

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Marcelo Gabriel Santos

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS SURDAS EM
CONTEXTO BILÍNGUE**

Taubaté - SP

2019

Marcelo Gabriel Santos

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS SURDAS EM
CONTEXTO BILÍNGUE**

Trabalho de Curso apresentado para
obtenção do Certificado Graduação pelo
Curso de Pedagogia do Departamento de
Pedagogia da Universidade de Taubaté.

Área: Educação

Orientador: Viviane Galvão Botelho Neves

Taubaté - SP

2019

SIBi - Sistema Integrado de Bibliotecas – UNITAU

S237e Santos, Marcelo Gabriel

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para crianças surdas em contexto bilíngue / Marcelo Gabriel Santos. -- 2019.

54 f. : il.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de Pedagogia, 2019.

Orientação: Profa. Ma. Viviane Galvão Botelho Neves, Departamento de Pedagogia.

1. Educação bilíngue. 2. Surdez. 3. Ensino de segunda língua. 4. Língua Portuguesa. 5. Língua Brasileira de Sinais. I. Título.

CDD – 419

MARCELO GABRIEL SANTOS

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA
CRIANÇAS SURDAS EM CONTEXTO BILÍNGUE**

Trabalho de Curso apresentado para
obtenção do Certificado Graduação pelo
Curso de Pedagogia do Departamento de
Pedagogia da Universidade de Taubaté.
Área: Educação

Orientador: Profa. Ma. Viviane Galvão
Botelho Neves

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Viviane Galvão Botelho Neves

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Ma. Cleusa Vieira da Costa

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Aos meus familiares, professores, amigos e colegas de classe, que me motivaram a estudar e percorrer este longo caminho.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso contou com a ajuda de muitos em diversos momentos, dentre os quais agradeço:

Primeiramente ao Universo Espiritual por me dar existência, inteligência, saúde, amor, fraternidade, paciência e força de vontade, porquanto, diante das dificuldades surgidas sempre consegui êxito em meus alvos.

Aos meus pais Benedita e Rubens, pelo incentivo para que eu continuasse meus estudos.

Aos meus filhos de quatro patas: Tailmon e Milo, por todo carinho e amor, momentos de relaxamento e acompanhamento durante a construção do Trabalho de Graduação.

Aos meus amigos surdos e familiares, pela compreensão das ausências e afastamento temporário.

Ao meu amigo Alexandre pela força, apoio, incentivo e compreensão.

Aos colegas e professores da Universidade de Taubaté que estiveram sempre comigo nessa longa jornada.

A minha caprichosa e querida orientadora, Professora e Tradutora / Intérprete de Libras Mestra Viviane Galvão Botelho Neves, pela dedicação, compreensão e amizade, bem como pela orientação e tradução deste trabalho.

Aos meus amigos Eduardo Antenor, Mariane Pordeus, Tamara Souza e Verônica Sales que ajudaram na realização de uma primeira revisão do texto desta monografia.

À minha amiga surda Michelle Sabrina, pela sua paciência, em me proporcionar a experiência de conhecer sua identidade surda.

"A língua é a chave para o coração de um povo. Se perdemos a chave, perdemos o povo. Se guardamos a chave em lugar seguro, como um tesouro, abriremos as portas para riquezas incalculáveis, riquezas que jamais poderiam ser imaginadas do outro lado da porta." (Eva Engholm, 1965)

RESUMO

Este trabalho teve como objeto o ensino da língua portuguesa como segunda língua para crianças surdas em contexto bilíngue. Existem leis que estabelecem o direito das pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva para o acesso à educação, assim como em aprender a língua portuguesa como segunda língua, todavia, o modo como ocorre o processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais em conjunto com a Língua Portuguesa apresenta vários questionamentos acerca da sua eficácia. A escolha deste tema surgiu da necessidade de compreender como trabalhar o ensino da língua portuguesa como segunda língua aos surdos e às pessoas com deficiência auditiva uma vez que, sendo surdo, passei e passo por este processo infundável, além de investigar se há a exploração veemente do uso de diversos recursos e formas de comunicação para alcançar este alvo, assim como o uso de elementos visuais durante o processo de ensino, buscando identificar metodologias e estratégias de ensino diferenciadas. Deste modo, o objetivo deste trabalho de graduação foi conhecer como se dá o processo de ensino da língua portuguesa como segunda língua para as crianças surdas em contexto bilíngue na Educação Básica, assim como a metodologia e estratégias utilizadas para tanto. Para realizar estes estudos, buscou-se a fundamentação em vários autores tais como Quadros (2006), Campello (2007, 2008) e Silva (2008), que já abordaram estes conceitos, imergindo neles, já que se trata de uma pesquisa bibliográfica. Concluiu-se, portanto, que professores precisam entender que surdos aprendem de maneira distinta e por meio da visualidade, deste modo é imprescindível respeitar essas diferenças durante sua formação escolar com vistas a atingir os objetivos pedagógicos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue, Surdez, Ensino de Segunda Língua, Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais.

Lista de figuras

Figura 1: Professor treinando a voz das crianças surdas.....	167
Figura 2: Órgão reprodutor feminino	32
Figura 3: Aula preposições – Exemplo 1	41
Figura 4: Aula preposições – Exemplo 2.....	43

Sumário

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	11
A comunicação como base no ensino da Língua Portuguesa para surdos.....	11
1.1 – O Congresso de Milão como divisor de águas na Educação dos surdos (oralismo puro)	15
1.2 – Abordagens mistas de comunicação (comunicação total/bimodalismo).....	19
1.3 – As lutas do movimento surdo para a Educação do seu povo.....	22
CAPÍTULO 2	25
A Visualidade no ensino de surdos	25
2.1 – O surdo enquanto sujeito visual.	27
2.2 – Pedagogia Visual na Educação de Surdos	29
2.3 – Aspectos da visualidade para a aprendizagem de alunos surdos.....	32
CAPÍTULO 3	35
Metodologias e estratégias para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.....	35
3.1 - Ensino de segunda língua.....	37
3.2 - O ensino da língua portuguesa a partir da língua brasileira de sinais.....	38
3.3 - Metodologias e estratégias para o ensino da língua portuguesa como segunda língua.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue é um direito adquirido pelas pessoas surdas desde o reconhecimento Legal da Língua Brasileira de Sinais – Libras pela Lei nº 10.346/2002 e a sua regulamentação por meio do Decreto Federal nº 5.626/2005. Assim, como cidadãos brasileiros, o decreto supramencionado aborda como direito dessas pessoas, a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, visto que sua primeira língua é a de sinais. No entanto, ocorre que, tem se observado a partir de pesquisas, tais como a de Gomes (2015), problemas no processo de ensino e aprendizagem do português para alunos surdos.

Assim, advindas desta necessidade, surgem propostas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, e como lecioná-la aos alunos surdos para a construção de textos, para que desenvolvam habilidades para a escrita.

Para além das questões abordadas, este tema foi escolhido considerando que, em território nacional, há 9,7 milhões de pessoas surdas/com deficiência auditiva, que como cidadãos precisam ter acesso ao aprendizado da língua oficial falada no seu País, neste caso, como segunda língua.

Minha motivação pessoal para este estudo foi entender o processo de aquisição de ambas as línguas para compreender minhas aquisições, pois nasci surdo em família de ouvintes, deste modo, adquiri primeiro a oralidade. Passei por atendimento fonoaudiológico, mas não tive grandes oportunidades de letramento e alfabetização por completo desde criança, o treinamento da fala era apenas para reconhecer o alfabeto e som das palavras.

Comecei a aprender a usar a estrutura da língua portuguesa com aproximadamente 06 a 07 anos, antes só me comunicava por meio de simples palavras, similar ao início da aquisição de fala de um bebê, assim, quando queria água, eu dizia por exemplo: “mamãe, eu água”, porquanto para aprender as palavras, foi por meio de exaustivas repetições para que pudesse falar oralmente, mas não flexionava os verbos de acordo com o tempo, na verdade, nem tinha a consciência de que sou surdo. Depois de muito treino, aprendi a dizer “mamãe,

quero beber a água”, aprendi e fui descobrindo algumas regras da Língua Portuguesa, por volta de 08 anos e meio a 10 anos na escola regular, quando eu estava na 3ª a 4ª série (ainda não tinha intérprete em sala). Depois aprendi a Língua de Sinais com 11 anos em 2002, o mesmo ano do reconhecimento da Libras como língua pela Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

Por fim, outro motivo que me impeliu foi retomar os aprendizados e reconhecer as regras de ambas as línguas (Língua Portuguesa e Libras) para poder ensinar as crianças surdas em contato com um professor surdo. Porque atualmente, eu vejo alguns professores que não tem muita paciência de ensinar os alunos surdos, talvez por acharem que é perda de tempo ou devido à falta de conhecimento. Assim, eu gostaria de ser protagonista no ensino de professores ouvintes para que aprendam a buscarem novas estratégias e a serem longânimos neste ensino, quero contribuir com boas indicações aos pais ouvintes para que estimulem os seus filhos. O conhecimento das diferenças entre as estruturas da Língua Portuguesa e Libras para os surdos pode evitar traumas linguísticos.

Diante de tal cenário, surgiram os seguintes questionamentos: O ensino do português como segunda língua às crianças surdas é feito por professores surdos ou com a sua mediação? O professor ouvinte contribui para o desenvolvimento de estratégias para o ensino do português às crianças surdas? Como funciona o processo de ensino do português como segunda língua?

Deste modo, com a finalidade de encontrar as respostas para tais perguntas, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, norteada metodologicamente pela conceituação de Marconi e Lakatos (2002) e a partir disto, examinou-se fundamentação teórica ligada ao tema, tais como Quadros (2006), Pereira (2011), dentre outros. Objetivou-se conhecer como se dá o processo de ensino da língua portuguesa como segunda língua para as crianças surdas em contexto bilíngue na Educação Básica, assim como a metodologia e estratégias utilizadas para realizar este ensino, para tanto, foi necessário investigar quais metodologias são utilizadas para ensinar a língua portuguesa para as crianças surdas e os seus resultados na aprendizagem; e identificar as estratégias de ensino da língua portuguesa como

segunda língua às crianças surdas no contexto bilíngue e os seus resultados na aprendizagem.

