



PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Emily Kelly da Silva¹

Laís Ribeiro Guebur Pimentel²

Letícia Ribeiro Guebur³

Loivo José Mallmann⁴

RESUMO:

A história da educação de surdos perpassa diferentes abordagens educacionais que são de extrema relevância na compreensão do processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Buscou-se então por meio de pesquisa, bibliográfica e empírica, compreender os reflexos destas (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo) na observância da práxis escolar. Para isso, foi necessário resgatar o contexto histórico deste sujeito, compreender suas especificidades e sua cultura. Por meio destas, intentou-se reconhecer o processo diferenciado de ensino e aprendizagem dos alunos surdos no Ensino Fundamental em uma escola pública no município de Curitiba. Buscou-se também relacionar a prática educacional desenvolvida na instituição de ensino com a teoria que trata do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Palavras-chave: Educação; surdos; aprendizagem.

ABSTRACT:

The history of deaf education permeates different educational approaches that are very important in understanding the teaching and learning process of those students. He sought so through research, literature and empirical understanding of these reflections (oralism, Total Communication and Bilingualism) in compliance with the school practice. For this, we need to rescue the historical context of this subject, to understand their specificities and their culture. Through these, an attempt-recognize the different teaching and learning of the deaf students in elementary education in a public school in the city of Curitiba. It sought to relate the educational practice developed in the educational institution with the theory that deals with the teaching and learning process of deaf students.

Keywords: Education; deaf; learning.

¹ Licenciada em Pedagogia pelo UniBrasil Centro Universitário.

² Comunicóloga, Linguista, Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Intervenção Cognitiva e Aprendizagem mediada, professora do UniBrasil Centro Universitário.

³ Licenciada em Pedagogia pelo UniBrasil Centro Universitário.

⁴ Filósofo, Psicólogo, Licenciado em Ciências Sociais, Mestre em Teologia Moral (UPCO-Espanha), professor do UniBrasil Centro Universitário.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe investigar a práxis do ensino de crianças surdas no seu processo de escolarização formal, dentro de um contexto educacional denominado bilíngue. A temática suscita uma série de questões relacionadas ao processo de escolarização do aluno surdo. Como melhor atendê-lo em sua especificidade? Quais as estratégias de ensino para alfabetização desse aluno?

A partir desses questionamentos buscou-se na pesquisa, enquanto objetivo geral, entender como se dá efetivamente o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental. Para alcançá-lo foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) historicizar a educação de surdos e suas abordagens; b) descrever o processo de alfabetização e a relação de ensino e de aprendizagem do aluno surdo; c) analisar a práxis dentro da instituição de ensino bilíngue Colégio Estadual Alcindo Fanaya Júnior, com sede no bairro Santa Quitéria – Curitiba – PR.

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, sendo esta abordagem escolhida por melhor contemplar nossos objetivos de entendimento da práxis alfabetizadora. Quanto ao tipo de delineamento, iniciou-se a partir de pesquisa bibliográfica, no qual se tem contato direto com o que já foi produzido referente ao tema de estudo, em qualquer tipo de mídia e em qualquer temporalidade de publicação (MARCONI; LAKATOS, 2010). Levantaram-se fatos relevantes da história da educação dos surdos, bem como identificaram-se abordagens pedagógicas e as especificidades da alfabetização que visam atender plenamente a deficiência. Na visita à escola escolhida, a teoria será confrontada com a prática escolar. Usou-se neste processo o recurso da entrevista com roteiro semiestruturado, além da realização de visitas *in loco* para observação participativa dentro da instituição formal de ensino especializada. Foram também realizadas entrevistas com dois professores e um gestor pedagógico que atuam nas turmas da primeira etapa do ensino fundamental do Colégio Estadual Alcindo Fanaya Júnior. Posteriormente os dados coletados foram analisados buscando-se identificar os sucessos e insucessos no confronto entre a teoria e prática educativa com educandos surdos.

2. DESENVOLVIMENTO

O artigo está estruturado em três partes, a saber: 2.1. A educação de surdos; 2.2. Relação ensino e aprendizagem do aluno surdo; e 2.3. Relações e práticas bilíngues no Colégio Alcindo Fanaya Júnior.

2.1 Educação de surdos

Este tópico apresenta dados sobre as pessoas surdas no Brasil, aspectos importantes da educação dos surdos e elementos centrais da Língua Brasileira de Sinais (Libras). As abordagens oralista, comunicação total e bilíngue também são objeto de análise.

