados, cooperando para seu letramento bilíngue.

Na sessão 4, apresentamos o Produto Educacional, parte integrante da produção dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, na forma de uma sequência didática a partir da qual produziu-se uma brochura que será distribuída a professores, em escolas que possuem discentes surdos em seus quadros de Ensino Fundamental I, como forma de cooperação ao letramento bilíngue em aulas de Libras/Língua Portuguesa em salas de AEE/SRM.

Logo após tecemos as considerações finais e apresentamos as referências bibliográficas utilizadas.

Quanto aos termos utilizados neste trabalho ao nos referirmos às pessoas surdas, empregamos as palavras “surdo”, “surda” com “s” minúsculo em referência à condição audiológica de não ouvir e “Surdo” com “S” maiúsculo para representar o sujeito cultural e

político¹⁹, aquele que se identifica com a identidade e cultura surdas. O termo “ouvinte”, ou “não surdo”, é utilizado em referência às pessoas que não compartilham as experiências visuais enquanto surdas.

A seguir, na primeira seção deste trabalho, são abordados alguns aspectos sociais, culturais, históricos e políticos relacionados às pessoas surdas, enfatizando o significado de ser surdo em uma sociedade majoritariamente ouvinte, pautando nas concepções sócio antropológicas da surdez e no bilinguismo como a abordagem educacional mais adequada à educação de surdos.

¹⁹ Essa diferenciação entre "s/S" foi feita, pela primeira vez, em 1972, pelo sócio linguista James Wood Ward, compreendida e utilizada atualmente pela maioria dos escritores do campo. (WRIGLEY,2006).

SEÇÃO 1 - CALEIDOSCÓPIO - PERCEPÇÕES E CONTEXTOS RELACIONADOS À PESSOA SURDA

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a Língua de Sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna deficiente...

(EMMANUELLE LABORIT, 1996)

A forma como as pessoas surdas foram vistas por si próprias e pela sociedade tem influenciado o seu modo de viver e de se colocar no mundo. Inúmeras vezes, ao longo da história, crianças surdas foram escondidas por serem consideradas a vergonha da família, devido à incapacidade de se exprimirem oralmente. Foram escondidas também, de forma oficial, por um sistema que as proibiu de usarem a Língua de Sinais. Foram colocadas em escolas especiais, classificadas como deficientes e finalmente, começam a ser reconhecidas como pessoas com uma particularidade linguística, dignas de serem alfabetizadas na Língua de Sinais e em uma segunda língua, própria da comunidade ouvinte na qual estão inseridas.

Para serem compreendidas as necessidades e as potencialidades do aluno surdo na Educação Básica e nos processos de alfabetização e letramento, é necessária a compreensão das lutas empreendidas pelo povo surdo e como elas determinaram as mudanças vivenciadas na atualidade.

1.1. As dimensões sociais da surdez: ser Surdo, um jeito de ser e de estar no mundo

Para a maioria das pessoas, a interpretação da palavra surdo e da expressão “pessoa com *déficit* auditivo” soa como desconhecida, gerando insegurança quanto ao uso dos termos, temendo ofenderem aqueles a quem se referem. O conceito de surdez, sofreu mudanças ao longo da história, sendo a expressão “deficiente auditivo” ou “pessoa com *déficit* auditivo” usadas preferencialmente no contexto clínico terapêutico e o termo surdo, mais ligado ao marco sociocultural da surdez (SÁ, 2002.)

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, surdez é a privação total ou parcial do sentido de ouvir. É considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum e parcialmente surdo, aquele cuja audição ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva.

A visão clínico-terapêutica se preocupa com aparelhos de audiologia como implantes cocleares, treinamento da fala e oralização. O emprego do termo pessoa com deficiência auditiva coincide com a utilização de procedimentos que visam ajustar os surdos aos padrões linguísticos mais aceitos e valorizados pela sociedade, envolvendo tratamentos e/ou atendimentos sistemáticos de fala oral (SILVA; SILVA; REIS, 2012).

Por outro lado, ao se compreender a surdez como uma característica peculiar de uma pessoa, um jeito de ser gente e de viver em sociedade, dentro da visão cultural²⁰ ou sócio antropológica, os surdos passam a ser encarados como um povo que se constitui cultural e linguisticamente de maneira diferenciada do povo ouvinte. Assim, de acordo com Silva; Silva; Reis, (2012, p. 145), "a surdez é uma experiência visual, gestual, cultural e linguística, que é construída dentro de um contexto histórico, político, social, cultural e econômico".

O ser Surdo é considerado uma experiência visual que se constitui no povo surdo, o que é reafirmado por Skliar (2001, p. 11), ao dizer que, "a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; [...] é uma experiência visual; [...] é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência".

Neste sentido, a surdez é entendida como construção histórica e social, devendo ser tratada como diferença e não doença, passando da condição de patologia à condição de fenômeno político-social, e os surdos, integrantes de uma "comunidade" própria que se identifica pelo uso de uma língua comum, definindo uma realidade social que é a expressão de uma cultura específica (SANTANA, 2007).

Lopes (2007, p. 21) também mostra que "a diferença surda dá-se no âmbito da cultura²¹, sem excluir a diferença primordial inscrita no corpo surdo – o não ouvir". Para ela, a diferença entre surdez e falta de audição é algo que se inscreve no corpo, é a primeira diferença na defesa da cultura surda, "pois a falta não deve ser um elemento definidor do ser surdo" (Ibid.). A surdez é definida por aquilo que ela marca como diferente e a diferença entre surdos e ouvintes está muito além do corpo apenas. Está na forma de se relacionar, de se comunicar, de identificação entre pares, fazendo com que as pessoas utilizem a visão como elo de

²⁰ Na visão cultural, os surdos são encarados como diferentes, como um povo que se constitui cultural e linguisticamente de maneira diferenciada do povo ouvinte. Há a luta pela causa surda, pela valorização da Língua de Sinais, por intérpretes de Língua de Sinais em espaços onde os surdos se façam presentes, entre outros (SILVA; SILVA; REIS, 2012 p. 144).

²¹ É o espaço que, nos grupos, consiste em compartilhar e acreditar no jeito de estar, de uma forma aceitável em relação aos outros grupos. A cultura envolve aprender uns com os outros, relacionar, com as pessoas do mesmo grupo. Há também a cultura a partir da visão do sujeito que identifica sua maneira de estar no grupo, sua forma de ver, de transformar o mundo. (SILVA, SILVA; REIS, 2012 p. 152)

comunicação de sujeitos semelhantes, marcada pela presença de um conjunto de elementos característicos dos sujeitos de um grupo.

Strobel (2009) descreve a cultura surda como sendo o jeito de o sujeito Surdo entender o mundo e modificá-lo, abrangendo as crenças, costumes, hábitos, ideias e a língua do povo surdo. Dentro de sua história cultural há vários artefatos culturais²² como a experiência visual, a literatura surda, as artes, a vida social e esportiva e a Língua de Sinais, que é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois leva-o à aquisição e transmissão do conhecimento universal. A Língua de Sinais não é sustentada em letras ou palavras, mas em sinais imagéticos, símbolos linguísticos para os surdos, através dos quais eles se comunicam e se entendem.

Conferir à Língua de Sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais. [...] A Língua de Sinais legitima o surdo como “sujeito de linguagem” e é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença. [...] A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda (SANTANA, 2007, p. 33).

Desta forma, a língua é associada diretamente à identidade do Surdo, proporcionando-lhe o sentimento de pertencimento a um grupo específico, interação e reciprocidade de valores, condição necessária à tradução da alteridade surda. Essa identidade, no entanto, não é homogênea, pois relaciona-se aos modos como as pessoas surdas compreendem a surdez e a si próprias, no contexto em que vivem, às concepções que impactam seu comportamento e sua postura.

A autora Gladis Perlin (2001), concorda com Skliar (2001) ao identificar múltiplas identidades surdas, pois considera que a identidade surda não é única, são várias, e estas não são estáveis, estão em constante transformação. “Não se diluem totalmente na vivência em meios sociais ouvintes” (PERLIN, 2001, p. 54) e se manifestam no meio onde o surdo vive e na forma como ele é tratado. São elas:

a) Identidades surdas (identidade política surda): Identidade que se constrói dentro de uma cultura visual, fortemente marcada pela política surda, em que os sujeitos se aceitam como surdos, sabem que são surdos e assumem comportamentos de pessoas surdas. São usuários da Libras, estão fortemente engajados ao movimento surdo e passam aos outros surdos a sua

²² [...] os objetos ou materiais produzidos pelos grupos culturais, de fato, não são só formas individuais de cultura material ou produtos definidos da mão de obra humana, também podem incluir “tudo o que se vê e sente” quando se está em contato com a cultura de uma comunidade [...] (STROBEL, 2009, p. 37)

cultura, sua forma de ser diferente. Um bom exemplo deste tipo de identidade é o que se observa nos surdos filhos de pais surdos, que convivem com o virtual do ser surdo de forma natural, com a consciência de serem diferentes e militam pelo específico surdo.

b) Identidades surdas híbridas: São surdos que nasceram ouvintes e se tornaram surdos com o tempo, devido a alguma doença, acidente, etc., ou seja, “conhecem uma forma analógica de existir através da experiência da audição” (WRIGLEY, 2006, p.14. Dependendo da idade em que se tornaram surdos, conhecem a estrutura do português falado e fazem uso da língua oral. Convivem pacificamente com as comunidades surdas e se aceitam como surdos.

c) Identidades surdas flutuantes: São os surdos que não conseguem identificarem-se como surdos, não têm contato com a comunidade surda e não contam com os benefícios da cultura surda. Tiveram contato com a surdez como preconceito e seguem a representação da identidade ouvinte, apresentando comportamentos e aprendizados determinados pela ideologia ouvintista e da educação clínica.

d) Identidades surdas embaraçadas: Surdos que não conseguem captar a representação da identidade surda e nem da identidade ouvinte. Não são usuários da Língua de Sinais por não terem sido ensinados e têm seus comportamentos determinados pelos ouvintes e, portanto, vivem em uma situação de incapacidade, inércia e revolta, em uma situação de deficiência, sob a ideologia ouvintista e muitas vezes aprisionados pela família.

e) Identidades surdas de transição: São aqueles surdos que se encontram em transição entre uma identidade e outra devido à sua condição social de viverem sem contato com a comunidade surda por serem filhos de ouvintes. Quando conseguem contato com a comunidade surda, rejeitam a representação da identidade ouvinte e passam da comunicação visual/oral para a comunicação visual/sinalizada.

Estas identidades, apresentam facetas diferentes em vista das fragmentações a que estão sujeitas (SKLIAR, 2001), e são resultado de práticas sociais em circunstâncias sócio históricas particulares, mas no íntimo de cada uma delas os indivíduos são identificados com a cultura surda, que privilegia a questão visual e afasta-se da experiência auditiva, característica da cultura dominante, a dos ouvintes.

Segundo Skliar (*Ibid.*), pode ocorrer também a formação de uma identidade deficitária por parte das pessoas surdas quando interagem com ouvintes, ao se considerarem não ouvintes, ou ouvintes com defeito, apresentando um “... conjunto de representações dos ouvintes a partir

do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (*Ibid.* p. 15). Neste olhar, surgem as percepções de “deficiente”, característica da visão médico terapêutica.

Strobel (2007) avalia que ocorrem variações de representações no decorrer da história dos surdos. Assim, as práticas terapêuticas de normalização estão relacionadas a estereótipos negativos a respeito dos surdos e a uma forma de representação que tenta enquadrá-los no modelo ouvinte, em que eles podem ser aprisionados pela representação social. A representação “surda”, por sua vez procura respeitar suas identidades e sua legitimação como grupo com diferencial linguístico e cultural, valorizando suas “diferenças” e a riqueza de suas condições culturais. Sintetizando, esta autora apresenta um quadro comparativo entre as representações da surdez geradas pela representação social, da abordagem clínico terapêutica e da representação de povo surdo, como vistos pela abordagem sócio antropológica (Quadro B).

QUADRO B: COMPARATIVO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE A SURDEZ

| Representação social | Representação de povo surdo |
|---|--|
| Deficiente | “Ser surdo” |
| A surdez é deficiência na audição e na fala | Ser surdo é uma experiência visual |
| A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação | A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural |
| Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos | As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas. |
| A Língua de Sinais é prejudicial aos surdos | A Língua de Sinais é a manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos |

Fonte: STROBEL (2007, p. 32).

Na concepção sócio antropológica da surdez o que se pretende é que as especificidades culturais manifestadas nos modos de socialização, nos hábitos e na língua sejam reconhecidas, considerando-se “a diferenciação linguística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda (SÁ 1999, p. 157-158), a qual se considera um ser humano como os demais,

apresentando, contudo, uma maneira diferente de enxergar o mundo, em consequência dos aspectos que influenciam a formação de sua identidade.

1.2. Viagem no tempo: Breve panorama histórico da educação de surdos

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019 (p. 47) a taxa de atendimento da população de 4 a 17 anos, com dificuldade permanente de ouvir, que frequenta a escola é de mais de seiscentas mil pessoas e esta tem o dever de promover um ambiente de ensino e aprendizagem e ser um lugar onde as individualidades são consideradas, através da busca de formas de mediação pedagógica, recursos e metodologias acessíveis a todos os alunos.

A presença do aluno surdo em sala de aula no ensino regular é uma realidade, mas nem sempre foi assim, e para compreender as abordagens utilizadas em sua educação, é necessário conhecer um pouco da história da surdez e da visão da sociedade em relação a essa condição no mundo e no Brasil.

Na escola, o aluno surdo alcança um nível de desempenho satisfatório quando há preocupação com o resgate de sua história, compreensão de sua singularidade linguística e uma educação que valorize suas capacidades e potencialidades, além de uma atenção às formas de organização social das comunidades surdas e à importância da Libras no processo educativo e nas demais instâncias cotidianas. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 68)

Por muito tempo os surdos, assim como outras pessoas com deficiências foram consideradas de menor valor social, vivendo à margem da sociedade, impossibilitadas de participar dos processos de aprendizagem acadêmica. Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média os indivíduos surdos, especificamente, eram considerados como sujeitos não educáveis, primitivos, com baixas condições intelectuais e menos qualificáveis que os ouvintes (ARANHA, 1995).

Afirmava-se ser impossível o desenvolvimento do pensamento sem a fala, razão pela qual eram considerados como seres incapazes de pensar, sendo tratados como imbecis, impedidos de se casarem e até mesmo de receberem bens. Era negado ao surdo o acesso à relação comunicativa com o outro, pela descrença em sua capacidade humana. Foram estigmatizados como pessoas dignas de piedade e compaixão, castigadas pelos deuses, sendo por isso, abandonadas ou sacrificadas, sem nenhum direito assegurado (GOLDFELD, 2007).

No século XIV, os religiosos promoviam uma educação voltada para os nobres e os príncipes herdeiros, com a finalidade de manter os bens da família. Era importante, naquela

época que os filhos dos nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir a missas e confessar mediante o uso da palavra oralizada. Para os instrutores de surdos era importante que os surdos nobres se aproximassem entre si (aproximação surda), para que não se aproximassem dos surdos pobres, que eram recolhidos em instituições de caridade.

Documentos, anteriores ao ano de 1500, já mencionavam médicos europeus que trabalhavam com pessoas surdas e no século XVI os filhos de nobres europeus, eram alfabetizados em casa. Na Espanha, nobres surdos portadores de herança perdiam o título de nobreza se não aprendessem a ler e falar, o que representava perdas para a família. A alfabetização dos surdos era então uma forma de deliberação do *status* social e financeiro (MOURA, 2000).

O monge beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon²³ talvez tenha sido o primeiro professor a trabalhar com alunos surdos, filhos de nobres, ensinando-os a ler, escrever e falar (SMITH, 2008), tendo desenvolvido uma metodologia de educação de surdos envolvendo datilologia²⁴, escrita, e oralização, de acordo com Goldfeld (2007). Seu trabalho foi muito importante por ter desestabilizado o pensamento da época de que os surdos eram incapazes de desenvolver linguagem (LODI, 2005).

Por volta de 1600, ocorreu a instituição de programas educacionais para surdos na Inglaterra, defendendo o uso da escrita e da comunicação manual. Em 1620, Juan Pablo Bonet escreveu e publicou um livro sobre métodos educativos para surdos, enfatizando a importância de se ensiná-los, bem como a seus professores o uso do alfabeto manual como método eficaz e a necessidade da intervenção educacional precoce em crianças surdas (SOARES, 1999).

No século seguinte, em 1750, o Abade Charles Michel de L'Épée²⁵, uma das pessoas mais importantes e influentes na história da educação dos surdos, aprendeu a Língua de Sinais e criou os “sinais metódicos”, que combinavam a gramática sinalizada francesa com a Língua de Sinais. Ele reconheceu a Língua de Sinais como forma de comunicação entre os surdos, como meio para a linguagem escrita pela associação de ideias com a Língua de Sinais. Fundou o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em Paris, na França, que foi a primeira escola pública para surdos no mundo, possibilitando a transição da educação particular para a educação

²³ (1520-1584) em San Salvador, em Òn na Espanha, é considerado como o primeiro professor de surdos na história da educação especial. Ele serviu de base para vários outros educadores posteriores a ele (MOURA, 2000).

²⁴ Representação manual das letras do alfabeto. Refere-se sempre a nomes próprios, lugares, nomes e científicos e é usado para vocábulos que não possuem sinais (SANTANA, 2007)

²⁵ Charles-Michel de L'Épée nasceu em 1712 e iniciou seu trabalho com a educação dos surdos em 1760, por razões religiosas e por ter duas irmãs surdas. (MOURA, 2000).

coletiva. Para arrecadar fundos, e mostrar a eficácia de seu método ele realizava apresentações públicas com seus alunos.

[...] através dessas demonstrações que além de demonstrar a possibilidade de ensinar os surdos sem a utilização da fala, expunha também a “humanidade” assim obtida pelo acesso à palavra de Deus, L’Epée conseguia verbas para continuar seu trabalho. (MOURA, 2000, p.24).

Infelizmente, após sua morte seu trabalho foi esquecido. Nesse mesmo ano de 1750, em que L’Epée iniciava seus trabalhos na França, surgiram na Alemanha, com as ideias de Samuel Heinicke, as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, uma das modalidades de educação de surdos que rejeita a Língua de Sinais (GOLDFELD, 2007).

No século XVIII, foram ainda criadas as primeiras instituições filantrópicas que atendiam cegos e surdos, tornando-o, então, muito importante na história da educação dos surdos, devido ao grande número de alunos nas escolas, e também porque através da Língua de Sinais, estes podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões.

[...] esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de modo geral, dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado. A saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1998, p. 37)

No início do século XIX, em 1817, surgiu nos Estados Unidos a primeira escola para surdos, fundada por Thomas Hopkins Gallaudet, onde a comunicação unia o léxico da Língua de Sinais francesa com a estrutura da língua francesa adaptada para o inglês, metodologia que mais tarde seria utilizada na filosofia educacional da Comunicação Total. Em 1850, tanto nos Estados Unidos como na maior parte dos países europeus a Língua de Sinais era utilizada e os surdos apresentavam um elevado grau de escolarização, aprendendo com facilidade os conteúdos ministrados nas escolas através da Língua de Sinais.

Em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet, por Edward Gallaudet, um importante estimulador da Língua de Sinais, o que demonstrava um grande impulso na educação de surdos e de sua emancipação. Isso demonstrava que o grande impulso na educação dos surdos, ocorrida na Europa, também ocorria na América (SACKS, 1998; GOLDFELD, 2007; SMITH, 2008).

No entanto, pouco tempo depois, em 1866, as crianças surdas francesas passaram a frequentar escolas regulares próximas de seus lares, onde era dada ênfase à oralidade e escrita,

com o apoio do método datilológico, o que era usado para mascarar o real objetivo do governo francês, que era impor o método oral, sem intermédio da Língua de Sinais (MOURA, 2000).

Enquanto isso, na Itália, país que era dividido em cidades-estado, cada qual com sua autonomia, ocorreu uma unificação e muitas mudanças em relação à educação. O propósito do governo era escolarizar seu povo em uma única língua, ou em apenas dialetos regionais, entre os diversos grupos existentes antes da unificação. A Língua de Sinais era um destes dialetos, usada em escolas especiais e passou a ser excluída do ponto de vista sócio político e histórico da nação, aponta Moura (2000).

Prevaleciam, nessa época, duas filosofias educacionais, que eram estruturadas nas convenções do método oral e de uso da Língua de Sinais, o que promovia discussões acirradas entre os defensores das duas correntes. Diante desse quadro, foi proposto o Congresso de Milão em 1880, cujo propósito era evidenciar as desvantagens da Língua de Sinais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo e aboli-la definitivamente como proposta educacional, estabelecendo a Língua Oral como a única língua acessível aos surdos. A Língua de Sinais foi considerada como imprópria, primitiva e acientífica. Gallaudet²⁶, que estava presente representando os Estados Unidos foi contra a proposta e sugeriu o método combinado, onde as duas línguas seriam utilizadas, mas não foi ouvido. Ficou decidido por unanimidade e promulgada a declaração

[...] dada à superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os Surdos-Mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... (Este congresso) declara que o método oral deve ter preferência sobre os Sinais na instrução e educação dos surdos e mudos. (CONGRESSO DE MILÃO²⁷,1880).

A partir desse momento, a educação de surdos experimenta uma grande reviravolta, com deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e instrução dos surdos em geral (SACKS, 1998; SMITH, 2008). O século XX inicia-se com a maior parte das escolas em todo o mundo utilizando a proposta Oralista na educação das crianças surdas e o ensino das disciplinas escolares sendo colocado em segundo plano, o que ocasionou uma queda na escolarização dos surdos. Até a década de 1960, o oralismo dominou em todo o mundo. Neste ano foi publicado o artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” pelo Dr. William Stokoe, o que mudou universalmente o caminho desta jornada, ao demonstrar que a Língua de Sinais é uma língua

²⁶ Edward Gallaudet, delegado norte-americano, defensor da língua de sinais (Lulkin, 2005).

²⁷ Congresso de Milão, 1880 apud MOURA (2000, p.48).

completa, com todas as características das línguas orais (GOLDFELD, 2007; QUADROS, 2008).

A partir da descoberta de que a Língua de Sinais é uma língua natural, completa e complexa, o mundo dos surdos ganha novo alento em prosseguir na busca de novos caminhos para a educação de surdos, e com a crescente insatisfação com a abordagem oralista, outros códigos manuais foram surgindo e novos métodos como a Comunicação Total e o Bilinguismo, os quais serão abordados posteriormente, dentro do item Modalidades de Educação de Surdos.