No primeiro capítulo, discorre-se sobre as abordagens para a comunicação de pessoas surdas, tais como oralismo puro, comunicação total, bimodalismo e bilinguismo, finalizando-o com o movimento surdo.

No segundo capítulo, apresenta-se sobre a visualidade no ensino dos surdos e o caminho para uso da pedagogia visual, estratégias do sujeito visual surdo visando a sua compreensão como aluno e a mediação da aprendizagem dos alunos surdos.

No terceiro capítulo, apresenta-se a busca do conhecimento de metodologias e estratégias e sobre como para adequar temas para ensino da Língua Portuguesa, o ensino de Língua Portuguesa a partir de Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos surdos.

Finalmente, apresenta-se um comentário final, com as devidas considerações sobre tudo o que foi pesquisado.

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

CAPÍTULO 1

A comunicação como base no ensino da Língua Portuguesa para surdos.

Iniciando a reflexão sobre a temática estudada, considero apenas os capítulos IV e VI do Decreto Nº 5.626/05, que regulamenta a Lei Nº10.436/02, que reconhece a Libras como língua. Tomo como embasamento os que tratam sobre o uso e difusão da Libras e Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação e da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Os quais orientam:

“Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” [...] (BRASIL, 2005).

O aprendizado da Língua Portuguesa para pessoas surdas deve estar pautado em que,

As pessoas surdas devem ter acesso aos conteúdos curriculares específicos para o atendimento educacional especializado e à comunicação, à informação e à educação. As instituições federais precisam promover cursos de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e prover as escolas com esse tipo de professor [...] (BRASIL, 2005).

Seguindo nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular, preconiza o ensino bilíngue às crianças surdas, a Libras como primeira língua e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos e, de acordo com tal documento, estas devem ser ministradas em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

As atuais políticas de educação para surdos apontam para este ensino em escolas de educação bilíngue, nas quais a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento durante todo o processo educativo.

As autoras Müller e Cruz (2011) afirmaram que as crianças são capazes de adquirir qualquer a língua e em relação às crianças surdas, deve-se considerar que possuem a mesma habilidade de crianças ouvintes na aquisição de línguas, no

entanto, é preciso considerar as diferenças entre elas, na aquisição da língua falada em seu país e a língua de sinais, ou seja, o bilinguismo. É importante de estimulá-las neste aprendizado, uma vez que, estudos apontam que a maioria das crianças surdas nascem vivem em lares de famílias ouvintes, retardando por muitas vezes a aquisição de sua língua, a Libras. Desta maneira, dificulta o processo de aquisição de língua. No caso de famílias que têm a possibilidade de serem esclarecidas em relação aos impactos da aquisição precoce da língua, criam esforços para caminhar para a vivência de um contexto bilíngue em casa, utilizando a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa, o que possibilita à criança, acesso mais efetivo às informações e ao conhecimento para que ela se desenvolva.

Assim,

[...] famílias bilíngues, usuárias de Libras e de português, tanto podem criar ambientes para o uso efetivo das duas línguas, quanto podem praticar uma forma funcional de Libras paralelamente ao uso de português pleno com os ouvintes da casa. A naturalidade do uso da língua de sinais depende da opção que a família fizer. Posto que em cerca de 90% dos casos as crianças surdas têm os pais ouvintes, a efetivação plena de uma dita linguagem natural é dependente de um contexto interativo complexo (PERINI; QUADROS; CRUZ, 2011, p. 84 e 85).

Sobre este prisma, Bernardino (2009) em suas pesquisas sobre desenvolvimento de linguagem ratifica que 90% das crianças surdas nascem em lares cuja família é ouvinte e não tem nenhum conhecimento da língua de sinais, assim carecem de informação a respeito da importância da aquisição precoce da língua. Por vezes, estas crianças também nunca viram uma pessoa adulta surda, as quais poderiam ter como modelo.

[...] com isso, essas crianças normalmente não têm nenhuma exposição à uma língua efetiva na infância. Ao contrário das CSPA, as CSPO são expostas a uma língua efetiva bem tarde, algumas após a adolescência. Em muitos casos, os pais não querem que seus filhos aprendam a sinalizar por causa da falsa idéia de que se elas aprenderem os sinais não serão capazes de adquirir a fala. Essa idéia é muitas vezes compartilhada por profissionais da área da saúde, que não conhecem a importância da Libras na educação de crianças surdas, embora sejam os primeiros a terem contato com os pais no momento da descoberta da surdez. Com a criação da lei 10.436 (24/04/2002) que reconhece a Libras como a língua utilizada pela comunidade surda brasileira, e o decreto 5.626 (22/12/2005), que regulamenta essa lei, tornando obrigatório o ensino da Libras a

todas as licenciaturas, além de o ser também nos cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia, esse quadro tende a mudar. (BERNARDINO, 2009, p. 1221).

Conforme a autora, as Crianças Surdas de Pais Ouvintes (CSPO) ficam em desvantagem em relação às Crianças Surdas de Pais Surdos (CSPS), pois estas estão expostas naturalmente a aquisição da Libras como primeira língua, o que favorece o acesso à informações e a aprendizagem de diversos conteúdos, inclusive a aprendizagem de uma segunda língua.

A educação fundamentada no bilinguismo, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua, permitirá que o aluno surdo interaja com seus pares, pois, mesmo sendo filho de pais ouvintes, o que lhe garante a convivência com a Língua Portuguesa, essa relação de pais e filhos não garante a aquisição desta língua de forma natural, uma vez que não compartilham do mesmo sistema linguístico, ou seja, a criança surda não acessa a língua de modalidade oral-auditiva. Portanto, na maioria das vezes, essa função está delegada à escola, que deverá colocar o aluno surdo frente às duas línguas para que, adquirindo uma, possa aprender a outra. Há uma preocupação muito grande com a educação de surdos, principalmente no que se refere à aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, pois estes encontram muitas dificuldades para desenvolvê-la enquanto segunda língua. Mas essa preocupação precisa ser validada com mudanças curriculares e nas práticas pedagógicas, visto que as escolas trabalham um currículo para ouvintes e, assim, fica o aluno surdo sem acesso à Língua Portuguesa escrita, pois, para que esse aluno aprenda a segunda língua, não basta o tradutor/intérprete, mas que o contexto escolar esteja apoiado na educação bilíngue que, para Fernandes (2008), a educação nesta abordagem aceita que o surdo seja portador de características culturais próprias.

As pessoas surdas devem ter acesso a conteúdos curriculares específicos para o atendimento educacional especializado e à comunicação, à informação e à educação. As instituições públicas precisam promover cursos de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e prover às escolas esse tipo de professor.

Outra questão a ser discutida são as avaliações, pois são adotados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na

correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Disponibilizar equipamentos para acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. O professor bilíngue aprovado em exame de proficiência em Libras/Língua Portuguesa pode ser tradutor e intérprete, mas tem função distinta do professor docente. As instituições públicas e privadas de ensino federal, estadual e municipal devem implantar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Para complementar o currículo da Base Nacional Comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental. As instituições públicas de ensino devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de escolas de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, nos anos iniciais do ensino fundamental; devem ser abertas para os anos finais do ensino fundamental com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Escolas de educação bilíngue são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. E em escolas inclusivas, os alunos têm direito à escolarização em turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. Isso deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

As mudanças decorrentes da implementação de escolas bilíngues implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

1.1 – O Congresso de Milão como divisor de águas na Educação dos surdos (oralismo puro)

Do século XIX a seguir, seguiram-se períodos muito complicados, e o que antecedeu ao dia 06 de setembro de 1880. Na França, o professor francês L'Épée descobriu uma criança surda que se comunicava com a língua de sinais, a partir desta observação ele acreditou que poderia desenvolver uma comunicação sistematizada a partir dos sinais, assim desenvolveu um método para comunicação utilizando-os.

Na Alemanha, um professor alemão, Heinicke defendeu o método oral para as crianças surdas aprenderem a falar sem utilizar as mãos, nem os gestos. Ambos os países seguiram com as suas escolhas para a comunicação de pessoas surdas e as desenvolveram por um certo período, até meados de 1880, quando um deles se atentou às escolhas diferentes, discordando um sobre o método de oral, e o outro sobre a língua de sinais, conforme afirma Eiji (2011). Pediram para organizar o congresso, que aconteceu na Itália.

Assim, foi organizado o Congresso de Milão, em 1880, no qual educadores de todo o mundo puderam votar sobre qual método (oral ou gestual) deveria ser utilizado para o desenvolvimento dos surdos durante processo de aprendizagem. Permitiram somente aos ouvintes votarem, no entanto, os surdos eram proibidos de participarem desta escolha tão importante. Neste período, grande parte das pessoas ouvintes acreditavam que estes eram incapazes e inferiores, deste modo, queriam que falassem como os ouvintes.

Para o descontentamento dos surdos sinalizantes, o método de oral teve o voto da maioria presente e a partir de 12 de setembro de 1880, o mundo já passou a experimentar grandes transformações, pois as línguas de sinais de diversos países foram banidas. Os professores europeus surdos foram demitidos, além de professores surdos de outros continentes. Colocaram os professores ouvintes para substituí-los a fim de que os alunos surdos os obedecessem e de acordo com Eiji (2011):

Entre os séculos XVIII e XIX, as abordagens gestualistas defendiam a primazia das linguagens (e línguas) de sinais na instrução do

sujeito surdo, enquanto as práticas oralistas opunham-se ao gesto, afirmando-o como um sistema precário de comunicação (como um esforço que em muito atrapalhava o aprendizado da fala). Esses dissensos e distensões no campo político/pedagógico da surdez desdobraram-se em novas proposições que alteraram radicalmente o dia-a-dia e o destino de muitos indivíduos surdos. Tais mudanças cristalizaram-se e oficializaram-se, sobretudo, por meio do Congresso de Milão [1], em 1880. Sete dias de discussões, apresentações e votações, entre 6 e 11 de setembro de 1880, em Milão, Itália, coroaram os pressupostos oralistas. As resoluções foram quase unânimes, contando com poucas, e isoladas, oposições: às escolas de surdos cabia o ensino da fala como meio de inserção do surdo em um mundo ouvinte. Os gestos? Que fossem banidos. As práticas bimodais que utilizavam sinais em simultaneidade com a fala também foram rejeitadas. O oralismo puro, como acordado por grande parte dos 164 membros do Congresso (em sua quase totalidade ouvintes [2]), foi apontado como a melhor abordagem para a educação de surdos (EIJL, 2011,s/p).