2.1.1 Dados sobre os surdos no Brasil

A fim de quantificar o público alvo desta pesquisa, buscou-se o Censo demográfico do ano de 2010 – Pessoas com deficiência, emitido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estima-se que na população brasileira, cerca de 9,7 milhões de pessoas possuem deficiência auditiva.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) no ano de 2011 mostra que 14,8% do total de brasileiros possuem problemas de audição. Em uma conversão livre de porcentagem para números, temos em um universo de 190 milhões de pessoas 28 milhões que tem alguma deficiência auditiva. Conceitualmente, o IBGE traz a deficiência auditiva como a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons e considera a meningite bacteriana ou virótica a principal causa de surdez no Brasil em crianças de até dois anos de idade.

Ainda segundo o IBGE, os graus de surdez podem ser classificados em: Leve – 20 e 40 dB⁵; Média – 40 e 70 dB; Severa – 70 e 90 dB e Profunda – mais de 90 dB, esta subdividida em três graus: 1º grau – 90 dB; 2º grau – 90 e 100 dB e 3º grau – mais de 100 dB.

Há duas maneiras de entender a surdez: a patológica e a cultural. Patológica no sentido da ênfase à deficiência, a medicalização em que o surdo é visto como tendo uma deficiência física que precisa de recursos e intervenções cirúrgicas para o reestabelecimento do que lhe é ausente, com

⁵ A surdez é medida em decibéis, abreviada com a sigla dB.

intuito de reintegrá-lo ao grupo majoritário ouvintista. E a cultural como a de sujeitos que usam e valorizam a língua de sinais, assumindo uma postura positiva diante da surdez e autonomia crítica, como cidadãos políticos. Porém, em nossa sociedade, o aspecto cultural da surdez é secundarizado, focando o discurso no fenômeno físico apenas (GESSER, 2009).

Historicamente, o surdo era tratado como deficiente e incapaz de se relacionar na sociedade devido sua falta de audição. Acreditava-se que o surdo precisava de cura pela sua enfermidade. Isso tudo foi muito discutido pela ciência médica e psicológica, pois essa visão de incapacidade do surdo era feita por ouvintes (LANE, 1992 *apud* MAESTRI, 2014).

A certeza é a de que tratar a surdez, ou qualquer outra deficiência, sempre e unicamente na perspectiva da falta, do déficit, do diferente, em nada permite-se avançar no quesito humanizador transformador de Freire.

2.1.2 Histórico da educação dos surdos no Brasil

No Brasil um dos grandes responsáveis pela inserção de uma educação para surdos foi o professor francês surdo Ernest Huet que, a convite do Dom Pedro II, veio até o Brasil fundar a primeira escola que atendesse a especificidade da surdez. Porém este encontrou dificuldades de concretizar a mesma, pois tinha que convencer os pais dos alunos surdos quanto à necessidade de educação específica para seus filhos. Em 26 de setembro de 1857 foi oficializada, por Decreto Imperial, a criação do Instituto dos Surdos-Mudos (nomenclatura utilizada na época). Até 1861 Huet foi o único professor do Instituto (MAESTRI, 2014).

Um dos fatos relevantes que influenciou mundialmente a história dos surdos foi a proibição da utilização da língua de sinais. Essa proibição, que durou mais de cem anos, deixou todas as gerações deste período totalmente alienadas devido ao prejuízo no desenvolvimento cognitivo e de comunicação/interação social. Este só poderia ser suprido a partir da aquisição de uma língua, que, no caso das pessoas surdas, seria o de utilizar sua língua natural⁶, a de sinais.

⁶ Conceito da palavra materna entendida dentro de uma filosofia de ensino bilíngue. Salvaguardando conceituação antropológica.

Em 1880, os opostos educacionais, língua de sinais e oralismo têm sua força aumentada. Neste ano realizou-se o Congresso de Milão (Itália) com o objetivo de discutir os métodos utilizados na educação de pessoas surdas. O encontro foi organizado, patrocinado e conduzido por especialistas ouvintistas (defensores do oralismo) que, obviamente, estavam decididos a apoiar esta metodologia antes mesmo do início do evento (PERLIN; STROBEL, 2006). Neste, os professores participantes decidiram que o método oral era mais adequado para a educação dos surdos, sendo então proibida a língua de sinais em praticamente todos os países, caindo conseqüentemente o rendimento escolar da criança surda (STROEL, 2008 *apud* MAESTRI, 2014).

Em contraponto, em 1994 a Conferência sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na cidade de Salamanca – Espanha, gerou o documento denominado Declaração de Salamanca. Este defende a inclusão em escola de ensino regular. O documento oficializa e materializa a necessidade de uma escola assertiva no atendimento às crianças com deficiência e que garanta o acesso e a permanência com qualidade de todos no processo educacional.