No Brasil, a educação dos surdos teve início quando o imperador D. Pedro II trouxe em 1855, o francês Hernet Huet, um professor surdo francês com o objetivo de fundar uma escola para surdos. Em 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na cidade do Rio de Janeiro, que servia também como asilo para meninos surdos de todo o Brasil.

A metodologia utilizada para o ensino das disciplinas básicas como o Português, Geografia, Matemática e a LOF (Leitura orofacial ou língua articulada) era, segundo o próprio Huet, a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. Sendo o primeiro educador surdo a introduzir a Língua de Sinais Francesa aqui no Brasil, Huet teve enormes dificuldades para lecionar no INES, pois não era reconhecido pelas famílias brasileiras como cidadão. Não confiavam em seu trabalho pedagógico, voltado para a implantação da Língua de Sinais, o que permaneceu apenas enquanto ele era diretor do instituto. Quatro anos depois, quando ele se mudou para o México, seu método foi esquecido pelos seus sucessores que utilizavam apenas a linguagem articulada e a leitura labial, proposta, tipicamente, Oralista (MOURA, 2000).

Em 1911, seguindo uma tendência mundial, o INES estabelece o Oralismo puro em todas as suas disciplinas, mas ainda assim, a Língua de Sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando foi proibida oficialmente neste ambiente.

Apenas nas décadas de 1970 e 1980, o Oralismo começou a ser mais amplamente questionado, nos Estados Unidos e no Brasil, respectivamente, devido aos resultados acadêmicos e de desenvolvimento da oralidade insatisfatórios na educação dos surdos. Mesmo depois de muitos anos de escolarização os surdos não apresentavam resultados acadêmicos satisfatórios e tinham baixa escolaridade (MOURA, 2000).

Isso contribuiu para o surgimento de uma nova corrente, a abordagem denominada Comunicação Total – CT, ao romper com o tradicionalismo e ser mais aberta ao uso de procedimentos didáticos peculiares aos surdos. A Comunicação Total chega ao Brasil, após a

visita da educadora de surdos Ivete Vasconcelos da Universidade Gallaudet²⁸ e se expandiu no território nacional no final da década de 1980 e início de 1990, época em que também se iniciou a utilização do bilinguismo, presente até os dias de hoje (GOLDFELD, 2007).

Por tudo que foi relatado até aqui, é possível perceber que no Brasil, bem como no resto do mundo, os surdos sempre enfrentaram lutas para se estabelecerem como povo, conquistarem direitos na área da educação e terem sua língua e sua cultura respeitadas pelos ouvintes majoritários. Passamos a descrever os pontos principais das modalidades de educação de surdos supracitadas.

1.3. Modalidades de educação de surdos

Várias foram as filosofias de educação de surdos baseadas em uma ideia de normalidade ouvinte que os submeteram a processos de normalização, deixando marcas profundas em suas vidas e produzindo verdades a seu respeito a partir das ações desencadeadas na escola, na família e nas clínicas de fonoaudiologia (LOPES, 2007). As abordagens educacionais implementadas, ao longo da história dos surdos, pressupõem determinadas concepções de desenvolvimento e linguagem e a divisão aqui colocada é apenas didática, uma vez que, ao longo da história, elas se encontram amalgamadas. São elas:

1.3.1. Oralismo

Corrente de educação que “ênfatisa a língua oral em termos terapêuticos” (QUADROS, 2008, p. 22), o oralismo acredita ser a rejeição da Língua de Sinais a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral (GOLDFELD, 2007). Ele se constitui na forma institucionalizada do ouvintismo, que é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar e a narrar como se fosse ouvinte” (SKLIAR 2001, p. 15), sugerindo “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores” (SKLIAR 1999, p.7), promovendo formas de dominação e controle.

O Oralismo orientou os olhares dos especialistas sobre os surdos nos séculos XVI, XVII e XVIII e foi legitimado no “II Congresso Mundial de Surdos-Mudos” ocorrido em Milão, em

²⁸ Primeira universidade para surdos, fundada em 1864, em Washington, Estados Unidos.

1880 e apresenta resquícios de sua ideologia até hoje. Esse congresso que representou um marco histórico na educação de surdos teve um firme propósito de erradicar a Língua de Sinais, afastar os profissionais surdos do meio escolar e mostrar a eficiência do método oral para a educação de surdos. Alexander Graham Bell²⁹, um dos participantes do congresso, inventor do telefone e do audiômetro foi o principal defensor do oralismo. Ele acreditava que o uso da Língua de Sinais favorecia a segregação e foi responsável por atitudes como a proibição de casamento entre surdos, do uso de Língua de Sinais e de que os surdos se tornassem professores de surdos (SACKS,1998; SMITH, 2008).

Nesse congresso, chegou-se à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral puro, o qual passou a ser adotado em vários países da Europa, excluindo o uso de gestos e sendo considerado como um instrumento capaz de dar aos surdos maiores possibilidades para adquirir a instrução que era transmitida na escola.

[...] muitas estratégias eram criadas para que os surdos pudessem manter e exercitar sua capacidade de leitura orofacial, distantes de outros surdos que pudessem colocar em risco todo o investimento na correção. Visavam garantir o êxito dos métodos aplicados para subordinar os surdos àqueles que eram apontados como conhecedores do que era melhor para eles. (LOPES, 2007, p 62).

No Brasil, o oralismo teve início com a fundação do INES³⁰, no Rio de Janeiro, em 1857. A imposição da oralização pelos professores ouvintes e proibição da Língua de Sinais, para que os surdos fossem aceitos socialmente, no entanto, não impediu que os alunos surdos criassem um modo próprio de comunicação através de sinais na maioria das instituições de ensino. Embora esta abordagem não tenha sido questionada por quase um século, os resultados de muitas décadas de trabalho não mostraram grandes sucessos, pois a maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo e dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita. Após anos de escolarização, os sujeitos estavam, apenas, parcialmente escolarizados.

Segundo Lopes (2007), o oralismo visa a transformação do surdo em alguém capaz de comunicar-se como uma pessoa ouvinte, usando a Língua Portuguesa e, como acrescenta Quadros (2008), é considerado como uma imposição social entre maioria e minoria, os falantes das línguas orais sobre uma minoria linguística que são os surdos. Muitas críticas foram feitas ao oralismo, como a de que ele “ocasiona déficits cognitivos, legitima a manutenção do fracasso

²⁹ (1847 - 1922): Esposo e pai de surdas e fundador de uma escola para formação de professores de surdos e outra para o ensino de surdos, em 1872, em Boston/Massachusetts (STROBEL, 2009).

³⁰ Instituto Nacional de Educação de Surdos

escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da Língua de Sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes”, SÁ (1999, p. 19). Para Goldfeld (2007, p. 34) esta visão “percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva, cujo objetivo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade”.

Tudo isto contribuiu para o entendimento de que nesta proposta educacional, os surdos não conseguiam apropriar-se da Língua Portuguesa, sendo vistos como seres incapazes, com *déficit* cognitivo e dificuldade de socialização. Eles eram seduzidos pelas promessas de fala e de transformação e por não conhecerem outras formas de vida, se convenciam de sua anormalidade, acreditando ser esta a única forma de serem vistos e aceitos como normais. As pesquisas sobre as línguas de sinais e o descontentamento com o oralismo deram origem a novas propostas pedagógicas e educacionais em relação à educação dos surdos.

1.3.2. Comunicação Total

Movimento que começou no início da década de 1960 e que considerava que todo e qualquer recurso, como os gestos e alfabeto manual, a linguagem oral, a leitura orofacial, gestos, sinais e a escrita, poderiam ser utilizados para facilitar a comunicação dos surdos, rompendo com o oralismo, e trazendo mudanças no cenário educacional. O linguista William Stokoe (1976) publicou, nos Estados Unidos um trabalho provando que as línguas de sinais são línguas naturais com todas as suas propriedades, que deu início a uma revolução social e linguística, um repensar sobre a questão da surdez.

Este movimento chamado de comunicação total (CT) ganhou impulso nos anos 1970 e segundo Stewart (1993, p. 118) “é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas”, o que permitia o uso de múltiplos meios de comunicação sendo, portanto, uma forma mais aberta e flexível de comunicação entre os surdos, trazendo também os sinais utilizados pelas comunidades surdas para a sala de aula. Segundo Lopes,

O que se colocava como argumento a favor da CT é que esta seria uma filosofia que não se oporia à diferença surda, mas que possibilitaria aos indivíduos acesso a várias formas de aprendizagem e de interlocução linguística, ou seja, os surdos aprenderiam não apenas o português, mas também a Língua de Sinais (LOPES, 2007, p.63).

A comunicação total serviu bem à filosofia educacional de integração dos surdos. Recursos variados como cartazes e outros recursos visuais, língua oral e de sinais eram utilizadas para facilitar a compreensão do que era ensinado aos surdos na sala de aula e foi um passo importante para o surgimento do bilinguismo, ao romper com o tradicionalismo e ser mais aberta ao uso de procedimentos didáticos peculiares aos surdos. Seus resultados são, contudo, questionáveis frente aos desafios dos surdos na vida cotidiana, pois apesar de permitir o contato com Língua de Sinais, não a valorizava, sendo, portanto, outra face do Oralismo, de acordo com Brito (1993) e Sá (1999). Isso porque a CT fazia uso do bimodalismo, ou seja, o uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, simultaneamente, fortalecendo o uso da Língua de Sinais para que a Língua Portuguesa fosse ensinada como língua majoritária, sendo, portanto, muito mais produtiva para os ouvintes do que para os surdos. Dessa forma, os surdos não aprendiam satisfatoriamente nem a Língua de Sinais, nem a Língua Portuguesa, gerando insatisfação quanto ao modelo.

1.3.3. Bilinguismo

Estudos sobre as Línguas de Sinais que foram sendo desenvolvidos paralelamente à Comunicação Total e juntamente com o movimento da inclusão, deram início ao Bilinguismo, que é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso dos surdos a duas línguas nos contextos social e escolar: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte, de modalidade oral ou auditiva, na forma escrita ou oral, como no caso do Brasil, a Língua Portuguesa.

O Bilinguismo passou a ser estudado no Brasil na década de 1980, com base nas pesquisas sobre a Libras da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, sendo implantado em escolas, na década de 1990 (GOLDFELD, 2007), ou seja, a noção de educação bilíngue para surdos é uma proposição recente em nosso país. Propõe um novo olhar sobre o surdo, pelos próprios surdos e pelos ouvintes, se opondo às demais filosofias inventadas na educação de surdos. Para Lacerda (1998):

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo Oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a Língua de Sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se misture uma contra a outra (LACERDA, 1998, p. 77).

Nesta concepção, entende-se que a Língua de Sinais, como a língua própria dos surdos, deve ser aprendida o mais cedo possível, de tal forma que a criança surda aprenda a sinalizar

tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar a Língua Portuguesa, para que possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico semelhante ao verificado na criança ouvinte. Essa concepção, ainda, luta para que a Língua de Sinais seja incorporada como primeira língua (L₁) nas propostas educacionais, culturais e sociais que assumem a sistematização de novas representações sobre a surdez e os surdos, e que a Língua Portuguesa seja ensinada como segunda língua (L₂), preferencialmente, em sua modalidade escrita, mudando assim a práxis pedagógica.

Concordamos com Quadros (2008), quando afirma que o bilinguismo é a proposta mais adequada para o ensino de crianças surdas ao considerar a Língua de Sinais como língua natural e, a partir desse pressuposto, para ensinar a língua escrita. Outro aspecto importante é a busca do direito de as pessoas surdas serem ensinadas na Língua de Sinais, atentando para as culturas nas quais elas estão inseridas, quais sejam, a cultura da comunidade surda e a cultura da comunidade ouvinte, numa proposta educacional multicultural que, segundo Skliar et al (1995), tenha como objetivo,

- (i) criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
- (ii) assegurar o desenvolvimento sócio emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos;
- (iii) garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo;
- (iv) oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural.

A presença de surdos adultos é vantajosa para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança surda, pois oferece a ela o direito de ter acesso à aquisição de sua língua de forma natural e de ter oportunidade de criar a sua identidade, uma vez que a maioria das crianças surdas que chegam à escola são filhas de pais ouvintes. O instrutor/professor de Libras surdo possibilita à criança surda o desenvolvimento da “leitura de mundo”.

São duas as formas básicas de bilinguismo, segundo Quadros (2008): ensino concomitante da Língua de Sinais e da língua oral e ensino da segunda língua (a Língua Portuguesa) somente após a aquisição da primeira língua que é a Libras. No segundo caso, não se anula a importância de se aprender uma língua oral, mas dá-se prioridade à Língua de Sinais, pois esta dá acesso ao desenvolvimento das competências linguísticas, respeitando-se as vontades e possibilidades fisiológicas dos indivíduos.

Essas três correntes ressaltam as características mais evidentes das épocas em que foram propostas, representando o imaginário e “as representações sociais construídas sobre os surdos em cada época” (SKLIAR, 2001, p. 128). Elas se complementam, sendo o bilinguismo a mais abrangente delas e que propõe a melhor sequência de aprendizagem para os estudantes surdos, ou seja, o ensino de uma língua oral após a aquisição da Língua de Sinais.

1.4. Direito à educação: Políticas públicas relacionadas à Educação Especial e às pessoas surdas

Inclusão social refere-se às políticas de inserção de pessoas ou grupos excluídos na sociedade. O tema inclusão está presente, hoje, em todos os âmbitos das ações humanas, como por exemplo, nas políticas de cotas, nas leis mais rígidas em relação ao preconceito racial e até mesmo nos temas abordados nas novelas exibidas em rede nacional. Todos devem ser incluídos e ter os mesmos direitos.

Desta forma, as discussões sobre inclusão passaram pela escola também. A inclusão escolar abrange as pessoas excluídas por qualquer motivo, seja por sua condição física, linguística ou cognitiva, ou mesmo origem étnica ou social. Um desafio global definido em tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário é a inclusão de crianças e adolescentes com necessidade de algum tipo de Atendimento Educacional Especializado na escola, prioritariamente em classes comuns (BRASIL, 2019).

A Constituição Federal (1988) em seus artigos 205 e 206, menciona a educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, igualdade de condições de acesso e permanência na escola e no artigo 208, inciso III, deixa claro que todos os alunos têm direito à educação, sendo dever do estado e da família garantir este direito, que deve estender-se também ao Atendimento Educacional Especializado, isto é, às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Para se ter uma escola inclusiva é preciso buscar alternativas de diferenciação pedagógica, individualizando as formas através das quais os alunos aprendem, mas sem desprezar a interação entre eles (FREITAS, 2006) como estabelece a Declaração de Salamanca, em seu Art. 3º:

[...] o princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças

bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (1994, p.3).

No caso da educação específica das pessoas surdas, esta Declaração destaca que

[...] as políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos/cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (BRASIL, 1994, p. 7).

No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual apontando para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garantiam o acesso dos estudantes e os apoios necessários para a sua participação e aprendizagem as políticas implementadas não alcançaram esse objetivo.

Desde as décadas de 1960 e 1970, propostas de atendimento educacional para pessoas que deles necessitassem, foram estruturadas com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível dos demais alunos. Surgiram movimentos sociais internacionais e nacionais de e para pessoas nessa condição que reivindicavam o direito de ter acesso aos bens e serviços sociais disponíveis a todos os outros, um destes benefícios era estudar na classe comum (PRIETO, 2006).

A integração social, a partir da década de 1980 teve como objetivo inserir as pessoas com necessidade de Atendimento Educacional Especializado na sociedade de uma forma mais efetiva do que acontecia anteriormente, que era a segregação. Este movimento consiste no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível compatível com os padrões sociais vigentes.

Nesse sentido, a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência³¹ e estabelece a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial nas escolas públicas e os benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; além de atribuir ao poder público a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

³¹ Este era o termo usado entre 1986 e 1996 para designar as pessoas com deficiência. Pessoas com deficiência pondera que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva) (SASSAKI, 2003).

O uso do termo “capazes de se integrarem”, no entanto, traz à tona a ideia de que “este esforço é unilateral, pois parte apenas da pessoa com deficiência e seus aliados, nada exigindo da sociedade em termos de atitudes, espaços físicos, objetos e práticas sociais”, (DECHICHI; SILVA, 2012, p. 63), característicos do movimento de integração social.

Para ampliar o objetivo da integração, a inclusão surge, em 1990, a partir dos princípios debatidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, proposta pela UNESCO e referenciados em um documento chamado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e que se tornaram fundamentos presentes nas políticas governamentais de vários países. Visavam atingir todas as crianças com os princípios de igualdade e equiparação de oportunidades na educação, enfatizando a acessibilidade³² garantida pelos direitos humanos.

A Declaração de Salamanca (1994), ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, “alargou os horizontes e despertou os educadores para uma nova perspectiva de aprendizagem” (Machado, 2017, p. 23) e, juntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a Convenção de Direitos da Criança (1988), contribuiu para a consolidação da educação inclusiva.

Nas palavras de Mantoan (1997, p. 235), “A inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando, assim em um processo de constante dinamismo político social”. O objetivo da inclusão, então, é garantir que todas as crianças possam frequentar a sala de aula da escola comum, não admitindo diversificação de atendimentos pela segregação, mas tornando-se a única capaz de atender às necessidades educacionais de seus alunos. Dessa forma, os alunos não necessitam se adaptar ao meio para fazerem parte dele, pois cabe à sociedade modificar-se para promover a inclusão.

Dois anos depois da Declaração de Salamanca ocorreu um fato muito importante, considerado um marco, que foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB 9.394/1996), que reforça no Capítulo V dedicado à Educação Especial, a garantia às pessoas com deficiência ao acesso, permanência e aprendizagem em todas as etapas e

³² Dar às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida condições para alcançarem e utilizarem, com segurança e autonomia, os espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, as edificações, os transportes e os sistemas e meios de comunicação - Lei nº 10.098/2000. (BRASIL, 2000)

modalidades da Educação Básica e recomenda que sejam escolarizados nas classes comuns de ensino.

O artigo 58 da LDB diz que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Aqui, revela a faceta mais médica do atendimento especializado, ao tratar os alunos como uma clientela. Clientela, como se sabe, refere-se ao doente, em relação ao médico habitual e no artigo 59, garante que os sistemas de ensino assegurarão o atendimento aos alunos com necessidades educacionais.

Novas conquistas foram sendo alcançadas também pela Comunidade Surda, a partir das lutas empreendidas pelo Movimento Surdo³³, e os Surdos sendo pouco a pouco inseridos no contexto sócio histórico cultural do país. A Lei nº 10.436/02 refere-se ao reconhecimento e legitimidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Esta lei, reconhecida após muitos debates e embates, estabelece

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A Libras, bem como as demais línguas de sinais, possui todos os elementos pertinentes às línguas naturais³⁴, pois apresenta, do ponto de vista linguístico, os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, podendo ser usada para expressar ideias, sonhos, artes, etc., (PERLIN E MIRANDA (2003). A Libras, possui, ainda, todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda possibilitar seu ensino, em uma proposta educacional bi cultural que contribua para o processamento congênito e linguístico das crianças surdas, seu desenvolvimento sócio emocional íntegro, bem como a construção de uma teoria de mundo e acesso à informação curricular e cultural (SKLIAR et al., 1995).

³³ Movimento Social que se constitui a partir de uma agenda política relativa às questões da surdez e em defesa da língua de sinais (Barros, 2014, p. 2)

³⁴ Línguas criadas e utilizadas por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo (SKLIAR, 2001, p. 27).

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, trata, entre outras providências sobre o atendimento escolar do estudante surdo visando o acesso à escola, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular, como se vê:

Art. 3º 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.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 22. 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)

Este decreto marca historicamente a possibilidade de mudança nas relações políticas, sociais e educacionais, oportunizando discussões e enfrentamentos sobre novas concepções da surdez, em oposição à prática pedagógica da escola regular até então, na qual a cultura e a identidade do surdo não eram valorizadas. Deixa bem claro, no seu artigo 14, capítulo IV, inciso II: ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; assim como no inciso V: apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão da Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.

O Decreto indica, ainda, a integração de novos profissionais às escolas, definidos como necessários à educação bilíngue: professor bilíngue, professor e/ou instrutor de Libras e intérprete de Libras.

A profissão de Tradutor e Intérprete de Libras só foi regulamentada no Brasil em 2010, pela Lei nº 12.319, de 01 de setembro (BRASIL, 2010), texto legal que regulamenta o seu exercício e que dispõe a respeito de sua formação e de suas qualificações, e sua presença em sala de aula é reconhecida pelo Decreto nº 5.626/205 (BRASIL, 2005). Acerca de sua função,

o tradutor e intérprete de Libras é uma figura importante para que os alunos surdos usuários da Libras tenham acesso, nas escolas regulares onde a língua de instrução é o português, não apenas aos conteúdos escolares, mas também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. Sua função é viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da Língua de Sinais num processo ativo, dinâmico e dialético (LACERDA, ALBRES ; DRAGO, 2013, p. 76).

Foi também implementado pelo MEC em 2005 o “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade” que apoia a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do Atendimento Educacional Especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2005).

Em 2008 o Decreto nº 6.571 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular e dois anos depois, em 2009, a Resolução CNE/CEB 4/2009 institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial e afirma em seu Art.2º, referente ao AEE:

[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Resolução CNE/CEB 4/2009).

Afirma também em seu Art. 9º que o professor da sala de recursos ou dos Centros de AEE são os responsáveis pela elaboração e execução do plano do AEE, junto com os professores do ensino regular e demais atores no processo educacional do aluno, como a família, e demais serviços ligados à saúde e assistência social.

O Atendimento Educacional Especializado, aqui ratificado já era preconizado na Lei 9.394/96, no seu Art. 58, parágrafo primeiro, ao afirmar que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Quanto à sua realização, este ensino deve ocorrer

prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, podendo ser também realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado por meio da Lei nº 13005/2014 determina em seu inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. A meta 04 destaca a universalização, para a população de 4 a 17 anos do acesso à Educação Básica e do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino”. Em relação aos processos de escolarização dos surdos, é importante destacar as estratégias 07 e 13:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014, p.57; 58).

A meta 05, por sua vez garante a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, o que foi abreviado para dois anos pela Nova Base Nacional Comum Curricular³⁵ (BNCC, 2017) e a estratégia 07 advoga apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Destaca-se ainda a meta 07, que trata do fomento da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com ênfase na estratégia 08 que visa o desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, bem como da educação bilíngue para surdos.

O PNE estabeleceu metas a serem cumpridas em um prazo de dez anos, sendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o responsável pela divulgação de estudos que demonstrem a evolução no cumprimento das mesmas a cada dois anos.

