



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
CURSO DE PEDAGOGIA

JOELIA RODRIGUES DE SOUSA

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA PELO SURDO**

FORTALEZA
2017

JOELIA RODRIGUES DE SOUSA

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PELO
SURDO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Castelo Peixoto

JOELIA RODRIGUES DE SOUSA

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PELO
SURDO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 18 /12 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata Castelo Peixoto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Profa. Dra Vanda Magalhães Leitão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Ms. Ligiane de Castro Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S697p Sousa, Joelia Rodrigues de.
Processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelo surdo / Joelia Rodrigues de Sousa. – 2017.
46 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Renata Castelo Peixoto.
1. surdez. 2. Língua Portuguesa. 3. aprendizagem. 4. Legislação. I. Título.

CDD 370

Deus.

A minha família e amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha orientadora Prof^a dr.^a Renata Castelo Peixoto, pela disponibilidade e por tantas vezes que foi mais que orientadora. Não tenho palavras para definir a pessoa que ela é.

A minha família pela compreensão.

A minha amiga Rúbia Domingues por toda ajuda, incentivo e orações.

A minha amiga Sarah por toda torcida e apoio.

Ao meu amigo Gleriston Costa pela disponibilidade em todos os momentos que eu precisei.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo principal estudar historicamente como se deu o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelo surdo. Além disso, quis compreender os processos de escrita do Português, identificar se a criança utiliza a língua de sinais nos momentos de leitura e conhecer as orientações do ensino do Português para surdos na Legislação brasileira. Por fim, foi possível identificar que ao longo do tempo o ensino do Português para surdos tem sido problemático. Identificamos também que nos momentos de leitura e escrita, a criança surda utiliza a língua de sinais. Conseguimos perceber os avanços com a implantação da Lei da Libras 10.436/02 e do Decreto 5626/05; muitas portas se abriram no que se refere a acessibilidade da pessoa surda; nas questões escolares, formação de professores, em relação a disciplina de libras fazer parte do currículo, entre outros benefícios favoráveis a educação dos surdos. Como referencial metodológico, trabalhamos com pesquisa bibliográfica e utilizamos os seguintes autores: Góes (1996), Skliar (1997), Fernandes (1999), Moura (2000), Leitão (2003), Peixoto (2006-2015), Quadros (2006).

Palavras- chave: surdez, Língua Portuguesa, aprendizagem, Legislação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: SURDEZ, LINGUAGEM E ESCRITA: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA.....	4
1.1 Da Antiguidade a Idade moderna.....	4
1.2 O congresso de Milão e o Oralismo: Para escrever é preciso falar.....	8
1.3 O Bilinguismo na Educação de Surdos: O Português como 2ª língua para o surdo.	10
CAPÍTULO 2: ENSINO – APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PELA CRIANÇA SURDA	14
2.1 A Importância da língua de sinais na aprendizagem da criança surda.	14
2.2 Alfabetização de crianças surdas: ausência de som e interlíngua.....	17
2.3 Práticas de ensino de Português para crianças surdas em contextos bilíngues no Município de Fortaleza.	22
CAPÍTULO 3: A LEGISLAÇÃO E O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA CRIANÇAS SURDAS..	25
3.1 Legislação e surdez.....	26
3.2 Legislação e ensino da escrita	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge motivado pelo interesse em pesquisar sobre a importância dos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelo surdo. Segundo Fernandes (1999), Quadros (2006), Peixoto (2006, 2015), Góes (2006) acreditam que para esse grupo, a língua de instrução deve ser a LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais, sendo a primeira língua do surdo, também deve ser a mediadora na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Neste contexto, vale ressaltar a importância do aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita pelo surdo que não se utiliza da fala permitindo-lhes conviver socialmente, desenvolver-se em termos acadêmicos, contribuindo para o seu crescimento pessoal, para a construção da cidadania e conhecimento de mundo, através das experiências e vivências sociais que este aprendizado poderá lhe trazer. Marcuschi (2001) também compartilha dessa ideia quando diz “ela- a escrita- se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder” (p.16, 17).

Os surdos, ao longo dos anos, sofreram com o preconceito da sociedade, sendo tratados como pessoas que não conseguem aprender e não escrevem da forma correta. Sabe-se que a capacidade de aprendizagem do surdo é semelhante a do ouvinte (Goldfeld 2002, Sacks 2010), apesar disso, a realidade acadêmica do surdo, especialmente quanto ao aprendizado da leitura e escrita do Português tem sido bem problemática (Góes, 1996, Quadros, 1997, Fernandes, 1999, Brochado 2006). É preciso então tentar entender melhor como esse aprendizado da escrita é vivenciado pelo surdo, quais são as particularidades desse aprendizado e como a escola conduz esse processo; isso nos ajudará a entender essas problemáticas acadêmicas que a literatura especializada aponta.

A motivação para este trabalho vem também da curiosidade de entender como acontecem esses processos de ensino; essa curiosidade não surgiu de forma inesperada, surgiu em decorrência do contato com familiar surdo, de acompanhar de perto a educação dela, auxiliando nas atividades da escola. É visível que a questão específica do ensino escolar fundamenta-se na aprendizagem e na compreensão da escrita e da leitura.

Quando a criança chega à escola, já possui muitos conhecimentos acerca da linguagem, do Português escrito presente nos diferentes espaços que ela circula, porém passa

a usar a língua num contexto bem diferente do habitual e cotidiano, com o qual está familiarizada, ou seja, depara-se com uma linguagem nova, formal e padronizada, a fim de que possa escrever e compreender textos escritos. Sendo assim, objetivamos nesta pesquisa compreender os processos de ensino-aprendizagem da escrita do Português por alunos surdos. De forma mais específica, tentar identificar se a criança surda utiliza a Língua de Sinais nos momentos da leitura e escrita da Língua Portuguesa; compreender as práticas de ensino do Português/escrita do surdo ao longo do tempo e por fim conhecer as orientações para o ensino do Português para surdos na Legislação brasileira que trata da surdez, do surdo e da sua educação.

Os capítulos são em um total de três e serão apresentados da seguinte forma: no capítulo 1. *Linguagem, surdez e escrita: um olhar sobre a história*. Numa abordagem que vai da Antiguidade até a Idade Moderna, faremos um relato sobre a história dos surdos, como eles eram tratados, sobretudo as questões de linguagem e escrita e como eles eram vistos. Neste capítulo apresentamos ainda as sessões. O Congresso de Milão e o Oralismo: para escrever é preciso falar. O Bilinguismo na Educação dos surdos: o Português como segunda língua.

O capítulo 2 *Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pela criança surda*, ressaltaremos a importância da Língua de sinais na aprendizagem da criança surda - trazendo a perspectiva sócio - interacionista, falando um pouco sobre os processos cognitivos básicos. Falaremos também sobre a Alfabetização de crianças surdas: a ausência de som e interlíngua; As Práticas de ensino de Português para crianças surdas em contextos bilíngues no Município de Fortaleza.

O capítulo 3 está intitulado *A Legislação e o ensino do Português para crianças surdas*. Neste apresentaremos algumas das Legislações mais relevantes e recentes na área da surdez, da Libras e do ensino para surdos. Trataremos um apanhado geral da Legislação e documentos que falam sobre a surdez, falaremos sobre a Lei da Libras 10.436/05, Decreto 5626/02, Lei da acessibilidade etc. Legislação e o ensino da escrita; são tratados pontos específicos do documento do Atendimento da Educação Especial (AEE)

Para responder as perguntas e indagações que surgiram foi elaborada uma pesquisa cuja apresentação é de cunho Bibliográfico, realizado a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, teses, artigos etc. Nesta pesquisa, são utilizados dados ou categorias que já foram trabalhados por outros pesquisadores. Optou-se por utilizar a pesquisa bibliográfica que é um dos tipos de revisão de literatura pela possibilidade do acesso a experiências de outros autores que já pesquisaram sobre o assunto. “Cada nova pesquisa só pode ter significado universal como uma pequena

adição aos trabalhos anteriores de outros pesquisadores” (ESPÍRITO SANTO, 1992 p.81). Nos debruçamos em leituras que nos deram suporte para discorrer ao longo dos capítulos sobre os objetivos que norteiam o trabalho. Os autores trouxeram contribuições de grande relevância para a presente pesquisa. Podemos destacar alguns autores como: Góes (1996); Moura (2000), Peixoto (2006, 2015), Skliar (1999), Goldfeld (2002), Quadros (2006), Brochado (2006), Sacks (2010), entre outros que ao longo dos capítulos serão citados, também por suas fundamentais contribuições para a realização desse trabalho.

CAPÍTULO 1: SURDEZ, LINGUAGEM E ESCRITA: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA.

1.1 Da Antiguidade à Idade moderna

A história dos surdos se assemelha à história de outros grupos marginalizados, minoria, para entendê-la é preciso que não esqueça os aspectos sociais, políticos e históricos que regem os acontecimentos.

Segundo Moura (2000), na Antiguidade tanto para os Gregos quanto para os Romanos, os surdos não eram considerados seres humanos, eram considerados incapazes porque não desenvolviam a fala e não podiam receber ensinamentos e aprender. Os que ouviam e posteriormente perdiam a audição não estavam inseridos neste perfil, já que haviam adquirido a linguagem e falavam. Aristóteles considerava que a fala era o que dava condição de humano ao indivíduo. Sem a linguagem, o surdo não era capaz de desenvolver as suas faculdades intelectuais. Eles eram tratados como imbecis e não podiam usufruir de seus direitos legais e civis. Esse pensamento perdurou por séculos, até o início do trabalho de “recuperação” dos “surdos-mudos”. Era preciso dar fala a eles, pois isso era considerado a verdadeira “humanização” dos surdos.

Na Antiguidade e na Idade Média, os surdos que não podiam falar eram privados de todos os seus direitos legais e civis. Não podiam fazer testamentos e precisavam de um tutor para os seus negócios. Os surdos eram confundidos com retardados, tidos como incapazes de gerenciar seus atos. Moura (2000) diz que até o século XII eles não podiam casar.