2.1.3 A Língua Brasileira de Sinais (Libras)

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi legitimada através da Lei nº 10.436/2002 na qual passa a ser língua oficial do Brasil, ganhando notoriedade uma comunidade que até então não era reconhecida juridicamente. É uma língua gestual-visual. Como canal de comunicação, o sujeito sinaliza e faz uso de expressões faciais, sendo os mesmos percebidos pela visão do receptor da mensagem (FERREIRA, 2003 *apud* SOARES, 2013), diferentemente das línguas orais, em que o processo de transmissão das informações acontece pela emissão da mensagem por meio do aparelho fonador e receptadas pelo canal auditivo.

A Libras é estruturada linguisticamente, possuindo todos os níveis linguísticos- fonológicos, morfológico, semântico e pragmático, como qualquer outro idioma. Ela supre as lacunas para desenvolvimento linguístico e cognitivo do indivíduo surdo, não sendo inferior a outra língua por não utilizar o aparelho fonador para efetividade em sua comunicação. Não é universal e possui

regionalidades quanto a especificidades de sinais utilizados para designar dada palavra. Sobre esta discussão Gesser (2009) esclarece:

Em qualquer lugar que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais. Podemos dizer que o que é universal é o impulso de indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é sinalizado. A língua dos surdos não pode ser considerada universal dado que não funciona como um “decalque” ou “rótulo” que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso. Na pergunta sobre universalidade, está também implícita uma tendência a simplificar a riqueza linguística, sugerindo que talvez para os surdos fosse mais fácil se todos usassem uma língua única, uniforme (GESSER, 2009, p. 12).

Remetendo à nossa realidade e entendendo a não universalidade da Libras, mas admitindo que nela há empréstimos e trocas linguísticas para sua construção, a ideia de que a língua de sinais é a utilização apenas do alfabeto manual também é errônea.

Faz-se importante o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais por indivíduos ouvintes e da Língua Portuguesa por indivíduos surdos. É através dessa comunicação que acontece a troca de experiências/interação cultural para desenvolvimento pessoal, profissional e social do sujeito (GOÉS, 1996 *apud* BRESSAN, 2013).

2.1.4 Abordagens da educação de surdos

Propostas educacionais direcionadas para atendimento a estas especificidades da surdez surgem com diferentes objetivos e intencionalidades. Pensando a partir disto, especificamente na efetivação do ato educativo, destacam-se três modelos educacionais na educação dos surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

2.1.4.1 Oralismo

Após Congresso de Milão de 1880 quando a língua de sinais foi expurgada de dentro as escolas, a modalidade oralista predomina no ensino das crianças surdas tendo ainda muito intrínseco um caráter clínico de reabilitação da surdez. O Oralismo tinha como principal objetivo fazer com que o surdo falasse, que desenvolvesse sua competência linguística oral para que

posteriormente se inserisse na sociedade produtiva. Capovilla (2000) explica com mais detalhes:

Ainda assim, apesar das intenções de integração, não se pode dizer que o método oralista tenha tido sucesso em atingir seus objetivos, quer em termos de desenvolvimento da fala, quer da leitura e escrita. Em todo o mundo, apenas um pequeno percentual daqueles que perderam a audição precocemente consegue falar de modo suficiente inteligível a terceiros (CAPOVILLA, 2000, p. 102).

Por tempos impôs-se o método oralista na educação dos surdos e isso não foi garantia de que os mesmos se desenvolvessem de forma satisfatória. O objetivo do oralismo era o ensino da fala, desconsiderando contextualidades e demais adendos à comunicação importantes para o desenvolvimento integral do ser humano. Surdos profundos, por exemplo, não desenvolviam a fala satisfatoriamente para que se integrassem socialmente sem prejuízos na comunicação (GOLDFELD, 1997 *apud* ROGRIGUEIRO, 2010; LACERDA, 1998).

Posteriormente, devido ao fracasso evidente do método oralista e o desenvolvimento de pesquisas sobre línguas de sinais, em meados dos anos 60, surge uma nova configuração na comunicação e novas propostas pedagógico-educacionais de associação entre língua de sinais e a oralização, denominado hoje como Comunicação Total.

2.1.4.2 Comunicação Total

Entendendo que o oralismo não supria as lacunas de linguagem, a Comunicação Total (CT) foi a forma de comunicação aceita. Goldfeld (1997 *apud* Rodrigues 2010) salienta que a Comunicação Total considera o contexto onde o surdo está inserido, mas é superficial quanto ao repasse de conceitos mais complexos. Autores apontam que o modelo não teria fundamentação teórica nem padronização.

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facil, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo (DENTON *apud* PERLIN; STROBEL 2006, p.71).

A produção linguística aqui se baseia na língua falada. Por mais que o sujeito faça uso de sinais para comunicar-se em sala de aula, a ordem de produção segue os princípios da língua oral. O valor dos métodos dentro da CT não pode ser negado, mas a conciliação e uso simultâneo das duas línguas nunca foi o ideal devido à natureza extremamente distinta da língua de sinais (CAPOVILLA, 2000).