Os anos que sucederam a este foram de muito sofrimento para os surdos, pois a sociedade ouvinte que se enxergava como “normal” considerava os surdos “anormais”, porque para aquela, as pessoas surdas não tinham uma comunicação inteligível, nesse interim criaram escolas para surdos, focalizando o aprendizado da fala oral, esta que foi julgada superior à língua de sinais. Os professores ouvintes eram responsáveis pelo ensino dos sons das palavras e as treinavam com estes alunos até considerarem sua pronúncia satisfatória. Seguiam esta atividade passo-a-passo, iniciando pelas vogais, depois a uniam à uma consoante, na sequência as sílabas e por fim a palavra, por exemplo: A, depois BA, na sequência BA – NA – NA, por fim “BANANA”. A maioria dos surdos tinha dificuldade para adquirir a fala oral, porque tinham nível de compreensão por através do canal visual e não sonoro. Queriam se comunicar por meio da língua de sinais para sentirem em sua língua de conforto. Eiji (2011) reitera que surdos de outros continentes eram proibidos de sinalizar. A escola tomou uma roupagem clínica durante esta época, assim,

[...] as propostas oralistas contaram com a chancela oficial do Congresso de Milão, fazendo de grande parte das escolas para surdos espaços de reabilitação, de ortopedia da fala e de normalização de indivíduos “anormais” (EIJL, 2011,s/p).

Figura 1: Professor treinando a voz das crianças surdas



Fonte: Hugo Eiji, 2011.

Eiji (2011) relata o contexto de marginalização o qual as pessoas surdas foram expostas pela decisão da proibição do uso da língua de sinais:

Professores surdos foram afastados da docência; as línguas de sinais, já banidas da maior parte das instituições de ensino para surdos, postas à marginalidade; e os discursos médico-terapêuticos fizeram-se hegemônicos no domínio da surdez (sobretudo na Europa) (Eiji, 2011, s/p).

O autor supramencionado explica que nesses tempos, os quais os professores ouvintes ministravam aos alunos surdos, tinham o conhecimento da proibição das línguas de sinais em ambientes escolares, pois acreditavam que desestimulavam e prejudicavam o aprendizado da oralidade para evitar a comunicação, assim com todas as dificuldades para esta aquisição, concebiam os alunos surdos como “preguiçosos” para a fala. Se estes sinalizavam, eram castigados após flagrados utilizando a língua de sinais, suas mãos eram por vezes amarradas para não se comunicarem através dela em sala de aula ou em outro espaço escolar. Fora deste espaço, os surdos precisavam estar em esconderijos para conseguirem se comunicar em língua de sinais e não extinguir sua cultura, em virtude disso a sociedade, a identidade e a língua permaneciam vivas. Os surdos precisaram garantir que estas perdurassem. Uma das consequências do que aconteceu em 1880, foi a exclusão da comunidade surda da vida política e das instituições de ensino. Muitas pessoas surdas mais velhas preocupavam-se com os alunos surdos inocentes que não conheciam a língua de sinais. Em vista disso e de outras questões culturais, realizavam encontros em esconderijos para surdos.

Nos segredos dos gestos, nos encontros em associações, nas práticas desportivas, nos momentos privados em espaços escolares e em instituições “especiais”, nas lutas e nos movimentos sociais, as línguas de sinais mantinham-se vivas, assim como práticas culturais próprias perpetuavam-se entre gerações (EIJI, 2011, s/p).

Por longos anos, cerca de um século, os pesquisadores investigaram histórias sobre o congresso de Milão, pois considerou-se de extrema relevância desvelá-las aos surdos para que entendessem o sofrimento que o seu povo passou, para fomentar as forças e o direito de lutar, para evitarem a extinção da língua de sinais, seja qual ela for, Língua Brasileira de Sinais – Libras, American Sign Language - ASL – (Língua de Sinais Americana), e entre outras línguas.

Para chegar a essa construção, pretendemos tecer algumas considerações sobre as condições de produção do discurso sobre surdez que circundava o Congresso de Milão. Para tal é importante sublinhar como os surdos eram lidos e compreendidos naquele momento histórico (BAALBAKI; CALDAS; 2011, p. 1887).

As autoras Baalbaki e Caldas (2011), teceram algumas considerações sobre o discurso que circuncidava o Congresso de Milão sobre a surdez. Os discursos estavam voltados à uma ótica de deficiência, pelo fato de enfocarem o “não ouvir”, conseqüentemente enxergavam os surdos como incapazes, preferiram deste modo, eliminá-los ou abandoná-los nas ruas. As pessoas surdas que nasciam nesta época recebiam xingamentos, eram escravizadas, foram estigmatizadas e até sacrificadas. No entanto, quando investigados outros períodos, é possível constatar que em alguns deles, a surdez era percebida por outra ótica.

A surdez, por sua vez, na Antiguidade Clássica, já era identificada como diferença, desde então, e também por boa parte da história da humanidade, foi estigmatizada (BAALBAKI; CALDAS; 2011, p. 1888).

É preciso tomar conhecimento sobre a história, como os surdos foram estigmatizados, a fim de não permitir que isto ocorra novamente. Porque cada período histórico é diferente e pode acarretar em mudanças para o futuro.

1.2– Abordagens mistas de comunicação (comunicação total/bimodalismo)

Comunicação Total

A comunicação total consistia em fazer uso de todos os meios que consideravam facilitar a comunicação: língua falada; sinais; sistemas artificiais (códigos manuais). POKER (2011) afirma que ela surgiu após o fracasso do oralismo puro. Introduziram esta abordagem para observar facilitaria a aquisição da leitura e escrita pelos surdos com os surdos. No entanto se tratava de um misto de duas línguas, sendo considerada uma abordagem artificial.

[...] a partir da década de setenta, percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Surge assim a filosofia Bilíngue, que desde a década de oitenta vem se disseminando por todos os países do mundo (GOLDFIELD,1997, *apud* POKER, 2011, p. 3).

Porém, antes do surgimento da filosofia bilíngue a preocupação era apenas melhorar a comunicação entre ouvintes e surdos, bem como com surdos e surdos, no entanto, sem considerar a necessidade do respeito à sua língua natural. Neste viés, a comunicação total acarretou em uma confusão, pois todos utilizavam a língua falada, sinais e sistemas artificiais, seguindo a estrutura gramatical da língua portuguesa, nomeado a partir de então, fora do espaço acadêmico como “português sinalizado”, no qual a estrutura da Língua Brasileira de Sinais – Libras é desconsiderada. Esta abordagem valorizava apenas a comunicação e a interação, não a língua. Após um certo período, percebeu-se que não havia evolução na aprendizagem das crianças surdas, especialmente em relação à alfabetização.

Constatou-se que houve a melhora na comunicação entre surdos e ouvintes, todavia os resultados foram insatisfatórios para a leitura e escrita. Embora os resultados desta abordagem se mostravam ineficazes para a educação das pessoas surdas, alguns autores ainda a defendiam.

Segundo Ciccone (1990)

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-

la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito. (CICCONE, 1990, p. 06-08)

Após críticas tomarem maior proporção sobre ela, a Comunicação Total deu espaço ao bimodalismo, o qual acreditava-se diminuir o bloqueio de comunicação entre criança surda e os ouvintes, com os argumentos de que evitaria que as crianças sofressem os resultados do isolamento. Tal abordagem compreende que a criança é exposta desde cedo ao alfabeto manual, à língua de sinais, à amplificação sonora, ao português sinalizado, leitura labial, leitura e escrita. Esta filosofia preconizava o respeito à família e a sua valorização, além de mostrar o papel da família na hora de compartilhar valores e significados. Todavia, esta também se mostrou ineficaz para a educação de surdos.

Bilinguismo

A Suécia foi o primeiro lugar a gerir esta nova filosofia, com o objetivo de não apenas desenvolver as habilidades na língua oral, porém também desenvolver habilidades na sua primeira língua, no caso dos estudantes surdos a língua de sinais. Este país reconheceu os surdos como minoria linguística a partir de protestos pelo direito de sua educação na língua falada e de sinais. Conforme Capovilla (2000) a Dinamarca avaliou o desenvolvimento linguístico das crianças surdas, educadas do bilinguismo, analisando a faixa etária entre 06 aos 14 anos. Analisou e avaliou o desenvolvimento tanto na primeira língua, como na segunda língua, a língua oral na modalidade escrita do seu país.

Deste modo, de acordo com Capovilla (2002),

[...] foi observado que as crianças gostavam muito de brincar de um jogo que elas próprias haviam inventado e que consistia em sentar sobre as próprias mãos e de tentar comunicar-se umas com as outras por meio da língua falada. Muitas crianças também colocaram espontaneamente para si mesmas, como um objetivo próprio a ser alcançado, o desenvolvimento de sua habilidade de articular a língua falada, de modo a poderem ser entendidas pelos ouvintes. De modo geral o programa foi muito bem-sucedido em vários aspectos. Por exemplo, aos 12 anos de idade, cinco das nove crianças tinham um nível de leitura igual ao de crianças ouvintes; e aos 14 anos, sete das nove conseguiam ler com uma certa fluência (CAPOVILLA, 2002, s/p)

Nestes estudos, observou-se que aquelas crianças passaram a escrever em dinamarquês. Na proposta apresentada, o surdo vive em uma condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no dia a dia com duas línguas e duas culturas. A primeira língua é língua de sinais, valorizando e preconizando a cultura da comunidade surda do seu país e a segunda língua é língua portuguesa/língua oral, abrangendo o conhecimento da cultura ouvinte de seu país. Para a maioria das crianças, a língua oficial do país onde vivem é, simultaneamente, língua materna e língua de escolarização não são, no entanto, para os surdos. Entretanto, para estas, a língua de aquisição espontânea terá de ser uma língua de sinais. A língua de escolarização é por meio da qual se aprende a ler, e se estuda, uma língua oral, o que faz com que a escola precise ensinar estas crianças a ler e a escrever, a conhecer o Português escrito.

Bilinguismo significa usar as duas línguas. O surdo pode aprender uma língua oral ou escrita (no Brasil, LP), mas precisa ser educado na sua língua natural e este é um direito dele.