O código Justiniano¹, elaborado no ano de 529, já fazia a distinção entre surdos congênitos daqueles que haviam tornado-se surdos após a aquisição da linguagem, a chamada “surdez pós-lingual”. Dentre estes, muitos tinham perdido a audição quando jovens ou adultos, sendo, portanto, surdos instruídos que dominavam a leitura e a escrita. Apenas a eles seria possível ensinar a forma escrita da linguagem, enquanto aos surdos com surdez pré-linguística previa-se a impossibilidade de desenvolvimento cognitivo. Essa concepção perdurou até o século XV; até este período os surdos pré-linguísticos eram considerados ineducáveis, pois não falavam. Além disso, não havia nenhuma proposta de educação para eles. Estava reservado a eles apenas o merecimento da cura pela fé. Embora em Moura (2000)

¹ Código que previa que se o surdo pudessem receber educação formal, então teriam seus direitos preservados e herdariam propriedades, sem precisar de um tutor, resolvendo tudo através da escrita (SOUZA, 1995).

hajam relatos de que Rodolfo Agrícola², no século XVI estabeleceu a distinção entre surdez e mutismo em seu livro “De Inventione Dialética”, no qual ele afirmou conhecer um surdo congênito que teria aprendido a compreender tudo o que os outros escreviam e se comunicavam também por escrito.

Nessa época, era comum a prática de casamentos entre membros de uma mesma família com o objetivo de preservar e proteger os bens e as riquezas. Por isso, nasciam muitas crianças filhas de nobres surdas, muitas delas eram as primogênicas, ou seja, crianças que herdariam toda herança familiar. Até então, os surdos eram privados do direito de receber herança, mas os nobres observaram que no código de Justiniano já estava escrito que os surdos que pudessem receber instrução teriam seus direitos legais preservados e poderiam herdar toda herança de sua família, podia dirigir seus assuntos pela escrita e sem a presença dos tutores que antes eram obrigados a ter. Foi com Girolamo Cardano, médico Italiano, filósofo que veio a proclamação de que os surdos podiam e deviam receber uma instrução.

É neste contexto que surge então o primeiro professor de surdos da história que deixou um grande legado servindo como referência para vários outros educadores de surdos. Pedro Ponce de León (1520-1584) era um frei beneditino, que ocupou a maior parte de seu tempo educando os filhos dos nobres para assim garantir os direitos legais desses jovens surdos, a terem o direito à herança e aos bens materiais. Dentre eles, os da família Velasco, os quais ele ensinou a ler, a escrever, a rezar e conhecer as doutrinas do Cristianismo. Sendo assim, os professores preceptores assumiam uma função bem específica, a de educar os filhos de famílias nobres.

A educação dos surdos se dava por meio da exposição ao alfabeto manual (que foi criado por ocasião dos preceptores), desde muito cedo, e pela escrita, que tinha grande importância na aprendizagem da fala pelo surdo. Moura (2000) afirma que o ensino da escrita da palavra era acompanhado da apresentação de figuras que correspondiam às mesmas.

Segundo Moura (2000), não se sabe se Ponce de León transmitiu o conhecimento de seu método a alguém. Sabe-se apenas que uma família de nobres que resgatou o seu trabalho, que foi aproveitado por outros educadores.

Surgiram outros que seguiram Ponce de León, um desses, que tem um grande destaque na história foi Juan Pablo Bonet (1579-1629). Foi o primeiro a fazer proveito do trabalho de seu mestre antecessor. Bonet teve o privilégio de ter como aluno Luiz de Velasco que foi aluno de Ponce de León e inclusive se apropriou do alfabeto manual.

² Segundo Moura (2000) Rodolfo Agrícola fez a primeira distinção entre surdez e mutismo, porém, a literatura não mostra detalhes a cerca dos surdos que recebiam as orientações do pedagogo renascentista.

Bonet lançou um livro no qual se apresenta como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar. O método utilizado por ele seria para ensinar o surdo a falar e escrever, associando a fala (oralização), datilologia (movimento manual), manipulação dos órgãos fonoarticulatórios e gestos. Ele ensinava as vogais com o alfabeto manual, em seguida as consoantes, formando sílabas e posteriormente fazia a transferência da atenção visual para a distinção dos sons (LEITÃO, 2003).

Apesar das dúvidas quanto à originalidade do trabalho de Bonet, ele chamou a atenção dos intelectuais da Europa e se tornou referência no que se refere a educar, instruir o surdo, ao passo que o alfabeto manual que ele publicou foi utilizado por todos os educadores de surdos que acreditavam na necessidade de uma pista visual para o ensino do surdo. Porém, a base oralista de seu trabalho serviu como modelo para três professores da educação oral: Wallis nas ilhas Britânicas, Pereire, nos países de língua de origem latina, e Amman, nos de língua Alemã (MOURA 2000; LEITÃO, 2003).

John Wallis foi quem escreveu o primeiro livro em seu país sobre o método de oralizar o surdo. Provavelmente também seguiu o método de Bonet. Tanto ele quanto os seus predecessores usavam os sinais e consideravam importantes para ensinar os surdos, apesar de ter ficado conhecido como o fundador do oralismo na Inglaterra. Mesmo tendo desistido de ensinar o surdo a falar, Wallis ainda ensinou a escrita para dois surdos. Para tanto, como método ele utilizou os sinais e o alfabeto manual. Ele achava que os sinais eram importantes no desenvolvimento dos surdos.

Afirmava, entretanto, que esta fala se deteriorava porque o surdo necessitava de constante feedback externo para monitorá-la. Ele, como todos os seus preceptores, usava os sinais e os considerava importantes para ensinar os surdos (Moura 2000, p.21).

Segundo Moura (2000), Jacob Rodrigues Pereire era um educador de surdos com fluência na língua de sinais, porém ele defendia a oralização dos surdos. Acreditava que só a fala daria condição humana aos surdos, ainda que se valesse dos sinais e do alfabeto manual. Usou o tato para percepção da vibração das cordas vocais de seus alunos. Da mesma forma que Wallis, Pereire também desistiu de ensinar os surdos a falar. Permaneceram as suas primeiras orientações e influenciaram seus sucessores.

Dos três educadores mencionados acima, apenas Conrad Amman insistiu na oralização. Médico suíço e representante do movimento oralista alemão, ele acreditava que a humanidade estava na possibilidade da fala do indivíduo, sendo que o sopro da vida residia na

voz, que transmite esclarecimento, tendo sido negada ao homem por Deus. Para ele os surdos seriam infelizes, pouco diferentes de animais (LANE 1989 apud MOURA, 2000, p.20).

Enquanto na Alemanha, Heinicke principal sucessor de Amman inaugurava um novo período de ensino coletivo, na Educação de surdos, na França Michel de L'Épée começava algo semelhante, porém apoiado nos sinais.

Conforme Moura, (2000) Charles Michel de L'Épée nasceu em 1712. Em 1760 por questões religiosas começou a ensinar duas irmãs surdas. Já para Sacks, (2010) o trabalho de L'Épée se iniciou por ele preocupar-se com os surdos pobres que via perambulando pelas ruas de Paris. Segundo Moura, (2000) para muitos foi ele quem inventou a língua de sinais francesa, porém ela já existia muito antes dele dar início ao seu trabalho. Seu grande mérito foi reconhecer a existência da língua de sinais e perceber que ela servia como base para a comunicação entre os surdos.

No início, L'Épée pensou em ensinar a escrita aos surdos através da associação de suas ideias com a língua de sinais. Dessa forma, eles poderiam ter acesso e entender a palavra de Deus. Para isso ele usava os sinais que denominou de língua de sinais dos surdos, por achar que a língua de sinais não tinha gramática, modificou a LS ajustando a gramática do francês. Pensando na melhor forma de ensinar os surdos, L'Épée criou os sinais metódicos que consistia na adaptação da gramática francesa à língua de sinais utilizada pelos surdos, eram sinais para representar as palavras que ele achava que não existiam em francês. Deste modo, os surdos conseguiriam sinalizar ou escrever qualquer texto em francês que viesse na sua forma gramaticalmente correta.

L'Épée foi considerado criador do gestualismo, uma abordagem de ensino desenvolvida para ensinar os surdos. Foi ele o responsável pela criação da primeira escola pública para surdos em Paris e tem outra grande contribuição: a passagem da educação individual para coletiva, dando possibilidade de educação não só aos surdos que podiam pagar, mas também aos que não podiam. Os surdos educados na escola de L'Épée deveriam mostrar conhecimentos em religião e gramática em demonstrações públicas com perguntas feitas através de sinais e da escrita para mostrar a nobreza, filósofos e educadores a eficácia do método utilizado e a capacidade intelectual dos surdos. L'Épée treinou professores para ensinar aos surdos e por ocasião de sua morte já haviam criado 21 escolas para surdos na França e Europa. Pereire e Heinecke foram contra os métodos utilizados por L'Épée e mantiveram uma discussão por décadas.

1.2 O congresso de Milão e o Oralismo: Para escrever é preciso falar

O Congresso de Milão aconteceu na Itália em 1880, e tinha como objetivo decidir os rumos da educação para surdos. Na época, os professores surdos eram minoria e foram excluídos da votação. O oralismo venceu e o uso da língua de sinais nas escolas foi oficialmente vedado. Os surdos foram proibidos de utilizar a própria língua. Como uma das consequências disso professores ouvintes, e não os professores surdos passaram a ensinar os alunos surdos. Sacks (2010) afirma que neste período chegava a quase 50% de professores surdos, em seguida diminuiu para 25% e, posteriormente, para 12%. Dois países tiveram papel importante neste Congresso que foram França e Itália. Havia também um grupo majoritário que defendia uma escolarização sem língua de sinais e preocupado com a aprendizagem da fala.

Segundo Skliar (1997), o congresso de Milão se estendeu até o final do século XIX, era usual ensinar os surdos através do uso da língua de sinais, em alguns países educação dos surdos é reduzida a língua oral. As ideias que predominaram no Congresso permaneceram de forma intensa até meados do século XX.

A decisão da língua oral como instrumento de ensino foi tomada por um grupo pouco numeroso de educadores ouvintes. Isso foi por consequência de interesses políticos, filosóficos e religiosos envolvidos, mas não educativos, isto é, a Itália entrou em um projeto de alfabetização e assim tentava excluir a diversidade linguística, no caso, a língua de sinais. As crianças eram obrigadas a usar a língua de todos; além disso, o congresso reforçava e tornava legítima a ideia de Aristóteles, da relação entre fala e as ideias, a abstração e a razão. Por fim, os educadores religiosos se valiam da escolha oralista, por estar relacionada com a possibilidade dos alunos surdos confessarem os seus pecados, pois sem a fala seria impossível um padre entender a confissão (FACCHINI, 1981, apud SKLIAR, 1997). Decidiu-se pela oralidade, completamente o oposto do defendido por Gallaudet³ nos Estados Unidos. Muitas escolas especiais foram fechadas por medo de serem apontadas como disseminadoras da língua de sinais. Segundo Souza (1995), os surdos eram orientados a estudar em escolas regulares que ensinavam a oralizar. Por ventura, se viessem as dificuldades, seriam sanadas pelo acompanhamento com professores especializados.