A CT surge como alternativa de comunicação, mas que ainda não supre todas as demandas de aprendizagem do sujeito, não sendo assim o modelo ideal para pensar em indivíduos autônomos, conscientes e participantes ativos da nossa sociedade excludente. Paralelamente às práticas da CT, os estudos das línguas de sinais começavam a ganhar estrutura e conseqüentemente, notoriedade, trazendo novas perspectivas e propostas para a educação de surdos.

2.1.4.3 Bilinguismo e sua importância para o surdo

A modalidade de ensino Bilíngue chega com a proposta de respeito ao sujeito surdo. Respeito a sua diversidade e sua identidade cultural propondo o contato/ensino das duas línguas (a materna e a natural) dentro de um mesmo contexto escolar. Para Lacerda (1998) o bilinguismo contrapõe-se ao modelo Oralista e a Comunicação Total, valorizando a aquisição de linguagem através do canal visogestual e fazendo uso da sinalização no contexto do trabalho educacional.

De uma forma geral, o Bilinguismo caracteriza-se da seguinte forma:

[...] O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores Oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFIELD, 1997, *apud* PERLIN; STROBEL, 2006 p. 38).

A proposta de uma abordagem bilíngue baseia-se na oportunidade do sujeito surdo desenvolver-se em sua língua natural, a de sinais e, secundariamente, aprenda a língua do grupo ouvinte majoritário. Assim, a língua de sinais sempre estará um passo à frente da língua falada, e toda

aprendizagem dessa segunda língua estará pautada sobre a competência linguística base, a língua natural, a de sinais (LACERDA, 1998).

A criança surda tem o direito ao acesso à Libras e para isso busca-se uma política educacional que dê conta das necessidades que o surdo tem para uma educação bilíngue de qualidade (CAMPELLO; REZENDE, 2014). No Brasil, desde 2002 a Libras foi oficializada, mas apenas no ano de 2005 foi operacionalizada quanto à difusão e ensino da mesma. O Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 estabelece a obrigatoriedade de uma educação bilíngue e clarifica prioridade de ensino da Libras como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa como a segunda.

2.2 RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

Neste item aborda-se a questão da prática do letramento ao indivíduo surdo, com objetivo de elencar a importância da instituição bilíngue no processo de desenvolvimento integral deste aluno.

2.2.1 Escola comum x escola bilíngue x escola inclusiva

A palavra “escola” vem do grego “*skholé*”, espaço de discussões livre. Hoje refere-se à educação escolar, aprendizagem, instituição de ensino. Há alguns tipos de escola, dentre elas: Escola Comum, Escola Bilíngue e a Escola Inclusiva. Escola Comum é o estabelecimento de ensino em que acontece o processo de educação. A Escola Bilíngue é a instituição que oferece ensino de duas línguas. Geralmente pensa-se em escola com ensino da língua portuguesa e outra língua estrangeira. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada uma segunda língua a ser ensinada. Já a Escola Inclusiva é aquela que assegura um ensino de qualidade para seus alunos, respeitando suas condições, sejam elas quais forem, ou suas peculiaridades.

A partir da análise das três concepções de escola, cabe a esta fazer cumprir as leis que orientam o acesso de todos ao direito à educação, sem que haja algum tipo de distinção ou discriminação de pessoas. Dentro da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), ainda tem um capítulo que trata da Educação Especial, que é oferecida para educandos com necessidades específicas. A lei prescreve a oferta de profissionais especializados para atendimento às especificidades dos alunos. Isso só será efetivado com a

implementação de políticas públicas que atendam às demandas dessas especificidades e, mais do que isso, que haja profissionais que tenham interesse em se qualificar em Educação Especial.

Ainda sobre a Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais nos trazem:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional” (BRASIL, 2013, p. 25).

Entende-se por escola a instituição que ensina os saberes historicamente produzidos pela humanidade. Isso permite compreender a sociedade atual e seu grau de desenvolvimento. A escola também busca a formação integral do indivíduo que nela se encontra, para que este consiga exercer a cidadania de forma plena e realizar as transformações que a sociedade necessita.

2.2.2 Contexto escolar do aluno surdo

Quando a criança surda chega à escola, geralmente não conhece sua língua natural, a Libras. A inserção do aluno desde pequeno na cultura surda dependerá também de seus pais aprenderem a língua de sinais e fazerem uso da mesma no cotidiano podendo ensinar e interagir com seu filho.