O Bilinguismo foi uma metodologia adotada a partir das reivindicações dos próprios surdos, pois esta tem possibilitado o acesso a duas línguas dentro de um contexto: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

O surdo pode adquirir, nesta abordagem, como sua primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda. Partindo disto provoca o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. A Língua de Sinais sob esta perspectiva é oferecida à criança surda para o seu desenvolvimento o quanto mais cedo possível, e a Língua Portuguesa deve ser ensinada na educação como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral.

1.3– As lutas do movimento surdo para a Educação do seu povo.

Movimento social significa está ligado aos espaços nos quais acontecem os encontros dos pares para criar e manifestar as lutas de um grupo, o qual cada membro tem autonomia para este movimento. Sobre o povo surdo, as lutas são para benefício linguístico e valorização da língua de sinais, além do direito de fazer o movimento surdo. É muito importante para ter segurança, para discutir com os ouvintes sobre organização de emprego, saúde, e outros. O povo surdo é responsável e protagonista nos seus direitos, assim como ocorre na organização da comunidade ouvinte. O movimento surdo é persistente no estabelecimento de sua identidade cultural e busca transformar os resquícios de influência da visão clínica em instituições que os representam, por exemplo: a transformação da FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração com Deficiência Auditiva) para a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

Em 1970, o grupo de ouvintes criou a Federação que tinha a finalidade de manutenção auditiva, “FENEIDA”. Anos depois, em 1983, um grupo de surdos discutiu sobre esta instituição e foi à luta, em contato com o vice-presidente (líder), fez os questionamentos sobre a finalidade clínica. Os surdos sempre apareciam como protagonistas nestas lutas e a partir delas, o líder ouvinte desta instituição começou a aceitá-los, pois estes surdos sentiam-se incomodados e sempre se manifestavam até conquistar um surdo protagonista como presidente, vice-presidente e em outras funções para construir a sua política.

No ano que o movimento surdo conquistou o líder surdo na FENEIDA, houve a mudança do nome da federação para: “FENEIS”. Esse nome não se configurou em apenas uma mudança de título, mas na visão pública. Este foi mudado por um missionário responsável pela luta deste grupo em respeito aos surdos, pois têm uma aquisição linguística diferente, que em nada está ligada à deficiência auditiva (termo pelo qual não se reconhecem. Atualmente, a federação brasileira, têm passado por vários lugares buscando organizar políticas públicas relacionadas à Libras, assim os surdos são convocados para conversar sobre as propostas, as políticas, como surdo protagonista na sociedade ouvinte.

A FENEIS tem mais de quatro milhões de surdos representantes, organizados em todo o Brasil, por exemplo, em associação, grupos relacionados, entre outros. Existem aproximadamente 200 surdos distribuídos nos estados para tratar sobre esportes para surdos. O movimento surdo também está dentro da área acadêmica, a primeira conquista expressiva foi o curso à distância de licenciatura, Letras-Libras que fica na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), com polo em vários locais em território nacional. O curso de Letras-Libras ofereceu acesso para o ensino superior e formação os professores surdos de uma forma qualitativa para trabalhar como professores de Libras

Destaca-se que não é apenas no Brasil que existe o movimento surdo, existem vários países que têm representantes para lutar pelo movimento, para dar visibilidade à capacidade do ser surdo. O movimento surdo vem se expandindo progressivamente no mundo. Os surdos participantes do movimento vão à diversos lugares, também no intuito de interagir com os outros surdos e assegurar o movimento da língua, cultura e identidade. Deste modo,

Movimento Surdo tem atuado na realidade sociopolítico-econômica brasileira, sendo representado pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos). Mas, como sabemos esta realidade não está descolada do cenário de globalização [...] (BESERRA; MELO; SOUZA, 2011, p. 754-755).

Os surdos, os intérpretes de Libras, que são fluentes, os professores da área de educação bilíngue e básica, os amigos - FODA (Friends of Deaf Adults – Amigos de Adultos Surdos) e família de surdos, que estão inseridos na comunidade surda, podem contribuir com o movimento surdo, por exemplo: na falta de intérpretes, nas lutas para os direitos, nas escolas bilíngues para surdos, até no setembro azul, evento que comemora as conquistas deste povo, que ocorre no mês de setembro e foi criado a escola INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos), comemora o dia 26 de setembro (dia nacional de surdo) e dia 30 de setembro (dia internacional de surdo).

"Uma língua é um lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites de nosso pensar e sentir." (Vergílio Ferreira)

CAPÍTULO 2

A Visualidade no ensino de surdos

Para iniciar este capítulo, faz-se necessário conhecer a diferença entre visualidade e visão. A palavra “visualidade” tem um contexto histórico e social, ela envolve corpo e mente, que carregam a experiência visual, assim faz parte da cultura. E a “visão” tem o seu significado atrelado à operação física, trata de seus mecanismos e dados, as duas palavras não são sinônimas. Assim, o autor Sérgio (2014) afirma que,

É à visualidade que a cultura visual se dedica. Como explica Paulo Knauss (2006, p. 107), “trata-se de abandonar a centralidade da categoria de visão e admitir a especificidade cultural da visualidade para caracterizar transformações históricas da visualidade e contextualizar a visão”. Se nossa experiência visual não pode ser identificada como uma janela transparente para o real, em função das diferentes práticas e variantes culturais, logo não pode ser compreendida como uma experiência natural/universal no sentido de que seja igual para todos independente do contexto histórico (SÉRVIO, 2014, p. 198).

Assim, é preciso incorporá-la ao ensino de surdos na área de educação bilíngue, por meio da cultura surda, explorando o uso de imagens, materiais didáticos visuais, recursos visuais. Os professores precisam buscar estratégias de trabalho para que os alunos possam ter o contato com a experiência visual através da língua de sinais, também em contexto de duas línguas como a Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais para desenvolver a aprendizagem no ambiente escolar. Destacando que,

Os processos de ensino e aprendizagem de surdos em contextos de educação bilíngue, considerando a visualidade como fator que marca a cultura surda, requerem o desenvolvimento de materiais visuais para o trabalho pedagógico com este público. Embora a língua de sinais seja a língua de instrução em contexto bilíngue e seja ela eminentemente visual em sua composição, experiências pedagógicas têm reafirmado a necessidade de desenvolvimento e uso de outros recursos visuais para o trabalho com as diferentes áreas curriculares (SKLIAR, 2015; MACHADO, 2010; CAMPELLO, 2007). O trabalho nas diferentes ciências historicamente se baseia no uso do texto escrito, não tendo ainda uma tradição de visualidade,

com poucas exceções, e, quando se utiliza a imagem esta é meramente complementar, auxiliar, não sendo fator preponderante para o trabalho didático. Por outro lado, poucos recursos visuais (animações, infográficos, vídeos, etc) são disponibilizados ou desenvolvidos nestas áreas (BÄR 2017, p. 2).

A autora Campello (2008) pesquisou o processo de escolarização e pedagogia para saber como utilizar os recursos, metodologia, o processo de ensino, entre outros. Assim, ela considera que o uso Datashow aliado à língua de sinais favorece a compreensão dos surdos, pois com a língua de sinais e imagens simultaneamente compreende o respeito à visualidade deste povo. Deste modo, mesmo no caso da presença de surdos estrangeiros a compreensão de uma segunda língua de sinais é mais acessível, por ser também de modalidade visual-espacial, do que uma língua escrita, que é mais complexa para o surdo, pois tem origem na língua de modalidade oral-auditiva. A língua de sinais é compreendida pela aquisição da cultura visual, logo, Campello (2008) explica:

[...] a minha pesquisa foi evoluindo gradativamente a medida que o “olhar” sobre a escolarização e pedagogia de surdos era utilizada na sala de aula. Com a metodologia utilizada nas salas de aula por meio de língua de sinais, alguns com gestos, alguns com mímica, devido a complexidade de várias línguas de sinais dos Surdos-Mudos estrangeiros, com os recursos visuais, no caso de datashow (em todas as salas) e apresentação de trabalho dos Surdos-Mudos abriram o meu conceito e delimitou-se na pesquisa a importância do uso de língua de sinais como primeira língua e ensino de língua estrangeira como segunda língua. Discutia com os professores sobre as dificuldades dos alunos Surdos-Mudos o processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 127).

E assim,

[...] trabalhar com a expressão Cultura Visual não indica que esteja qualificando alguma cultura como mais visual do que tátil, ou mais visual do que auditiva, ou mais visual do que verbal [...] (SÉRVIO, 2014, p. 209).

Enfim, não podemos deixar a cultura para atrás, para que os futuros surdos tenham acesso aos recursos visuais e os sinais com os professores bilíngues. Além da língua portuguesa para reconhecimento da leitura e escrita.

2.1 – O surdo enquanto sujeito visual.

De acordo com o artigo da revista Diálogo, RevDia, os ouvintes apresentam uma língua oral, que controla as vozes, como em seu volume, percebem o som por através dos ouvidos, têm a cultura voltada à audição, por exemplo: ouvem diversos tipos de música, conversam de perto. Os surdos, diferentemente, apresentam uma língua de sinais, sinalizam no espaço, utilizam expressão facial e corporal e percebem o som, por exemplo, na percepção das vibrações de uma música forte ou alta, conversam de perto ou longe em Libras, protagonizam e assistem peças de teatro sinalizadas.

Um surdo é capaz na sua visualidade e um ouvinte é capaz em sua audição, cada pessoa possui cultura diferente, considerando aspectos linguísticos. O ouvinte tem por referência a sua própria língua oral-auditiva, porém, a maioria dos surdos não tem referência na língua de sinais, mas tem uma comunicação espaço-visual.

As Línguas de Sinais são línguas visuais, como a Língua Francesa de Sinais, a Língua Sinais de Americana, a Língua Sinais Alemã, a Língua Sinais Mexicana e todas as demais línguas. O sujeito surdo tem potenciais linguísticos imagéticos, gestuais, visuais por através da uma língua e cultura própria, é esta, é tão rica linguisticamente e gramaticalmente como quaisquer línguas orais. Não existe uma língua pobre. Enfim, se a língua de sinais é uma língua natural que é adquirida pelos surdos forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam a mesma língua, porém no caso desta aquisição por pessoas ouvintes, a língua alcançada é sistematizada pela pessoa ouvinte de outra maneira, pelo fato de ouvir. Cada um têm a sua diferença, por serem sujeitos diferentes e precisam de estratégias peculiares no seu ensino, assim como as experiências.