³⁵ Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_versao_final_site.pdf

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência³⁶) “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (p.1). Este Estatuto, impacta a educação das pessoas surda ao reforçar a oferta da educação bilíngue em seu Art. 28, como se vê:

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Esta perspectiva bilíngue, que contempla o ensino formal da Libras como primeira língua (L₁) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L₂) será abordada em outra seção.

No capítulo IV da LBI, que trata do direito da pessoa com deficiência à educação, é assegurado em seu artigo 27 “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. ” Aponta no Art. 28 a responsabilidade do Estado em relação ao aprimoramento dos sistemas educacionais, a promoção de ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, oferta de profissionais e apoio escolar, dentre outras.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017, é o mais atual regramento curricular da educação brasileira, como parte das estratégias constantes na Meta 07 do PNE, que orientam as políticas públicas e ações que focalizam a aprendizagem dos alunos. Ela aborda a leitura como um dos eixos organizadores da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e considera que os dois primeiros anos deste nível de ensino são suficientes para o processo de alfabetização. Menciona a necessidade de planejamento com foco na equidade e de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos, como alunos com deficiência, povos indígenas, pessoas que não puderam completar a escolaridade na idade certa, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular (BRASIL, 2017).

Não poderíamos deixar de mencionar a Política Nacional de Alfabetização (PNA) - Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização visando melhorar sua qualidade e combater o

³⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro, atendendo crianças na primeira infância, alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização, da educação de jovens e adultos, jovens e adultos no ensino formal e alunos das modalidades especializadas de educação (BRASIL, 2019).

No ano de 2020, foi instituída uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) - Decreto Nº 10.502/20 - em substituição à Política de Educação Especial vigente desde 2008, a qual, por ser muito recente cremos que ainda poderá sofrer ajustes. Esta tem sido considerada um retrocesso por parte de algumas entidades por tirar a obrigatoriedade da escola comum em realizar a matrícula de estudantes com deficiência e permitir a volta do ensino regular em escolas especializadas.

Por tudo o que foi exposto, percebemos que há uma vasta legislação fundamentada no princípio da inclusão, ainda que esta seja um fenômeno recente no Brasil, implantada a partir da Constituição de 1988. Percebe-se, no entanto, que embora os alunos com necessidades educacionais especiais tenham conquistado espaço na escola comum, ainda há muito a ser feito para atender eficazmente suas necessidades, garantindo não apenas o seu acesso, mas sobretudo a sua permanência e aprendizado de qualidade. No caso dos alunos surdos, a política de inclusão escolar, com matrícula em classes comuns, geralmente não contempla os anseios e necessidades de acessibilidade linguística, comunicacional e pedagógica, gerando evasão.

Houve avanços na Educação Especial a partir do século XXI, mas para que a inclusão se torne plenamente efetiva, é necessário o envolvimento da família, do poder público e da escola. O poder público é o responsável pela formação inicial e continuada de profissionais, como professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes de Libras que sejam conscientes da condição linguística diferenciada dos alunos surdos, garantia da inclusão da Libras e demais conteúdos que tratam da temática nos currículos dos cursos de formação de profissionais da educação e de outras áreas, bem como a promoção de condições de acessibilidade a todos. Com vistas a esta formação de professores, um aspecto relevante é a necessidade de aumento da carga horária destinada ao ensino de Libras nos cursos de Licenciatura para melhor instrumentalizar os professores e oferecer-lhes um mínimo de condições de comunicação e ensino aos alunos surdos.

A escola, espaço almejado de formação, muitas vezes se encontra dissociada da realidade, valendo-se da educação tradicional, onde todos os alunos são avaliados da mesma forma, na expectativa de resultados previsíveis (MORAN, 2015). Na sociedade da informação do século XXI esta concepção de ensino aprendizagem carece de transformação, como bem diz

Gadotti (2000, p. 9) “ a escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida”. Ela precisa, então, atuar como bússola, para “navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral”, de todos os seus alunos (*Ibid.* p. 8).

Com vistas a esta formação dos alunos surdos, será discutida na próxima seção a importância da linguagem e da língua na constituição do pensamento, como ocorre a aquisição e aprendizagem de primeira e segunda língua pelas crianças surdas filhas de pais surdos e crianças surdas, filhas de pais ouvintes.

SEÇÃO 2 - SURDEZ E LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES DA SURDEZ NA AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA E SEGUNDA LINGUA

Pensar sobre a surdez requer penetrar “no mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “Língua de Sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita.

(QUADROS, 2008, p. 119)

Conforme discutido na seção anterior, observa-se que as pessoas surdas enfrentaram e enfrentam grandes desafios sociais, culturais, históricos e políticos na busca por terem sua identidade, língua e cultura respeitadas. Esta seção apresenta a importância da linguagem e da língua na constituição do pensamento, e como ocorre a aquisição e a aprendizagem de primeira e segunda língua pelas crianças surdas, filhas de pais surdos e crianças surdas, filhas de pais ouvintes. Aborda também aspectos da alfabetização em Língua Portuguesa

2.1. Aquisição da língua materna

Muito antes de frequentarem a escola, as crianças já apresentam diversas aprendizagens relacionadas à sua própria sobrevivência e desenvolvimento de sistemas simbólicos que se constituem em importantes formas de socialização e através das quais elas têm acesso a crenças e regras, adquirindo os valores de sua cultura. Uma destas aprendizagens é a linguagem, que na forma verbal e em outras maneiras de comunicação, permite ao homem a transmissão de sentimentos e conceitos e é uma prova da inteligência humana que tem sido objeto de discussões e pesquisas. O termo linguagem humana, segundo Luria (1987), é entendido como

um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas. [...]. No homem a linguagem designa coisas ou ações, propriedades, relações, etc., e desta forma transmite a informação objetiva, elaborando-a (LURIA, 1987, p. 25).

Esta presença da linguagem como sistema de símbolos diferencia o homem dos animais, nos quais embora ela possa estar presente, expressa apenas um estado ou vivência do animal, meio para a criação de formas complexas de comunicação afetiva³⁷. Não se constitui em

³⁷ Um cervo levanta as orelhas, vira a cabeça, contrai os músculos do corpo e foge gritando, como uma forma de reação ante o perigo. Expressa assim seu estado, o que contagia os outros animais do bando, que se “incluem” nele, fugindo também. Na “dança das abelhas”, a abelha transmite uma informação em figuras que desenha no ar,

instrumento para designar objetos e abstrair propriedades, não sendo, portanto, considerada como meio formador de pensamento abstrato (LURIA, 1987).

Isto equivale a dizer que, enquanto o animal possui um mundo dos objetos e situações percebidos sensorialmente, o homem, com a ajuda da linguagem possui o mundo dos objetos captados diretamente e o mundo das imagens, ações, relações e qualidades designadas pelas palavras. Graças à palavra, que é a unidade fundamental da linguagem, o homem pode realizar ações mentais, operar objetos mentalmente, inclusive na ausência dos mesmos.

Através da linguagem como sistema de símbolos, o homem adquire “uma nova dimensão da consciência e nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas”, conforme Luria (1987, p. 33). Para ele, a linguagem, é um dos meios mais importantes no desenvolvimento da consciência, por meio da qual o homem faz a transição do mundo sensorial para racional e transmite informações aos demais. Isto se constitui numa grande conquista.

Um dos componentes da linguagem é a língua, que para Saussure (1994, p.17) “[...] é a parte social da linguagem que em forma de sistema, engloba todas as possibilidades de sons existentes em uma comunidade”. Santana (2006) a designa como um sistema de conhecimentos interiorizados na mente. Para ela,

a gramática interiorizada consiste, de um lado, em uma espécie de dicionário mental das formas da língua e, por outro, em um sistema de princípios e regras atuando de modo computacional sobre essas formas, isto é, construindo representações mentais de combinações categorizadas das formas linguísticas. Essas representações determinam, explicitamente, as propriedades fonológicas e sintáticas das expressões da língua, assim como aquelas propriedades semânticas derivadas diretamente das propriedades sintáticas. A gramática determina igualmente o modo como essas representações articulam-se com outros sistemas conceituais da mente humana. (SANTANA, 2006, p. 97).

Assim, a aprendizagem da língua materna pela criança requer a incorporação destas propriedades fonológicas e sintáticas das expressões da língua e o modo como as relações semânticas se estabelecem. Apesar da grande variabilidade das línguas existentes, nota-se que há, no processo de aquisição da linguagem, um padrão de desenvolvimento comum às pessoas de diferentes comunidades.

refletindo a direção e a distância do voo que se deve realizar para alcançar a carga. O grau de esgotamento físico expressado por ela em sua dança reflete seu estado, que é percebido pelas demais, que se contagiam e se incluem nele. A informação que ela fornece não é sobre objetos, ações ou relações entre as coisas, mas sobre o seu estado (LURIA, 1987).

Nos estudos sobre a aquisição da linguagem várias perspectivas teóricas foram adotadas na busca pelo entendimento de como se passa de não falante a falante da língua materna ou de uma segunda língua.

A Libras é a primeira língua (L_1) das pessoas surdas e a Língua Portuguesa a sua segunda língua (L_2), o que torna importante o conhecimento de como se desenvolve a aquisição desta segunda língua para as pessoas que têm interesse em trabalhar com o seu ensino para os alunos surdos. Entretanto, os conhecimentos sobre o processo de aquisição de segunda língua não podem ser transferidos diretamente para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, por serem produtos de pesquisas desenvolvidas com línguas de modalidade oral auditiva, mas podem indicar caminhos para os fatores implicados no processo de aquisição da Língua Portuguesa, em relação aos surdos (QUADROS, 2008).

Na Abordagem Comportamentalista de Skinner, a aprendizagem da linguagem pela criança é um processo que se dá por estímulo, reforço, condicionamento, treino e imitação da fala dos adultos, tendo como premissas básicas o interesse pelos aspectos observáveis e mensuráveis do comportamento (SKINNER, 1965).

Embora a contribuição de Skinner tenha legado aos estudos atuais o rigor com que se deve investigar um fenômeno científico, seu modelo behaviorista não consegue explicar porque os estágios de aquisição são os mesmos para as diferentes línguas, isto é, a aquisição se dá de forma universal e nem porque se dá de forma uniforme. Independente da diversidade linguística do *input*³⁸, as crianças adquirem a mesma língua, como a Língua Portuguesa (Português Brasileiro), por exemplo (GROLLA E FIGUEIREDO SILVA, 2014).

Um melhor entendimento a respeito da linguagem e seu funcionamento foi estabelecido através dos estudos de Noam Chomsky, que propôs a Abordagem Linguística ou Teoria da Gramática Gerativa. Para ele todos os indivíduos nascem com predisposição para a aquisição da fala e a faculdade da linguagem deve ser entendida como um componente da mente/cérebro, que possibilita a qualquer ser humano desenvolver linguagem, desde que exposto a um *input* linguístico (CHOMSKY, 1999).

Esta teoria, postula a existência de um dispositivo específico para a aquisição da linguagem, chamado de Gramática Universal ou estado inicial³⁹, através do qual a criança

³⁸ Dados de entrada ou dados da língua que está sendo estudada que os falantes dão às crianças e que auxiliam no processo de aquisição de uma língua materna (QUADROS, 2008).

³⁹ Estado inicial é o estado mais puro da faculdade da linguagem, isto é, quando o ser humano nasce ele está no estado inicial, pode-se dizer que é ponto anterior ao acionamento da capacidade de linguagem. Quando a faculdade

aciona sua capacidade linguística a partir dos dados linguísticos a que está exposta. Permite afirmar que todos os seres humanos, são dotados da capacidade para a linguagem, independente do uso da voz ou das mãos, como no caso dos surdos, que a expressam, através da Língua de Sinais. Além disso, também oferece subsídios para a aquisição de segunda língua, no caso dos surdos brasileiros, aquisição da escrita da Língua Portuguesa (CHOMSKY, 1999).

Assim, ao compararem a aquisição de Libras com a aquisição da Língua de Sinais americana (ASL), Lillo-Martin e Quadros (2009); Quadros (2013), identificaram padrões comuns de aquisição, evidenciando que a aquisição da linguagem segue princípios universais, mesmo nas línguas em modalidade visuo-espaciais.

Além das considerações tecidas pela Abordagem Comportamentalista de B. F. Skinner e da Abordagem Linguística de Noam Chomsky, outra explicação para a aquisição da linguagem é dada pela Abordagem Interacionista, baseada em Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934). Para Piaget (1999), o pensamento precede a linguagem, resultado da inteligência operacional, a qual se constitui na soma das estruturas cognitivas e embora a linguagem não seja um fator que determine o pensamento, ela torna-se importante para sua ocorrência. Para ele, a origem do pensamento não é a linguagem, mas as ações sensório motoras da criança.

A linguagem transmite ao indivíduo um sistema todo preparado de noções, de classificações, de relações, enfim, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstruem em cada indivíduo, apoiados no modelo multissecular já elaborado pelas gerações anteriores (PIAGET, 1967, p. 170).

Embora o tema da aquisição da linguagem escrita não tenha sido tratado diretamente em seus trabalhos, ele está presente entre os fatores de aprendizagem, através dos processos de interação nos diferentes níveis de desenvolvimento da criança.

No enfoque cognitivista de Piaget, a criança desenvolve a linguagem em seu contato com o meio em que vive, da mesma forma como constrói outros conhecimentos. Esta aquisição faz parte do desenvolvimento cognitivo, incluída nos estágios de desenvolvimento⁴⁰ sensório motor e pré-operatório, até os sete anos de idade (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011).

da linguagem é acionada pelo indivíduo, gradativamente ela passa ao estável. A estabilidade é atingida maturacionalmente, assim como os outros órgãos do corpo humano, mediante o seu uso (QUADROS, 2008, p. 18).

⁴⁰ Os estágios de desenvolvimento infantil abordados por Piaget no que se refere à construção gradual dos processos de coordenação de ações e papel do objeto nesta construção são quatro e cada um deles alicerça a fase seguinte. São eles: a) Sensório Motor: do nascimento ao segundo ano de vida (conhecimento do mundo baseado nos sentidos e habilidades motoras); b) pré-operatório-operatório: dos dois aos sete anos (uso de símbolos, palavras, números para representar aspectos do mundo); c) Operatório Concreto: dos sete aos onze anos (utilização da lógica para solução de problemas concretos) e d) Operatório Formal: A partir dos doze, (pensamento abstrato, especulação sobre situações hipotéticas, raciocínio dedutivo) (PIOVESAN *at. al.*2018)

Para os sócio interacionistas, baseados em Vygotsky, por sua vez, a linguagem tem uma estrutura e regras gramaticais que a tornam diferente de outros comportamentos, com ênfase no papel do ambiente na produção dessa estrutura. Para Vygotsky, a linguagem não se constitui apenas numa forma de comunicação, mas também como uma função reguladora do pensamento sendo capaz de traduzir sentimentos, registrar conhecimentos e permitir a comunicação entre as pessoas, constituindo o sujeito e o modo como ele percebe o mundo e a si mesmo, ou seja, é um termo com sentido amplo. É tudo que envolve significação, que tem valor semiótico (VYGOTSKY, 2000).

A teoria interacionista foi construída com base no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico, com ênfase no papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, tendo como questão central a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Leva em consideração a relação dialógica entre a criança e seu cuidador e não apenas o produto de suas falas de forma isolada (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011).

Lev S. Vygotsky considera a interação social fundamental. Para ele a aprendizagem ocorre através da observação e imitação das pessoas com as quais as crianças convivem no dia a dia, construindo práticas sociais que demandam o desenvolvimento de habilidades relacionadas com as funções psicológicas superiores como a percepção, memória, atenção e imaginação, uma vez que estas se desenvolvem na interação social (SOARES, 2006).

Neste enfoque, entende-se que o funcionamento intelectual humano e os processos mentais superiores que o caracterizam são produtos das condições sócio históricas e materiais de existência, derivados das relações dos homens entre si e com a natureza (VYGOTSKY, 1984). Em sua interpretação, a escola deveria partir da percepção de leitura e da escrita que a criança desenvolve ao longo de sua vida pré-escolar para o aprendizado de outras competências.

O conhecimento destes estudos ajuda na compreensão do processo de aquisição de uma segunda língua, uma vez que a linguagem, embora não seja o único, é o principal mediador das funções cognitivas. Os gestos, as expressões faciais, atuam como processos de significação, mesmo na ausência de uma língua, mas a extensão da ação simbólica da cognição é uma conquista la linguagem.

Este trabalho, baseando-se nas concepções de Noam Chomsky e Lev Vygotsky, supõe que o processo de aquisição da linguagem, somente é possível em seres humanos por possuírem uma capacidade linguística geneticamente determinada, a faculdade da linguagem. Quanto à aprendizagem da lectoescrita, concordamos com Paulo Freire e Lev Vygotsky para os quais a importância do ambiente e da interação social é inquestionável.

2.1.1. Surdez e idade crítica para aquisição da linguagem

Vários autores, como Grola e Figueiredo Silva (2014), Quadros (2008), Santana (2007) Scarpa (2001), discutem a ideia de um período crítico relacionado ao processo de aquisição da linguagem, assim como outras capacidades biológicas, com base no desenvolvimento neurológico. A teoria do período crítico está diretamente ligada ao desenvolvimento da criança, à sua idade cronológica, interações e experiências, e argumenta que existe um tempo certo para a aquisição da primeira língua. Este período tem começo meio e fim, e é baseado na maturação cerebral e características individuais que, comparadas com uma média dita normal, não são muito diferentes do que é esperado socialmente (SANTANA, 2007).

Uma vez que o desenvolvimento humano se dá por uma sucessão irreversível de acontecimentos, tanto naturais quanto sociais, a noção de etapa demarca eventos que ocorrem com os indivíduos. É por isso que o conceito de estágios, etapas, períodos e fases são bastante usados quando se trata da discussão sobre a aquisição da linguagem (SANTANA, 2007, p. 56).

O período para a aquisição da linguagem, de acordo com os pesquisadores favoráveis à idade crítica, é variável. O neurologista inglês Hughlings Jackson dizia, no início do século passado que a língua deveria ser adquirida o mais cedo possível (SACKS, 1998), e para Lenneberg (1967), que estabeleceu a base biológica para o argumento do período crítico, este prazo se estenderia da infância à puberdade. A criança deve ter contato com falantes de uma língua natural até esse momento para que possa adquirir uma língua com a mesma perfeição com que a adquirem as crianças expostas a uma língua humana desde o nascimento.

Para ele, a linguagem se desenvolve a partir de certo nível de maturação física, o que ocorreria por volta dos dois, três anos de idade, quando há interação entre a maturação e a aprendizagem auto programada, diminuindo progressivamente e extinguindo na puberdade, por

volta dos 12 anos, quando se concretiza o processo de lateralização cerebral⁴¹. Após este período seria necessário muito esforço para adquirir fluência.

As maiores evidências para a hipótese do período crítico vêm de casos dramáticos, atípicos, presentes na literatura, de crianças isoladas do convívio humano, sem qualquer contato social ou linguístico, afasias traumáticas ou patologias mentais, cujo processo de aquisição da linguagem vai para além do período crítico. Não nos deteremos nestes casos.

Em relação à surdez, Lenneberg (1967) observou que, crianças que nasceram surdas e crianças que adquiriram esta condição antes dos dois anos de idade apresentam o mesmo desempenho em relação à aquisição da linguagem. Crianças que perderam a audição após esta idade são beneficiadas na aquisição da Língua de Sinais e de língua escrita, por terem sido expostas a estas por um período maior de tempo (SACKS, 1998).

Em seus estudos, Santana (2007) identifica dois grupos de crianças: os falantes nativos, que são filhos ouvintes ou surdos de pais surdos, e falantes tardios, que são crianças surdas que aprenderam a Língua de Sinais após os sete anos de idade. Os resultados dos estudos mostram que a performance declina com a idade de aquisição e que os falantes tardios cometem mais erros fonológicos (localização, orientação, movimento, etc.), têm maior dificuldade para compreender mensagens em línguas de sinais, especialmente na velocidade de reconhecimento lexical, quando comparados aos falantes nativos.

Numa experiência narrada por Grolla e Figueiredo Silva (2014, p.33), são relatados os estudos de Gleitman e Newport (1995), relacionados à aquisição da Língua de Sinais americana por três grupos de surdos, todos com mais de trinta anos de exposição à Língua de Sinais americana. O primeiro grupo estava composto por pessoas expostas à Língua de Sinais desde tenra idade. No segundo grupo as pessoas tiveram contato com a Língua de Sinais entre quatro e seis anos de idade e, no terceiro grupo, após os doze anos de idade. Os resultados mostraram que os níveis de competência linguística em Língua de Sinais dos indivíduos dos dois primeiros grupos eram níveis nativos. Os dados obtidos do terceiro grupo, no entanto, mostraram que, apesar de ter bom controle de vocabulário e orações simples, eles omitiam

⁴¹ Nos primeiros meses de vida da criança, cada um dos hemisférios passa a se dedicar a um conjunto de funções. Quando parte considerável deste processo já ocorreu ou está ocorrendo que a linguagem pode se desenvolver. Na puberdade, o hemisfério esquerdo torna-se dominante no que se refere à linguagem. A linguagem organizada do lado direito do cérebro tem como características o conhecimento de vocábulos maior do que o domínio de regras sintáticas; melhor compreensão do sentido de uma frase que da sua construção sintática e maior capacidade de compreensão da linguagem que da sua produção (SANTANA, 2007; GROLLA & FIGUEIREDO SILVA, 2014).

morfemas gramaticais, ou seja, aqueles que trazem informação gramatical para as sentenças, como preposições e conjunções das línguas faladas e inconsistência na produção de sentenças complexas. Estes resultados evidenciam que a exposição precoce à Língua de Sinais possibilita um melhor desempenho por parte dos indivíduos do que a exposição tardia.

2.2. Aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas

Embora a maioria das crianças surdas presentes nas salas de aulas das escolas brasileiras sejam filhas de pais não surdos⁴², as pesquisas relacionadas à aquisição da Língua de Sinais geralmente envolvem a análise de produções de crianças surdas, filhas de pais surdos, que apresentam um *input* linguístico adequado e garantido. Nestas condições, consideradas ideais, em que participam de práticas sociais em sua dimensão discursiva, a aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas pode ser comparada à aquisição das línguas orais pelas crianças ouvintes, passando pelos mesmos estágios de desenvolvimento. (QUADROS, 2008).

De acordo com os estudos de Petitto e Marentette (1991) o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, como fruto da capacidade inata para a linguagem, e se manifesta através de sons e de sinais. Elas estudaram bebês surdos e bebês não surdos no mesmo período de desenvolvimento (do nascimento aos quatorze meses) e observaram suas produções orais e manuais para detectar a organização sistemática deste período.