Segundo Sánchez (2002), o bilinguismo, no caso dos surdos, deveria pressupor o acesso pleno a língua de sinais como primeira língua, representando o elemento fundador da sua subjetividade na constituição de sentidos sobre o mundo e acesso ao conhecimento. Isto assegurado, o aprendizado das línguas que a sucederem seriam decorrentes da necessidade de interação significativa como meio social em que se inserem e, certamente, a aprendizagem significativa será dependente, em maior grau da função social atribuída a essa segunda língua nas relações cotidianas do aprendiz, do que pela imposição de uma proposta escolar planificada (FERNANDES, 2006a,p.4).

A efetivação do aprendizado se dará se houver a priorização da língua de sinais no processo educacional, com metodologias específicas para esse

aluno surdo, com profissionais bilíngues e também com o comprometimento desses, juntamente com a escola cumprindo seu papel social.

2.2.3 O ensino do português para o aluno surdo

Segundo Sánchez (2002), *apud* Fernandes (2006a), a criança surda só terá condições de dominar a forma escrita da língua portuguesa, se ocorrer através de símbolos visuais, da língua de sinais passando para língua alfabética, mesmo sem conhecer o som da grafia. Isso significa que o surdo é um leitor preparado, conhecedor de sua primeira língua (não alfabética/Libras), e que domina a forma escrita da segunda (alfabética). Por esse motivo, Fernandes (2006) opta em nomear o processo de ensino e aprendizagem, de letramento, sugerindo subsídios e encaminhamentos metodológicos para conduzir o desenvolvimento da prática na sala de aula, como tornar a leitura vinculada à escrita. A leitura e escrita precisa ser significativa e o professor terá que compreender que haverá diversos níveis de letramento, dependendo das necessidades específicas de cada surdo, assim como acontece com alunos ouvintes, com suas particularidades, dificuldades, etc.

A leitura do aluno surdo não acontecerá por meio da relação letra-som. A escrita e as palavras são memorizadas em sua forma ortográfica, porém é necessário haver significação do que está sendo lido, caso contrário não há leitura. Lembrando que apenas a memorização dos códigos não significa compreensão, é preciso entender o contexto. A dificuldade que os alunos surdos têm em relação à leitura está em se adaptar a estrutura da Libras para a da língua portuguesa. Primeiramente iniciam a leitura sinalizando palavra por palavra, (somente as que conhecem), e depois interpretam com o primeiro significado que surge na cabeça, muitas vezes incoerente com o contexto lido (FERNANDES, 2006b).

2.2.4 Alfabetização do aluno surdo e o processo de letramento

Na maioria das vezes as crianças surdas chegam às escolas sem saber Libras, fato que dificulta a aprendizagem da alfabetização em português. Devido a isso, faz-se necessário que, na escola, preferencialmente existam adultos surdos que interajam com as crianças dentro de sua própria cultura, sendo modelo/referência, e professores ouvintes que sejam fluentes na língua

de sinais. Assim os alunos surdos entenderão e dominarão uma primeira língua (a natural/gesto visual) para só depois aprenderem a segunda língua.

Necessita-se de domínio de habilidades linguísticas em sua língua natural, pois a aquisição da segunda é parecida com o da primeira, ou seja, é necessário que a criança encontre sentido naquilo que está aprendendo. Vygotsky (1988), *apud* Albuquerque (2011), afirma que a construção do conhecimento se dá pela mediação dos significados, e nesse contexto, isto se dá através da língua de sinais. Silva (2003), *apud* Albuquerque (2011), confirma que o uso da narrativa é fundamental no processo de letramento do indivíduo, ou seja, para que o aluno surdo aprenda o português escrito, é necessário que seja utilizada a Libras como apoio e compreensão da língua portuguesa.

Seria ideal que a criança surda tivesse acesso à sua língua natural desde o nascimento, mas isso não ocorre na maioria dos casos devido ao desconhecimento da surdez. Então é no ambiente institucional que se efetivará o desenvolvimento da sua própria língua, por meio de contato de pessoas fluentes em Libras, e também com o comprometimento pessoal desse professor, promovendo com essas crianças atividades diferenciadas e inserindo-as nesse ambiente culturalmente bilíngue.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 45).

É possível que o surdo aprenda a ler e escrever por meio dos símbolos e também pela significação do contexto em sua vida através da língua de sinais. Para que se efetive o aprendizado do português, é necessário o processo cognitivo do aluno e as metodologias adequadas executadas pelo professor. Ainda é preciso ter olhares voltados também para questões políticas e culturais.

[...] considerando o aspecto psicossocial, a criança surda irá integrar-se à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com seu grupo; caso contrário, ela terá dificuldades tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis (QUADROS, 1997, p. 28 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 47).