A experiência visual para um sujeito surdo mudo é dinâmica e um signo é como uma energia visual. Não há apenas uma combinação de signos, cores e formas, movimentos e tamanhos: a representação visual é assim como a melodia de uma música presente em interações dialógicas mediadas pela visualidade (CAMPELLO, 2008, p. 114).

Embora a autora utilize o termo surdo mudo, atualmente ele é considerado inadequado, sendo utilizado apenas a palavra surdo para denominar a pessoa que pertence à Comunidade Surda.

Logo, na educação bilíngue sempre deve ser percebido o sujeito surdo, o que pode funcionar em relação ao ensino da língua para este povo. Precisamos verificar se este surdo consegue adquirir uma língua ou duas línguas (sabendo-se que a primeira língua é Língua Brasileira de Sinais) no processo de aquisição, é importante para ter um conhecimento linguístico.

[...] A educação bilíngue para surdos entende a língua de sinais como a língua natural do sujeito surdo, ou seja, L1, e a língua majoritária, no caso o português, como L2, como segunda língua. Assim, o português oral e escrito se dará em um processo de aquisição de segunda língua (GIAMMELARO, GESUELI, SILVA, 2013, p. 512).

Afinal, a pedagogia visual e sujeito surdo são vinculados na criação de estratégias na escola para surdos. Eles receberão os estímulos visuais por meio do uso de imagem, como funciona com a consciência e desenvolvimento da visualidade.

As técnicas, recursos e perspectivas utilizadas na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais, o que exigem uma nova forma de pensar o processo perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo-Mudo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 138).

Assim, isto se dará,

- 1) ao contato inicial da LS como língua materna (não quero dizer que a língua materna seja no caso da língua aprendida em casa e sim com o contato com a língua de sinais dos Surdos-Mudos, no caso do sujeito surdo)
- 2) à exposição cotidiana a signos visuais, como imagem nos filmes, revistas em quadrinhos, livros com desenhos, propaganda, etc.
- 3) à reflexão teórica e prática das exposições semióticas. Refletir o seu conceito e suas significações e sentidos para com este signo, por exemplo: rosa vermelha, que pode ser definida em vários sentidos, a cor, o nome da flor ou da pessoa, a mudança sintática (rosinha vermelhinha), a mudança semântica (A Rosa vermelha) que

pode ser definida como pessoa que sempre usa a saia vermelha, e vários outros.

4) À formação ideológica e sua reflexão: vermelha pode ter outros significados, que pode ser a cor do comunismo, da cor do time de futebol, do sangue, da beleza do batom, da forma que ela expressa, da cor marcante ou insignificante. No caso dos sinais, também carrega a sua ideologia e do poder do prestígio dos sinais para significar o seu sentido.

5) Ao fato de analisar a diferenciação da língua portuguesa com a LS (CAMPELLO, 2008, p. 157).

Os surdos poderão se desenvolver como sujeito surdo, ou seja, o sujeito visual, para poder a entender as duas línguas diferentes, sobre as quais conseguirão refletir os significados, conceitos, sentidos e o que mais lhe surgir para conhecer.

2.2 – Pedagogia Visual na Educação de Surdos

Esse termo Pedagogia Visual significa que o professor trabalha com a linguagem imagética considerando a língua de sinais, é também o processo de comunicação constituído pela visualidade. A Libras já tem reconhecimento Legal como língua pela Lei Nº 10.436/02, pois tem características visual-especiais que estão no lugar de visualidade, é uma grande parceria junto às propostas educacionais relacionadas à educação de sujeitos surdos. O mundo da imagem ou comunicação pode ter relação com os estudos da visualidade, que estão apostos com as diferentes áreas, conforme exemplificado pela autora Campello:

Por exemplo: na comunicação visual (o estudo e investigação do ensino da expressão e comunicação visual, sua ideologia, pedagogia, didática e marketing); na estética, (a representação sobre o mundo do corpo, o gesto e cultura do corpo masculino ou feminino, como uma pedagogia visual e mimética); na informática, (o programa pedagógico com a utilização de tecnologia educacional através da computação, sua compreensão e linguagem); além da interface com a fotografia, pintura e outros (...).³ Todos, portanto, constituindo discursos mediados pela visualidade e pela imagem (CAMPELLO, 2008, p. 10, 11).

Portanto, utilizar a Pedagogia Visual se faz necessário para que conhecer, buscar, pesquisar e explorar na área de Educação Especial, ou seja, Educação de Surdos.

Assim, tornam-se necessários:

- Formação dos professores que relaciona com a cultura, identidade, história dos movimentos sociais, educacionais e política dos sujeitos Surdos Mudos, gramática de língua de sinais, e de língua estrangeira, no caso do português como segunda língua dos sujeitos Surdos Mudos;
- Habilitar no exercício visual para captar e de transmitir os signos visuais na explanação das aulas, atrelando as perspectivas culturais e visuais;
- Entranhar os artefatos culturais da diferença surda-muda, visão crítica e alternativas da cultura lingüística distinta;
- Objetar de forma consciência a “resistência” dos “discursos” dos profissionais Surdos Mudos;
- Alternar as formações e currículos da faculdade de pedagogia e inserção das disciplinas de educação de sujeitos Surdos-Mudos nos currículos educacionais como um todo (CAMPELLO, 2008, p. 24).

É preciso buscar saber como se dá o processo de escolarização para surdos, porque um professor surdo ou ouvinte (que sabe a Libras) deve estimular os alunos surdos para que possam aprender como são as características das línguas (Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – processo bilíngue). Alunos oralizados podem aprender a mesma coisa dos surdos sinalizados, ambos têm direito de aprender com o professor bilíngue que tenha a experiência visual.

Esse é um processo para a escolarização de Surdos-Mudos, adotando a prática da pedagogia visual. Esse passo vem firmar a importância do uso visual na escolarização dos Surdos-Mudos. A pedagogia visual, no meu entender, não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de “experiência visual” tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo (CAMPELLO, 2008, p. 64).

A autora supracitada afirma que o processo de ensinar e aprender é muito importante para estabelecimento de relações entre as pessoas, seguindo o ponto de vista da Pedagogia Visual, adequada para surdos. Assim, tem objetivos para investigar com vistas a destacar os pontos fundamentais que poderão fundamentar propostas pedagógicas voltadas para este fim.

Para que se possa falar do processo de ensinar e aprender baseado numa pedagogia para sujeitos Surdos-Mudos, ou de uma pedagogia visual relacionada à escolarização dessas pessoas, é necessário,

antes, discutir a importância do signo visual, caracterizando as necessidades específicas voltadas à visualidade como questão central da e na constituição destes sujeitos, entre outros aspectos significativos. Faz-se importante, igualmente, definir o que se está chamando de pedagogia visual para se compreender o peso de sua inserção no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 65).

Deste modo:

A pedagogia visual, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 131).

Enfim, os professores surdos ou ouvintes bilíngues precisarão de estratégias para lançarem mão em sala de aula com o objetivo de estimular a cultura, a convivência em sociedade, a autonomia intelectual, a comunicação, as trocas de experiência, o relacionamento interpessoal, e principalmente conhecer o contexto social do aluno surdo para que internalize as atividades realizadas.

Essas estratégias se apoiam na Pedagogia Visual, que se apresenta como forma de explorar a visualidade, tanto da língua de sinais como dos demais recursos tecnológicos e sociais relacionados a imagem. Aborda uma semiótica imagética, um “campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presente nos surdos, [...] que pode ser cultivados também como recursos didáticos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 186-187).

Dessa forma,

Através da pesquisa, observamos que não é comum encontrar produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área dos surdos, mesmo que a língua de sinais (que é a língua natural, materna e nativa das pessoas surdas, cuja modalidade é gesto-visual), se apóie em recursos da imagem visual (CAMPELLO, 2007, p. 113).

Campello (2007) explica que, para que os alunos tenham na aula de Ciência, sobre como ocorre o nascimento de uma criança, segue esta imagem da Figura 1. Imaginando que as pernas têm a representação do canal vaginal, as mãos

significam ovários, também como ocorre no processo masculino no ato da gravidez (ejaculação, espermatozoide, esperma, etc) explica como é o passo a passo durante o ato sexual. Logo, como é gerado um bebê e que nesse processo é necessário, às vezes, a espera de até 09 meses.

Figura 2: exemplificação do órgão reprodutor feminino

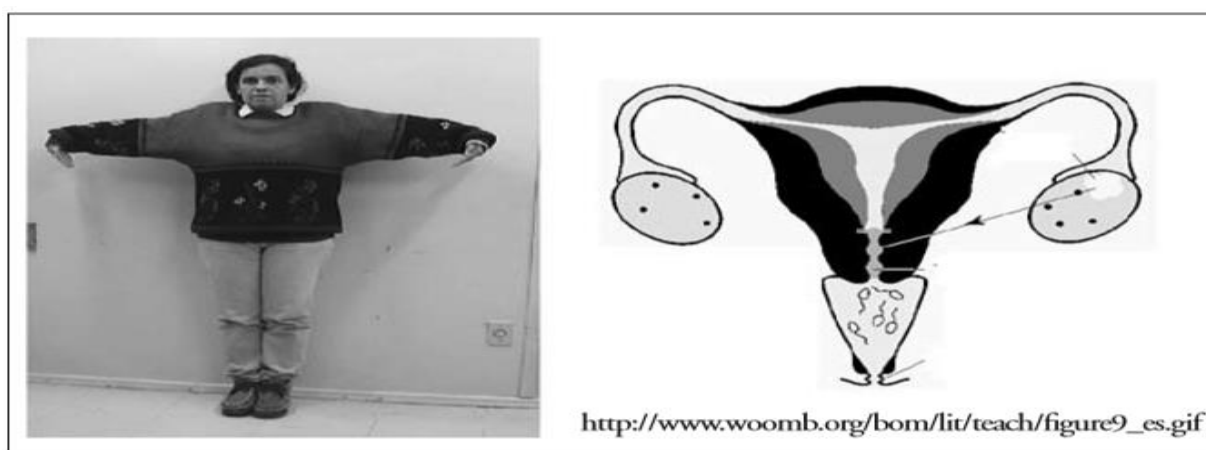


FIGURA I

Fonte: CAMPELLO, 2007, p. 105

É importante de usar a experiência visual e estratégias relacionadas à ela, o uso de Língua Brasileira de Sinais e imagem, indicando no português a palavra correspondente ao sinal e à imagem, para relacionar as duas línguas.