Bebês ouvintes e surdos apresentam desenvolvimento paralelo do balbucio oral e manual até determinado estágio, após o qual as vocalizações são interrompidas nos bebês surdos, e as produções manuais são interrompidas nos bebês não surdos, pois a interação linguística favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar. Para Quadros (2008, 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”.

Terminado o estágio do balbucio, por volta dos doze meses, tem início o estágio de um sinal podendo este período ir até por volta dos dois anos de idade, dependendo da criança. Nesta fase, a criança começa a nomear as coisas e a relacionar o sinal com o objeto, produzindo as primeiras palavras (sinais), embora, assim como as crianças não surdas, possam articular sinais

⁴² Segundo Skliar (1997); Quadros (2008); Strobel, (2009); Formagio e Lacerda (2016), apenas de 5 a 10% das crianças surdas são filhas de pais surdos.

com erros nos parâmetros⁴³, trocando “fonemas”. (KARNOPP, 2005; SANTANA, 2007; QUADROS, 2008).

Em seguida, aparecem os enunciados formados por dois sinais, apresentando algum tipo de relação semântica. As relações semânticas individuais seguem praticamente os mesmos padrões da Língua Portuguesa. Aos três anos e meio, o uso de concordância verbal já está presente, ainda que de modo inconsistente (*Ibid.*). A tentativa de uso de classificadores para expressar forma de objetos e o movimento e trajetórias percorridos por estes já se faz presente. Por exemplo, CORRER rápido e CORRER devagar. Nessa idade, as crianças são também capazes de utilizar estruturas negativas de razão (como POR QUE) e contar histórias que não estejam relacionadas aos fatos do contexto imediato (QUADROS; SCHIMIEDT, 2006).

Por volta dos quatro anos de idade, as crianças já são capazes de produzir configurações de mãos mais complexas e explorar movimentos incorporados aos sinais de forma mais estruturada. A partir dos cinco, seis anos de idade, as crianças passam a usar a concordância verbal de forma consistente e vão adquirindo cada vez mais o domínio completo dos recursos morfológicos da Língua de Sinais (*Ibid.*).

A aquisição da Língua de Sinais pela criança surda é favorecida por sua capacidade visual aguçada devido à falta de audição e contribui para uma maior rapidez e naturalidade na exposição de suas necessidades, sentimentos, etc. Favorece também a estruturação do pensamento, da cognição e da interação social ativando o desenvolvimento da linguagem. Mas para que isto aconteça de forma natural, há necessidade de exposição à Língua de Sinais, através da convivência com pessoas usuárias da mesma.

Crescendo em um ambiente favorável à aquisição da Língua de Sinais, a criança surda filha de pais surdos vivencia uma experiência linguística satisfatória e desenvolvimento cognitivo adequado, com maior facilidade para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua e de obter sucesso acadêmico. A criança surda, filha de pais não surdos, no entanto, por não compartilhar a mesma língua que a família, pode sofrer privação de linguagem

⁴³ Parâmetros da Libras: a) Configuração de mão: São formas das mãos presente no sinal, que podem ser da datilologia ou outras formas feitas pela mão predominante. b) Ponto de Articulação: É a área do corpo na qual ou próxima da qual se articula o sinal, do meio do corpo até à cabeça. (Ex.: testa, boca) c) Movimento: É o movimento realizado pelas mãos do enunciatador no espaço. Há sinais que não têm movimento. d) Orientação: Os sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição contrário ou concordância número pessoal, com os sinais. e) expressão facial e/ou corporal: São as expressões faciais e corporais, movimentos do corpo, da face, da cabeça e dos olhos realizados no momento da articulação do sinal (BRITO, 1998)

nos primeiros anos de vida, mesmo quando os pais usam algum tipo de comunicação gestual, criada em função da criança.

Neste caso, por terem pouco ou nenhum contato com a Língua de Sinais até ingressarem na escola, estas crianças ocupam um lugar peculiar, ficando pedagogicamente defasadas em relação às crianças surdas filhas de pais surdos. Isto ocorre porque, nestes casos, a Língua de Sinais é adquirida em ambientes institucionais como a escola, clínicas fonoaudiológicas e locais que oferecem atendimento especializado, o que faz com que seu primeiro contato com a língua ocorra por volta dos cinco, seis anos de idade, num contexto em que a interação com o adulto surdo se distancia muito do tipo de interação mãe-bebê.

Para que não ocorra defasagem as crianças necessitam receber dados linguísticos satisfatórios, isto é, crianças não surdas precisam estar imersas em meio que fale a língua oral e as crianças surdas, precisam receber estímulos visuais adequados, convivendo com pessoas usuárias da Libras e com pessoas usuárias da língua oral e escrita, o que possibilita o desenvolvimento da linguagem de forma satisfatória, no caso do Brasil, Libras e Língua Portuguesa (MEC/SEESP, 2006). Isto equivale a dizer que

a Língua de Sinais deve ser adquirida tão cedo quanto possível, e a criança surda deve estar exposta e interagir com sinalizadores fluentes, quer sejam os pais, professores ou outras pessoas, preferencialmente surdas. Depois de adquirir os sinais, a aquisição da leitura, escrita e da fala (opcionalmente) pode se seguir. (KARNOPP, 2005, p. 9).

O desenvolvimento cognitivo da criança surda não está subordinado ao desenvolvimento de uma língua oral, como se pensava, ao contrário, as pesquisas demonstram a importância da Língua de Sinais na constituição da criança surda, pois quando submetida à aprendizagem da Libras de forma natural, seu desenvolvimento é semelhante ao das crianças não surdas.

As línguas de sinais devem ter o mesmo *status* das línguas orais, uma vez que se prestam às mesmas funções: podem expressar os pensamentos mais complexos, as ideias mais abstratas e as emoções mais profundas, sendo adequadas para transmitir informações e para ensinar. São tão completas quanto as línguas orais e estão sendo estudadas cientificamente em todo o mundo. Coexistem com as línguas orais, mas são independentes e possuem estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas (BRASIL, 2006 p. 76).

Isto permite dizer que a Língua de Sinais contribui para o desenvolvimento integral da pessoa surda, isto é, propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo, a representação do universo em que vive e a interação com a comunidade surda, além do aprendizado da língua do país de origem da pessoa surda, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, com qualidade e competência. Estas línguas não constituem um sistema linguístico

universal, são específicas de cada país, produto das condições culturais de cada comunidade e sua aquisição ocorre no contato com usuários da mesma em contextos significativos.

Assim, é desejável que pais não surdos de crianças surdas busquem aprender a Língua de Sinais o mais cedo possível a fim de se comunicarem com sua criança, oportunizando um ambiente natural para a aprendizagem desta língua e também que os professores procurem conhecer a história de vida de seus alunos, para que possam tomar decisões educacionais adequadas às suas necessidades, no sentido de fortalecer a identidade destas crianças.

2.3. A Aprendizagem da Língua Portuguesa escrita

Por meio da escrita o ser humano expõe ideias e experiências, faz registros e arquivos, regula condutas através de leis, normas, documentos e regras; materializa mensagens e desenvolve a imaginação e o raciocínio, entre outras coisas.

A língua escrita é uma ferramenta social importante no desenvolvimento do pensamento e acesso ao conhecimento por meio da prática da leitura, a qual contribui para a construção de novos saberes. Para Vygotsky (2001), enquanto os conceitos espontâneos, formados a partir das experiências vivenciadas pela criança, são produtos da aprendizagem pré-escolar, os conceitos científicos, as noções adquiridas pela influência dos conhecimentos assimilados dos adultos, são produtos da aprendizagem escolar. Para ele, a aprendizagem da escrita é um destes produtos, ao desencadear o desenvolvimento das funções ainda não amadurecidas na criança, como a tomada da consciência e a voluntariedade.

Desta forma, tendo domínio espontâneo sobre as operações que realiza, a criança domina certas habilidades no campo da linguagem, embora não tenha conhecimento delas, e na escola, graças à escrita e à gramática, passa a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as próprias habilidades (VYGOTSKY, 2001).

Compreender a necessidade da escrita e vincula-la à realidade da criança contribui para o processo de sua aquisição. Sendo a escrita uma função específica da linguagem, escrever exige da criança um alto grau de abstração. Ela necessita abstrair o aspecto sensorial da fala e substituir as palavras por suas respectivas representações. Dito de outro modo, escrever é, a princípio, transcrever a fala, obedecendo às características discursivas específicas da língua escrita. Isto se constitui em um desafio para a criança, principalmente porque falamos de um jeito, usando expressões, como as gírias, e variações fonéticas, e escrevemos de outro.

Posteriormente, a linguagem escrita vai deixando de ter esse papel de elo mediador da fala, possibilitando a compreensão da escrita de outras pessoas. A presença do outro contribui para que a criança perceba a necessidade de produzir uma escrita compreensível, assim como o desejo de ler o que foi produzido pelas outras pessoas.

Dito de outro modo, antes mesmo de ir para a escola, a criança tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, passando por estágios linguísticos, até a aquisição da leitura e da escrita. Colocamos abaixo uma síntese das principais ideias que sustentam os estudos de Ferrero e Teberosky, psicolinguistas argentinas que investigaram a psicogênese da linguagem escrita, fruto das investigações de Piaget (SOARES ; BATISTA, 2007, p. 35).

- 1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para a escola; desde que, em seu meio, ela entre em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado.
- 2) Esse aprendizado não consiste em uma simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas em uma busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual.
- 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos.
- 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas “espontâneas”) e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora.
- 5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores.

Processo semelhante ocorre em relação à leitura. Em suas primeiras experiências de leitura a criança não “lê” o que está escrito, mas aquilo que ela acredita estar escrito. Ler não é apenas uma adição de informações, é antes um processo de coordenação para se obter significado. O sentido não é uma propriedade do texto, ele depende da ação de quem o processa. É uma atividade individual de assimilação do conhecimento, construção de sentidos.

Ler é saber converter a forma escrita na forma oral, na qual o sentido original repousa, pois, a escrita é apenas uma representação da fala. Saber ler por iniciativa própria é ser alfabetizado. Soares (2003b), define alfabetização como sendo o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES,

2003b, p. 80). A alfabetização é um processo específico e convencional, para o qual é necessário esforço e dedicação.

Assim, é importante que o código escrito seja trabalhado com a criança de forma intensa e técnica, para que seja apreendido por ela e contribua para que ela possa construir a sua própria escrita. A partir da internalização do código escrito a criança poderá alcançar a sistematização necessária para caminhar de forma mais independente, com a mediação socializadora do professor (COELHO, 2011).

A mediação do professor, aliada ao papel desempenhado pelos pais e colegas de classe dão oportunidades à criança de organizar seus processos mentais, uma vez que elas aprendem de forma mais eficaz por meio de atividades coletivas e significativas e tenham consciência de que podem contar com a assistência e a direção de pessoas competentes, que podem exercer certa tutoria.

Para os surdos, assim como para os ouvintes, a leitura e a escrita são muito importantes para a ampliação dos processos sócio comunicativos. A escola é um espaço linguístico fundamental, por ser o primeiro espaço onde geralmente a criança surda entra em contato com a Libras, por meio da qual, adquire a linguagem. É o ambiente em que ela poderá usar uma língua e aprender a escrever. O português é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais e sua aquisição depende de sua representação enquanto língua, com funções relacionadas ao acesso às informações e à comunicação. Considerar a sua escrita implica considerar as duas línguas em jogo neste processo: a Libras e a Língua Portuguesa (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Cada uma destas línguas – Libras e Língua Portuguesa, apresenta seus papéis e valores sociais representados de forma que não é possível simplesmente transferir os conhecimentos da primeira para a segunda língua de forma automática. Para o surdo, a aquisição da modalidade escrita do português representa a alfabetização em outra língua.

Em consequência disso, durante este processo de aquisição/aprendizagem do português as crianças surdas apresentam estágios de interlíngua⁴⁴, termo criado por Selinker em 1972, para se referir ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo, derivado de sua tentativa em produzir uma língua alvo. Este sistema linguístico que tem uma posição

⁴⁴ A Teoria da interlíngua postula ser o processo de aprendizagem constituído de etapas cognitivas contínuas. Para Selinker, a interlíngua consiste em “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2” (SELINKER, 1972, *apud* MEC/SEESP, 2002).

estruturalmente intermediária entre a língua materna e a segunda língua, tem regras próprias, características linguísticas específicas, e não representa nem a primeira língua, nem a segunda língua, mas vai em direção à segunda língua. Desta forma, a interlíngua é a língua de transição entre a língua nativa e a língua alvo, em determinada altura da aprendizagem (BROCHADO, 2003). Em nosso caso, transição entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Partindo dos conhecimentos que têm sobre a sua primeira língua e a língua alvo, dos conhecimentos que já têm sobre linguagem em geral e sobre a vida, os alunos testam hipóteses sobre a língua alvo. Desta forma eles atuam sobre o ambiente e constroem um conjunto estruturado de regras de transição (BROCHADO, 2003).

Desta forma, ao se estudar a escrita dos aprendizes, deve-se atentar para a significância dos erros em seus sistemas de interlíngua, o que é conhecido como Análise de Erro⁴⁵. Dentro da concepção de aprendiz e de língua, de acordo com Brochado (2003), os erros fazem parte da apropriação gradativa de interlíngua do sistema da língua alvo. Eles são desenvolvimentais e desaparecem à medida que o aprendiz recebe *inputs* suficientes e adequados, aproximando sua escrita da língua alvo.

Para maior compreensão transcrevemos as características dos estágios I, II e III de interlíngua, e 3 produções textuais de reconto de histórias, realizadas por crianças surdas fluentes em Libras, após interlocuções entre as crianças e os professores sobre o assunto, em Libras, e escutarem ou assistirem a história em vídeo. Este material foi extraído de Brochado (2003) e exemplifica estes estágios.

Características de textos produzidos na fase inicial da aquisição do português, podem ser vistas no quadro C.

QUADRO C - INTERLÍNGUA I

| |
|--|
| <p>ESTAGIO DE INTERLÍNGUA EM CRIANÇAS SURDAS INTERLÍNGUA I (IL1)</p> |
| <p>Neste estágio é possível observar o emprego predominante de estratégias de transferência da Língua de Sinais (L₁) para a escrita da Língua Portuguesa ((L₂)) caracterizando-se por:</p> <p>I. Predomínio de construções frasais sintéticas;</p> |

⁴⁵ Procedimento para aproximar-se do erro como realidade linguística, pragmática e cultural que se baseia na análise, descrição e explicação dos erros que aparecem na interlíngua dos aprendizes (BROCHADO, 2003, p.76).

- II. Estrutura gramatical de frase muito semelhante à Libras (L1), apresentando poucas características do português (L2);
- III. Aparecimento de construções de frases na ordem SVO⁴⁶, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- IV. Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- V. Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- VI. Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- VII. Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
- VIII. Uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação de L2;
- IX. Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- X. Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- XI. Falta de marcas morfológicas;
- XII. Uso de artigos, às vezes, sem adequação;
- XIII. Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- XIV. Pouco uso de conjunções e sem consistência;

Fonte: adaptado de BROCHADO (2003, p. 308 – 309)

Trecho de texto de interlíngua I

Chapeuzinho Vermelho - Extraído de Brochado (2003, p. 227)

- _ A chapeuzinho vermelho cesta dentro de bolo e coca
- _ A menina vovó doente cuidado
- _ A mamãe e cuida mato perigoso
- _ A menina esta bom entendeu

Nesta fase inicial da aquisição do português, segundo Brochado (2003) os textos construídos pelos alfabetizandos em Língua Portuguesa, são constituídos por frases curtas, com estrutura mais próxima da L₁, refletindo dificuldades ortográficas, com prevalência do uso de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos), sobre as funcionais (artigo, preposições, conjunções) e construções frasais do tipo tópico comentário, como no exemplo citado.

Em relação às características do estágio II de interlíngua, Brochado relata as características presentes no quadro D.

⁴⁶ Sujeito, verbo, objeto.

QUADRO D - INTERLÍNGUA II

ESTAGIO DE INTERLÍNGUA EM CRIANÇAS SURDAS INTERLÍNGUA II (IL2)

Neste estágio é possível observar uma intensa mescla das duas línguas, com emprego de estruturas linguísticas da Libras e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da (L₁) e (L₂), como se pode ver:

- I. Justaposição intensa de elementos da (L₁) e (L₂);
- II. Estrutura da frase ora com características da Libras, ora com características gramaticais da frase do português
- III. Frases e palavras justapostas, confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- IV. Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- V. Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- VI. Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- VII. Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- VIII. Emprego de artigos algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- IX. Uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
- X. Uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- XI. Inserção de elementos do português, numa sintaxe indefinida;
- XII. Muitas vezes, não é possível apreender o sentido do texto, parcial ou totalmente sem apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

Fonte: adaptado de BROCHADO (2003, p. 309)

Trecho de texto de interlíngua II

Chapeuzinho Vermelho - Extraído de Brochado, (2003, p. 228)

Mãe fala chapeuzinho vermelho
 A vovó muito doena [doente?]
 chapeuzinho Vermelho foi vê flor muito bonita
 chapeuzinho Vermelho assauto lobo.
 lobo corre muito casa vovó lobo come vovó
 chapeuzinho Vermelho lobo quem chapeuzinho
 vermelho porque olho grande, porque nariz grande,

porque
orelha grande, porque boca grande come
chapeuzinho Vermelho.
O homem ovido [ouviu?] quem homem cama o lobo
dorme.
Chapeuzinho Vermelho gosta muito da vovó.

Neste caso, a produção textual apresenta ainda muita influência da Língua de Sinais , mas já apresenta algumas características do português. Ocorre a presença de artigos, preposições, ainda que de forma inadequada. Há uma tentativa de uso de elementos gramaticais do português, talvez numa tentativa de elaboração de hipóteses a respeito dos elementos gramaticais da Língua Portuguesa provavelmente devido a confusão entre o tipo de estrutura empregada na Língua de Sinais e no português

No Quadro E, são evidenciadas as características da escrita no estágio de Interlíngua III.

QUADRO E: INTERLÍNGUA III

ESTAGIO DE INTERLÍNGUA EM CRIANÇAS SURDAS INTERLÍNGUA III (IL3)

Neste estágio, os alunos demonstram em sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente no sintático. Aparecimento de um maior número de frases na ordem SVO e de estruturas complexas. Caracterizam-se por apresentar:

- I. Estruturas frasais na ordem direta do português;
- II. Predomínio de estruturas frasais SVO;
- III. Aparecimento maior de estruturas complexas;
- IV. Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- V. Categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- VI. Uso consistente de artigos definidos, e algumas vezes, do indefinido;
- VII. Uso de preposições com mais acertos;
- VIII. Uso de algumas conjunções;
- IX. Uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- X. Flexão dos nomes, com consistência;
- XI. Flexão verbal com maior adequação;
- XII. Marcas morfológicas de desinências de gênero e número;
- XIII. Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência.

Fonte: adaptado de BROCHADO (2003, p. 309 – 310)

Trecho de texto da fase de interlíngua III

Chapeuzinho Vermelho - Extraído de Brochado (2003, p. 221 - 223)

A mamãe falou:

_ Chapeuzinho por favo você vai casa da vovó.

Chapeuzinho falou

– Porque eu vou casa da vovó?

Mamãe falou

– Porque a vovó está doente entendeu.

Chapeuzinho falou

– da eu vou casa da vovó porque eu tenho soudade da vovó eu do feliz.

A mamãe falou

– Por favor cuidado mato é perigoso.

Chapeuzinho falou

– e eu sei calma você não prisisa ficar com preocupada entendeu.

Chapeuzinho vermelho pegou

Uma cesta para dar da vovó.

Chapeuzinho vermelho

Saiu mato anda calma e pula

Chegou lobo e lobo falou

– oi todo bom chapeuzinho Vermelho

Onde você vai?

Chapeuzinho Vermelho falou

– Eu vou da casa vovó porque a vovó está doente entendeu.

Chapeuzinho Vermelho falou

– Onde você vai?

lobo falou

– eu estou passiar do mato.

lobo falou

– você prisisa entra do lado porque
e mais perdo entendeu.

lobo correu e chegou casa da vovó.

bater porta

vovó falou

– quem você?

lobo falou

– eu sou chapeuzinho Vermelho.

vovó falou

– ah pode entra casa

lobo abriu porta e comeu vovó. Lobo deiteu da cama

Chegou Chapeuzinho Vermelho banteu

a porta lobo falou

– quem você. Chapeuzinho Vermelha falou

– eu sou chapeuzinho vermelho.

falou

– porque você tem orelha grande?

lobo falou

– porque eu priciso ouvir bem você

Chapeuzinho falou

– porque você tem nariz grande.

lobo falou

– porque eu prisiso ar bom.

Chapeuzinho falou

– porque você tem boca grande.

lobo falou

– porque eu vou comer você Ah.

Comeu C.V.

O nível de interlíngua desta criança já está mais próximo da Língua Portuguesa. Existe no texto a presença de elementos gramaticais da Língua Portuguesa, como artigos definidos e indefinidos, preposições (por e com), pronome interrogativo porque, além de uma narrativa

incluindo o discurso direto. Os erros ortográficos são de ordem visual e em relação ao uso das preposições, relacionados à sonoridade, e não com sua função gramatical.

Os três textos produzidos por alunos surdos, recontam a mesma história e apresentam diferentes níveis de interlíngua, na busca dos estudantes pela aproximação da L₂ como veículo de comunicação. Toda produção deve ser valorizada. Para se desenvolver na produção escrita, é importante que a criança se sinta segura e confiante para se arriscar no mundo da escrita. Concordamos com Quadros e Schmiedt (2006) quando afirmam que

A criança surda que está passando por um processo de alfabetização imersa nas relações cognitivas estabelecidas por meio da Língua de Sinais para organização do pensamento, terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo (QUADROS ; SCHMIEDT, 2006, p. 29).

Estes registros evidenciam as limitações encontradas pelos surdos, tornando-as facilmente visíveis, especialmente nos níveis I e II de interlíngua quanto ao aprendizado do português escrito. Para Góes (1999) elas não se dão em decorrência da surdez em si, mas pela falta de uma língua comum entre locutor e interlocutor.

Isto é decorrência do fato de que a aquisição/aprendizagem da Língua Portuguesa pelas crianças surdas, tem sido baseada no ensino de português para crianças ouvintes, seguindo os mesmos passos e materiais, na grande maioria das escolas. No entanto, observando o nível III de interlíngua, é possível perceber a possibilidade de que, línguas com estruturas gramaticalmente diferentes e diferentes formas de expressão como a Libras e o português possam estabelecer uma relação de interlíngua, possibilitando a comunicação do surdo na forma escrita.