Os aspectos fundamentais para aquisição da segunda língua do aluno surdo, segundo Quadros e Schimiedt (2006), são os seguintes:

- a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;
- d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita em vista de sua cultura;
- g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita da língua de sinais;
- h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português (QUADROS, SCHIMIEDT, 2006, p. 32-33).

Para os alunos surdos que estão sendo alfabetizados na língua portuguesa, é necessário que compreendam o contexto do que está sendo visto. Isso se dará por meio de leitura de texto primeiramente na estrutura da língua de sinais, e também no uso de subsídios de estímulos visuais para tal compreensão. Um exemplo é trabalhar com uso de palavras-chaves e principalmente instigar a curiosidade dos alunos (assim como os ouvintes) sobre dado tema, ter acesso ao texto em português traduzido em Libras.

A língua de sinais possui uma estrutura gramática específica e determinada pelos parâmetros: Configuração de mãos: formas das mãos que podem fazer parte da datilologia; Ponto de articulação: lugar onde a mão configurada é posicionada, podendo ser o espaço neutro, ou alguma parte do corpo; Expressão facial e corporal: de fundamental importância para o entendimento do sinal; Direcionalidade: direção específica dos sinais e Movimento: pode ou não apresentar deslocamento e repetição; sendo uma língua de modalidade visuo-espacial. Na escrita, o surdo toma emprestado o português, uma língua oral-auditiva, com regras e estruturas diferentes da que usa diariamente. Por isso, ao usar essa escrita em língua portuguesa, utiliza a

estrutura gramatical da língua de sinais, por receber informações na ordem gramatical de sua primeira língua e ter que ler e escrever em outra em que os parâmetros gramaticais são divergentes (SCHELP, 2009).

2.3 RELAÇÕES E PRÁTICAS BILÍNGUES NO COLÉGIO ALCINDO FANAYA JR

Este tópico refere-se às observações *in loco* realizadas no Colégio Alcindo Fanaya Júnior com o intuito de verificar como as questões teóricas são confrontadas com a prática escolar. O histórico e caracterização da instituição, dos entrevistados e o relato das práticas educacionais exercidas na escola são outros elementos abordados.

2.3.1 Histórico e caracterização da instituição

A instituição de ensino Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior, localiza-se na Rua Vital Brasil, nº 447 do bairro Vila Izabel, no município de Curitiba. O colégio atualmente atende Curitiba e região metropolitana, ofertando desde a Educação Infantil até o Ensino Profissional, sendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em período integral. A escola atende 110 alunos surdos, dos quais alguns possuem outras deficiências associadas (surdo-cegueira, deficiência física e deficiência intelectual) e ouvintes nas classes de ensino técnico. Deste total, apenas 25 alunos correspondem aos matriculados em todo o Ensino Fundamental — anos iniciais e finais e a Educação Infantil. Conta também com um Programa de Atividades Curriculares Complementares que oferece o Programa Mais Educação com oficinas de Matemática, Teatro e Literatura, Brinquedos e Brincadeiras, Dança, Futebol Escola, Horta e Meio Ambiente. Conta ainda com o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) que oferta o ensino de Espanhol e a Sala de Apoio para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No ano de 1997 a escola, através da Resolução nº 1473/97, passa a oferecer os anos iniciais do ensino fundamental e a partir de 1999, pela Resolução nº 925/99, oferta também os anos finais. Pela Resolução nº 319/03 é autorizado o funcionamento do Ensino Médio e só no ano de 2005 é reconhecida a Educação Infantil, utilizando-se da Resolução nº 1034/2005. O

ensino técnico foi o último a ser implantado, sendo legitimado pela Resolução nº 2252/10 no ano de 2010.

2.3.2 Professores e a prática bilíngue

Tendo em vista a complementação da observação, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado aplicado a dois professores alfabetizadores e um gestor coordenador de etapa do ensino fundamental. As entrevistas continham grandes temáticas sendo elas: 1) Identificação dos entrevistados; 2) Relação Aluno X Escola; 3) Alfabetização Inicial e 4) Educação de Surdos e a Organização Escolar. Os dados coletados foram analisados de acordo com as temáticas elencadas anteriormente. Cada um dos itens será apresentado na sequência.

2.3.2.1 Identificação dos entrevistados

Os dois professores alfabetizadores entrevistados têm vasta experiência na área educacional. Ambos conhecem a língua de sinais brasileira, mas apenas uma delas tem especialização em surdez e educação especial. O professor não especialista trabalha também como intérprete/tradutor de Libras em outra instituição e envolve-se continuamente com a comunidade surda, o que reflete em sua prática didática dentro de sala de aula com seus alunos no que se refere à comunicação e sensibilização quanto à necessidade do fortalecimento de uma comunidade de direitos.