2.3 – Aspectos da visualidade para a aprendizagem de alunos surdos.

É possível verificar a presença fiel dos signos visuais na relação ensino-aprendizagem do surdo, porém é necessária para relacioná-los com a Educação dos surdos e os processos de aprendizagens, tomando como exemplo: classificadores, sinais, expressões faciais e corporais, uso de estratégias visuais por através do espaço. Os alunos surdos e os professores precisam dialogar a respeito das necessidades destes alunos.

A necessidade dos aspectos da visualidade que engloba os seguintes fatores:

- Formação dos professores que relaciona com a cultura, identidade, história dos movimentos sociais, educacionais e política dos Surdos,

gramática de língua de sinais, e de língua estrangeira, no caso do português como segunda língua dos Surdos;

- Habilitar no exercício visual para captar e de transmitir os signos visuais na explanação das aulas, atrelando as perspectivas culturais e visuais;

- Entranhar os artefatos culturais da diferença Surda, visão crítica e alternativas da cultura lingüística distinta;

- Objetar de forma consciência a “resistência” dos “discursos” dos profissionais Surdos;

- Alternar as formações e currículos da faculdade de característica peculiar e inserção das disciplinas de educação de Surdos nos currículos educacionais como um todo (CAMPELLO, 2008, p. 44).

Dessa maneira,

[...] na educação de Surdos. A língua de sinais, como se sabe, é um dos recursos viso gestual e espacial dos Surdos, onde se insere a sua cultura ao mesmo tempo que a produz e a reafirma. Relacionada a esta modalidade de comunicação há a necessidade de se desenvolver materiais educacionais específicos para que o processo de ensinar e aprender se realize satisfatoriamente. No Brasil, este conteúdo é pouco conhecido, mas o meu estágio como bolsa sanduíche possibilitou encontrar no exterior, Estados Unidos da América, inúmeros materiais (CAMPELLO, 2008, p. 126).

Campello (2008) afirma ainda que a modalidade de comunicação pode satisfazer a aprendizagem e ensino para os surdos, os vendo como sujeitos e visuais, deste modo para que os alunos surdos possam compreender, pode-se lançar mão da chamada pedagogia surda.

Aspectos da visualidade na educação de Surdos, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 128).

Os surdos poderão se satisfazer com a aprendizagem, quando neste processo houver uso expressivo da visualidade e dos estímulos visuais para oferecer-lhes condições de experimentar uma nova realidade no seu futuro, sobre o caminho dos estudos, trabalhos e financeiramente.

"Capacidade de luta que há em você, precisa de adversidades para revelar-se." (Pierre Schurmann)

CAPÍTULO 3

Metodologias e estratégias para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos

As autoras Lacerda, Santos e Caetano (2011) consideram como estratégias e metodologias para o ensino de alunos surdos, saber como fazer a partir das singularidades e preocupação em construir sentidos equivalentes aos alunos ouvintes. Exploram o conceito de pedagogia visual e experiência visual, o trabalho com a Língua Brasileira de Sinais e o trabalho de parceria entre professor e o intérprete de Libras. Assim explicam que:

Essa centralidade da visualidade precisa, na educação de surdos, perpassar pela elaboração do currículo, pelas estratégias didáticas, pela organização das disciplinas, com envolvimento de elementos da cultura artística, da cultura visual, do desenvolvimento da criatividade plástica e visual pertinente às artes visuais, além do aproveitamento dos recursos de informática, fortemente visuais, favorecendo, assim, uma valorização da concepção de mundo constituído por meio da subjetividade e da objetividade com as “experiências visuais” (PERLIN, 2000) dos alunos surdos (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2011, p. 108).

É preciso, portanto, existir a metodologia adequada para os alunos surdos, para que os professores elaborem as aulas lançando mão de artifícios visuais, expressões faciais e corporais, para atender a sua compreensão, verificando o entendimento dos alunos surdos, destacando que os professores precisam de formação continuada constante sobre o conhecimento de cultura surda, comunidade surda, sociedade surda, as aprendizagens dos surdos. Possibilitando a conquista de um trabalho melhor na sala de aula, com: imagens, figuras e o domínio da língua de sinais.

Contudo, não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do aluno surdo. Esse tipo de formação só tem a contribuir com o aprendizado dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes; uma boa apresentação de slides, por

exemplo, é fundamental para alunos ouvintes, e para os alunos surdos esse recurso pode se tornar essencial (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2011, p. 109).

Os alunos surdos deverão estar satisfeitos com a linguística, no entanto, para além disso, os professores precisam se preocupar com a educação escolar, verificar a metodologia “comum” para fazer uma adequação para surdos. As autoras afirmam que é importante ter organização social das comunidades e também a presença da Libras, para criarem seus argumentos, discutindo para trocas de ideias para perceber neste espaço o que é possível. Kotaki e Lacerda (2011) explicam que,

Na escola, o aluno surdo alcança um nível de desempenho escolar satisfatório no momento em que há preocupação com o resgate de toda sua historicidade; com o entendimento sobre a diversidade linguística e uma educação escolar diferenciada que valorize suas capacidades e potencialidades; além de uma compreensão sobre as forma de organização social das comunidades surdas e a importância da Libras no processo educativo e em demais instâncias cotidianas. Acrescenta-se ainda a importância da disposição de recursos, sejam humanos, materiais, metodológicos, entre outros, que são importantes para oferecer um ensino de qualidade no espaço escolar (KOTAKI, LACERDA, 2011, p. 120).

Desse modo, sobre o uso da língua de sinais,

[...] este tem sido um campo pouco explorado. A Língua de Sinais, por suas características viso-gestuais, possui uma diversidade de signos e de outros sistemas de significação por meio da velocidade, movimentação e da expressividade da leveza das mãos; dos braços que podem configurar desenhos; e das expressões faciais que muitas vezes são ininteligíveis para a percepção do olhar humano menos treinado, mas que pode ser muito significativa para o “olhar surdo”. Aproveitar as experiências visuais na e da Língua de Sinais pode produzir estratégias de ensino eficientes, já que esta língua inscreve-se no lugar da visualidade e encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2011, p. 108).

Assim, os surdos poderiam se sentir mais seguros e satisfeitos durante reflexão com a Língua de Sinais e percepção dos conteúdos com o uso de imagens e da língua portuguesa.

3.1 - Ensino de segunda língua

Foi realizada uma pesquisa na Alemanha sobre o ensino da segunda língua (alemã) no Brasil e a autora Bohunovsky (2005) cita que os materiais didáticos utilizados no País não foram produzidos considerando a nossa realidade brasileira nem nosso público-alvo.

Bohunovsky (2005) afirma que é importante o uso a imagem por através da língua alemã como segunda língua no Brasil. Os alunos desta língua já puderam fazer o seu discurso, usando a ideologia e o imaginário com os materiais didáticos. Há vários argumentos científicos sobre a importância do aprendizado de uma nova língua, no entanto, o sujeito não adquire facilmente um novo costume de comunicação, todavia, neste processo irão fazer o contato com novas ideologias, novos discursos, outras maneiras de significar o mundo. Deste modo, os alunos que estão no aprendizado de uma nova língua buscam conhecer as diferenças culturais e da própria língua. A aprendizagem da língua, segundo Bohunovsky (2005), necessita obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.

Os materiais didáticos para ensino da segunda língua precisam ser adaptados levando em consideração a realidade dos alunos, as diferenças culturais, os costumes, os interesses de cada pessoa e as imagens.

Para o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil, quase não existe, atualmente, material didático produzido neste país e elaborado especialmente para o aprendiz brasileiro. Geralmente, são utilizados livros didáticos importados da Alemanha que foram produzidos para o ensino de alemão como segunda língua num dos países de língua alemã (BOHUNOVSKY, 2005, p. 336).

E conforme Leffa (1999) afirma que, para que os alunos tenham clareza em relação à língua estrangeira, o professor precisa traçar objetivos de ensino da língua e complementar com conhecimento da cultura, história, entre outros, para que desenvolvam o conhecimento e aprendizagem.

[...] embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos,

inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano"). Os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esses objetivos, foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula (LEFFA, 1999, p. 10)

As autoras Araújo *et al* (2010) consideram sobre o ensino de segunda língua (L2), a criação de estratégias para comunicação nas línguas estrangeiras, nas quais os alunos ouvintes percebem o som por através de fonemas e escritas.

A L2 é aprendida quando há capacidade de modular as estratégias de comunicação e manter as variações lingüísticas em limites aceitáveis utilizada para transmitir idéias e mensagens em formas naturais de comunicação, independentemente do contato prévio com os fonemas da língua (ARAÚJO, FENIMAN, CARVALHO, HERRERA, 2010, p. 185).

Assim, utilizou-se esta fundamentação como base, e muito embora se trate do ensino de segundas línguas orais, processos similares tais como abranger o conhecimento não apenas da língua, mas da história, cultura, comunidade e identidades, são abrangidos também quando se trata do ensino de línguas de sinais como primeira e segunda língua e língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

3.2 - O ensino da língua portuguesa a partir da língua brasileira de sinais

A autora Lodi (2011) afirma que a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua pode ajudar os alunos surdos em seu processo educacional e de vida, mas é necessário usar a Libras para que percebam as estruturas diferentes. Nesta perspectiva, os alunos podem desenhar o que compreenderam sobre a Língua Portuguesa e depois usar a Libras, para estabelecer uma relação com a língua. Sobre a aquisição da Libras prioritariamente como primeira língua, a autora afirma,

A partir do desenvolvimento dessa língua, o ensino-aprendizagem escolar da língua portuguesa em sua modalidade escrita pode ser iniciado, entendida como segunda língua das pessoas surdas (L2). Considera-se ainda, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, fato que demanda metodologias de ensino pensadas a partir da Libras (LODI, 2011, p. 83).