Souza, 1995 e Lane (1989 apud Moura, 2000) dizem que Bell, um dos idealizadores do Congresso de Milão exortava os professores a se empenharem em esquecerem a surdez.

³ Primeira Universidade para os surdos.

Bell se refere a Alexander Grahan Bell que inventou o telefone com o intuito de fazer o surdo falar. Ele se casou com uma surda que perdeu a audição jovem e foi educada oralmente, não gostava dos surdos e nem de estar com eles. Bell era completamente a favor do oralismo (MOURA, 2000). Ele foi o mais poderoso e importante dos representantes “oralistas”, que de um lado herdou a tradição familiar de ensinar e corrigir os impedimentos da fala (seu pai e seu avô destacaram-se nessa área), estando preso a uma estranha mistura familiar de surdez negada, já citada acima (SACKS, 2010).

O oralismo envolvia diversas técnicas para fazer e incentivar o surdo a falar, se baseou em algumas que se desenvolveram à medida que a tecnologia avançava (eletroacústica: aparelho de amplificação sonora individual e coletiva, para um maior aproveitamento dos restos auditivos), a questão da reabilitação da afasia e os trabalhos desenvolvidos nas clínicas foniátrica. Entretanto, o oralismo foi muito mais do que fazer o surdo a falar; o oralismo percebia a surdez como uma deficiência que deveria ser curada pela estimulação auditiva. Dessa forma, a reabilitação facilitaria a aprendizagem da Língua Portuguesa e a criança surda seria inserida na comunidade ouvinte e assim pudesse desenvolveria uma personalidade como a de um ouvinte, ou seja, o objetivo do oralismo era reabilitar a criança surda e colocá-la na direção da “normalidade” e “não-surdez”, sendo proibidas de usar a sua língua natural. Na época, acreditava-se que a LS não constituía um sistema linguístico. Por esta razão, a LS foi alvo de repressão tanto física quanto psicológica. Além disso, qualquer outro objetivo relacionado ou não ao pedagógico, como adquirir a língua escrita ou conhecimentos escolares, inserção no mundo do trabalho, eram considerados problemas de segundo ou terceiro plano, estando ligados diretamente ao incerto futuro educativo, quando houvesse a aquisição da língua oral, como diz Skliar (1997 p.78) “um saber tão improvável como impossível”.

O indivíduo surdo, como podemos perceber ao longo de sua trajetória, sofreu muito preconceito como minoria. Submetido a situações que não condizem com a sua cultura, sendo “obrigado” a assimilar a cultura dos ouvintes. Isso é ressaltado nos modelos que foram elaborados, conforme Skliar (1997), o modelo clínico terapêutico da surdez- os ouvintes se preocupavam com a aprendizagem da língua oral, assim os surdos teriam a oportunidade de ingressar no mundo dos ouvintes. Nesse modelo, a surdez era considerada uma patologia, ou seja, os surdos eram considerados doentes reabilitáveis, definidos por aquilo que lhes falta: a audição. Dessa forma, a educação é convertida em um processo terapêutico, dando a eles um currículo escolar que tem como objetivo favorecer a audição e a fala, partindo do pressuposto de que

a audição deriva da fala. Com isso, surgiu a ideia de que o cognitivo está relacionado ao maior ou menor conhecimento linguístico das crianças surdas, e o remédio seria a reparação ou cura.

A visão clínico terapêutica da surdez segundo Skliar (1997) compreende o surdo como um deficiente auditivo que precisa ser submetido a sessões de terapia da fala e oralização da pessoa surda para que a surdez seja removida, com o intuito de que o surdo se pareça, o mais possível com os ouvintes. A ideia é medicalizar a surdez e orientar a cura do problema auditivo.

Segundo Sacks (2010), o oralismo não funcionou e pagou-se um preço intolerável pela tentativa de aquisição da fala. Com o apoio da língua de sinais, os alunos surdos que estudaram em Hartford- Asilo⁴, na década de 1850, tinham um alto nível de alfabetização e instrução, equivalentes aos ouvintes. O oralismo e a exclusão da língua de sinais causaram um dano profundo no rendimento educacional das crianças surdas e dos surdos em geral.

No período em que a forma de trabalho era oralista, foi necessário que o apoio na oralidade e na leitura orofacial fosse feito para que acontecesse o aprendizado da leitura e da escrita (MOURA, 2000). Tanto as crianças surdas quanto os jovens foram excluídos da escola. Os adultos surdos começaram a ocupar cargos inferiores e menos importantes como cozinheiros ou outros cargos técnicos. O modelo oralista fracassou quanto ao ensino, o que contribuiu para a marginalização social, situação ainda pior no país subdesenvolvido (Skliar, 1997).

1.3 O Bilinguismo na Educação de Surdos: O Português como 2ª língua para o surdo.

Conforme Goldfeld (2002), a comunicação total se preocupa com a comunicação entre surdos e ouvintes e também com a aprendizagem da língua oral pela criança com surdez, ainda que acredite que os fatores cognitivos, sociais e emocionais não precisam ser deixados de lado por consequência da aprendizagem da língua oral. Por isso, a comunicação total defende para a melhor comunicação, o uso de quaisquer recursos, sejam espaço-viso-manuais ou outros. Os profissionais veem os surdos de forma diferente dos oralistas. Eles vistos como pessoas que têm surdez e não apenas como doentes. Ela faz oposição ao oralismo, acredita

⁴ Hartford asilo, uma escola para surdos; posteriormente a escola recebeu o nome de Hartford school, segundo Sacks (2010) o índice de desempenho dos alunos surdos era mais do que o esperado.

que o aprendizado da língua oral não garante à criança surda o desenvolvimento completo. O fracasso do oralismo abre brechas para o menor rigor no policiamento contra a língua de sinais. Segundo Leitão (2003), a comunicação total e suas formas derivadas continuam a ser utilizadas em muitos lugares do mundo e em muitos estados brasileiros, inclusive no Ceará. Essas práticas são acompanhadas por pesquisadores nos EUA e na Dinamarca, observando práticas educacionais baseadas na comunicação total, que mostram uma significativa melhoria nas interações de crianças com jovens surdos comparadas às interações dos surdos que foram submetidos à práticas oralistas. Mostram que, em relação ao desempenho acadêmico, nem todos os problemas foram solucionados (MOURA, 2000).

Nos programas inspirados nas Diretrizes da comunicação total, a língua de sinais voltou a fazer parte de discussões na educação, e começou a sair do lugar marginal que ocupava. Em relação à sua entrada na sala de aula, podemos dizer que aconteceu de forma variada. Com a intenção de criar sistemas que facilitassem a comunicação e a incorporação da linguagem do surdo, surgiram versões do bimodalismo e do Português sinalizado⁵. De acordo com Góes (1996), com o propósito de criar no sistema educativo formas de modo a facilitar o acesso a modelos de uso da língua majoritária que envolvesse outros recursos comunicativos, ao passo que facilitaria a agregação de conhecimento nas diferentes áreas acadêmicas. Assim, a esperança era que os surdos tivessem o mesmo padrão dos ouvintes.

Há muitas críticas sobre a eficiência do uso da comunicação simultânea quanto à adequação de professores. Segundo Góes (1996), considerando as regras de uso tanto da língua de sinais quanto da língua falada, os resultados indicam que os enunciados dos usuários são predominantemente agramaticais. Além disso, não há uma correspondência entre as duas modalidades envolvidas, devido a diferenças na velocidade da articulação entre a fala e dos sinais, no uso simultâneo o enunciador, no caso dos professores, acabam prejudicando a modalidade sinalizada. Tais práticas não propiciam uma exposição à estrutura da língua falada, dessa forma, deixando de atender o propósito de compensar o que não é compreendido pela leitura orofacial.

O Bilinguismo na Educação dos surdos surgiu no final dos anos de 1980 e início de 1990. É uma proposta de ensino adotado por escolas que buscam a propiciar à criança as suas duas línguas, a língua de sinais e a língua majoritária escrita do seu país, no contexto escolar. Considera a língua de sinais natural, segundo Crystal (1997) a primeira língua (L1) de um indivíduo se diferencia de quaisquer outras línguas ele possa adquirir. É a língua que usa

⁵ É o uso simultâneo de duas línguas, sinalizar e falar ao mesmo tempo.

espontaneamente e com mais conforto, e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. O surdo deve ser exposto a línguas de sinais o mais cedo possível. Segundo Quadros (2006 p.20), “as crianças com acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances”. Quando as crianças surdas são expostas a língua de sinais cedo e têm a experiência de interagir com os usuários da L.S, ela consegue adquirir a língua de forma natural. Se acontecer por volta dos dois anos de idade, logo ela aprenderá as configurações de mão que somam sete. Também as combinações de interesse imediato, “aqui e agora”.

Ao propor o bilinguismo, os profissionais devem levar em consideração os aspectos psicossocial, cultural e linguístico dos alunos surdos. A proposta educacional, além de ser bilíngue, ela deve ser também bicultural. Os profissionais ficam encarregados de passarem as informações para as famílias, para que elas possam se engajar adequadamente; devem explicar que existe a língua de sinais que é apropriado para a criança surda, que essa língua permite à criança surda ter o mesmo desenvolvimento que a criança ouvinte (QUADROS, 1997).

A Suécia foi o primeiro país a implantar o Bilinguismo, onde a língua de sinais sueca foi reconhecida oficialmente em 1981. Também foi determinado que o surdo com perda auditiva profunda deveria ser bilíngue. Os surdos deveriam ser fluentes nas duas línguas, ou seja, na língua de sinais e na sua língua majoritária do país. Os surdos como representantes de um grupo minoritário ganharam o direito de serem educados na sua própria língua. Para que isso fosse concretizado, foi introduzido um novo currículo em 1983, no qual a língua de sinais foi introduzida para ser utilizada juntamente com o sueco escrito nas escolas para surdos. Assim ficou assegurada a continuidade dos estudos para os surdos na modalidade bilíngue, e em 1989 foi determinado que os pretendentes a professores de surdos tivessem o conhecimento prévio de língua de sinais sueca. Significa dizer, então, que a Suécia é pioneira no Bilinguismo. Logo após vem à Dinamarca, seguido do Uruguai. França, Argentina, Inglaterra e EUA que implantaram o Bilinguismo apenas de forma experimental. Quanto ao Brasil, está caminhando de forma lenta ainda. Tudo ainda muito novo, datado a partir de 1990.