Na próxima seção, o **Ensino aprendizagem de lectoescrita para alunos surdos no contexto escolar** – serão discutidos o ensino aprendizagem de Libras (L₁) e Língua Portuguesa (L₂) na sala de aula regular e no AEE e os trabalhos dos profissionais e recursos envolvidos, em busca de seu letramento bilíngue.

SEÇÃO 3 - ENSINO APRENDIZAGEM DE LECTOESCRITA PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

[O ato de ler] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

(FREIRE, 1989, p. 9)

Discutimos brevemente a respeito da alfabetização de crianças surdas na seção anterior. Passamos agora à discussão a respeito do letramento, palavra e conceito recentes, cujo surgimento, provavelmente, deveu-se à necessidade de configuração e nomeação de comportamentos e práticas sociais de lectoescrita que vão além do domínio do sistema alfabético e ortográfico. Serão abordados também o ensino e aprendizagem de Libras (L₁) e Língua Portuguesa (L₂) na sala de aula regular e no AEE, os trabalhos dos profissionais e recursos envolvidos na busca pelo desenvolvimento da competência gramatical, linguística e textual dos alunos surdos, possibilitando-lhes a ampliação de conhecimentos, construção de sentidos em uma relação dialógica e a produção de seus próprios enunciados, cooperando para seu letramento bilíngue.

3.1. Letramento em leitura e escrita: contextualização

Documentos importantes que norteiam as aprendizagens essenciais da educação nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a BNCC (versão final) enfatizam a importância da lectoescrita. Nas DCN, os componentes curriculares são vistos como instrumentos que descortinam às crianças o conhecimento de mundo por meio de novos olhares, oferecendo-lhes oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de modo significativo (BRASIL, 2013).

A BNCC aborda a leitura como um dos eixos organizadores da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e considera que os dois primeiros anos deste nível de ensino são suficientes para o processo de alfabetização, ou seja, “para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 57).

De acordo com os índices do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e de avaliações nacionais e estaduais, no entanto, o que se percebe é que os alunos geralmente ainda apresentam dificuldades na compreensão da leitura ao concluírem o Ensino Fundamental⁴⁷, por volta dos quinze anos de idade. A média de proficiência dos estudantes brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁴⁸ (OCDE) que foi de 487.

Este resultado aponta a necessidade do desenvolvimento das competências de leitura em relação ao domínio do código escrito e da compreensão de textos, pois, como assinala Kleiman (2011), a leitura é um ato social e o leitor é um participante ativo do processo de interação leitor – autor quando busca sentido para o que lê.

Nesta avaliação é usado o termo “letramento em Leitura” por ser este mais amplo do que o termo “leitura” e incluir ampla variedade de competências cognitivas e metacognitivas⁴⁹ bem como expressar, de acordo com o Relatório Brasil no PISA 2018 (Versão Preliminar), “a aplicação ativa, intencional e funcional da leitura em uma série de situações e para vários propósitos (Brasil 2019, p.45).

O termo letramento em leitura sofreu alterações em sua definição nos ciclos do PISA da virada do milênio à última edição em 2018:

[...] PISA 2000: O letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade. [...]PISA 2009, continuada para 2012 e 2015, acrescentou envolvimento com a Leitura como parte do letramento em Leitura: O letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade (BRASIL, 2019, p. 44).

Para 2018, acrescentou-se a avaliação de textos como parte integrante do letramento em leitura e a palavra “escritos” foi removida: “O letramento em Leitura refere-se a compreender,

⁴⁷ Estudantes de 15 anos de idade no início do período de aplicação da avaliação, matriculados em instituições educacionais localizadas no país participante, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Para o Brasil, são incluídos estudantes do Ensino Fundamental com matrículas referentes ao 7º, 8º e 9º anos, bem como estudantes do Ensino Médio. No PISA é considerado que, em torno dos 15 anos de idade, os jovens estão se aproximando do fim da educação formal compulsória na maioria dos países participantes. Assim, o teste busca avaliar até que ponto os estudantes desta idade adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica (BRASIL, 2019).

⁴⁸ A lista dos países e Economias participantes do PISA 2018 podem ser conferidas em Relatório Brasil no PISA 2018 (Versão preliminar). Brasília-DF Inep/MEC 2019, p. 15

⁴⁹ Competências cognitivas: da decodificação básica ao conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais amplas, até o conhecimento de mundo. Competências metacognitivas: a consciência e a capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar textos. São ativadas quando os leitores pensam, monitoram e ajustam sua atividade de leitura para um objetivo específico (BRASIL, 2018, p. 45).

usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (BRASIL, 2019, p. 45).

A palavra “textos” foi usada em substituição à palavra “informação” por sua associação com a linguagem escrita e conexão com leitura literária e com foco na informação. Está relacionada à linguagem manuscrita, impressa ou mostrada em tela, incluindo manifestações visuais, como mapas, tabelas, quadrinhos com alguma linguagem escrita, etc.

Isto reflete as alterações sofridas pela natureza do letramento em leitura desde 1997, quando iniciaram as discussões da primeira matriz de leitura do PISA aos dias atuais, motivadas pela alteração das formas pelas quais as pessoas leem e trocam informações em consequência da evolução tecnológica, refletindo habilidades associadas às tarefas requeridas no século XXI.

Nesta avaliação cada país participante é responsável pelo fornecimento de um cadastro de referência ao consorcio internacional pelo qual os elementos da população alvo são identificados. No caso do Brasil, a lista dos estudantes elegíveis é construída pela escola selecionada na amostra com base nas matrículas do ano de avaliação (neste caso, o ano de 2018), e não foi possível perceber pela leitura do relatório a presença ou não de estudantes com necessidades educacionais especiais, o que nos leva a crer, que os estudantes com desenvolvimento natural constituem absoluta maioria.

Assim, fica claro que os estudantes com desenvolvimento natural, neste trabalho, estudantes não surdos, apresentam dificuldades relacionadas à lectoescrita, as quais são potencializadas nos alunos surdos que, ao concluírem o Ensino Fundamental (e Ensino Médio), apresentam problemas de constituição da Língua de Sinais, importante na apropriação da cultura surda e posicionamento identitário, bem como da Língua Portuguesa escrita.

Para os estudantes surdos aprender a ler e escrever se constitui em um desafio maior do que para as crianças ouvintes, razão pela qual elas mostram um progresso mais lento em relação aos colegas de mesma idade/ano escolar /nível intelectual, conforme pesquisas realizadas por Góes (1999):

Estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, ocorre que a essa questão mais geral sobrepõe-se, muitas vezes, o fato de o aluno surdo enfrentar complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escrita. (GÓES, 1999, p. 1)

A Língua Portuguesa é um instrumento importante para a inserção dos Surdos no mundo dos ouvintes, e eles estão expostos a ela nas mais variadas situações do cotidiano: no ambiente familiar, escolar, religioso, nas mídias sociais, etc. Para Fernandes (1990), mesmo as pessoas surdas escolarizadas continuam demonstrando dificuldades nos níveis fonológico, morfossintático, semântico e pragmático desta língua⁵⁰.

A dificuldade que apresentam em ler e escrever a Língua Portuguesa deve-se, ao fato de não terem sido ensinados de forma satisfatória ao longo de seus processos de escolarização e o sistema escolar agir como se esta fosse a sua primeira língua (GÓES, 1999). Assim, os professores das disciplinas escolares ministram suas aulas em Língua Portuguesa, o intérprete traduz para a Libras e o aluno surdo não sabe escrever o que entendeu, apresentando dificuldade para resolver as tarefas propostas, uma vez que não há livros com tradução para a Libras, por sua particularidade de ser ágrafa.

A proposta de ensino da Língua Portuguesa oferecida pelas escolas é, muitas vezes, reduzida a um sistema de regras, classificações e nomenclaturas sem sentido, a serem memorizadas e repetidas por estes alunos, numa atividade metalinguística apenas, o que necessita ser repensado quando se considera as realidades vivenciadas pelos alunos surdos e não surdos.

Os alunos não surdos são falantes nativos da Língua Portuguesa, segunda língua do aluno surdo (L₂), para o qual falta, portanto, referências linguísticas para a aprendizagem da escrita e a apropriação da linguagem como atividade dialógica, constituinte de múltiplos sentidos, surgindo daí a necessidade do oferecimento de uma educação bilíngue.

Ensinar duas línguas, ou seja, promover a educação bilíngue, nas palavras de Quadros (2008, p. 27), “é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” com a finalidade de oferecer às crianças surdas a

⁵⁰ Níveis linguísticos: Fonologia: estuda os sons de uma língua, bem como seus fonemas e alofones. Morfologia: estuda a formação e a classificação, bem como o uso isolado das classes de palavras, que são: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Sintaxe: analisa a disposição das palavras em uma frase ou discurso, bem como o sentido dessas palavras entre si, ou seja, cabe à análise sintática estudar os períodos e suas orações. Semântica: Estuda o significado das palavras individualmente, porém aplicadas em um contexto e sob a influência de outras palavras. Estão dentro do campo de estudo semântico os conceitos de: sinonímia e antonímia: palavras de significados semelhantes e significados opostos, ex.: casa, moradia, lar (sinonímia), bem e mal, claro e escuro (antonímia); paronímias (palavras de significado diferentes e pronúncia parecida) ex.: “soar” (emitir som) e “suar” (transpirar); homonímia (mesma pronúncia ou mesma grafia e significado diferente) ex.: “pelo” (preposição) e “pelo de cachorro” (substantivo); – polissemia: diversos significados que uma palavra pode ter, ex.: “letra”; Pragmática: tem como objetivo analisar a linguagem no contexto de uso na comunicação, pois nesse campo de estudo o sentido das palavras está relacionado ao efeito prático que as mesmas podem criar, o que inclui também considerar as informações implícitas (ARAÚJO, 2017).

Língua de Sinais (Libras) como primeira língua (L₁) e a Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita como segunda língua (L₂). Este processo pode ocorrer de duas formas: o ensino concomitante das duas línguas em momentos distintos ou o ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira.

De acordo com a legislação brasileira o aluno surdo matriculado no ensino regular participa das aulas ministradas na sala de aula comum e no AEE⁵¹, o que sugere que o ensino da Libras e da Língua Portuguesa ocorram de forma concomitante no ambiente escolar. Isto torna muito importante o diálogo entre a sala de aula comum e o trabalho desenvolvido no AEE que ocorre nas salas de recursos/salas de recursos multifuncionais, uma vez que a simples implantação da sala de recursos em uma escola não significa que ela seja realmente inclusiva.

3.2. A sala de aula comum

Na sala de aula comum as aulas são ministradas em Língua Portuguesa pelo (s) professor (es) regente (s) de turma/aulas, contando com a presença do tradutor e intérprete de Libras, que realiza a tradução e interpretação dos conteúdos e atividades para os alunos surdos, durante o horário regular das aulas.

Art. 28 - O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de Tradutor e Intérprete de Libras na escola comum e tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação (SEEMG, 2020).

Este profissional da Educação Especial é um agente colaborador essencial para a efetivação dos processos de escolarização de surdos, pois traduz e interpreta a Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa, nas modalidades oral e escrita. Sua formação “vai além do conhecimento das línguas, e deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação ” (LACERDA, (2007, p. 9). Seu perfil é de intermediador das relações entre os alunos surdos e os demais atores da comunidade escolar com responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações, devendo ser ético em sua

⁵¹ O percentual de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação incluídos em classe comum que têm acesso às turmas de AEE era de 40,8% em 2019, de acordo com o Censo da Educação Básica/2019 (BRASIL 2019).

atuação, pois pesa-lhe a responsabilidade de manter íntegra a mensagem da língua fonte, seja a Libras ou a Língua Portuguesa.

Quando por algum motivo o intérprete educacional se ausenta da sala de aula, a ponte comunicativa entre os interlocutores é alterada, passando a ocorrer por meio de apontamentos, gestos, mímicas e leitura labial, potencializando as dificuldades dos estudantes surdos, apesar da boa vontade dos professores e colegas.

É importante deixar bem claro que o professor regente de turma e de aula é o responsável pela sala toda, inclusive os alunos surdos, e o intérprete educacional é um mediador da comunicação entre este e os alunos surdos, sem substituir a sua figura na mediação do processo de aprendizagem nem no vínculo afetivo professor-aluno (QUADROS, 2004).

O que se observa, no entanto, é que os professores dominam o conteúdo de sua disciplina, mas geralmente não conhecem a Libras, sustentando a falsa ideia de que esta seja apenas uma reprodução da Língua Portuguesa em sinais e não uma língua com identidade própria. Este entendimento os leva a agirem, muitas vezes, como se nada tivessem a ver com o aprendizado dos alunos surdos, delegando ao intérprete educacional toda a responsabilidade, quando na realidade eles são alunos do professor. A situação ideal seria que os professores fossem bilíngues, o que lhes proporcionaria o acompanhamento dos alunos ou, pelo menos, que houvesse um trabalho de parceria entre os professores e o intérprete educacional.

Art. 29 - O Tradutor e Intérprete de Libras deve trabalhar em conjunto com os regentes de turma e de aula no planejamento de suas aulas, orientando-os quanto às especificidades da Libras e do Português como segunda língua na modalidade escrita (SEEMG, 2020).

Há que se considerar também que o conhecimento prévio dos conteúdos a serem ministrados melhoraria muito a qualidade da tradução/interpretação, de acordo com pesquisas (LACERDA ; POLETTI, 2004) promovendo a melhor aprendizagem dos alunos.

Além da parceria com o intérprete educacional o (s) professor (es) da sala de aula comum precisa (m) trabalhar em sintonia com o professor do AEE, responsável pelo desenvolvimento das atividades complementares com o aluno surdo, a partir o plano de trabalho, envolvendo os conteúdos curriculares por ele (s) elaborado.

3.3. O AEE e o ensino e a aprendizagem de L1 e L2

O AEE é um dos meios de oferecimento dos serviços da Educação Especial no contexto da escola comum com vistas à efetivação e aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, pela qual os sistemas de ensino precisam organizar:

As condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.12).

Este serviço ocorre no contra turno, ou seja, em período adicional ao período diário das aulas regulares e tem como espaço para o atendimento as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, que são ambientes preparados especificamente para o atendimento dos estudantes público alvo da Educação Especial, organizados com recursos pedagógicos e didáticos, equipamentos e mobiliários organizados para tal (ROPOLI et al, 2010). Não tem a função de escolarizar, mas contribuir para que o estudante consiga se desenvolver bem na escola. São objetivos do AEE:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, Decreto 7611/11, art.3º)

Assim, o AEE baseia-se na identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos e prevê a definição dos recursos pedagógicos e de acessibilidade a eles necessários, além de prever como as atividades serão desenvolvidas, dentro de um cronograma de atendimento determinado, complementando e/ou suplementando a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O ensino da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa como segunda língua são necessidades singulares dos alunos surdos, que lhes permitirão atingir os objetivos definidos no decreto, tais como o acesso ao currículo de forma plena e a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino, considerando que grande maioria desses alunos matriculados no Ensino Fundamental ainda não tem o domínio perfeito da Libras e nem da Língua Portuguesa.

Necessário se faz, também, a previsão de um calendário de atividades a serem realizadas com cada estudante, através da elaboração do plano de AEE (Resolução CNE/CEB 04/2009),

a fim de que sejam instrumentalizados para que não precisem de aulas de reforço, já que esta não é a função desse espaço escolar, embora isso ocorra em muitas escolas.

Conforme Damázio (2007), o trabalho docente no AEE envolve três momentos didático-pedagógicos visando a complementação da formação dos alunos surdos: (i) Atendimento Educacional Especializado de Libras (Ensino de Libras), (ii) Atendimento Educacional Especializado em Libras e (iii) Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa (Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos). Esses três momentos visam ao atendimento dos objetivos da educação bilíngue, respeitando a estrutura da Língua de Sinais, língua natural dos surdos e da Língua Portuguesa, como a língua da comunidade majoritária em que o estudante surdo está inserido.

O AEE de Libras visa o ensino desta língua pelo professor/instrutor de Libras⁵², preferencialmente, Surdo com conhecimento, estrutura e fluência na mesma, preconizando o acesso dos estudantes surdos à linguagem e à língua, como parte da vida e não apenas como recurso escolar (VYGOTSKY, 1983). Nesse sentido, a presença do professor/instrutor, um adulto surdo, é de grande importância, por ser ele o interlocutor para imersão destas crianças na Língua de Sinais, especialmente aquelas filhas de pais não surdos, para que possam assim, desenvolver uma identificação positiva com a surdez e uma interpretação de mundo fundada nas relações com a linguagem (LODI, 2004).

Esse professor não somente ensina uma língua, mas, dentro de uma metodologia surda e com valores surdos, contribui para a identificação do aluno surdo como sujeito cultural, cooperando com a construção de sua identidade, não como deficiente ou menos valia.

Para Alves; Ferreira; Damázio (2010, p. 17) o ensino de Libras deve ser planejado “a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em Língua Portuguesa, datilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários⁵³, classificadores⁵⁴ e sinais”.

Esses recursos pedagógicos, aliados ao uso de dicionários, livros, material concreto, bem como a avaliação sistemática da aprendizagem, favorecem a apropriação da língua de maneira natural, o que é fator determinante do bom desempenho dos alunos. O AEE de Libras

⁵² Instrutor de Libras ou Instrutor Surdo é o educador que tem pleno domínio da língua de sinais para poder transmiti-la a seus alunos surdos e/ou ouvintes (BRASIL, 2005).

⁵³ A estrutura da Libras é constituída de parâmetros primários e secundários: configuração das mãos, ponto de articulação, movimento e disposição das mãos, orientação da palma das mãos, região de contato e expressões faciais (BRITO, 1995).

⁵⁴ Configurações de mão que são utilizadas para descrever objetos com suas respectivas formas (PIMENTA; QUADROS, 2008, p. 65)

favorece também o conhecimento e a aquisição de termos científicos e deve estar de acordo com o estágio de desenvolvimento em Língua de Sinais em que o aluno se encontra.

Além de tudo o que foi exposto, o espaço do AEE para o ensino de Libras deve se configurar como um local de interlocução, onde a língua de sinais é um instrumento que capacita o aluno surdo para jogar, narrar, perguntar, brincar, permitindo do diálogo entre os interlocutores tornando os alunos proficientes nesta língua.

O AEE, em Libras, é destinado à apresentação dos conteúdos curriculares, à informação e à cultura, em que se apresentam aos alunos informações de mundo básicas, do conhecimento acumulado pela humanidade, através da Libras, o que lhes garante a manutenção de sua identidade. Este momento deve ser realizado todos os dias, preferencialmente com a presença de um professor/instrutor de Libras, Surdo, que atue como um referencial linguístico para as crianças, assim como o ensino de Libras e deve cumprir as etapas:

[...] A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos, [...] Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE. [...] ampliação do vocabulário técnico da Libras, a necessidade de criação de novos sinais e o aprofundamento dos conhecimentos nessa língua. [...] produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE, além de estratégias de dramatização, pantomima e outras que contribuem com construção de diferentes conceitos. [...] Avaliação da aprendizagem por meio da Libras. (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p.12- 14).

Dessa forma, o AEE em Libras confere ao estudante melhores condições de acessibilidade e igualdade, partindo do conhecimento já construído pelo aluno e realizando um trabalho conjunto com o (s) professor (es) da sala de aula comum, fornece uma base conceitual dos conteúdos desenvolvidos na sala de aula, contribuindo para uma maior compreensão por parte do aluno surdo, ampliando seu conhecimento e melhorando também sua interação com os pares.

Aspecto importante a ser considerado, em relação ao ensino de Libras e em Libras é que, em decorrência dos processos históricos relacionados à educação das pessoas surdas, existe um número muito pequeno de profissionais surdos com a formação exigida pelo Decreto 5.626/2005, para atuar na Educação Básica, ou seja formação em Pedagogia ou Normal Superior para os anos iniciais do Ensino Fundamental e educação superior para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por esta razão, o decreto prevê

I - Professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - Instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; (Art. 7º do decreto 5.626/2005).

O disposto nos incisos I e II visa o suprimento de pessoal para atender às necessidades das escolas nos grandes centros e cidades do interior, com vistas ao ensino e aprendizagem da Libras, desenvolvimento, linguagem e identidade nos processos inclusivos de crianças surdas. A presença do adulto surdo é tão importante na formação da identidade surda das crianças que Perlin (2001, p. 54) considera que “o encontro surdo-surdo [...] é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”. Isto significa que a formação e fortalecimento da identidade das crianças surdas ocorre pela convivência e a troca de experiências com outros surdos.

O terceiro momento didático pedagógico do AEE é o Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa (Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos), onde serão trabalhadas as especificidades desta língua e o aperfeiçoamento do letramento em Língua Portuguesa, por meio da reflexão e análise de seu uso em processos de leitura e escrita. Deve ser realizado todos os dias, uma vez que a aquisição de uma língua demanda um exercício constante, à parte das aulas da turma comum, por um professor de Língua Portuguesa, graduado nessa área, de preferência. Concordamos com Silva; Silva; Reis, (2012) para quem o AEE para o ensino da Língua Portuguesa tem o objetivo de desenvolver a competência gramatical, linguística e textual dos alunos, tornando-os capazes de elaborar sequências linguísticas bem formadas, considerando a Língua Portuguesa como L₂.

Nesse sentido, “ a sala de atendimento deve conter amplo acervo textual em Língua Portuguesa, oferecendo aos alunos oportunidade de interagir com variados tipos de situações de enunciação” (SILVA; SILVA; REIS, 2012, p. 161), tornando-se um local de valorização da leitura e escrita das palavras, frases e textos, com o uso de imagens e teatro para a representação dos conceitos muito abstratos.

Vários são os exemplos de atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas no AEE envolvendo linguagens, como representado no quadro F:

QUADRO F: Atividades Pedagógicas Envolvendo Linguagens e Vivências no AEE

| | |
|---|---|
| Fases iniciais do ensino de Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> • Expressão corporal; • Expressão artístico-cultural; • Dramatização; • Contextualização de situações vividas; • Aula-passeio; • Sessão de filmes. |
|---|---|

| | |
|---|--|
| Leitura | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de ícones, sinais, índices, símbolos e signos linguísticos; • Leitura visual de imagens; • Leitura de texto escrito: texto - frases - palavras - sílabas - letras; • Interpretação/compreensão por meio do desenho; • Interpretação/compreensão por meio da escrita: aplicação das condições de produção dos gêneros textuais e discursivos. |
| Escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Do desenho à palavra - da palavra ao desenho; • Da frase ao desenho - do desenho à frase; • Do texto ao desenho - do desenho ao texto; • Escrita de diferentes gêneros textuais. |
| Descoberta da escrita: linguagens lúdicas | <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras; • Jogos interativos; • Testes-problema; • Jogos eletrônicos; • Informática; • Livros. |
| Desenvolvimento do léxico | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de escrita contextualizada a partir e um dado assunto; • Contextualizar o uso o léxico da Língua Portuguesa em várias situações diferentes (manga fruta, manga de camisa). |
| Produção de textos escritos em Português | <ul style="list-style-type: none"> • Bilhetes, cartas, etc. |

Fonte: ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO (2010, p. 21) – adaptado pela pesquisadora.