Com isso,

No caso das crianças surdas, essa descoberta implica na compreensão de que ela pode desenhar além dos objetos, o que ela enuncia em Libras; no entanto, este processo envolve aprender uma outra língua. Para isso, é imprescindível que elas tenham possibilidade de desenvolver linguagem por meio do estabelecimento de relações com interlocutores em Libras, pois sem este desenvolvimento, torna-se impossível pensarmos na aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, da língua portuguesa na modalidade escrita (LODI, 2011, p. 88).

Lodi (2011) explica que as crianças surdas, ao iniciarem o processo da escrita e leitura da língua portuguesa, podem adquirir e perceberem a palavra significada durante o diálogo entre teoria e prática. O professor deve investigar o nível de aprendizagem dos alunos surdos e de letramento. Portanto,

[...] o conhecimento de diferentes práticas sociais de linguagem implica em um contínuo indissociável de linguagem, que, no caso de crianças surdas, pressupõe um diálogo entre línguas - Libras e língua portuguesa -, decorre que conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e posteriormente em português; e esta relação com a segunda língua deve ocorrer, inicialmente, pela leitura. Para isso, a construção de práticas de ensino da linguagem escrita envolve o estabelecimento de relações sociais que tomam como base o uso de materiais escritos construídos também em períodos anteriores à aprendizagem formal da escrita, nas diferentes agências de letramento, possibilitando que as crianças venham a se relacionar, de forma privilegiada, com a linguagem escrita em sua constituição como sujeitos letrados (LODI, 2011, p. 93, 94).

A autora Soares (2004) afirma que o letramento está atrelado à aquisição da escrita e leitura, incorporada ao funcionamento das capacidades durante esta aprendizagem desde criança. Também compreende em seu conceito possibilitar à criança a imersão no mundo letrado, trabalhando com os usos da escrita na sociedade, podendo interagir com a sociedade nas práticas de letramento no seu mundo social.

Já sobre letramento visual, Lebedeff (2010) afirma que está relacionado à capacidade de ler as imagens nas práticas sociais, envolvendo a visão, o

entendimento e a compreensão, considerando a parte de cultural, no caso dos surdos, a cultura surda.

Letramento para a surdez requer pensar em práticas culturais e sociais: pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita. Por exemplo, pesquisas demonstram que as singularidades da surdez estão para além da língua, os surdos utilizam estratégias diferentes das dos ouvintes para o ensino de língua escrita (LEBEDEFF, 2006b) e para o conto de histórias (LEBEDEFF, 2010, p.179).

Portanto,

Além dos aspectos relativos ao ensino-aprendizagem do português como segunda língua para sujeitos surdos, no que tange especificamente ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, não podemos deixar de considerar que os conhecimentos das demais disciplinas, em todos os níveis de ensino, passam também, necessariamente, pela língua portuguesa escrita, já que as fontes de pesquisa e de informação da criança/adolescente (ouvinte ou surdo) circulam em língua portuguesa (livros adotados pela escola, livros didáticos, pesquisa na internet, etc.) (LODI, 2011, p. 97).

Deste modo, os surdos podem tomar o sujeito visual que está em aprendizado entre duas línguas na prática de leitura e escrita, também buscar o conhecimento da língua portuguesa por meio de estratégias visuais.

Silvia (2008) relata que presenciou em sua pesquisa na área de escola inclusiva e percebeu um problema na sala de aula, porque uma professora não se preocupou em aproveitar a curiosidade de um aluno surdo. Relatando que,

[...] um aluno surdo pergunta a professora o significado das preposições “perante, sob, sobre e trás” ela pede que primeiro pesquisem no dicionário. Fato que sob a minha ótica causa uma quebra de curiosidade e atenção, seria um momento de aproximação entre professor e aluno (SILVA, 2008, p. 60).

Havia uma situação entre professor e intérprete, porque este aluno surdo perguntou sobre estas preposições, porém a professora não se moveu para aproveitar aquele momento de curiosidade e simplesmente pediu para ele ver o dicionário, porém é preciso destacar que o dicionário da Língua Portuguesa é muito complexo para crianças surdas que ainda estão em fase de aquisição da segunda

língua. O intérprete de Libras não sentiu muito bem ao ver esta situação entre aluno surdo e professor ouvinte.

Neste interim, a fim de discutir sobre como utilizar estratégias visuais para o ensino de preposições, a autora trouxe ilustrações de formas possíveis, observando a visualidade deste aluno.

A seguir, as figuras 3 e 4, ilustram sobre como perceber a Língua Portuguesa utilizando imagens e Libras, traçando um paralelo. Para que se verifique a compreensão dos surdos, pode-se lançar um desafio da Língua Portuguesa. Ao lerem uma frase utilizando preposições, podem refletir e explicar como fariam em Libras.

Figura 3: AULA PREPOSIÇÕES – Exemplo 1	
Português	Libras
 <p data-bbox="384 1686 571 1720">Pão de queijo</p>	



Pão **com** queijo

Fonte: Adaptado de Silva (2008)

Assim, o quadro ilustra que o uso de imagens favorece a compreensão das crianças surdas, em vez que, sua língua é visual. As autoras Silva e Silva (2015) afirmaram sobre a capacidade visual,

[...] desenvolvemos estratégias para que os alunos surdos tivessem sua capacidade visual valorizada através do uso de imagens, em específico, das fotografias, sendo ainda, capazes de expressar sua própria cultura através da Libras e do registro escrito em LP (SILVA, SILVA, 2015, p. 54).

A imagem e o uso de Libras corroboram para compreensão plena do significado, mas existem palavras que comportam vários significados. Por exemplo: porta, porta-malas, porta-luvas, etc. A palavra “porta” só é mais viável compreender pelo imaginário, mas com palavras compostas, ela se torna complexa. No caso de “porta-malas” as crianças poderiam pensar que é uma porta “comum” + “mala” utilizando o imaginário, no entanto, não faria sentido. Assim, que é importante selecionar uma frase pequena, média ou grande (depende da faixa etária), depois ver a imagem para refletir, possibilitar à criança surda explicar o que entendeu, permitindo-lhe se expressar e mostrar ao professor e os alunos surdos por meio de troca de opiniões. O professor surdo é responsável por orientar sobre as estratégias para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a partir dos seus estudos e práticas.

Ainda sobre estratégias para trabalhar o ensino de preposições na Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, segue-se o quadro com o segundo exemplo, ilustrando por meio de imagens e da Libras “O jornal está **sobre** a mesa” e “Estou **sem** dinheiro”.

Figura 4: AULA PREPOSIÇÕES – Exemplo 2	
 <p>O jornal está sobre a mesa</p>	
 <p>Estou sem dinheiro</p>	

Fonte: Adaptado de Silva (2008)

Destaca-se a partir dos exemplos ilustrados nos quadros acima possibilidades apontadas para a situação narrada por Silva (2008) sobre a curiosidade do aluno em relação ao uso de preposições, não esgotando-as a partir apenas destes, mas sugerindo um início para a reflexão deste ensino explorando a língua e a visualidade dos alunos surdos, com vistas a alcançar o objetivo pedagógico.

3.3 - Metodologias e estratégias para o ensino da língua portuguesa como segunda língua

Inicia-se este capítulo a partir da reflexão e apontamentos iniciais de Pereira (2011) quando reitera sobre a necessidade de discutir a aquisição da língua portuguesa escrita pelos alunos surdos para o seu uso para que possa adotá-la na escola nas diversas atividades as quais estes alunos são expostos, entendendo que deveria ter este aprendizado como pré-requisito a fim de terem condições mais plenas de participação nos seus aprendizados. Observando uma situação real, a autora narra que,

Visando ao aprendizado das regras da língua portuguesa, o professor iniciava a exposição dos alunos surdos a palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem (PEREIRA, 2011, p. 610).

Pereira (2011) ao realizar suas análises nesta pesquisa, afirma que os alunos surdos que aprendem a Língua Portuguesa como segunda língua, exploram o conhecimento bem a fundo para construir textos nesta língua, a partir de leitura e escrita. Ao terminarem, confrontariam suas hipóteses iniciais e posterior compreensão, deste modo, o professor pode ajudar aos alunos a pensar a língua portuguesa.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) destacam que o conhecimento prévio de uma língua, que eles chamam de conhecimento de fundo, ajuda os alunos a criarem expectativas e a formularem hipóteses sobre os significados dos textos, a abstraírem significado de

passagens de textos e não apenas de vocábulos isolados. Seguindo este princípio, para que leiam e escrevam na língua majoritária, as crianças surdas, assim como todas as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar a escrita e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a língua majoritária escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos e produzir textos (PEREIRA, 2011, p. 611).

Sobre este processo, deve-se destacar os papéis do docente surdo, neste interim, Lebedeff (2006) afirma que um professor surdo neste espaço pode ser o modelo linguístico e cultural para alunos surdos, além de colaborar com estratégias e recursos de professor surdo, trabalhando em parceria com o professor ouvinte, pois naturalmente ambos são diferentes. Este trabalho em parceria pode estimular a criticidade do aluno em perceber as diferenças nos usos da língua.

Pesquisas indicam que recursos e estratégias utilizados por professoras surdas no ensino de língua escrita podem ser diferentes dos de professoras ouvintes, preparadas para a mesma função. Esses achados sugerem que a diferença do processamento cognitivo para compreensão de leitura e escrita poderia influenciar a práxis pedagógica (LEBEDEFF, 2006, p. 144).

As autoras Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que para o ensino da língua portuguesa como segunda língua é necessário refletir sobre o propósito para os alunos adquirirem esta língua, pois conhecer os objetivos interfere no aprendizado. Buscar as similaridades no processo de aquisição de línguas, também corrobora para este trabalho.

O português enquanto segunda língua, a língua alvo, apresenta características de aquisição observados em processos de aquisição de outras línguas, ou seja, observa-se variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objetivos (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 33).

No entanto, é preciso observar que também há diferenças nas regras de línguas orais e sinalizadas.

Ao estimular os surdos, utilizando estratégias adequadas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, torna possível desenvolver as

capacidades de escrita e leitura, no entanto é preciso ratificar que a Língua Portuguesa para surdos,

[...] assume a função de segunda língua, e é ensinada para que o surdo desenvolva as habilidades de escrita e leitura. Há também, nessas escolas, a possibilidade de que o aluno surdo seja alfabetizado, primeiramente, em língua de sinais, para, apenas depois, ser alfabetizado em língua portuguesa (PIRES, 2014, p. 05).