Ainda nos referindo à língua de sinais, percebemos que ela é considerada como minoritária, utilizada em situações informais e do dia a dia. A segunda língua é a língua majoritária, ela é utilizada na interação com os ouvintes quando este tem a necessidade de integração. Skliar (1997), diz que o surdo necessita de ambas as línguas com um

desenvolvimento competente: a língua de sinais para sua comunicação entre surdos e a segunda língua para integrar-se à comunidade ouvinte.

Conforme Moura (2000), existia um projeto bilíngue sueco: logo que a criança era diagnosticada com surdez, os pais eram orientados que essas crianças surdas fossem inseridas em um grupo minoritário, mas não deficientes. Colocadas em contato com a comunidade surda, onde podem aprender a língua de sinais e ter contato com surdos adultos. As crianças são encaminhadas para a pré-escola aos quatro anos. Aos sete anos, a criança passa a frequentar o primeiro grau e início da alfabetização, que tem por base a leitura língua de sinais, vídeos em sinais destas mesmas histórias etc. Já existem resultados deste trabalho em uma pesquisa Svartholm (1994 apud Moura, 2000) realizada em 1991, na Suécia que apontam resultados maravilhosos em crianças que são expostas ao Bilinguismo por dez anos, elas tinham um nível avançado não apenas sobre a língua escrita, como já foi citado anteriormente, mas também quanto a capacidade resolver problemas novos. Comparativamente a crianças surdas que não tem acesso a língua de sinais (filhas de ouvintes).

CAPÍTULO 2: ENSINO – APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PELA CRIANÇA SURDA

2.1 A Importância da língua de sinais na aprendizagem da criança surda.

Pesquisadores e estudiosos que atuam na área da surdez (Couto, 1988 Ponce apud Goldfeld 2002) asseguram que os surdos passam por diversas dificuldades ao longo de suas vidas. Alguns autores que têm ligação com a filosofia oralista ressaltam as dificuldades que os surdos têm de adquirir a língua oral, contudo, acreditam eles, deve haver um esforço da parte deles em estimular o aprendizado desta língua. Por não poderem adquirir a língua oral, criaram, desenvolveram e transmitiram a língua de sinais na modalidade espaço-gestual. Quando se trata de crianças surdas e a língua de sinais, o aprendizado para elas ocorre de forma natural e sem atraso, caso haja as condições ambientais que lhe permitam ter o contato com a língua de sinais.

A língua tem importância significativa para o aprendizado e desenvolvimento da criança. De acordo com Goldfeld (2002), a criança surda quando sofre atraso de linguagem, mesmo que ela aprenda uma língua tardiamente, costuma ter como consequência deste atraso problemas sociais, emocionais e cognitivos. Contudo, esta afirmação já se tornou comum na área da surdez, porém ainda não foi discutida da forma adequada.

Os autores consideram que o atraso da linguagem acarreta problemas que vão além da função comunicativa e atingem questões como a organização do pensamento. Vygotsky diz que existe o pensamento concreto, instrumental e não verbal. Para a criança organizar e planejar sua ação, é comum ficar falando em voz alta, porém, ainda não é o pensamento, o verbal é a fala egocêntrica, enquanto um adulto, para organizar o pensamento não é necessário falar em voz alta. Na criança essa organização da ação através da linguagem assume papel essencial para o desenvolvimento cognitivo. Se não houvesse relação com a linguagem, o atraso da linguagem não causaria tantos transtornos, além das dificuldades comunicativas.

Quem defende que há uma função cognitiva da linguagem é o sócio interacionismo, particularmente Vygotsky, um dos autores da ex- União Soviética que desenvolveu seus trabalhos entre 1926 e 1936, que tinha como objetivo a criação de uma psicologia marxista. Ele se manteve contrário as duas correntes de pensamento vigentes da época: behaviorismo,

que não levava em consideração os aspectos da consciência humana, apenas as funções mentais inferiores, e o idealismo que usava a introspecção como metodologia e sempre tinha que explicar os fenômenos psíquicos e os descrevia (GOLDFELD, 2002).

Bakhtin, sociolinguista, se opôs às duas correntes linguístico-ideológicas vigentes, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, e criou uma teoria sobre a linguagem e a influência que ela exerce na consciência humana de valor inestimável. Ainda que não tenha aprofundado o estudo relacionado à criança como fez Vygotsky, suas descobertas têm uma grande importância para o estudo do atraso da linguagem, trazendo noções claras da relação dialética indissolúvel entre ideologia e psiquismo, e vem mostrar o quanto o contexto social é importante na formação do indivíduo.

Estas noções de Bakhtin nos levam a questões complexas no estudo da aquisição da linguagem de crianças surdas, modificando uma visão mais estática de língua, isolada de seu contexto social, que ainda é muito utilizada no estudo da surdez (GOLDFELD, 2002 p.49).

Não é possível pensar em atrasos na linguagem fora desse contexto das relações. Goldfeld (2002) afirma que o objeto de estudo nas pesquisas sobre a aquisição da linguagem deve, então, ser deslocado do interior da criança surda para suas relações interpessoais e para o meio social do qual participa. Quando a criança surda nasce em família que os pais são ouvintes, nos primeiros anos a comunicação entre eles é difícil, mas vai ter a possibilidade de ser traspassado pelo simbólico. Apesar de a criança criar uma ligação forte com a mãe, que consegue perceber as necessidades dela, quando está com fome, sentindo dor, quando está feliz etc. Dalcin (2009) chama esse elo entre mãe e filho de maternagem. Dessa relação nasce à linguagem compartilhada entre eles; é uma espécie de estágio antes mesmo da aquisição de uma língua. Enquanto o contato com a língua de sinais não acontece, a criança estabelece com a família sinais caseiros que podem durar por anos ou a vida inteira. Ao estudar este sistema de código familiar Behares e Peluso

perceberam que as crianças surdas filhas de pais ouvintes, têm aos três anos, um modo particular de comunicar-se que é diferente da língua oral majoritária, da língua de sinais da comunidade surda, do lugar onde vivem e dos instrumentos artificiais de manualização da língua oral majoritária (alfabeto manual, línguas sinalizadas...). As crianças 'conversam' com suas mães e, às vezes, também com outras pessoas da família em um sistema próprio de 'gestos' (1997 apud Dalcin 2009 p.25).

Os gestos caseiros apesar de servirem de auxílio entre a família, não substituem a língua de sinais. Os surdos que se comunicam com a família através dos sinais caseiros têm comunicação limitada.

Goldfeld (2002 p.62) encontrou a mesma situação que consta em Dalcin (2009), acerca da pesquisa sobre os sinais caseiros. “As crianças surdas, mesmo aquelas que nunca tiveram contato com a língua de sinais e que de nenhuma forma receberam tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral⁶, de um jeito ou de outro adquirem a linguagem ainda que rudimentar, elas conceituam e simbolizam a linguagem, pois têm o convívio social, interagem e de alguma forma se comunicam”.

Segundo Goldfeld (2002), conclui-se que a criança surda, que cria em conjunto com sua família sinais caseiros, os utiliza para a organização de seu pensamento. Ou seja, a linguagem rudimentar que toda criança surda desenvolve pelas interações sociais é utilizada não só para a comunicação, mas também para a organização de seu pensamento. Concluímos que se a criança surda utiliza a linguagem egocêntrica para planejar ações futuras, mesmo utilizando os sinais caseiros.

Contudo, podemos considerar que a criança surda apresenta a fala egocêntrica na mesma medida em que ela desenvolve sua fala social, ou seja, o instrumento linguístico que essa criança domina socialmente poderá ser utilizado também para pensar, mas será necessário que essa criança se desvincule do ambiente concreto para que ela possa ter condições favoráveis de desenvolver as funções de forma satisfatória.

Podemos considerar que o processo de aquisição das línguas de sinais é semelhante ao processo de aquisição das línguas faladas, que estão subdivididas em período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações, estágio das últimas combinações. (QUADROS, 1997).

Quanto à questão da aprendizagem, Vygotsky percebeu há uma, zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o real, este último entendido por ser o desenvolvimento das funções mentais da criança que fixam como resultado de alguns ciclos de desenvolvimentos já completados e está diretamente relacionado a tarefas que a criança consegue desempenhar sozinha. Aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança. Porém, a aprendizagem sempre está à frente promovendo o desenvolvimento que está intimamente ligado às formas sócio-históricas as quais a criança está exposta, desde o seu primeiro dia de vida. Na criança surda, assim como qualquer criança, aprendizagem está relacionada com o meio social que ela ocupa, também nas relações interpessoais e na maioria das vezes necessita da linguagem.

⁶ Os surdos passam por dificuldades na aquisição da língua oral, demoram em média 10 anos e com resultados pouco satisfatórios.

Como já foi visto anteriormente, a maioria dos surdos sofre com problemas de ordem social e cultural. Como as crianças surdas são impossibilitadas de adquirir a língua oral⁷, e não tem o contato com a língua de sinais desde muito pequenas, na mesma medida que as crianças ouvintes sofrem atraso de linguagem.

2.2 Alfabetização de crianças surdas: ausência de som e interlíngua

Muitos estudiosos atualmente têm se preocupado com a melhor forma da pessoa que tem surdez adquirir o domínio da língua majoritária como segunda língua. No Brasil, a partir de 1980 muitos autores que fazem referência à surdez e à língua de sinais vêm ganhando um espaço significativo, principalmente no contexto escolar, reafirmando a importância dessa língua no desenvolvimento cognitivo, linguístico, social do surdo e também no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa na modalidade escrita (BROCHADO, 2006). Já no oralismo, como foi visto no subcapítulo 1.2, fica claro que o apoio da língua de sinais no aprendizado da escrita do Português não era bem visto. Chegava-se à escrita do Português através da oralidade, caminho árduo e pouco frutífero para o surdo (neste caso o Português era ensinado como primeira língua).