Essas e outras atividades visam contribuir como recursos facilitadores para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos em contraposição ao uso de atividades de reforço, ensino de palavras isoladas do contexto enunciativo, o que pouco lhes acrescenta.

O atendimento dos desafios propostos para o ensino de Libras, em Libras e de Língua Portuguesa nos espaços de AEE, demandam a ampliação da carga horária oferecida a cada estudante, que é de apenas duas horas semanais, o aparelhamento destes espaços com recursos adequados e a capacitação dos professores.

3.4. Educação bilíngue como caminho metodológico para o letramento

No contexto da sala de aula comum e do AEE, a Libras deve atuar como mediadora nos processos de aquisição da escrita, servindo de apoio para que o aluno surdo efetue a leitura da palavra escrita, interprete textos e crie o discurso escrito, da mesma forma que as crianças ouvintes apoiam-se na linguagem falada, contribuindo para a compreensão da linguagem escrita, a forma mais elevada da linguagem.

[...] para escrever, é necessário ter uma língua para fazer a mediação. Lembro aqui que a escrita no pressuposto vigotskyano é um simbolismo de segunda ordem. Construimos sentido por meio de uma explicação dada por alguém, de um dicionário ou mesmo pelo contexto. Na surdez, esse significado poderia ser transmitido pela Língua de Sinais. O surdo lê uma palavra escrita em português e atribui-lhe sentido pela Língua de Sinais. Há momentos em que ele não consegue compreender todas as palavras escritas, mas como o leitor ouvinte, o surdo pode ler algumas palavras, deixar de ler outras e, com esse tipo de leitura, atribuir um sentido ao texto. (SANTANA, 2007, p. 195).

Na surdez a atribuição do sentido a uma palavra escrita em português é dada pela Libras, que atua como mediadora e exerce o papel de língua do pensamento, língua estruturante da cognição, como assinala Vygotsky (2000).

Isso equivale dizer que é a Língua de Sinais que permite ao surdo a aprendizagem da língua escrita, que possibilita a ele a ampliação de conhecimentos, construção de sentidos em uma relação dialógica e a produção de seus próprios enunciados. Esse processo ocorre por caminhos diferentes dos caminhos traçados pelos ouvintes. A mediação fonológica é substituída pelo *input* visual, podendo atribuir sentido a um texto, mesmo que o surdo não entenda todas as palavras nele contidas. Contudo, sabemos que é preciso ter cuidado com esta prática de leitura para não incorrer em interpretações equivocadas e erros.

Para os ouvintes, o fato de falar bem não significa necessariamente escrever bem. Da mesma forma, apenas o domínio da Libras não garante ao surdo uma boa escrita em Língua Portuguesa.

A estrutura da Língua de Sinais é diferente da estrutura da Língua Portuguesa, destituída de artigos, preposições, advérbios e cópulas. Por isso, geralmente a escrita do surdo é realizada com palavras de classe aberta, o que a torna diferente da escrita do ouvinte. Transcrevemos abaixo a resposta de uma aluna surda do quinto ano do Ensino Fundamental ao ser perguntada sobre a importância de uma alimentação saudável, extraída de Carmozine e Noronha (2012):

COMER CERTO BOM ERRADO GORDO FEIO COMER SALADA CERTO
 GOSTAR MAGRO BONITO EU GOSTOSA MODELO FUTURO AMENDOIM
 ÓLEO GORDO PODER NÃO COMER ERRADO SALADA BOM SEMPRE⁵⁵
 (CARMOZINE; NORONHA, 2012, p. 99).

Nesse caso, a aluna usou apenas seu pensamento em Libras para escrever a resposta, ignorando as regras ortográficas e gramaticais da Língua Portuguesa, característica da fase I de interlíngua, ou seja, produziu um texto com características da fase inicial da aquisição do português, como discutido na seção dois deste trabalho. Faltou-lhe vocabulário em português para expressar seu pensamento, sendo por isso incompreendida pelo professor que não lhe atribuiu nota, por entender que ela não havia respondido ao que fora solicitado. Isso contribuiu para que ela se sentisse em situação de “isolamento linguístico”, decepcionada e desinteressada por aquela disciplina a partir de então.

Fica claro em sua produção escrita de base lexical, constituída de palavras isoladas, a dificuldade da aluna no acesso à linguagem escrita da Língua Portuguesa, decorrente da forma como transcorreu a sua educação, “com acesso fragmentado à linguagem e às produções sociais e culturais” (FORMAGIO ; LACERDA, 2016, p. 170). Sua escrita incorreta faz com que seu discurso seja colocado como imperfeito na forma, e sua voz não é levada em conta, validando o pensamento de muitos professores, segundo os quais o aluno surdo é considerado como preguiçoso, desinteressado em aprender.

Alguns estudos (Guarinello, 2007); Lacerda, Albres e Drago (2013); Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014); Formagio e Lacerda (2016) corroboram com a possibilidade de desenvolvimento de práticas letradas pelos alunos surdos a partir da aquisição da Língua de Sinais como primeira língua e de atividades epilinguísticas e metalinguísticas aliadas à atuação de professores e outros profissionais mediadores do processo.

A interação com a escrita por meio de atividades significativas, com atribuição de sentidos, capacita o aluno surdo a escrever textos próximos do português padrão (GUARINELLO, 2007). Esta interação ocorre por meio da Libras, a qual contribui com a (re) construção de sentidos dos textos escritos, permitindo que o surdo dialogue com esses mesmos textos (LODI, 2004), o que é possível a partir de uma mudança nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores em suas práticas de alfabetização e letramento.

⁵⁵ Transcrição por glosa, em que as palavras de uma língua oral são utilizadas para representar aproximadamente os sinais em Libras (BRITO, 1995).

Assim, ações de formação inicial e continuada dos professores que atuam na sala de aula regular e no AEE são condições muito importantes para que a inclusão escolar das pessoas Surdas ocorra de forma efetiva. A falta de investimentos na qualificação dos docentes prejudica a escolarização dos alunos surdos.

3.4.1. Práticas de letramento bilíngue: vivência de poucos, modelo para a prática geral

Experiências exitosas de letramento bilíngue ocorridas no período de 2009 a 2015 em escolas municipais do estado de São Paulo, podem contribuir para a reflexão e prática por parte dos gestores de outras regiões do país, no sentido de propiciar a transformação dos processos educacionais para os alunos surdos.

Propostas de escolas de surdos e de educação inclusiva emergem e debatem o direito linguístico da pessoa surda, a abordagem metodológica e a atuação de profissionais bilíngues, além de demandarem políticas governamentais para sua implementação (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 65).

Nesse sentido, uma prática de letramento bilíngue que considera as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, foi desenvolvida com duas crianças de 10 e 12 anos, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental no ano de 2012⁵⁶, em um processo que teve início com: (i) formação de um professor surdo cuja responsabilidade era o desenvolvimento/apropriação da Língua de Sinais pelas crianças surdas em sua dimensão discursiva/genérica, (ii) a formação em serviço de professores ouvintes bilíngues⁵⁷ para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem (metodologias e práticas de ensino) em equidade aos oferecidos às crianças ouvintes e (iii) um espaço voltado ao ensino da Língua Portuguesa (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETTI, 2014). A proposta educacional envolveu um instrutor surdo e professores ouvintes bilíngues para a ministração dos conteúdos curriculares e da Língua Portuguesa.

A avaliação dos trabalhos era realizada em reuniões periódicas pelos profissionais envolvidos, uma vez que as práticas por eles desenvolvidas estavam intrinsicamente relacionadas.

Foram desenvolvidas com os alunos mencionados, práticas envolvendo a leitura de textos do gênero do discurso, como contos de fadas e histórias infanto-juvenis em Libras pelo

⁵⁶ A proposta educacional é parte de uma experiência ocorrida entre 2011 e 2015, numa escola de uma cidade no interior de São Paulo.

⁵⁷ Professor bilíngue é o professor com fluência em Libras que desenvolverá o ensino do português escrito com base em metodologias de ensino de segunda língua (FERNANDES, 2012, p. 105).

professor surdo e pelos próprios alunos, contribuindo para o desenvolvimento/apropriação da primeira língua por parte dos alunos. As aulas eram em vídeos, gravados para leitura e releitura pelos alunos, com o objetivo de instaurar um processo contínuo de construção de sentidos, antes das práticas de leitura em Língua Portuguesa.

A leitura da linguagem escrita da Língua Portuguesa antes das produções escritas contribui para a apropriação das formas de segunda língua pelas crianças, com possibilidade do estabelecimento de relação com esta língua, permitindo a reflexão sobre outras leituras, num processo de construção de sentidos (LODI, 2014b).

Somente depois que os alunos já apresentavam certo domínio na leitura de textos em ambas as línguas, eles começaram a produção textual em Língua Portuguesa.

Outra proposta educacional foi implantada em uma sala de aula multiseriada de uma escola que desenvolve um programa inclusivo bilíngue, de alunos surdos, desde 2009, em um município de grande porte do interior de São Paulo. Teve como objetivo identificar e descrever práticas pedagógicas para melhorar o trabalho docente no ensino da Língua Portuguesa como L₂, mediada pelas interações discursivas em Libras, em uma sala língua de instrução Libras. Os participantes da pesquisa nesta escola polo foram 6 alunos de 1º ao 5º ano no período matutino, com idade de 7 a 11 anos (dois no primeiro ano, um no segundo ano, um no terceiro, um no quarto e um no quinto ano) e duas professoras bilíngues (FORMAGIO ; LACERDA, 2016).

Nessa sala de aula bilíngue e multiseriada, com alunos em diferentes níveis de desenvolvimento, indo desde o nível de aquisição de linguagem até em processo de leitura e escrita autônoma, foram desenvolvidas diversas estratégias didáticas, com vistas ao aprofundamento do ensino e aquisição da leitura e escrita pelos alunos.

As estratégias de construção do léxico pela escrita; diferenciação das estruturas das línguas na leitura; vivências de letramento; troca de papéis; narrativa; reconto e textos coletivos e composição do texto em Libras e processo tradutório são algumas das ações mediadoras da relação dos alunos com o texto. Elas se mostraram como pontos de ligação importantes na dinâmica da sala de aula, formando um enredo coerente que progressivamente está levando os alunos [...] a compreenderem distintamente as duas línguas, usos sociais e funções, utilizarem sua língua materna como elo entre a significação de seu mundo e a linguagem escrita (FORMAGIO ; LACERDA, 2016, p. 233).

Desta forma, focando nas atividades cotidianas dos alunos e nos gêneros textuais, como as fábulas, procurou-se a constituição de um léxico considerável de palavras pelos alunos, que viesse a formar uma base linguística compartilhada, através da escrita por modelos e leitura de palavras que as crianças já conheciam, a partir do qual os alunos pudessem construir suas bases para a leitura e escrita de outras palavras.

A Língua de Sinais assumiu o papel de mediadora e de apoio nesta aprendizagem, funcionando como elo entre os objetos reais e a linguagem escrita que os representa, sendo, portanto, de grande valor no aprendizado da leitura. Construir textos em Libras serve de base para a elaboração dos mesmos em português.

Os alunos surdos podem ler e escrever em L₂ com compreensão, desde que lhes sejam oferecidas as condições adequadas, ou seja, práticas pedagógicas fundamentadas na Língua de Sinais, que é sua língua de domínio, e que servirá de base para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Os acontecimentos do cotidiano podem ser trabalhados em sala de aula, clarificando os conceitos, possibilitando os diálogos, muitas vezes ausentes na família, especialmente dos alunos surdos filhos de pais ouvintes. Isto significa partir do conhecimento de mundo das crianças e contextualizar a linguagem escrita, apresentar-lhes os usos e funções sociais da linguagem escrita

Para aprender o português é preciso estar instrumentalizado na língua, conhecer as letras, os sinais de pontuação, reconhecer e memorizar as palavras (FORMAGIO ; LACERDA, 2016). Este é um dos maiores desafios imposto ao trabalho docente na educação dos surdos, por demandar um trabalho constante de convencimento e mediação, de modo a promover o despertar do interesse das crianças pela leitura.

As duas propostas educacionais desenvolvidas em escolas do estado de São Paulo nos permitem compreender importantes aspectos relacionados ao letramento dos alunos surdos. Não é a surdez que impede que estes aprendam a ler e escrever a Língua Portuguesa como L₂, é antes, a ausência ou o baixo número de práticas pedagógicas adequadas, atividades significativas, que permitam a apropriação da segunda língua, a escrita de textos com sentido, sem apoio da oralidade, a qual pode ser substituída em conteúdo e função simbólica pela Língua de Sinais, como explica Fernandes (2006).

Esta pesquisadora aponta que é através da mediação da Língua de Sinais que os estudantes surdos compreendem as relações textuais na segunda língua, “ já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre a sua primeira língua e a língua que estão aprendendo” (FERNANDES, 2006, p. 4).

Desta forma, a partir do ensino e vivência da língua materna, que é a Libras, os surdos podem aprender estruturas linguísticas sem o conhecimento de seus sons, possibilitando a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, o que significa muito, por representar a fluência em uma segunda língua, significa é ser bilíngue.

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento do letramento dos alunos, o qual permite que eles possam ler e escrever com autonomia, usar socialmente a leitura e a escrita.

Este processo, no entanto, não é rápido e nem automático, mas possível de ser alcançado, passando por estágios de interlíngua, como exemplificado na seção 2 deste trabalho.

O respaldo legal para a execução de propostas educacionais bilíngues, como as aqui relatadas, encontra-se nas diretrizes para o AEE (DAMAZIO, 2007), e nos Artigos 15 e 22 do Decreto 5.626/2005. O artigo 15 assegura o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental. O Artigo 22 garante o direito à educação das pessoas surdas, 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.

Assim, a educação de surdos até o quinto ano do Ensino Fundamental deve iniciar com os processos de letramento em um primeiro nível, perpassando a educação infantil e o ciclo de alfabetização, e num segundo nível, com textos mais estruturados, em condições de promover a leitura, interpretação e escrita, em classes bilíngues, com a Libras como língua de instrução. Nos demais anos em classes regulares, com os conhecimentos da Língua Portuguesa escrita sendo usados na leitura e produção de textos mais complexos, com a presença de tradutores/intérpretes e o reconhecimento da singularidade linguística destes alunos por parte dos professores.

O § 1º do referido artigo reitera que “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” (BRASIL 2005).

Embora a Libras seja aceita pela legislação vigente como língua de instrução, seu uso apenas durante as aulas, não é suficiente para que uma escola possa ser classificada como bilíngue. Outros aspectos necessitam ser considerados, como por exemplo, a identidade e especificidades dos surdos e a criação de condições linguísticas que possibilitem efetivamente o seu desenvolvimento bilíngue e bi cultural.

Os alunos surdos deveriam poder se comunicar e interagir em Libras em todo o espaço escolar, e não apenas ter esta língua como instrumento de ensino e aprendizagem (FORMAGIO; LACERDA, 2016). A presença de instrutores de Libras e de pais surdos na escola, por exemplo, podem contribuir para a ampliação do uso desta língua no espaço escolar, através do convívio com os demais membros desta comunidade.

O interesse e reflexão a respeito da Libras, bem como a busca por espaços de convivência e aprendizado, como a oferta de cursos para educadores e funcionários das escolas, também contribuem para a circulação da Libras, que, como defendem Lacerda, Albres e Drago (2013), quando assumida nos espaços educacionais, favorece o desempenho dos sujeitos surdos.

Outra medida importante é a formação de professores surdos para o magistério, realidade que precisa de transformação urgente. Por mais eficiente e capacitado que seja o professor ouvinte, ele não substitui a presença de um adulto surdo, cuja condição o torna mais sensível às questões da surdez, por ter ciência das especificidades linguísticas dos surdos. Isto favorece a autoestima dos alunos, tornando a aprendizagem mais produtiva (FORMAGIO; LACERDA, 2016).

Na ausência do instrutor/professor de Libras surdo, de acordo com a legislação vigente, o professor ouvinte bilíngue, acumula as funções de ensinar a Libras como L₁, português como L₂, e os conteúdos do currículo em Libras, nas escolas e classes bilíngues da Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A legislação vigente, a que nos referimos é o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras. Este decreto está completando quinze anos de publicação em 2020. Neste tempo, debates e pesquisas a respeito das condições de educação dos surdos e da diversidade dos contextos bilíngues, propícios ao letramento, têm ocorrido pelo país afora e algumas experiências, como as aqui expostas têm se tornado realidade, mas ainda são em baixo número. O que se verifica na grande maioria das escolas brasileiras que apresentam alunos surdos em seus quadros discentes é a presença apenas do intérprete de Libras na sala de aula regular e das aulas de AEE no contra turno, ou, o que é pior, a inexistência de profissionais capacitados e proficientes em Libras para o atendimento da demanda, em grande número de municípios brasileiros, comprometendo negativamente, de forma profunda, a educação e o letramento dos alunos surdos. Esta é uma realidade que necessita ser mudada.

Na próxima seção apresentamos o Produto Educacional na forma de uma sequência didática que poderá ser aplicada para alunos surdos de Ensino Fundamental I nas aulas de Língua Portuguesa bilíngue no AEE.

SEÇÃO 4 - PRODUTO EDUCACIONAL: O USO DE LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS

É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e os outros.

(LOPES, 2007, p 16)

O Produto Educacional, parte da produção do aluno do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente em Educação Básica da Uniube foi elaborado na forma de uma sequência didática, a partir da qual produzimos uma brochura que pode ser utilizado por professores que trabalham com alunos surdos, no AEE de Língua Portuguesa bilíngue. Para a elaboração da sequência didática foram utilizados como material de apoio os vídeos de histórias em Libras (contos, fábulas, etc.) postados no *site* do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, em uma proposta de ensino das duas línguas: Libras e Língua Portuguesa, de modo estruturado, seguindo etapas pertinentes a essa metodologia, baseada no tema gerador: Literatura Infantil.

4.1. A sequência didática como metodologia para o ensino e aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa no AEE

A experiência visual é um dos principais artefatos culturais dos surdos, constituindo sua base cultural, que se expressa pela Língua de Sinais. O surdo depende das imagens para se expressar da mesma forma que o ouvinte depende da palavra (som) (STROBEL, 2009; MARQUES, 1999; PERLIN e MIRANDA, 2003).

Assim, é importante que os educadores de surdos se utilizem desse canal, como forma de promoção do crescimento social e cultural destes estudantes através de um currículo que possibilite a educação e o letramento. É fundamental priorizar no planejamento a presença de temas que valorizem a cultura surda e respeitem a diferença, como a literatura e a identidade surdas (PERLIN; REZENDE, 2011). Para Libânio (1994), o planejamento

[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos, conteúdos, métodos - estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuíno político (LIBÂNIO, 1994, p. 222).

O planejamento deve atender às necessidades reais dos alunos surdos, focado na implementação de ações coerentes com os princípios de uma educação bilíngue e bi cultural. O ensino bilíngue, tem como características o ensino da Libras e da Língua Portuguesa em momentos distintos, a partir do entendimento da diferença em relação à modalidade e estrutura destas línguas e a seleção/organização de material imagético, em uma abordagem em que a Língua de Sinais seja a língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita seja a segunda língua.

Assim, com foco na singularidade da surdez, optou-se pela seleção e elaboração de materiais traduzidos para a Libras, a partir de textos literários, na forma de contação de histórias, contribuindo para o letramento dos alunos surdos, pela leitura e interpretação. Através desses textos os alunos podem vivenciar os conteúdos atitudinais pelas lições de cada história, aprender e praticar Libras como primeira língua e fortalecer a produção escrita da Língua Portuguesa, tornando-se leitores e produtores competentes em sua segunda língua.

O material foi organizado na forma de uma sequência didática levando em consideração as especificidades linguísticas dos alunos surdos, e pode vir a colaborar para a efetivação de experiências de ensino bilíngue em espaços de AEE/SRM, como nos dois exemplos de experiências bem-sucedidas de letramento bilíngue, relatadas ao longo da seção três desta dissertação a partir das pesquisas de Lodi; Bortolotti; Cavalmoretti (2014) e Formagio ; Lacerda, (2016). Quiçá, esse material possa servir de referência, a partir do qual, professores do AEE/SRM, possam criar versões para trabalhar com seus alunos, de acordo com sua própria realidade.

Sequência didática é uma estratégia de ensino e aprendizagem, definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". É parte de um planejamento didático maior, a ser desenvolvido durante o ano letivo. Seu uso permite a articulação de diferentes atividades, ao longo de uma unidade temática, visando o alcance de determinados objetivos.

A escolha dessa estratégia de ensino e aprendizagem se deve ao fato de considerarmos que este tipo de sequência é rico e pertinente, ideal para contribuir para que as aulas se tornem prazerosas, lugar de diálogo, ludicidade, respeito à diversidade de opiniões e avanço no domínio dos usos sociais da leitura e da escrita, e no desenvolvimento de uma consciência crítica e social, a exemplo da experiência Paulo-freiriana. Embora Paulo Freire não tenha trabalhado especificamente com alunos surdos, nos valem de suas reflexões e de sua prática de, partindo

da realidade, através de palavras e temas geradores, desenvolver o diálogo, contribuir para a organização do pensamento na elaboração de hipóteses de escrita e aguçar o olhar crítico do aluno, em relação aos diferentes aspectos desta realidade.

Refletindo sobre temas geradores extraídos da prática de vida dos educandos, em nosso caso, alunos surdos em fase de alfabetização, buscamos trabalhar com a literatura infantil, um tema muito importante para as crianças, através do gênero do discurso contos de fadas/histórias infantis. Contar histórias contribui para a compreensão do mundo e de nós mesmos. A história funciona como um espelho no qual a criança se vê, tendo sua curiosidade e motivação elevada, o que contribui grandemente com sua alfabetização e letramento.

Algumas ações são necessárias para a elaboração e aplicação de uma sequência didática para o uso de literatura infantil adaptada ao ensino bilíngue para o aluno surdo no Ensino Fundamental I: o primeiro passo é a elaboração e aplicação de atividades para ensino da Libras como L1, através do estudo de histórias em Libras; o segundo passo é a elaboração e aplicação de atividades para ensino das histórias escritas, com vistas ao ensino da Língua Portuguesa como L2, e, por último, a seleção/elaboração de material didático imagético para o ensino da L1 e da L2. Esses três momentos podem ser organizados tendo como primeiro passo o ensino da Libras e depois o ensino da Língua Portuguesa.