Em concordância com a autora supracitada, concordamos a alfabetização na primeira língua e em seguida na segunda, pode colaborar para mediar o desenvolvimento de competências e habilidades aos alunos surdos na escrita e leitura da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa realizada, eu destaco a importância que a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 teve neste processo, pois para explorando e conhecendo seus artigos, parágrafos, pude identificar para proteção às pessoas surdas e com deficiência auditiva em destacar o direito de aprendizagem da língua utilizada em território nacional. Porque sem a lei e o decreto os surdos não poderiam ter a fundamentação da garantia destes direitos, desse modo é necessário o reconhecimento da importância destes documentos Legais que foram grandes marcos para a educação de pessoas surdas.

Ao pesquisar os estudos de Müller e Cruz (2011) sobre aquisição das línguas nas crianças, pude constatar o quanto foram interessantes tais aquisições, porque os bebês ouvintes e surdos são capazes de notar, fisgar e constatar as línguas naturais por meio do desenvolvimento do cérebro. Pode-se considerar também que há diversas identidades e habilidades entre as crianças surdas e com deficiência auditiva, como aquisição oral ou sinalizada, cada pessoa surda ou com deficiência auditiva tem a sua escolha, assim como eu, que sou bilíngue, pois adquiri a oralidade desde criança e depois adquiri a língua de sinais na pré-adolescência. Não consegui deixar a fala oral, muito embora saiba que falo algumas palavras erradas, o que às vezes parece sotaque ou traços de pronúncia. Tenho grande prazer em aprender a Língua Portuguesa para saber como falar e escrever sempre, sei que minha escrita tem características de uma pessoa surda em processo de aquisição de segunda língua, assim, algumas vezes me esqueço das regras da Língua. Em relação à Libras é quase a mesma coisa, pois aprendo uma coisa nova e posteriormente me esqueço também. Em meu futuro como professor, precisarei firmar minha identidade para que eu possa atuar na área de Educação Bilíngue. Minha vontade é ensinar as duas línguas para que as crianças se desenvolvam simultaneamente, não posso deixar a Língua Portuguesa para trás e nem estagnar meus conhecimentos.

Conheci as abordagens de Oralismo Puro, Comunicação Total, Bimodalismo e Bilinguismo, e como surdo, não conhecia essas histórias, descobri em minhas pesquisas como foram os sofrimentos dos surdos desde o Congresso de Milão.

Nasci na época que vigorava a Comunicação Total e compreendi que foi por isso que aprendi a utilizar as palavras e sinais ao mesmo tempo. Contudo, concordo sobre a abordagem bilíngue, porque é importante para as crianças surdas que possam usar as duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa escrita ou/e oral) para se desenvolverem. Acredito em um futuro melhor, em pesquisas capazes de ajudar as crianças surdas em sua desenvoltura bilíngue para uma vida plena.

Sobre o movimento surdo, nós não podemos desistir, precisamos aceitar as múltiplas diversidades surdas (Usuário de AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual, de IC – Implante Coclear, de BAHA – Aparelho Auditivo colocado na medula óssea, daqueles que utilizam a Libras, podendo usufruir da Língua Portuguesa, falada em território nacional) e nos unirmos para lutar por direitos, tais como intérpretes de Libras, acessibilidade visual, legendas também em filmes nacionais, desenho animado e ao vivo, Língua de Sinais – para que a Lei venha progredir, honrando a luta dos que sofreram acreditando em um futuro acessível.

Sobre as pesquisas da pedagogia visual, os professores deverão buscar conhecimentos sobre como utilizar recursos visuais, também explorar o uso de imagens para intermediar com mais desenvolvimento a aprendizagem de alunos surdos. Eles terão que adquirir a identidade do sujeito visual para se desenvolverem na aprendizagem, uma vez que não escutam. Em sua maioria, conseguem perceber de uma forma inata por meio do visual. Assim os autores que pesquisaram sobre isso identificaram a necessidade de adequar as metodologias, as estratégias e os recursos aos alunos surdos, além da clareza da comunicação por meio de expressões facial e corporal. Assim, os professores surdos e ouvintes precisam atuar em parceria na formação contínua e realizarem juntos as adequações necessárias para o ensino da Língua Portuguesa para surdos como segunda língua.

Sobre metodologia e estratégias para o ensino do Português como segunda língua, ratifico a necessidade de perceber a visualidade destes sujeitos, lançando mão de recursos visuais para realizá-lo de maneira mais equânime e concordo sobre

a necessidade da aquisição bilíngue, porque todos os cidadãos precisam adquirir a segunda língua para ter possibilidades de debater e perceber uma nova ideologia, um novo discurso, maneiras, significados e contextos da língua. Os professores devem refletir sobre a qualidade das estratégias para que os alunos possam aprender. Assim, os surdos também podem ser bilíngues ou até políglotas, caso queiram e tenham as devidas oportunidades.

Considera-se a relevância da aquisição da Libras precoce, para que, a partir dela os surdos possam adquirir a segunda língua. De maneira que, observando o cenário atual, em breve será obrigatória a disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras para todas as escolas regulares e em todos os níveis de ensino.

Espero que esse trabalho contribua para que busquem o crescimento profissional por meio de estudos e conhecimentos em escolas regulares e particulares de Educação Básica e que a formação do professor seja mais valorizada e adequada nos aspectos pedagógicos para explorar a diversidade surda.

Por fim, com as mudanças necessárias os surdos terão grande força de vontade e determinação para querer seguirem em frente, mesmo com tantos obstáculos em seu caminho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Letícia Maria Martins; FENIMAN, Mariza Ribeiro; CARVALHO, Fernanda Ribeiro Pinto de; LOPES-HERRERA, Simone Aparecida. ARAÚJO, Letícia Maria Martins et al. Ensino da Língua Inglesa: contribuições da fonética, fonologia e do processamento auditivo. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 3, p. 183-8, 2010.

BAALBAKI, Angela; CALDAS, Beatriz. Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais. In: **CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**. 2011. p. 1885-1895. Acesso em 29/01/2020

BÄR, Eliana. Visualidade: potencialidade e desafio pra a educação bilíngue para surdos. **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA**, v. 2, 2017.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. O PAPEL DA INTERAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA LIBRAS:UM ESTUDO PILOTO QUE COMPARA O DESEMPENHO DE SURDOS GÊMEOS E DUAS OUTRAS CRIANÇAS SURDAS DE PAIS OUVINTES COM UMA CRIANÇA SURDA DE PAIS SURDOS, p. 1220-1228, 2009.

BESERRA, Ingrid Karla da Nóbrega; MELO, Laura de Arruda; SOUZA, Luiz Henrique Braúna Lopes de. **A perspectiva histórica do movimento surdo e a sua consituição como forma de movimento social**. 2011. V Colóquio de História: Perspectivas Históricas. p. 753-760. Disponível em:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUK EwjR09mTpgnnAhWzK7kGHb-yCpEQFjAAegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fwww.unicap.br%2Fcoloquiodehistoria%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F11%2F5Col-p.753-760.pdf&usg=AOvVaw3HaezWwzWChQ0M6h499DEU>. Acesso em 29/01/2020

BOHUNOVSKY, Ruth. Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. **Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanísticos**, n. 9, p. 327-344, 2005.

BRASIL, Casa Civil. Decreto nº 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 artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 2005.

BRASIL, Legislação. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências**, 2002.

CAMPELLO, Ana Regina. **Souza. Aspectos da visualidade na educação de Surdos**. 2008. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC.

CAMPELLO, Ana Regina Souza. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. **doctorate dissertation, Florianópolis, Universidade Federal da Santa Catarina**, 2008.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 2, p. 127-156, 2002 Disponível em:
<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=383>. Acesso em 29/01/2020

CICCONE, Marta et al. Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda. **Rio de Janeiro: Cultura Médica**, v. 7, 1990.

DA SILVA, Gisele Oliveira; DA SILVA, Katyuscia Maria. O USO DE IMAGENS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LIBRAS COMO L1 E LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA OS SURDOS. **Revista Includere**, v. 1, n. 1, 2015.

DE QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali LP. Ideias para ensinar português para alunos surdos. **Brasília: Mec, SEESP**, 2006.

EIJI, Hugo. Congresso de Milão. 2011. Disponível em:
<https://culturasurda.net/congresso-de-milao/> Acesso em 05 de junho de 2019

GIAMMELARO, Cíntia Najla Fahl; GESUELI, Zilda Maria; SILVA, Ivani Rodrigues. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 509-527, 2013.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental**. Góes, AM, Lodi, AC, Kotaki, C., Lacerda, C., Caetano, J., Harrison, K., Santos, L., Moura, M. & Campos, M. Língua brasileira de sinais—uma introdução. Coleção UAB—UFS Car. São Paulo: São Carlos, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. Góes, AM, Lodi, AC, Kotaki, C., Lacerda, C., Caetano, J., Harrison, K., Santos, L., Moura, M. & Campos, M. Língua brasileira de sinais—uma introdução. Coleção UAB—UFS Car. São Paulo: São Carlos, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2013, p. 185-200.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Análise das estratégias e recursos " surdos" utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. *Perspectiva*, v. 24, n. 3, p. 139-152, 2006.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, v. 36, p. 175-190, 2010.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, Apliesp**, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica**. Góes, AM, Lodi, AC, Kotaki, C., Lacerda, C., Caetano, J., Harrison, K., Santos, L., Moura, M. & Campos, M. Língua brasileira de sinais—uma introdução. Coleção UAB–UFS Car. São Paulo: São Carlos, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa-SIELP**, v. 1, n. 1, p. 610-617, 2011.

PERINI-SANTOS, Pedro. MÜLLER, Ronice de Quadros; CRUZ, Carina Rabello. Língua de sinais-instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011. 159 p.

Fórum Linguístico, v. 9, n. 1, p. 83-87, 2012.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **Rev Bras Ling Aplic**, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014.

POKER, Rosimar Bortolini. Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. **LIBRAS à Distância. UNESP. Acesso em**, v. 15, n. 09, 2011.

SÉRVIO, Pablo. O que estudam os estudos de cultura visual?. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 196-215, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SILVA, SG de L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas. 2008. 121f.** 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.