Nesse sentido, no ensino da Língua Portuguesa escrita para crianças surdas, existem recursos importantes a serem usados em sala de aula: o relato da literatura infantil em sinais, partindo do pressuposto que as crianças estejam tendo acesso à língua brasileira de sinais. A comunidade surda tem como uma das suas características a contação de histórias que podemos deixar como exemplo: as piadas que passam de uma geração à outra, nos encontros nas associações de surdos, em encontros informais. Pensando em alfabetização, o acesso a língua de sinais é fundamental para a criança surda, visto que aprender e internalizar a língua permite à criança ter ferramentas cognitivas para ler e escrever, além da compreensão de mundo os sinais, dará as crianças subsídios para aprender a ler as palavras escritas na Língua Portuguesa. (QUADROS, 2006).

Podemos perceber a influência positiva das línguas de sinais na construção e desenvolvimento da aprendizagem dos surdos, partindo do pressuposto de que é através da

⁷ É a língua falada.

língua de sinais que ele chegará à melhor compreensão da língua portuguesa escrita. Nota-se que a língua de escrita chegará a ele não apenas por intermédio de outra língua, mas por uma língua composta de elementos viso-espaciais e não sonoros.

Há também um sistema de escrita das línguas de sinais. Trata-se de uma representação alfabética dessas línguas. Quadros, 2006 e outros autores defendem o aprendizado dessa língua e acredita-se que pode beneficiar o aprendizado da escrita do Português. Apesar de no Brasil, a escrita dos sinais não ser muito disseminada. Deve-se ressaltar a importância do sistema escrito de sinais, um salto no processo de alfabetização de crianças surdas que dominam a língua de sinais utilizada no país. No entanto, esse sistema envolve a composição das unidades mímicas de significado da língua compondo estruturas em forma de texto. Considera-se de extrema importância a interação da criança surda com a escrita alfabética dos sinais para o melhor aproveitamento do seu processo de alfabetização em Português. No entanto, o processo será eficaz se a criança for alfabetizada na sua própria língua. Ainda que compreendamos o valor da escrita de sinais, devemos deixar claro que o objetivo da pesquisa é a escrita do Português.

A escrita alfabética da língua portuguesa está representada nos livros, nos panfletos que geralmente recebemos nas ruas, nas propagandas, nos jornais, nos documentos. Anteriormente a escrita não representava a fala, não tinha qualquer compromisso com a fala ou sons, apenas com os significados das palavras e da mudança desse significado com o decorrer dos tempos. Conforme Peixoto (2015 p.65) compreendemos que é no sistema alfabético que está a maior parte das escritas contemporâneas das línguas ocidentais, buscamos representar a língua oral, seguindo a sua organização (uma palavra seguida da outra, uma sílaba seguida da outra e um fonema seguido do outro) e seus elementos de composição. Os fonemas são suas menores unidades representadas por meio das letras.

Segundo Peixoto, (2006) certamente,

não existe entre escrita e fala uma relação de identidade total e a evidência disso está em todas as irregularidades ortográficas de fonemas que têm mais de uma representação gráfica e de grafemas que têm como equivalentes mais de um som da fala, além de todas as peculiaridades prosódicas que denunciam quão diferente um texto falado pode ser de um texto escrito. Apesar disso, não podemos desconsiderar que fala e escrita são representações de uma mesma língua e que existe uma intenção de que os elementos da escrita (letras) façam referências aos elementos da fala (fonemas) - unidade sonora que diferencia as palavras (PEIXOTO, 2006 p. 210).

Com outras palavras, fala e escrita não podem ser comparadas, pois a escrita não consegue reproduzir com exatidão alguns dos fenômenos da língua oral.

Apesar de não serem fenômenos idênticos, a escrita busca formas de representar a língua falada, e que o leitor/escritor ouvinte se beneficia dessa relação, utilizando o som para prever as escritas. A criança ouvinte a partir do período silábico⁸ passa a relacionar o que é escrito ao que é falado.

Pensando na criança surda, mesmo sem a fonetização, elas compreenderão a escrita alfabética, a qual a intenção é representar os nomes dos objetos, e não os objetos em si. Dessa forma, nos damos conta que em alguns aspectos a reconstrução da escrita é semelhante ao da criança ouvinte; a criança surda também consegue perceber que a escrita não representa o nome das coisas e sim as próprias coisas e consegue compreender que a escrita é a representação da linguagem. Para explicar melhor a questão da não fonetização vamos trazer uma pesquisa realizada por Peixoto (2004) com alunos surdos com perda auditiva profunda. Foi realizada uma atividade de produção de palavras, na qual foi apresentado um sinal à criança surda em processo de alfabetização, sabendo qual era o sinal ela deveria escrever o que correspondia o sinal. Diante do sinal “eu”, uma das crianças da 2ª série oralizava a palavra “eu” e em seguida escreveu no papel “você”. Processo semelhante aconteceu com outra criança também da 2ª série que diante do sinal “eu”, “Escola” e “Mal”, oralizavam (espontaneamente) em Português as palavras corretas, mas escreve, “Casyas”, “Alanys” e “Bocomes,” outras escritas mostrando a pouca relevância do som para escrever, mesmo oralizando corretamente.

Compreende-se que é possível a criança surda evoluir neste aspecto, pois a escrita é também um sistema de organização viso-espacial. Ela consegue explorar os aspectos visuais e espaciais da escrita, ou seja, com quais letras se escreve, em que ordem e quantidade elas aparecem naquela palavra. A criança surda construirá estratégias de interpretação e produção da escrita que lhe permitirão ler e escrever (PEIXOTO, 2006). Além disso, a criança terá apoio da sua primeira língua a língua de sinais: Peixoto (2006) apresenta/evidencia que a criança surda desenvolve hipóteses de leitura e escrita apoiada nos parâmetros fonológicos da Libras, como por exemplo utiliza a configuração de mão do sinal para propor a 1ª letra da

⁸ Período silábico: a criança descobre a lógica da escrita, e percebe a correspondência entre a representação da escrita e as propriedades sonoras das letras.

palavra. Podemos considerar que é através da mediação da língua de sinais que o surdo representa e conceitua a escrita.

Sabemos que a história da alfabetização no Brasil foi marcada por uma grande valorização da fala e da escrita com o principal objetivo de fazer os alunos nas aulas codificarem e decodificarem, assim afirma Peixoto, (2015) que a supervalorização da relação fala e escrita marcou profundamente a história da alfabetização no Brasil. O tempo de aula, as atividades e as intervenções do/a educador (a) tinham como propósito maior permitir que o aluno estabelecesse a relação entre fonemas e grafemas. Entendemos que ainda são comuns propostas de ensino da Língua Portuguesa separadas do seu valor e vivência, desconsiderando a forma como a língua portuguesa aparece nas experiências cotidianas da criança, reduzindo a um sistema artificial que propõe usos da língua que não existem de fato, apenas nos livros didáticos. A Língua Portuguesa já é difícil com suas regras e normas para os falantes, ouvintes, quanto mais para uma pessoa surda.

O principal objetivo deste ensino tradicional não era deixar o aluno capaz de interpretar e produzir com autonomia os mais diferentes gêneros textuais que circulam na nossa sociedade e sim mostrar sua estrutura gramatical impecável, garantindo a ordem correta das palavras. Acreditamos que alfabetizar não é isso, e sim ajudar o aluno a adquirir e integrar novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si mesmos e dos outros. Ler e escrever são tarefas conceituais e cognitivas, ou seja, que o processo de alfabetização significa atribuição de sentido, significado mais do que decodificar. A criança passa a relacionar o sistema de escrita com a língua em uso, cria hipóteses e se alfabetiza (FERNANDES, 1999; PEIXOTO, 2015).

Com relação ao aprendizado da segunda língua, percebemos as dificuldades que os surdos têm (assim como qualquer outro grupo) em adquirir uma segunda língua sendo comparada até mesmo a uma língua estrangeira, diferentemente da primeira língua com a qual é estabelecida uma relação natural ao adentrar o mundo dos conceitos. No caso dos surdos, geralmente é a língua de sinais a sua primeira língua, na qual ele vai buscar meios para significar a segunda língua.

Como mostra Peixoto (2015), no aprendizado de uma 2ª língua (oral ou de sinais) qualquer aprendiz vai buscar na

sua 1ª língua buscar suporte para significá-la, especialmente se é um aprendizado “não natural” que ocorre através do ensino formal. Por melhores que sejam as metodologias de ensino de L2, fechado em uma sala

de aula, não seria possível, para um aprendiz, compreender o significado de uma infinidade de conceitos se eles estiverem sendo apresentados pela primeira vez. Por outro lado, é possível transpor o conceito já construído e internalizado para outro significante seja ele falado ou sinalizado, ainda que as condições não sejam “naturais”, como acontece no ensino formal (PEIXOTO 2015, p.71).

Podemos concluir então, que a língua de sinais é necessária e fundamental para a alfabetização das crianças surdas, dando a elas base para o processo de aprendizagem. Ainda que traga inúmeros desafios. Para interpretar palavras da Língua Portuguesa ou predizer a tradução para o Português escrito de um sinal, as crianças surdas vão, na maioria das vezes, buscar pistas nos elementos visuais/gráficos dessas palavras, quando essas palavras já foram vistas anteriormente, quando as crianças surdas conhecem pouco ou nada das palavras e sinais, elas buscam pistas nos parâmetros fonológicos da língua de sinais e em elementos entre a língua de sinais e a língua portuguesa PEIXOTO (2004).

Compreendemos que a 1ª língua serve de modelo para a 2ª, da mesma forma que acontece em todo sujeito bilíngue. Dessa forma, percebendo a importância do aprendizado de uma segunda língua, tendo como base sua primeira língua. Destacamos a interlíngua que consegue fazer essa mediação entre a L1 e a língua alvo. O aprendizado da L2 apresentará vários estágios, com características de um sistema linguístico, com regras próprias, até chegar a um nível de uso no qual predomina as regras da sua segunda língua, ou seja, são apresentados três níveis da interlíngua /espécie de meio termo, um sistema organizado /esses níveis são propostos por Brochado (2006) nos quais são apresentados que a cada nível a criança apresenta uma melhor qualidade de sua segunda língua.

Afirma ainda Brochado (2006) que a interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua.