Assim sendo, acreditamos que a aplicação desta sequência didática poderá contribuir para o conhecimento e aprimoramento da Libras e da Língua Portuguesa escrita pelo aluno surdo, em contexto significativo, na perspectiva de um método global de ensino, em espaços de AEE/SRM. Poderá ainda, ser uma ferramenta útil para a ampliação do vocabulário dos estudantes e estímulo à cooperação, respeito mútuo e o diálogo entre eles.

4.2. Duração da unidade de ensino em aulas: 8 aulas

4.3. Apresentação da Sequência Didática

Considerando o exposto anteriormente, a respeito do ensino da Libras e da Língua Portuguesa em momentos distintos, o ensino da Libras, como L1, será introduzido prioritariamente, pois oferece as estruturas linguísticas para que os alunos possam adquirir a segunda língua (L2) de forma eficiente.

4.3.1. Ensino da Libras - planejamento e aplicação

1 - Primeira atividade: Escolha de uma história infantil em Libras.

2 - Segunda atividade: Apresentação da história em Libras através de um vídeo.

3 - Terceira atividade: Discussão da história em Libras e ensino e aprendizagem de palavras/conceitos da história a partir da utilização de materiais didático pedagógicos pré-selecionados/elaborados.

4 - Quarta atividade: Atividades diversas na brochura com o uso de sinais e imagens relacionadas à história escolhida.

5 - Quinta Atividade: Exploração de outros temas relacionados com a história, tais como meio ambiente, família/parentesco, alimentação e saúde.

6 - Sexta Atividade: Avaliação.

Primeira Atividade

A literatura infantil voltada para as crianças surdas é um tema recente no Brasil. Até as décadas de 1980, 1990, esse tipo de literatura ocorria apenas na forma de conversas em encontros informais, geralmente em associações de surdos. A partir dos anos 2000, começaram a surgir os primeiros registros, alguns dos quais valorizando a surdez, e outros que tentavam “ouvintizar” as crianças surdas, dentro de uma visão médico terapêutica.

A partir de 2010, vários livros infantis de histórias clássicas foram publicados, com acompanhamento de DVD em Libras⁵⁸, servindo como acervo a ser utilizado no espaço do AEE/SRM, tais como: Chapeuzinho Vermelho; Branca de Neve; O Patinho Feio; Pinóquio; A Bela e a Fera; Os Três Porquinhos; Cinderela, dentre outras. Algumas dessas histórias podem ser encontradas no site do INES⁵⁹, como a que estamos utilizando neste trabalho: Chapeuzinho Vermelho⁶⁰. Outros materiais para alfabetização, como o trabalho com número também podem ser encontrados no mercado⁶¹.

⁵⁸ HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Coleção contos clássicos em libras**. São Paulo: Ciranda Cultura, 2010.

⁵⁹ Instituto Nacional de Educação dos Surdos. www.ines.gov.br

⁶⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JuCVU9rGUa8>

⁶¹ REIS, B. A. C.; SEGALA, S. R. **ABC em Libras**. São Paulo: Panda Books, 2016.

Segunda Atividade

A apresentação da história em Libras pode ser feita em qualquer equipamento multimídia, como computador, TV e DVD ou no celular. Caso não haja nenhum desses equipamentos, pode-se narrar/sinalizar a história.

Terceira Atividade

A discussão da história em Libras pode ser realizada a partir de um banco de imagens da história escolhida. Para a organização do “banco de imagens” pode-se recorrer a desenhos ou fotos retiradas da internet ou de livros de histórias infantis, e fazer a impressão para colagem no caderno, ou montagem de slides no computador. Essa atividade permite a percepção do quanto os alunos se apropriaram da história trabalhada, através da apresentação e discussão de conceitos, sinais e valores subjacentes à história.

Como a grande maioria dos alunos surdos apresentam defasagem no desenvolvimento da linguagem devido à aquisição tardia da Libras, é importante também buscar imagens dos animais em sua forma real, como no caso do lobo, presente na história da Chapeuzinho Vermelho, para que este aluno compreenda que a criação artística deste animal, foi feita a partir de um ser que existe na vida real, na natureza.

Quarta Atividade

As atividades diversificadas, como jogo de memória sobre o tema (sinal-palavra ou figura-palavra); ligar imagem-sinal, desenhos representando os personagens da história escolhida, têm como função a fixação de sinais em Libras. O envolvimento dos alunos nesta fase de escolha de imagens pode ser muito rico e motivador para os estudantes, pois proporciona o aprendizado de sinais novos, além de proporcionar o trabalho em equipe, estimulando a cooperação, o diálogo e o respeito mútuo.

A associação da imagem do objeto ou organismo com o signo escrito e com o sinal (signo gestual) permite a associação da imagem icônica e as duas simbólicas que são a escrita e a sinalizada, contribuindo para o aumento do vocabulário em Libras e em Língua Portuguesa.

Quinta atividade

O trabalho com temas paralelos que aparecem na história contribui para a apropriação de conceitos para além do que aparece na narrativa, contribuindo para a compreensão do contexto, ampliação do vocabulário dos estudantes e aumento da competência comunicativa.

Na história da Chapeuzinho Vermelho, podem ser discutidos temas como meio ambiente, família/parentesco, alimentação e saúde, através dos quais, novos conceitos e sinais podem ser trabalhados, com o uso de diferentes tipos de atividades.

Sexta atividade

A avaliação é um passo importante para a percepção de quanto cada estudante conseguiu avançar em relação ao que foi trabalhado. Pode ser feita na forma de sequenciamento de imagens, reconto ou dramatização da história em Libras. Caso haja necessidade de maior compreensão, é importante que se retorne ao texto. Para facilitar o processo avaliativo, o registro dos progressos dos estudantes, em cada etapa do processo, auxilia muito.

4.3.2. Ensino da Língua Portuguesa

A expressão de ideias, pensamentos e hipóteses em Libras, são de suma importância para o processo de aquisição da leitura e escrita em Língua Portuguesa. Conforme Quadros e Schmiedt (2006, p. 26), os alunos surdos precisam tornar-se leitores na Língua de Sinais para se tornarem leitores na Língua Portuguesa. Isto equivale a dizer que, a compreensão dos textos, adquirida a partir da Libras serve de referência para o registro escrito em português.

A Língua de Sinais representa um papel fundamental no ensino e aprendizagem do português, contudo, não há uma transferência de conhecimentos da primeira para a segunda língua de forma automática. Cada língua apresenta seus papéis e valores sociais e por isso, o que ocorre é um processo paralelo de aquisição e aprendizagem.

Para os alunos surdos, aprender o português representa um grande desafio, pois implica a memorização de itens lexicais na forma escrita do português, a compreensão da sintaxe e do uso de conectivos, além de ter que saber lidar com a morfologia para a realização de inferências.

Diante da complexidade do processo de apropriação de uma segunda língua, nesta etapa, o professor é desafiado a apresentar atividades diversas que possam instrumentalizar os alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento da lectoescrita em Língua Portuguesa. Para se trabalhar a leitura e a escrita em Língua Portuguesa, o texto deve ser verdadeiro, ou seja, sem simplificações, e fazer sentido para a criança, tanto no contexto da sala de aula como em sua vida, o que ajuda a manter a motivação, mesmo diante das dificuldades que possa enfrentar. Por isso os contos e histórias infantis são apropriados para crianças do Ensino Fundamental.

Dessa forma, com a compreensão da história trabalhada em Libras parte-se para a compreensão da história escrita, utilizando-se do texto escrito e de atividades ilustradas com imagens relacionadas com os sinais em Libras e com as palavras e sentenças escritas, buscando a familiarização do aluno com a escrita da Língua Portuguesa. O que estamos dizendo, é que, a Língua de Sinais deve sempre servir de apoio para a compreensão da história escrita por parte do aluno, pois, a produção na língua escrita é um processo complexo. Se o é, para ouvintes, muito mais, para os alunos surdos, para os quais a Língua Portuguesa é a segunda língua.

Assim, o material usado no ensino da Língua Portuguesa é, em grande parte, o mesmo usado na primeira fase de ensino da Libras, como o texto escrito da história apresentada em Libras na primeira parte do processo, jogos de memória de imagem-sinal, para o qual, pode-se acrescentar fichas com palavras. Pode-se utilizar também exercícios do tipo:

- Ligação de imagem-palavra, cruzadinhas, exercícios de completar palavras, caça-palavras;
- Uso do alfabeto manual, em que o professor soletra a palavra utilizando o alfabeto manual e o aluno escreve em português no caderno;
- Texto lacunado ou texto repartido para sequenciar a história;
- Reconhecimento e marcação de palavras e conceitos que a criança consegue reconhecer no texto da história escrita;
- Apresentação de desenho para que a criança indique qual é a frase no texto;
- Reescrita da história com as próprias palavras.

O cuidado que se deve ter, neste momento é com a valorização da produção da criança, por mais simples que seja, para que ela possa sentir-se estimulada a prosseguir. Outro aspecto importante é considerar a individualidade de cada aluno, sua história e não criar expectativas comparativas entre os próprios alunos surdos ou com ouvintes.

4.4. Descrição e especificação dos recursos

- Equipamento multimídia para projeção de vídeo;
- Imagens coletadas da internet e/ou de livros de histórias.
- Materiais básicos para elaboração de cartazes, jogo de memória e outras atividades a serem desenvolvidas ao longo da sequência didática: papel, gravuras, cola, tesoura, canetas hidrográficas, pinceis, régua, etc.;

4.5. Resultado

Nossa intenção, na produção desta sequência didática ancorada em uma pedagogia visual, foi apontar práticas de ensino positivas, que podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos surdos, a partir do conhecimento e aprimoramento da Libras e da Língua Portuguesa, na interação com os pares e com o professor de Língua Portuguesa, no espaço do AEE/SRM. O uso de atividades significativas, na perspectiva do sistema de ensino e aprendizagem de Paulo Freire, baseado em palavras geradoras, objetivando levar o aluno a descobrir que a palavra escrita representa a palavra sinalizada, pode-lhes conferir elevação da autoestima, contribuir para o desenvolvimento linguístico-cognitivo e a fluência na L₁ e na L₂.

Devido a circunstâncias alheias à nossa vontade, decorrentes da pandemia de Covid-19, que afastou alunos e professores da sala de aula presencial, durante o ano letivo de 2020, não foi possível a aplicação da sequência didática. O material produzido será disponibilizado para escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberlândia que tenham em seus quadros discentes surdos matriculados no Ensino Fundamental I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de cunho qualitativo, a respeito dos desafios e possibilidades relacionadas à aprendizagem da lectoescrita pelos alunos surdos, procurou discutir a educação bilíngue com ênfase na Língua de Sinais e no trabalho com atividades significativas na alfabetização e letramento de surdos no Brasil.

Foram muitas horas de leitura, reflexão e construção do pensamento, na busca por uma maior compreensão acerca do objeto de estudo: educação de surdos. Para nos inteirarmos da complexidade do movimento de inclusão efetiva destes alunos e suas necessidades procuramos compreender sua identidade, sua história, sua situação no mundo enquanto surdos, bem como seu entorno: políticas públicas, material humano e estratégias educacionais envolvidas em seu processo educacional.

Entender a surdez como deficiência, situando os estudantes surdos dentro do contexto da Educação Especial e entendê-la como diferença, dentro da concepção sócio antropológica, são duas situações divergentes. A consideração da surdez como diferença e não deficiência é o primeiro passo para a acolhida efetiva dos surdos na escola e na sociedade em geral, possibilitando o discurso da limitação biológica a favor de uma educação bilíngue, com práticas convergentes às suas necessidades educacionais, condizentes com o modo surdo de ser. Ser Surdo é muito mais do que simplesmente ser destituído do sentido de ouvir. É uma experiência visual, gestual, cultural e linguística. É fazer parte de um povo com múltiplas identidades e em constante transformação, tendo a Língua de Sinais como manifestação desta diferença.

Assim, para se pensar em educação de surdos, é necessário pensar uma escola possível, em que sejam consideradas as peculiaridades linguísticas e culturais deste alunado, incluindo a formação de identidade, as interações sociais estabelecidas no espaço escolar e as representações existentes na sociedade. É necessário que haja uma ressignificação de concepções e também de ações, buscando alternativas que garantam não apenas o acesso destes alunos à escola, mas também a permanência e a aprendizagem, conforme o princípio fundamental da igualdade de direitos, assegurando a efetivação de práticas que venham a contribuir para seu pleno desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Buscar uma inclusão verdadeira é ir além de um trabalho com alunos surdos, da mesma forma que se trabalha com alunos ouvintes. A particularidade linguística, tendo como L₁ a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como L₂, deve ser levada em consideração o tempo todo. A maioria das crianças surdas recebe dados linguísticos satisfatórios em relação à Libras

apenas quando ingressa em uma escola que apresenta organização metodológica e curricular e presença de profissionais como professores, tradutor/intérprete educacional de Libras e instrutor surdo, que fazem dessa escola um ambiente bilíngue. Isso coloca as crianças surdas em situação de desvantagem em relação às crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, para as quais o processo é bem mais simples, pois, para estas a aquisição da linguagem ocorre de forma espontânea, o que faz com que geralmente apresentem um *input* linguístico adequado e garantido quando ingressam na escola.

O ensino da Libras, como a língua natural do surdo, desde tenra idade, ou desde os primeiros anos escolares, à criança surda, serve de base para todo o conhecimento que ela irá receber, podendo levá-la ao sucesso ou fracasso na vida escolar. O seu domínio proporciona o conhecimento de mundo e superação das barreiras em relação à leitura e escrita da Língua Portuguesa, pois como afirma Brito (1997) a língua não é apenas um meio de comunicação, ela desempenha importante função de suporte do pensamento.

O ensino da Libras e da Língua Portuguesa escrita deve ocorrer nas salas de AEE/SRM ou em salas de aula de ensino bilíngue visando ao letramento do aluno surdo, mediado pelos trabalhos do professor de Língua Portuguesa bilíngue e do instrutor surdo. A Libras atua como mediadora no processo de aquisição da escrita, instrumentalizando os surdos para a leitura, interpretação e criação do discurso escrito. Na ausência da audição, a Libras atua como a língua estruturante da cognição, de acordo com Vygotsky (2000), possibilitando a ampliação de conhecimentos e a construção de sentidos, de forma diferente daquela que ocorre com as pessoas ouvintes.

Através de práticas pedagógicas adequadas, fundamentadas na Língua de Sinais, partindo do conhecimento de mundo dos estudantes surdos, é possível ensiná-los a ler e escrever em L₂, a Língua Portuguesa, sem conhecer os seus sons, ou seja, de forma distanciada da oralidade, evitando o fato comum de que pessoas surdas escolarizadas continuam apresentando dificuldades no uso da Língua Portuguesa escrita, por não terem sido ensinadas de forma satisfatória ao longo de seu percurso escolar. Apenas o ensino de regras, classificações e nomenclaturas, não torna o surdo um bom leitor e escritor em Língua Portuguesa.

A implantação de abordagem bilíngue em escola inclusiva é garantida pela legislação, mas, em nossos estudos, vimos que poucas são ainda as experiências exitosas relatadas de ensino bilíngue no Brasil, tendo como base o ensino da Libras como L₁ e da Língua Portuguesa como L₂, nos moldes colocados pelas pesquisas realizadas, com classes específicas para surdos.

A implantação de forma ampliada desta abordagem exige esforços por parte do poder público e de todos os setores da escola, devendo estar presente nas concepções e percepções da mesma. É necessário que haja no PPP da escola uma concepção de aluno surdo, de ensino e de aprendizagem coerente com uma proposta bilíngue de educação para surdos, pois, como é sabido, até o momento o currículo tem sido centrado na audição e está baseado em uma perspectiva auditiva de mundo.

A política atual de inclusão, em que os alunos surdos e ouvintes estudam juntos no mesmo espaço na escola regular, tem se constituído, muitas vezes em uma forma de exclusão devido à ausência de condições adequadas de acessibilidade dos alunos surdos à Libras e aos conteúdos curriculares, em consequência das dificuldades enfrentadas pelos professores da sala de aula comum em atender ao mesmo tempo aos alunos surdos e ouvintes. Soma-se a isto o baixo número de professores bilíngues em Libras/Língua Portuguesa para atendimento destes alunos nos espaços de AEE, a falta de intérpretes/tradutores de Libras, inexistência de espaços de AEE/SRM e escassez ou ausência de materiais pedagógicos adequados nas escolas, especialmente nos pequenos municípios brasileiros.

Outro fator importante é que poucas são as escolas que podem contar com a presença do instrutor surdo, representante da língua, cultura e identidade surda, modelo adulto e inspiração para os alunos surdos. Ele é o profissional que pode contribuir com o ensino de Libras na comunidade escolar e com a alfabetização das crianças surdas em sinais, antes da alfabetização em Língua Portuguesa.

A partir da compreensão da importância da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua, elaboramos uma sequência didática de ensino bilíngue, na perspectiva do sistema de ensino de Paulo Freire, baseado no uso de temas e palavras geradoras em contextos significativos, como proposta de Produto Educacional, que poderá ser aplicada em espaços de AEE/SRM, para alunos do Ensino Fundamental I.

O trabalho desenvolvido contribuiu para a nossa formação profissional e pessoal, conferindo um novo olhar sobre a educação de surdos e sua inclusão nas salas de aula comuns e bilíngues, bem como à forma como tem ocorrido sua alfabetização e letramento. A inclusão tem crescido no Brasil nos últimos anos e a nosso ver é um caminho sem volta, mas os problemas complexos que ocorrem nas relações entre os atores deste processo como alunos e suas famílias, escola, poder público e sociedade, fazem com que este novo paradigma se constitua em um grande desafio. Cada um dos envolvidos precisa estar consciente a respeito

das diferenças e da necessidade de acessibilidade linguística, comunicacional e/ou pedagógica dos alunos surdos, condição *sine qua non* para seu processo de escolarização e letramento.

Este estudo não termina aqui. As considerações registradas não esgotam o assunto, muito pelo contrário, suscitam mais investigações, análises e discussões que poderão ser retomadas em outro momento, com maior profundidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C.B.; FERREIRA, J.DE P; DAMAZIO, M. M. **Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** MEC/SEESP/UFC. Brasília 2010.

ARANHA, M.S.F. **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica.** Temas em Psicologia, número 2, 1995, pp. 63-70. Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia.

ARAÚJO, L.K. **Fonética e Fonologia.** 2017.Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/gramatica/fonetica-fonologia.html>; gt; Acesso em 31 ago. 2020.

BARROS, E. M. **Mobilizações Políticas e o Movimento Surdo: Sobre os (Novos) arranjos das ações coletivas contemporâneas.** In: Reunião Brasileira de Antropologia, 29 de agosto de 2014.Natal/RN. Disponível em http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDENI%20MAGALHÃES-ArtigoCompleto.pdf. Acesso em 21out.2020.

BEZERRA, L. M.H. **Hipernotícias.** 2016. <http://www.hipernoticias.com.br/artigos/retrospectiva-historica-do-saneamento-no-brasil/55273>. Acesso em 21 mar. 2019.

BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada.** Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. 2ª ed. Barueri. S.P. Sociedade Bíblia do Brasil. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 25 fev.2020.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20. Dez. 1996. Artigo 59, p.26-38-39.

_____. **Deficiência auditiva/** organizado por GIUSEPPE Rinaldi et al. Brasília. MEC/SEESP, 1997.V. IV – Série Atualidades Pedagógicas.

_____. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 31 ago. 2020

_____. **LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.426, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 2005.

_____. **Educação Inclusiva: Direito à diversidade** (documento orientador). Brasília – DF. MEC/ SEESP. 2005

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** [4. ed.] / elaboração prof.^a Daisy Maria Collet de Araújo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p.

_____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos: Saberes e práticas da inclusão.** [2. ed.] / Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p.

_____. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 25 fev.2020.

_____. **Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 25 fev. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC. 2008. Disponível em [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ politicaeducspecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf). Acesso em 15 jun. 2019.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** MEC/SEESP. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** DOU. Brasília, DF, 02 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). DOU, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/ lei /113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 17 fev. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024** – Portal do MEC. Portal.Mec.gov.br. Brasília. 2015 Acesso em 10 abr. 2020

- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. 2017. Acesso em 10 nov. 2019.
- _____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2019. Todos pela Educação. Editora Moderna. 2019. Acesso em 02 mar.2020.
- _____. **Relatório Brasil no PISA 2018** (Versão preliminar). Brasília-DF Inep/MEC 2019.
- _____. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.
- _____. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União. Brasília, 11 de abril de 2019. Edição extra.
- _____. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2020.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- BRITO, L.F. **Integração social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro. Babel. 1993
- _____. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- _____. (Org.) **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília. MEC/SEESP. 1998.V III. - (série Atualidades Pedagógicas, n. 4).
- BROCHADO, S.M.D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. Tese de Doutorado. Unesp. Assis. 2003.
- CAMPOS, M.L.I.L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes *in*: Lacerda, C.B.F; SANTOS, L.F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos. UFSCar, 2013 p.37-61
- CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D.; MAURÍCIO, A.C. Novo Deit-Libras: **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua brasileira de sinais - Libras**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2015. 2 v.
- CARMOZINE, M. M.; NORONHA, S.C.C. **Surdez e Libras: conhecimento em suas mãos**. São Paulo. Hub Editorial. 2012.
- CAPUTO, A. C.; MELO, H. P. **A Industrialização Brasileira nos anos 1950**. Est. econ. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 513-538, jul.-set. 2009.
- CARVALHO, A.; SANTOS, G.; GUIMARÃES, S. **Orientações para elaboração do memorial**. Uberlândia. Uniube. 2019. Dig.
- COTRIM, Gilberto. **História Global – Brasil e Geral**. Volume único. 8ª. Edição. São Paulo. Saraiva. 2008.