O outro alvo da pesquisa foi o coordenador responsável pelo fundamental — anos iniciais. Ele tem graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), com especialização em Educação Especial. Ele atua como intérprete de Libras há mais de 20 anos e tem um vasto conhecimento das especificidades da comunidade surda, antes mesmo da oficialização da Libras como língua dentro do país. Também atua dentro de sala de aula desde o ano de 1998 e responde pela coordenação desta etapa de ensino dentro da Escola Fanaya desde 2014.

2.3.2.2 Relação Aluno e Escola

O relato da escola quanto ao nível de desenvolvimento linguístico da criança ao chegar à escola infelizmente é muito coincidente com o atestado

teoricamente nos capítulos anteriores. O aluno ingressa antes de poder apropriar-se do conhecimento científico historicamente acumulado que a escola vai transmitir e por isso precisa aprender a comunicar-se, desenvolver-se linguisticamente. Contato com integrantes da comunidade surda facilitam e aceleram o processo. Os pais, contudo, têm papel importante dentro desta estrutura que é conhecer a língua de seu filho.

Como escola Bilíngue, utilizam-se elementos teóricos desenvolvidos por Sueli Fernandes, pesquisadora sobre o letramento de surdos. Tal teoria embasa as práticas escolares desenvolvidas na escola e faz com que a forma de avaliação seja processual, atendendo às especificidades do desenvolvimento do aluno em sua segunda língua. Para isto, a diretriz que orienta todas as etapas de educação ofertadas pela escola considera dois aspectos centrais: o conceitual e o linguístico. O aspecto conceitual do conteúdo trabalhado, avaliado em primeira língua, a Libras e o aspecto linguístico de leitura e escrita em Língua Portuguesa, seguindo o modelo de aprovação e retenção do Estado.

2.3.2.3 Alfabetização Inicial

Na questão de alfabetização inicial, os dois professores entrevistados expõem que o processo de alfabetização dentro da sala de aula acontece primeiramente através de forma visual, de imagens, jogos e diálogo em Libras. Ainda um dos professores ressalta que, tirando a parte fonética, o processo de alfabetização é bem parecido com o de alunos ouvintes.

Entende-se então a efetividade da práxis, pois o aluno surdo só terá condições de leitura na língua portuguesa após se tornar leitor da língua de sinais e posteriormente se apropriará da escrita, na estrutura da Libras. Isto pode ser verificado nas exposições de comemoração do dia dos professores em que foram deixados recados dos alunos para os professores e também em outras exposições realizadas na escola.

Para a efetivação do processo de alfabetização, a coordenação gestora indicou um referencial teórico, de Sueli Fernandes, também utilizado como principal fonte nesse trabalho. Diversos materiais e livros didáticos que são adaptados também são usados no processo de alfabetização. Um dos entrevistados assinalou que não utiliza uma única linha de pensamento teórico

e busca sempre pesquisar a melhor maneira para transmitir o conteúdo, fazendo muitas vezes adaptações de materiais. No que diz respeito à avaliação, esse mesmo professor avalia de forma contínua, revisando tudo o que se fala em sala de aula, questionando e possibilitando que o aluno mostre seus conhecimentos.

Percebe-se a importância de a instituição bilíngue ter profissionais fluentes na língua de sinais e que esses ofereçam atividades diferenciadas que façam sentido na vida da criança, possibilitando amadurecimento cognitivo para que assim haja um desenvolvimento completo como sujeito social.

2.3.2.4 Educação de Surdos e a Organização Escolar

Com a legitimação da Libras no ano de 2002, os professores entrevistados ressaltam que dentro do ambiente escolar a comunicação tornou-se mais clara entre professores e alunos e a sociedade começou a buscar aprender a língua de sinais. Destacam também o aumento significativo em relação ao respeito com o indivíduo surdo. Apresentam que com a difusão da Libras ampliou-se o número de profissionais fluentes.

Quanto à evolução dos alunos que fazem o processo de escolarização dentro da instituição observada, os professores entrevistados acreditam que todo esforço para uma melhor educação é recompensador, e que cada criança mostra sua evolução conforme seus limites e potencialidades. O mesmo ainda evidencia que para um processo educacional de qualidade, faz-se necessária a participação efetiva dos pais, comunidade escolar e também do envolvimento do aluno. Nessa mesma questão a gestão escolar consegue notar um rápido avanço social de comunicação. No campo dos aspectos pedagógicos, contudo, notam-se avanços mais gradativos, pois antes da assimilação de conteúdos, é necessária uma comunicação efetiva.