Lane (1992: 103, apud. FERNANDES, 1999) “a educação é o campo de batalha onde as minorias lingüísticas ganham ou perdem seus direitos”, no entanto, precisamos estar em alerta para que, como acontecem inúmeras vezes, em nome da igualdade de oportunidades em desigualdade de condições não estejamos alimentando a assimilação à destruição das diferenças. Dessa forma, defende-se a ideia de que a interlíngua produzida pelos surdos não seja ignorada no processo de aprendizagem do português, e sim como um ponto de partida para se chegar até a L2.

Segundo Fernandes (1999) da mesma forma que os surdos têm dificuldades em adquirir uma segunda língua, os estrangeiros também passam pela mesma situação, cuja estruturação sintática é totalmente diferente da sua língua majoritária. As dificuldades geralmente apresentadas são com relação ao uso das preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal, no que se refere à estrutura e organização. Isso acontece independente do aprendiz estar exposto ou não à língua oral. Assim como acontece com os ouvintes bilíngues, também acontece com os surdos.

2.3 Práticas de ensino de Português para crianças surdas em contextos bilíngues no Município de Fortaleza.

Apesar do avanço quanto ao ensino de Português para as crianças surdas, percebemos que ainda falta muito para que essas crianças possam ser educados como indivíduos que têm as mesmas potencialidades para se desenvolver e aprender que as crianças ouvintes têm. Ainda que muita coisa tenha mudado ao longo desses 15 anos, com a aprovação da Lei da Libras 10.436/02 e do Decreto 5626/05, que serão abordados no capítulo seguinte. Devido à lei muitas portas se abriram no sentido de acessibilidade para pessoas surdas: foram criados cursos de licenciatura e bacharelado em libras à distância pela Universidade Federal de Santa Catarina, com pólos espalhados por todo Brasil, inclusive na Universidade Federal do Ceará, além de pré-vestibulares em Libras, para garantir o acesso do surdo à Universidade. No Ceará houve outras conquistas como a criação do curso presencial de letras libras em 2013, a criação de uma escola bilíngue pela prefeitura a Suderland e recentemente no Brasil, o ENEM em Libras. E tudo isso com grande êxito, muitos entraram em cursos de faculdades privadas e outros na Universidade Federal do Ceará. A educação bilíngue é uma das recomendações dadas na legislação citada.

Segundo Peixoto (2015) a educação bilíngue exige muitas mudanças, tanto metodológicas quanto curriculares e também ideológicas. Então, o bilinguismo veio para mudar os papéis, e o Português escrito agora assumia a função de segunda língua. Entendemos que o bilinguismo não é um método, e não pode ser reduzido à competência dos indivíduos para usar duas línguas. Vem como uma forma de integrar as comunidades de surdos e ouvintes.

E como essa prática de ensino está se dando nas escolas? Podemos citar a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que garante ao surdo uma série de direitos na área da educação e

tende a tornar o processo de inclusão mais justo. O Decreto 5626/05 diz que toda escola que matricular o aluno surdo precisa ser bilíngue, ou seja, ela deve ensinar a libras e o Português escrito.⁹ Anteriormente, o Português escrito não aceitava dividir espaço com a LS e era acompanhado do Português oral. A indicação de que o ensino deve ser bilíngue é um avanço, mas não representa a superação de todas as problemáticas encontradas no ensino para surdos. Segundo Peixoto (2015), foi observado que as crianças surdas ainda são tratadas como quem tem limitação e esquece com rapidez o conteúdo visto em sala de aula.

Em relação às práticas utilizadas em sala, ainda são observadas as repetições de frases, textos e atividades como se como se a repetição assegurasse a aprendizagem. As professoras ainda permanecem com a ideia de que o surdo esquece o conteúdo muito rápido por conta de algum problema de memória e que a aprendizagem se dá com a repetição. Repetições essas totalmente desnecessárias já que as escritas aparecem para os surdos em formas de imagens, figuras (PEIXOTO, 2015).

Os textos trabalhados nas salas de aula das turmas de fundamental I para surdos de Fortaleza ganharam espaço, porém precisam ser pequenos e sem muitas informações (PEIXOTO, 2015). Esse espaço apareceu porque consta nas Diretrizes curriculares nacionais de ensino e nos PCNs que o ensino do Português nos anos iniciais deve contemplar o texto como parte do currículo, também porque as professoras parecem estar mais conscientes da importância do texto. Assim como as crianças ouvintes, as crianças surdas também precisam desse contato com o texto para a formação quanto à língua portuguesa. E como esse texto está chegando à sala de aula? Será que ele está sendo trabalhado da forma correta?

Na atualidade, os gêneros textuais estão sendo trabalhados em sala. Não só os textos que estão no plano de aula, mas os que os próprios alunos trazem de casa ou de alguma forma fazem parte da rotina deles. Quando esses textos são apresentados em sala é importante que seja explorado a forma, as características, as situações que eles são utilizados, os objetivos etc.

Quanto aos trabalhos com os gêneros textuais em sala são apontadas algumas fragilidades, entre elas está em primeiro lugar o problema da sinalização das professoras, isso fica evidente quando cruzam a limitação linguística das professoras com a Libras, o pouco domínio das professoras com a língua de sinais na hora de traduzir os textos impede a compreensão, com isso, aparecem as dificuldades tanto das professoras quanto dos alunos.

⁹ Bilíngue - língua de sinais é a primeira de língua e a língua de instrução, enquanto escola “regular” seria a escola em que a 1ª língua é o português, mas que dá ao surdo acessibilidade através do intérprete e outros apoios (ensino de libras e de escrita) no contra turno.

Em segundo: as adaptações/reduções dos textos; percebemos que não são recomendadas fazer adaptações nos textos para que as informações cheguem de forma mais simples. O gênero poema foi apontado como difícil e pouco adequado para trabalhar com o surdo.

Os professores relatam que trabalhar com o poema é muito difícil, pois é apenas pelo visual que se consegue pegar. Os gêneros textuais são trabalhados de acordo com as regras de cada escola. Em sala são trabalhados textos “fácil”, curtos, como foi falado em linhas anteriores ainda com a concepção de que textos grandes não são assimilados pelas crianças surdas.

Em algumas situações podemos perceber que quando são feitas tais adaptações o texto na maioria das vezes fica sem sentido. Somos levados a pensar que isso acontece pelas dificuldades encontradas pelas professoras na hora de sinalizar por não serem fluentes na LS e existe também a questão da tradução, além disso, os textos simplificados, adaptados, ou muito curtos parecem evidenciar uma certa infantilização do leitor/escritor surdo. Segundo Peixoto (2015) como o surdo não fonetiza a escrita, surge no imaginário das professoras a ideia de que sua alfabetização não se concretiza. Essas dificuldades só serão sanadas quando existir uma melhor preparação dos profissionais, com cursos de Libras de maior carga horária (como já acontece), assim como capacitação para realizar a tradução dos textos em Português e saber como apresentá-los na língua de sinais (contação de história em Libras). Sendo assim, a formação desses professores deverá ser rigorosa para um melhor retorno para essas crianças surdas. E como é feita essa formação para os professores? Atualmente é predominantemente voltada para o ensino da Libras, sem incluir os conhecimentos do manejo do texto.

A formação em libras dos profissionais do ICES¹⁰ vem sendo realizada, a partir de então, quinzenalmente, no horário do expediente (planejamento), dividido por grupos afins, nos quais são trabalhados vocabulário, situações contextuais, conhecimentos teóricos e práticos sobre e libras e a surdez. As aulas são ministradas por dois professores surdos que buscam adequar o conteúdo programático à realidade de cada grupo de acordo com a demanda, ou seja, a matéria que está sendo lecionada com os alunos surdos da instituição de ensino, e ainda, por uma professora ouvinte, responsável pela assessoria e a formatação do material didático (NASCIMENTO 2011, p.38).

Outra questão importante no ensino para surdos seja da Língua Portuguesa, seja de qualquer outro componente curricular é a pedagogia visual/surda, na qual são criadas estratégias de ensino para explorar os aspectos visuais e espaciais da LS.

¹⁰ ICES - Instituto de Educação do Ceará.

Percebemos que muitos são os recursos que podem ser utilizados nas estratégias de ensino para os surdos, no entanto são necessários que se tomem muito cuidado ao construir essas estratégias, pois é preciso que sejam estratégias visuais espaciais, apoiadas na língua de sinais. Tendo em vista também a importância da produção textual escrita, que embora seja pouco utilizada em sala, certamente é uma estratégia muito importante.

Compreendemos também que as aulas devem ser ministradas em Libras mesmo com a dificuldade das professoras em sinalizar com fluência. Porém, tudo isso pode mudar como já foi citado anteriormente com a formação continuada dos professores. Sendo assim, o conteúdo chegará para o aluno de forma plena, sem adaptações, omissões, ou alterações.

CAPÍTULO 3: A LEGISLAÇÃO E O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA CRIANÇAS SURDAS

3.1 Legislação e surdez

No Brasil foi sancionada Lei 10.436 em 24/04/2002, assegurada pelo Decreto 5.626/2005, que reconhece a Libras como língua oficial da pessoa surda. Essa foi uma conquista da comunidade surda, incluindo aí os ouvintes que também se mobilizaram e abraçaram a causa, e de associações como a Federação Nacional de Integração dos Surdos (FENEIS) que dão apoio e estão empenhadas na concretização dos direitos dos surdos e na preservação de sua cultura.

A luta por uma educação de qualidade foi longa, porém com resultados plausíveis e muitos benefícios (pelo menos no âmbito legal) para a comunidade surda. O Decreto 5.626 regulamenta a Lei e obriga o ensino da língua de sinais na educação de surdos. Além disso, se refere às instituições Federais no seu artigo 22 como responsável pela Educação Básica, as quais devem garantir a inclusão de alunos surdos como está previsto na lei, em

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;

Tomando como base os escritos acima, paramos para refletir um pouco e percebemos que se passaram 12 anos da publicação desse Decreto. Passado todo esse tempo nos questionamos quantas escolas e classes seguem essa recomendação? Será que os alunos surdos estão de fato interagindo nos momentos em sala de aula na língua de sinais? Observando a Lei percebemos que a frase “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes”, causa certa confusão, não entende-se de pronto se as aulas em Libras são só para os alunos surdos, ou se os ouvintes também terão acesso a língua de sinais.

O Decreto 5.626/2005 prevê ainda:

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 conscientes das questões linguísticas dos alunos surdos, assim como a participação de intérpretes e tradutores de Libras - Língua Portuguesa.