- CHOMSKY, N. A. **O Programa Minimalista**. Tradução de Eduardo Paiva Raposo. Lisboa: Caminho, 1999.
- COELHO, S. M. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. In: **Caderno de Formação: Formação de professores. Bloco 2. Didática dos conteúdos** – vol. 2. Unesp. S.P. Cultura Acadêmica 2011.
- DAMAZIO M.F.M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 81-108.
- DUTRA, C.P. e SANTOS, M. C.D. dos. **Os Rumos da Educação Especial no Brasil frente ao paradigma da Educação Inclusiva**. Inclusão: Educ. Especial. Brasília, v. 5. N 2. P. 19 – 24. Junho, 2010.
- EVERETT, D. L. **Linguagem: A História da Maior Invenção da Humanidade**. Tradução de Maurício Rezende. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, S. 2006. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED.
- _____. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2012. (Série Inclusão Escolar).
- FERREIRA, J.C. Surdez é uma das cinco prioridades da OMS para este século. **Jornal da USP**. Radio USP. São Paulo. 20/05/2019. Atualidades. Disponível em www.jornal.usp.br. Acesso em 15 mai. 2020.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. 4. ed. Tradução de Antônia Maria Cruz. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Com Todas as Letras**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA C.B.F. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. In: LACERDA C.B.F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.) **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos. EdUFSCar, 2016.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Campinas. Paz e Terra. 1979
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Campinas. Cortez. 1987
- _____. **A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se completam**. 25. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexão sobre a prática educativa. Inclusão **Revista da Educação Especial**. Dezembro/2006. p. 37 – 40.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda: a linguagem e cognição numa perspectiva interacionista**. São Paulo: Plexus, 2007.

GROLLA, E; FIGUEIREDO SILVA, M.C. **Para Conhecer Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 27/10/2020.

KARNOPP, L. B. **Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 3, n. 5, agosto/ 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 14ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LABORIT, E. **O grito (voo) da gaivota**. São Paulo; Best Seller. 1994.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: **Caderno Cedes** vol. 19 n 46. Campinas Set. 1998. Acesso em 20 jun. 2019

_____; POLETTI, J. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de Língua de Sinais**. In: Reunião Anual da ANPEd, 27. Caxambu/MG. Anais... Caxambu: FAPESP, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 09 dez. 2019.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências. In: **Caderno Cedes**, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/agosto.2006.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, p. 257-280, 2007.

_____; ALBRES, N. de A. e DRAGO, S. L. dos S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, janeiro /março. 2013.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Janeiro/fevereiro. Março/abril 2002. Nº 19. p. 20-28.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: John Wiley ; Sons, 1967.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, S.; GEWANDSZNAJDER, F. **Biologia Hoje**. Vol. 2. Ática 2010, p. 50.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de sentidos: oficina com surdos**. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC. São Paulo. 2004.

_____. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educ. Pesqui. v.31 n.3 São Paulo setembro/dezembro. 2005

_____; BORTOLOTTI, E.C.; CAVALMORETTI, M. J. Z. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 131-149. Agosto/dezembro. 2014.

_____. Práticas de leitura desenvolvidas por alunos surdos: um diálogo entre línguas. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. **A escola e o público alvo da Educação Especial: apontamentos atuais**. São Carlos: ABPEE/Marquezine; Manzini Editora, 2014b

_____. **Educação bilíngue: direito de desenvolvimento educacional real para o surdo**. Palestra. UFU. 21 nov. 2019.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte. Autêntica. 2007.

LORANDI, A.; CRUZ, C. R.; SCHERER, A. P. R. **Aquisição da linguagem**. Verba Volant, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

LULKIN, S. A. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em Educação Especial**. 1 ed. Porto Alegre, 2005.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACEDO, M.M.S.B. **Núcleo de Acessibilidade às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) : a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência**. Dissertação (Mestrado Profissional). U.E.C., Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Fortaleza, 2016.

MACHADO, J.L.N. **Tenho um aluno surdo: aprendi o que fazer!** Brasília, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) – Universidade de Brasília, 2017. 149 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos** /Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gravioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, org.– (Pontos e contrapontos Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.

_____. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MARCONI, M. DE A; LAKATOS, E. M.; **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas. 2003.

MARQUES, C. V. **Visualidade e surdez:** a revelação do pensamento plástico. Revista Espaço. Instituto Nacional De Educação De Surdos, Rio de Janeiro, 1999, p. 38-47.

MENDONÇA O. S.; MENDONÇA O. C. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos** / Unesp. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – S. P: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57.

MINAS GERAIS. SEEMG Resolução SEEMG N° 4.256 de 09/01/ 2020. Belo Horizonte. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres. (Orgs.). **In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas), Vol. II. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 28 set. 2020.

MOURA, M.C. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 51-73.

_____; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política**. Estudos Surdos - Ponto de Vista. Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, UFSC/ NUP/CED, n. 5, 2003.

_____; REZENDE, P.L. F. **Didática e educação de surdos**. Florianópolis; UFSC, 2011.

PERRONI. M. C. **Sobre o conceito de estágio em aquisição da linguagem**. Cad. Est. Ling. 2012, 26, n. 7 p. 16.

PETITTO; MARENTETTE. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. In: Science. V. 251. American Association for the Advancement of Science. 1991. p. 1397 – 1556.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1958; Fundo de Cultura, 1967

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. **Curso de Libras 1: iniciante**. 3. ed. Rio de Janeiro: LSB, 2008.

PIOVESAN, J.; OTTONELI, J.C.; BORDIN, J.B.; PIOVESAN, L. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** [recurso eletrônico]. 1ª edição. Santa Maria, RS: UFSM. NTE. 2018

PRIBERAM. **Dicionário online**, 2012. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>.

PRIETO, R.G. Atendimento Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadoras. São Paulo: Summus. 2006.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In: Estudos Surdos – **Ponto de Vista. Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, UFSC/NUP/CED, n. 5, 2003.

_____. **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.

_____; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos /.** – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

_____. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. 2008. Porto Alegre. Artmed. Reimpressão.

_____; LILLO-MARTIN, D. Sign Language Acquisition Verbal Morphology in Brazilian and American Sign Language. In: Leonor Scliar-Cabral. (Org.). **Psycholinguistics: Scientific and technological challenges**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, v. 1, p. 252-262.

_____. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. In: **Estudos de Língua de Sinais I**. Ronice Müller de Quadros, Marianne Rossi Stumpf e Tarcísio de Arantes Leite (Orgs.). Série Estudos de Língua de Sinais. V.I. Florianópolis: Insular. 2013.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SACKS, O. **Vendo vozes uma jornada pelo mundo dos surdos**. São Paulo. Companhia das letras.1998

- SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói:/ RJ. Eduff, 1999.
- _____. **Cultura, poder e Educação de surdos**. Manaus. Editora da Universidade Federal do Amazonas. 2002.
- SANTANA, A.P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neuro linguísticas**. São Paulo. Plexus. 2007.
- SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.
- SAMPIERI, R. H.; COLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Autores Associados. 42ª Edição. Campinas. 2012.
- SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SILVA, K. M de S. C; SILVA, L. C; REIS, F. Deficiência auditiva. In: DECHICHI C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Organizadoras). **Curso básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado** / Uberlândia: EDUFU, 2012. 340p. p.143-168.
- DECHICHI, C.; SILVA, L. C Princípios e Fundamentos da Educação Especial. In: DECHICHI C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Organizadoras). **Curso básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado** / Uberlândia: EDUFU, 2012. 340p. p.51- 70.
- SKLIAR, C., MASSONE, M. I. e VEINBERG, S. **El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al bi culturalismo**. Revista Infancia y Aprendizaje. 69/70. Madrid. 1995. (85-100)
- _____. **Educação e exclusão: Abordagens sócio antropológicas em Educação Especial**. (Org.) Porto Alegre, RS: Mediação, 1997
- _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças** (Org.) Porto Alegre: Mediação. 2ª edição. 2001.
- SKINNER, B. F. F. **Science and Human Behavior**. Nova York: Macmillan Company, 1965
- SOARES, M. B. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. Letramento e escolarização. In: UNESP. **Cadernos de formação: Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003b.
- _____. BATISTA, A.A.G. **Alfabetização e letramento**. Ceale. UFMG. 2007.
- _____. M. V. **Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens**. 2006. Artigo Periódicos UFJF. Acesso em 04/04/2019

SQUIRE, H.; KANDEL, E. R. **Memória: Da Mente às Moléculas**. Tradução de Carla Dalmaz. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de Língua de Sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C. et alii; **Língua de Sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec. Art., 1993.

STROBEL, K. L. História dos surdos: Representações “mascaradas” das identidades surdas. In QUADROS, R.M. PERLIN. G. (organizadoras). **Estudos Surdos II** – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. P. 18-37. Disponível em Feneis.org.br/biblioteca digital. Acesso em 18 mar. 2020

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. Ed. Florianópolis. rev. Editora da UFSC, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994/1997.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras escojidas, v. V. Madri: Visor, 1983

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo. Martins Fontes 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

APÊNDICE:**CONTEÚDO DA BROCHURA: USO DE LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS**

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado Profissional em Educação

PPGEB – UNIUBE – 2020

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus

Mestranda: Clarice Aparecida da Silva Espíndula



Fonte: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/>

[O ato de ler] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Paulo Freire

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. Introdução..... | 4 |
| 2. Sequência didática: Literatura infantil e letramento de alunos surdos | 5 |
| 2.1. Ensino da Libras - planejamento e aplicação | 5 |
| 2.2. Ensino da Língua Portuguesa | 7 |
| 3. Sugestões de atividades para trabalho no AEE / SRM a partir da história infantil Chapeuzinho Vermelho | 9 |
| 4. Considerações | 18 |
| Referências | 18 |

1. INTRODUÇÃO

Em uma proposta de ensino e aprendizagem nos moldes de educação bilíngue para alunos surdos na escola regular, são trabalhadas duas línguas: a Libras e a Língua Portuguesa escrita nos espaços do AEE/SRM⁶². Este atendimento deve ser desenvolvido por um professor com formação em Língua Portuguesa, preferencialmente, e que seja também usuário da Libras. Sua finalidade é o desenvolvimento da competência gramatical, linguística e textual dos alunos, instrumentalizando-os para a elaboração de sequências linguísticas bem formadas, considerando a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (DECHICHI ; SILVA, 2012). O ensino das duas línguas deve ocorrer em momentos didáticos distintos.

Assim, no sentido de contribuir para a alfabetização e letramento dos alunos surdos, com foco na singularidade da surdez, propomos uma sequência didática que possa vir a colaborar para a efetivação de experiências de ensino bilíngue em espaços de AEE/SRM, em uma abordagem em que a Língua de Sinais seja a língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita seja a segunda língua.

2. Sequência didática: Literatura infantil e letramento de alunos surdos

Sequência didática é uma estratégia de ensino e aprendizagem definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCNEUWLY ,2004, p. 82).

A sequência didática está dividida em 2 momentos:

2.1. Ensino da Libras - planejamento e aplicação

1 - **Primeira atividade:** Escolha de uma história infantil em Libras. Para este trabalho escolhemos o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho⁶³.

2 - **Segunda atividade:** Apresentação da história em Libras através de um vídeo, em equipamento multimídia. Na falta deste pode-se narrar/sinalizar a história.

3 - **Terceira atividade:** Discussão da história em Libras e ensino e aprendizagem de palavras/conceitos da história a partir da utilização de materiais didático pedagógicos pré-selecionados/elaborados. Para a organização do “banco de imagens” pode-se recorrer a desenhos ou fotos retiradas da internet ou de livros de histórias infantis, e fazer a impressão

⁶² Atendimento Educacional Especializado/Salas de Recursos Multifuncionais

⁶³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JuCVU9rGUa8>

para colagem no caderno ou montagem de slides no computador. Esta atividade permite a percepção do quanto os alunos se apropriaram da história trabalhada, através da apresentação e discussão de conceitos, sinais e valores subjacentes à história.

4 - Quarta atividade: Realização de atividades diversas no caderno com o uso de sinais e imagens relacionadas à história escolhida. Estas atividades têm como função a fixação de sinais em Libras. Exemplos: jogo de memória sobre o tema (sinal-palavra ou figura-palavra); liga imagem-sinal, desenhos representando os personagens da história escolhida.

5 - Quinta Atividade: Exploração de outros temas relacionados com a história, tais como meio ambiente, família/parentesco, alimentação e saúde. O trabalho com temas paralelos que aparecem na história contribui para a apropriação de conceitos para além do que aparece na narrativa, contribuindo para a compreensão do contexto, ampliação do vocabulário dos estudantes e aumento da competência comunicativa.

6 - Sexta Atividade: Avaliação. Este é um passo importante para a percepção de quanto cada estudante conseguiu avançar em relação ao que foi trabalhado. Pode ser feita na forma de sequenciamento de imagens, reconto ou dramatização da história em Libras.

2.2. Ensino da Língua Portuguesa

A Língua de Sinais representa um papel fundamental no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, contudo, não há uma transferência de conhecimentos da primeira para a segunda língua de forma automática. Cada língua apresenta seus papéis e valores sociais e por isso, o que ocorre é um processo paralelo de aquisição e aprendizagem.

O material usado no ensino da Língua Portuguesa é, em grande parte, o mesmo usado na primeira fase de ensino da Libras, como o texto escrito da história apresentada em Libras na primeira parte do processo, jogos de memória de imagem-sinal, para o qual, pode-se acrescentar fichas com palavras. Pode-se utilizar também exercícios do tipo:

- Ligação de imagem-palavra, cruzadinhas, exercícios de completar palavras, caça-palavras;
- Uso do alfabeto manual, em que o professor soletra a palavra utilizando o alfabeto manual e o aluno escreve em português no caderno;
- Texto lacunado ou texto repartido para sequenciar a história;

- Reconhecimento e marcação de palavras e conceitos que a criança consegue reconhecer no texto da história escrita; Apresentação de desenho para que a criança indique qual é a frase no texto;
- Reescrita da história com as próprias palavras.

O cuidado que se deve ter, neste momento é com a valorização da produção da criança, por mais simples que seja, para que ela possa sentir-se estimulada a prosseguir. Outro aspecto importante é considerar a individualidade de cada aluno, sua história e não criar expectativas comparativas entre os próprios alunos surdos ou com ouvintes.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA TRABALHO NO AEE/SRM A PARTIR DA HISTÓRIA INFANTIL CHAPEUZINHO VERMELHO

1. DOMINÓ IMAGEM-PALAVRA⁶⁴

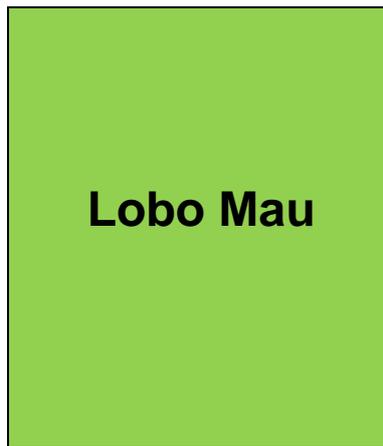


⁶⁴ Gravuras disponíveis em <https://atividadesparaprofessores.com.br/sequencia-didatica-de-chapeuzinho-vermelho/> (Adaptado pela pesquisadora)



Caçador

**Chapeuzinho
Vermelho**



2. CHAPEUZINHO VERMELHO – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO

Complete as frases 1, 2, 3, 4, e 5 marcando X nos retângulos que apresentam as respostas corretas:

1. A mãe de chapeuzinho vermelho lhe disse para não falar com

| | | |
|--------------|---------|-------|
| 2. ESTRANHOS | MENINOS | LOBOS |
|--------------|---------|-------|

2. Chapeuzinho Vermelho tinha que levar uma cesta de doces para

| | | |
|---------|--------|--------|
| A TITIA | A VOVÓ | O VOVÔ |
|---------|--------|--------|

3. Quem chega primeiro à casa da vovó é

| | | |
|-------------|-------|----------|
| CHAPEUZINHO | MAMÃE | LOBO MAU |
|-------------|-------|----------|

4. A pessoa que consegue salvar Chapeuzinho Vermelho é um

| | | |
|---------|------|----------|
| CAÇADOR | OGRO | PRÍNCIPE |
|---------|------|----------|

5. A história de chapeuzinho vermelho é um exemplo de

| | | |
|----------|------------|------------|
| UM CONTO | UM BILHETE | UMA POESIA |
|----------|------------|------------|

Fonte: só escola.com. (Adaptado). Acesso em 22/09/2020



Fonte: Fonte: <https://www.google.com/search?q=chapeuzinho+vermelho>

3. ORDENE OS QUADROS, NUMERANDO-OS DE 1 A 4, DE ACORDO COM A SEQUÊNCIA DOS FATOS OCORRIDOS NA HISTÓRIA:

()



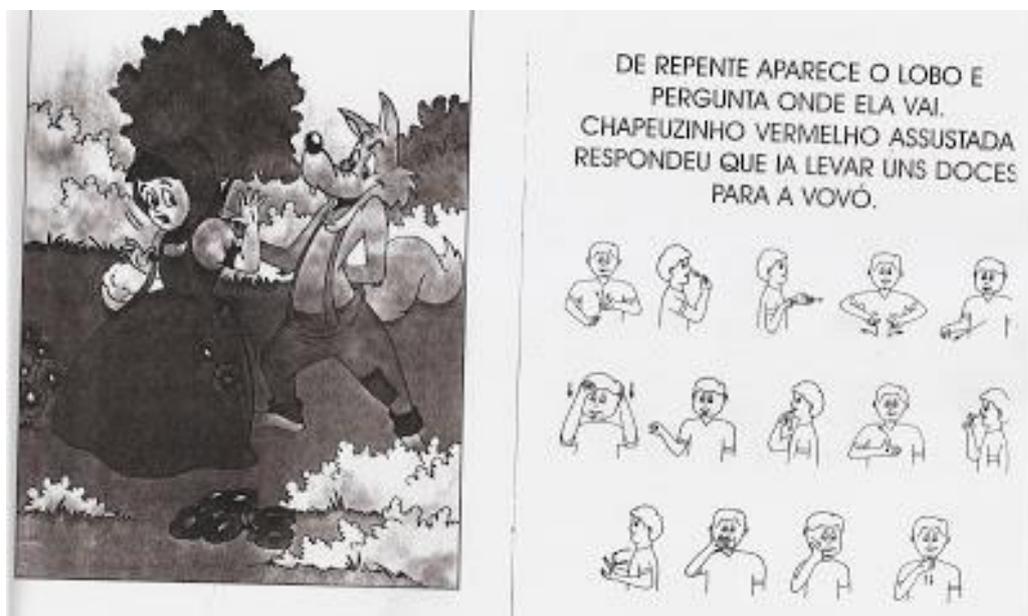
()



()



()

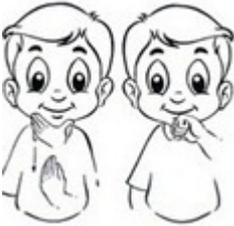
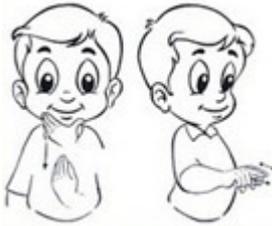


Fonte: <http://proportoseguro.blogspot.com/2008/12/chapeuzinho-vermelho-em-Libras.html>

3. PARENTESCO – ASSOCIE OS SINAIS EM LIBRAS ÀS IMAGENS/PALAVRAS⁶⁵

⁶⁵ Gravuras disponíveis em <http://linguasinaisbrasileira.blogspot.com/2014/05/familia-em-libras.html>

SINAIS EM LIBRAS



IMAGENS / PALAVRAS



Mãe



Irmã



Pai



Irmão



Família



Avó

3. Considerações

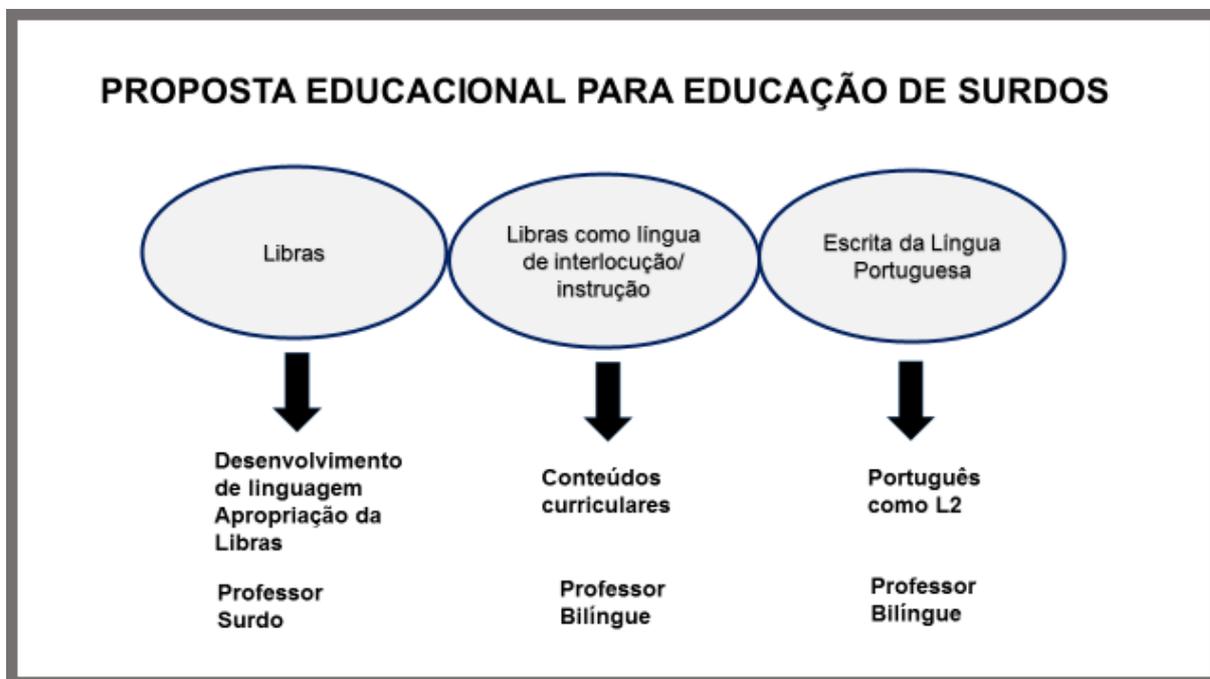
Acreditamos que esta sequência didática, ancorada em uma pedagogia visual, aponta práticas de ensino positivas, que podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos surdos, a partir do conhecimento e aprimoramento da Libras e da Língua Portuguesa, na interação com os pares e com o professor de Língua Portuguesa. O uso de atividades significativas, na perspectiva de um método global de ensino, pode lhes conferir elevação da autoestima, contribuir para o desenvolvimento linguístico-cognitivo e a fluência na L₁ e na L₂.

Referências

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 81-108.

SILVA, L. C.; DECHICHI, C. Princípios e Fundamentos da Educação Especial. In: DECHICHI C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Organizadoras). **Curso básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado** / Uberlândia: EDUFU, 2012. 340p. p.51- 70.

ANEXO



Fonte: LODI (2019). Sugestão apresentada na palestra “Educação Bilíngue: Direito de Desenvolvimento Educacional Real para o Surdo”.