O maior desafio colocado pela instituição é de que o Estado abra um edital específico para essa escola, priorizando profissionais fluentes em Libras e que se fixem nesta instituição, pois há uma grande rotatividade de professores. Sente-se então a necessidade de sensibilizar a sociedade em geral para que as pessoas tenham um olhar mais humano em relação às pessoas com deficiências e principalmente por parte dos órgãos públicos para de fato atender as necessidades específicas deste grupo social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tinha a intenção de contextualizar as abordagens educacionais às quais os surdos foram submetidos historicamente. Este objetivo foi alcançado a partir da pesquisa bibliográfica sobre o processo histórico no que tange às pessoas com deficiência, em específico na surdez e na função social da escola que é a de preparar integralmente cidadãos contextualizados socialmente, e capazes de atuar civicamente de maneira crítica e humanizadora. Viu-se que foram poucos os momentos em que o surdo tomou decisões em seu desenvolvimento partindo de suas necessidades e não apenas aceitando o que lhe é imposto. E acima de tudo esclareceu-se que a criança surda precisa ter a mesma notoriedade e respeito que um aluno ouvinte dentro do seu processo de escolarização. Sensibilização e desmistificação dão o tom desta conversa.

A pesquisa mostrou o contexto e as práticas educacionais que pautaram o atendimento aos surdos. O termo marginalidade, por mais que pareça ligeiramente desmedido aqui, cabe muito à cena atual. Marginalidade linguística tão presente que faz com que surdos e ouvintes sensibilizados à temática lutem em prol de escolas bilíngues, galgando um país heterogêneo mais justo e humano.

Condizendo com a teoria, a prática educacional observada no Colégio Estadual Alcindo Fanaya Júnior revelou que os alunos surdos chegam à escola sem o conhecimento da Libras e também do português. Com consequência desse processo observou-se uma maior dificuldade na aprendizagem e letramento das crianças surdas sem contato com a língua de sinais desde a infância, o que tem impactos em toda sua vida escolar.

Após período de observação e análise da prática educacional na educação de surdos, percebeu-se que o método bilíngue é o mais adequado para atender as especificidades do aluno surdo. Ele considera toda a magnitude cultural e bagagem histórica que esta comunidade minoritária vivencia. Na educação bilíngue o surdo tem a oportunidade de desenvolver-se como sujeito integral dentro da sociedade, atuante e crítico, posicionando-se frente a questões da vida cotidiana e em específico da escolarização básica de qualidade ofertada como direito unânime de todos.

4. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Grazielle Kathllen Tavares Santana. **Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes**: Possibilidades de uma educação bilíngue. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em saúde) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000794464&fd=y>>. Acesso em 22/08/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão**. Conselho Nacional da Educação. Brasília. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br_diretrizes-educacao-basica-2013->. Acesso em: 20/10/2015.

BRESSAN, Mariana Rodrigues. **O ensino de LIBRAS em um contexto de escola técnica**: o que pensam as pessoas ouvintes. 2013. 76 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000914580>>. Acesso em: 22/08/2014.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em revista**. Curitiba, n.2, p.71-92, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttxt&pid=S0104-0602014000605&lang=pt>. Acesso em: 22/08/2014.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v.6, n.1, p.99-116, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014000400004&script=sci_arttext>. Acesso em: 15/04/2015.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramentos na educação bilíngüe para surdos**. 2006a. 28 f. SEED/SUED/DEE Catalogação no centro de editoração, documentação e informação técnica – Seed/Ceditec, Curitiba. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos%2Bsurdos_2006.pdf>. Acesso em: 03/05/2015.

_____. **Práticas de letramentos na educação bilíngüe para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2006b. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 20 f. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp27/06.pdf>>. Acesso em: 18/04/2015.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. 88p.

LACERDA, Cristina. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**. Campinas, v.19, n.46, p.1-7, 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em 15/04/2015.

MAESTRI, Rita de Cássia. **História de vida, mediações**. Construções e desconstruções de uma psicóloga e professora surda. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-152059/pt-.php>>. Acesso em 22/08/2014.

MARCONI, Maria Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, Edição Especial, n.2, p. 143-157, fev. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602014000600011&lang=pt>. Acesso em: 23/10/2014.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. 2006. 64 f. Tese Curso de Licenciatura em Letras-Libras – Centro de Comunicação e Expressão/Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEEP, 2006. 120p.

RODRIGUEIRO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.5, n.2, p. 99-116, nov. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-7372200000200008 &lang=pt>. Acesso em: 16/10/2014.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et.al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: 2004. 108 p.

SCHELP, Patrícia. Paula. **Letramento e alunos surdos: Práticas pedagógicas em escola inclusiva**. 2009. 11 f. Pesquisa (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923_1369.pdf>. Acesso em: 18/04/2015.

SOARES, Rúbem Silva. **Educação bilíngüe para surdos: desafios para a formação de professores**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-152059/pt-br.php>>. Acesso em: 22/08/2014.