Por ocasião do Decreto e da Lei Brasileira de inclusão (LBI), as escolas para surdos passam a ser bilíngues tendo como língua de instrução a Libras e o Português na sua modalidade escrita, utilizado-as em turnos separados. Tendo a língua portuguesa como L2, se espera que o aprendizado seja da língua de sinais para a L2, ou seja, que o aprendizado do Português seja intermediado pela libras, como mostra as Orientações Curriculares¹¹. Com relação a escolas comuns, o Decreto diz que elas têm a obrigação de matricular crianças surdas e ouvintes, além disso, ter em seu ambiente intérpretes e tradutores de Libras, além de viabilizar ainda cursos de qualificação profissional para os professores.

Mesmo com a Lei estabelecida, ainda falta muito para tudo funcionar como está previsto: a sociedade ainda permanece com preconceito em relação à pessoa surda, mesmo com os direitos garantidos. A legislação mencionada foi baseada em documentos internacionais como a declaração de Salamanca¹², e deram a sua contribuição à medida que a comunidade surda ganhava força e lutava cada vez mais por seus direitos.

Dessa forma, compreendemos que a Lei 10.436 e o Decreto 5.626 garantem os direitos dos sujeitos surdos, especialmente no tocante a área da educação. Neles, a língua de sinais tem seu lugar assegurado e seu valor reconhecido.

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002).

Uma vez reconhecida como língua, a Libras traz consequências boas para a comunidade surda, que passa a ser vista com outros olhos pela sociedade, e não mais como antigamente quando não podia se expressar através de sinais. Nunca foi proibida por lei a comunicação entre surdos. O que a Lei traz de novo agora é o direito do surdo de ter acesso as informações veiculadas nos espaços públicos de educação, saúde etc. também na televisão, em propagandas do Governo e políticas.

¹¹ SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Língua Portuguesa para Pessoa Surda. São Paulo: SME/DOT, 2008 (não temos conhecimento de uma proposta, em âmbito Nacional, de orientações curriculares para o ensino da Língua Portuguesa para surdos).

¹² Documento elaborado por representantes de 88 países e 25 organizações internacionais, por ocasião da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994.

Resgatando um pouco a história da educação de surdos, podemos perceber o motivo dos surdos não gostarem de ser chamados como deficientes. A palavra deficiência auditiva reporta os surdos à forma como eram tratados outrora. Os indivíduos surdos eram comparados com imbecis, eram impedidos de assinar documentos importantes, desse modo, não eram responsáveis por si e precisavam de um tutor, como caracteriza Moura (2000). Assim eram considerados doentes e incapazes.

O Decreto também deixa claro a importância de incluir a libras nos cursos de licenciaturas, ou seja, em todos os cursos que formam professores é necessário a inclusão da Libras como disciplina em sua matriz curricular. Espera-se que com esse Decreto a educação sofra uma melhoria já que ele possibilitou mudanças na formação de docentes de todas as áreas e criou um espaço inédito para formar professores e instrutores de Libras. O capítulo III do Decreto nº 5626/ 05 fala sobre isso.

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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste decreto.

No capítulo IV- do Decreto citado encontramos questões relativas ao uso e difusão da Libras para a inserção de pessoas surdas na educação. Segundo o Decreto, a Libras precisa se fazer presente no cotidiano das pessoas surdas que frequentam a escola, desse modo, às instituições de ensino superior devem estar à frente desse processo de formar estes profissionais, considerando sempre a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, como já foi descrito nas linhas acima.

O referido Decreto também trata da formação de intérpretes de Libras e língua portuguesa, que acontecerá em cursos de profissionalização de extensão universitária, ou de formação superior, onde receberão certificação.

Podemos mencionar também a Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000 e o Decreto 5626/ 2005 que prevê a acessibilidade de todas as pessoas com deficiência. A referida Lei traz novos esforços para o reconhecimento dos surdos quanto à comunicação. O artigo 18 desta

Lei estabelece critérios para a formação de professores e instrutores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras - Português etc. a língua Portuguesa é apresentada para os surdos como segunda língua.

Ao longo do tempo, os surdos com a sua luta e também de muitos ouvintes, conseguiram muitos direitos, tais como educação, saúde, comunicação, com direito também a ter intérpretes em repartições públicas, hospitais, escolas etc. Com isso foi garantido também até o dia oficial da comunidade surda que ficou sendo dia 26 de Setembro, data em que foi inaugurado o INES- Instituto Nacional de Educação de surdos primeira escola para surdos no país em 1857, no Rio de Janeiro - dia que é comemorado as festividades em todas as comunidades surdas e associações. O dia é repleto de programação voltado para a comunidade surda, onde a sua cultura é resgatada, com palestras, teatros etc.

Podemos citar também a Política nacional de educação especial o (AEE) Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da educação inclusiva, que visa dar ênfase a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis. Propõe a realização de atendimento e orientação a alunos e professores com recursos próprios em turmas comuns do ensino regular.

3.2 - Legislação e ensino da escrita para surdos

A questão da educação especial não vem sendo discutida desde hoje, percebemos isso quando verificamos o Art. 5º da Constituição Federal de 1988 que diz que a pessoa com necessidades especiais tem os mesmos direitos e opções que as outras pessoas, ao passo que o Art. 208º da Constituição Federal garante atendimento educacional especializado. Da mesma forma a última Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), 9394/96 destaca:

- Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
- § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
- § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
- § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A mesma lei ainda garante em seu Art. 59º aos alunos com necessidades especiais, professores com formação adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

Por Lei, a escola regular é obrigada a receber e de alguma forma incluir o aluno surdo que passa a ter contato direto com o aluno ouvinte. Mas será que essa escola tem suporte para garantir uma educação de qualidade para o surdo? Em muitos casos verificamos que de perto, as coisas não funcionam exatamente como manda a lei. Faltam intérpretes/tradutores nas salas de aulas e professores qualificados.

Com isso, somos levados a refletir sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que está inserido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O AEE vem definido como aquele que identifica, organiza e elabora os recursos pedagógicos e os de acessibilidade e possa de alguma forma eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos alunos, conforme as suas necessidades específicas. (MEC; SEESP, 2001. 79 p)

O AEE, conforme está especificado no Decreto 7611/11¹³ complementa e/ou suplementa a formação do aluno visando a sua autonomia na escola ou fora dela. Neste sentido, o AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajuda técnica e tecnologia assistiva. O atendimento é realizado de preferência nas escolas comuns, na sala de recursos multifuncionais. O aluno é atendido em outro período de acordo com a sua necessidade, com atendimento em pequenos grupos (necessidade comum), dependendo do grupo tem duração diferenciada, com recursos escolhidos pelo professor. Existe o atendimento itinerante, quando há a deslocação do professor especializado até a escola para atender onde o aluno está matriculado para dar apoio pedagógico e especializado e assim atender as suas especificidades.

Os conteúdos do AEE são: Língua Brasileira de Sinais e libras tátil; tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; sistema braile; orientação e mobilidade; informática acessível; sorobã (ábaco); estimulação visual. A educação do surdo reconhece o bilinguismo como segunda língua, prevê a “produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e periódicos em braile, áudio e

¹³ Anteriormente o AEE estava especificado no Decreto 6571/08, em 2011 foi revogado para o Decreto 7611/11.

Língua Brasileira de sinais-LIBRAS, laptops com sinalizador de voz, softwares para a comunicação (...) e outras (...) que possibilitam o acesso ao currículo.” (§4 do Art.5º).

No que se refere às orientações do AEE para o ensino do Português para o surdo, a Libras assume o papel de primeira língua no contexto escolar, com o Português ministrado, paralelamente às demais disciplinas do currículo, como L2, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Podemos destacar as sugestões para sala de recursos multifuncionais, porém, observamos suas contradições: para o ensino do Português na modalidade escrita, o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária, e faz referência à interlíngua como forma de reflexão do aluno entre as duas línguas etc. (ALVES; FERREIRA; DAMÁSIO, 2010) obra apoiada pelo Ministério da Educação - MEC.

Os autores ainda sugerem que a língua Portuguesa é o canal de comunicação para o ensino e aprendizagem, o aluno pode utilizar a leitura labial (no caso de ter desenvolvido essa habilidade) a leitura e a escrita.

Observamos a primeira contradição quando é mencionado o fato de não utilizar a Libras no ensino do Português. Não há possibilidade de fazer transposição de uma forma para outra sem a intermediação da L1. É contraditório negar a participação da língua de sinais no processo de ensino da Língua Portuguesa. Além disso, o documento reconhece que a aprendizagem da escrita pelo surdo é marcada pela “interlíngua”, cujo ponto de partida é a língua de sinais.

Tentando compreender as orientações governamentais/legislação da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita, recorreremos às orientações curriculares básicas de português de São Paulo.

Segundo essas orientações curriculares (São Paulo 2008) no primeiro momento que a criança surda entra na sala de aula, a maior parte ainda não dispõe de uma língua. Dessa forma a Educação Infantil deve proporcionar meios para que as crianças com surdez adquiram a libras reconhecida no Brasil pela lei 10.436/02, a qual servirá de base para o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita.

Ainda na atualidade em muitas escolas os professores conduziam o aprendizado da Língua Portuguesa do aluno surdo, selecionando palavras, frases a fim de que fossem memorizadas, ou seja, o aprendizado por repetição.

Assim, o processo do aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos passou a ter um grau de dificuldade maior e os resultados insatisfatórios, muitas vezes fazendo os indivíduos surdos se sentirem incapazes de aprender.

Com o intuito de mudar a situação da educação de surdos no Brasil, as orientações curriculares de São Paulo (2008 p.103) propõem que os alunos surdos participem de práticas pedagógicas “que envolva a Língua Portuguesa na modalidade escrita, para que possam elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento desta língua.” Como já foi falado, a língua de sinais será adquirida como a primeira língua da criança surda, portanto terá papel fundamental no aprendizado da L2, assim sendo com a Língua Portuguesa ela terá a possibilidade de construir e ampliar o seu conhecimento de mundo e da própria língua e aprender a dar sentido ao que lêem e ao que escrevem.

Na elaboração das hipóteses sobre a L2 escrita, a leitura é a principal ferramenta. Então está aí a importância de expor os alunos surdos à atividades que envolvam a leitura, em primeiro lugar, ou quando houver necessidade o conteúdo dos textos escritos deve ser interpretado pelo professor, na Língua Brasileira de Sinais. Assim, o aluno será levado a ampliar o seu conhecimento prévio, elemento de extrema importância para a compreensão e para a produção da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Com o passar do tempo, quando tiver se tornado um leitor, o aluno surdo poderá atribuir sentido diretamente à escrita, sem ser por intermédio da língua brasileira de sinais. No entanto, quando o aluno sentir necessidade, em qualquer momento se surgir alguma dúvida, ele pode pedir ajuda ao professor para interpretar o conteúdo para a ampliação das possibilidades de compreensão da Língua Portuguesa e formas de uso.

O ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para os alunos surdos tem por objetivo torná-los capazes de compreender o que leem e escrever de forma a ser compreendido por todo e qualquer leitor.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é construído passo a passo em todo momento, a escola deve oferecer desafios de modo a explorar as potencialidades dos alunos surdos para que cresçam e possam buscar a sua autonomia.

Quando inicia o processo de aprendizagem, toda criança ouvinte ou surda encontra dificuldades e nessa hora é preciso recorrer ao professor que vai elaborar e utilizar diversas estratégias como está sugerido nas orientações curriculares, que são: “as atividades de leituras compartilhadas, atividades em que ele é o escriba ou outras em que o professor delega função mais ativa aos alunos” (São Paulo, 2008 p.105).

Como já foi mostrado, os professores buscam estratégias de atividades para ajudar as crianças surdas com dificuldades. Agora vamos caracterizá-las. Leitura compartilhada: o professor lê o texto com a turma e ao longo da leitura do texto os alunos são questionados na língua de sinais, procurando pistas linguísticas que dão sentido ao texto. Leitura com a

interpretação na língua de sinais pelo professor: também são atividades de leituras feitas pelo professor, como a leitura de livros em capítulos, dando oportunidade ao aluno entrar em contato com textos longos e difíceis, todos interpretados em língua de sinais mostrando a beleza que se eles fossem ler sozinhos não encontrariam. Por isso a importância da interpretação que é uma prática para despertar interesse e incentivar a imaginação da criança surda e por fim a leitura autônoma: o estudante surdo lê silenciosamente, sem a interferência do professor. Essa prática é importante, pois faz com que ele fique confiante e aberto a novos desafios de leituras, permite também ao leitor interrogar o texto e levantar suas hipóteses (São Paulo, 2008).

São oferecidas também atividades de produção de texto na língua brasileira de sinais com escrita, pelo professor, na língua portuguesa. Essa atividade é especialmente para o estudante surdo que ainda não é alfabetizado. Eles produzem os textos em libras e o professor escreve em língua portuguesa. Ao longo da atividade, os alunos surdos podem experimentar a tarefa da textualização sem ter que se preocupar com a escrita da L2.

Entram em contato também com a escrita de textos de memória com os quais já teve contato e já sabe de cor, assim não é necessário se preocupar com a forma da escrita. O fato experimentado é a reescrita de textos, ou seja, com base em modelos de textos o aluno é induzido a reescrevê-lo, dessa forma ele pode produzir uma nova versão.

Os conteúdos de língua portuguesa a serem trabalhados com os alunos surdos devem ser organizados, planejados levando em consideração as modalidades organizativas de tempo didático, permitindo diversificar as atividades propostas, criando assim oportunidades de contatos do aluno surdo com as práticas de linguagem de diferentes formas. O documento sugere que sejam trabalhadas atividades permanentes, que são utilizadas em sala duas ou três vezes por semana; sequências de atividades ou projetos, nos quais são selecionados pelo professor vários tipos de textos e gêneros; situações de sistematização, em que o professor seleciona os conteúdos que estão sendo trabalhados, nas quais os gêneros textuais, a produção de texto, fazer visitas a sala de leitura, etc. para que possam ser aprofundados.

Segundo as orientações curriculares, as análises nessa seção do trabalho no ensino fundamental tendo por base avaliação da Língua Portuguesa, deve servir como forma de investigação, na qual o professor deve acompanhar o processo de aprendizagem e durante o processo observar quais as estratégias utilizadas, dando o retorno esperado e quais as dificuldades encontradas, e assim, procurar responder da melhor forma, procurando direcionar as suas intervenções e dar respostas eficientes para as questões que porventura surgirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A surdez sempre esteve presente em todas as comunidades etnográficas e culturais. No entanto, as necessidades das pessoas surdas, em geral, não são percebidas pelo ouvinte (ou pelo menos por alguns). Talvez isto aconteça pelo fato da surdez não ser algo que os incomodem diretamente como a marginalidade e a violência. Neste contexto, a pessoa surda e suas demandas acabam sendo ignoradas. Deste modo, a concepção sobre surdez foi construída dentro desta indiferença, surgindo assim inúmeros equívocos em relação ao surdo, à surdez e a sua educação. Percebemos isso nas reflexões feitas ao longo do capítulo 1 quando eles eram considerados ineducáveis por não existir nenhuma proposta de ensino que pudesse atender as suas necessidades. A educação dos surdos começou com os preceptores que se ocupavam em ensinar os filhos surdos dos nobres a ler e escrever. Em seguida, em 1880, na Itália, aconteceu o Congresso de Milão para decidir os rumos da Educação dos surdos. Na atualidade temos uma proposta de educação bilíngue que valoriza a Língua de sinais, a cultura e as identidades surdas e, principalmente, que compreende que o Português deve ser ensinado preferencialmente na modalidade escrita e como segunda língua.

À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, pudemos perceber que a família tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança surda, porém, alguns familiares não conseguem perceber isso, portanto, não procuram estudar e entender a cultura do próprio filho, precisando sempre de alguém que faça essa ponte entre a língua de sinais e oral. Através das leituras, o presente trabalho conseguiu identificar que, quanto mais cedo a criança surda entrar em contato com a língua de sinais, maiores serão as possibilidades do seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural, ou seja, a língua de sinais tem grande influência na construção do desenvolvimento da aprendizagem dos surdos, e é também através da língua de sinais que chegará a uma melhor compreensão da Língua Portuguesa escrita. Identificamos também que a Língua Portuguesa chega a eles não só por intermédio da LS, que é uma língua composta de elementos espaço-visuais.

Pensamos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, pois foram compreendidos os processos de ensino-aprendizagem da escrita do Português por alunos surdos, estratégias utilizadas para a aprendizagem desta Língua, e os benefícios trazidos para

o melhor aprendizado da criança surda e para o seu desenvolvimento quanto à leitura e escrita.

Quanto à aprendizagem, observamos que há elementos comuns, mas há elementos diferentes entre crianças surdas e crianças ouvintes.

Identificamos que a criança surda utiliza a língua de sinais nos momentos da leitura e escrita da Língua Portuguesa. As leituras que deram suporte para a pesquisa informam que as aulas de Língua Portuguesa são interpretadas na língua de sinais, nas quais são trabalhados os gêneros textuais.

Apreciando as experiências de ensino do Português/escrita ao longo do tempo, percebemos que muitos avanços aconteceram no âmbito educacional das crianças surdas. Entretanto, na prática, ainda falta para que elas possam ser tratadas como indivíduos que têm as mesmas potencialidades para aprender e se desenvolver que as crianças ouvintes. Conseguimos perceber as mudanças com a implantação da Lei da Libras 10.436/02 e do Decreto 5626/05; através deles abriram-se muitas portas em termos de acessibilidade para pessoas surdas.

Tentamos ao longo da pesquisa compreender melhor sobre o Decreto e a Lei mencionados e sobre a legislação que orienta a educação de surdos. Entendemos que conseguimos fazer uma aproximação, especialmente quanto a Lei de Libras e ao Decreto 5626/05, mas não esgota o debate quanto a esse tema.

Devemos ressaltar que o presente trabalho trouxe um grande aprendizado. As leituras nos fizeram refletir sobre o quanto ainda precisa ser feito para os surdos, em termos de educação, o quanto precisamos ter cuidado e, sobretudo, respeito com os surdos que apesar de tantas conquistas, ainda recebem uma educação que precisa de melhorias, como por exemplo, ao que se refere à formação de Pedagogos bilíngues e professores de Português como 2ª língua para surdos.

De forma geral o que aqui foi exposto é apenas um recorte do imenso universo que este tema proporciona para quem objetiva sua compreensão. Deixando bem claro que a pesquisa aqui desenvolvida está aberta para novas descobertas, que a construção do saber é algo contínuo e ainda há muito conteúdo para ser explorado e aprofundado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. v. 4. Col. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL, Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002.

BRASIL. Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000

BROCHADO, S. M. D. Apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. **Tese de doutorado. Faculdade de ciências e letras de Assis-Universidade Estadual Paulista, 2006.**

CRYSTAL, D. The Cambridge encyclopedia of language. **2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.**

DALCIN, Gladis. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. **In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R(orgs.). Estudos surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.**

ESPÍRITO SANTO, A. **Delineamento de Metodologia Científica**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 176 p.

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

GÓES, M. C. R. de Linguagem, Surdez e Educação. **Campinas, SP: Autores Associados, 1996.**

GOLDFELD, M. A Criança Surda: **Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.**

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: história social de surdos no Ceará, 2003.** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

MOURA, Maria Cecília. O Surdo: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, J de B. M. do. Construindo uma escola bilíngüe para surdos. In: GOMES, G. da N. C.; NASCIMENTO, J de B. M. do. (Org.). **Experiências Exitosas em Educação Bilíngüe para Surdos.** Experiências Exitosas em Educação Bilíngüe para Surdos. 1 ed. Fortaleza: SEDUC, 2011, v. 1, p. 27- 43.

SACKS, O. Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

SKLIAR, C. Educação e exclusão: uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. A Localização Política da Educação Bilíngüe para Surdos. In: SKLIAR, C.(org.). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.7-14.

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

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

PEIXOTO, R. C. A interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua

portuguesa na Psicogênese da escrita na criança surda. **2004. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira - Faculdade de Educação, Universidade federal do Ceará, Fortaleza, 2004.**

_____. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**

e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. IN: Caderno Cedes. Campinas, vol. 26, n.69, p. 205- 229. maio/ago. 2006. Disponível em

<http://www.cedes.unicamp.br>

PEXOTO, R.C. Ensino de português para surdos em contextos bilíngües: análises de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. **2015. (Tese de doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.**

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: **Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Língua Portuguesa para Pessoa Surda. São Paulo: SME/DOT, 2008**

SOUZA, R. M. de. Educação especial, Psicologia do surdo e Bilinguismo: Bases históricas e perspectivas atuais. In: Temas em Psicologia, 1995, n. 2, p. 71-87.