

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ALUNO SURDO

AUTORAS

Simoni Timm Hermes

Vera Lucia Marostega



EDUCAÇÃO ESPECIAL

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ALUNO SURDO

AUTORAS

Simoni Timm Hermes

Vera Lucia Marostega

1ª Edição
UAB/CTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2021

©Coordenadoria de Tecnologia Educacional – CTE.
Este caderno foi elaborado pela Coordenadoria de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Milton Ribeiro

PRESIDENTA DA CAPES

Cláudia Mansani Queda de Toledo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Joeder Campos Soares

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Félix Alexandre Antunes Soares

COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Luiz Padilha Damilano

COORDENADORIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

COORDENADOR DA CTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADORA UAB

Vanessa Ribas Fialho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

COORDENADORIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

COORDENADOR DA CTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Simoni Timm Hermes e Vera Lucia Marostega

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Keila de Oliveira Urrutia

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes – Ilustrações

Juliana Facco Segalla – Diagramação

Matheus Tanuri Pascotini – Ilustrações

Raquel Bottino Pivetta – Diagramação

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



H553a Hermes, Simoni Timm

Alternativas metodológicas para o aluno surdo [recurso eletrônico] / Simoni Timm Hermes, Vera Lucia Marostega. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2021.
1 e-book : il.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Educação especial
ISBN 978-65-88403-17-4

1. Educação especial 2. Educação bilíngue 3. Educação de surdos
4. Linguagem de sinais 5. Libras I. Universidade Aberta do Brasil
II. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia
III. Marostega, Vera Lucia IV. Título.

CDU 376.33
376.33:800.95

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PROGRAD



COORDENADORIA
DE TECNOLOGIA
EDUCACIONAL
UFSM

APRESENTAÇÃO

Car@ Alun@,
Seja bem-vind@ à disciplina *Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo!*

Nesta disciplina, temos como objetivo “refletir sobre as concepções metodológicas, abordando a importância da Educação Bilíngue na educação dos surdos, apontando estratégias pedagógicas”. A presente disciplina obrigatória integra o Núcleo por Categorias - Surdez do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), com 60 horas, sendo 45 horas teóricas e 15 horas práticas.

Dando continuidade aos estudos sobre a Educação Bilíngue na educação dos surdos, iniciados no quarto semestre do Curso, as seguintes unidades didáticas serão estudadas ao longo deste semestre letivo: Unidade 1 – Legislação relacionada à Educação de Surdos; Unidade 2 – O trabalho pedagógico do educador especial; Unidade 3 – Linguagens e recursos; Unidade 4 – Estratégias pedagógicas e escolarização do aluno surdo; Unidade 5 – Relatório de observação. Essas unidades didáticas colaboram para o entendimento sobre a centralidade do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem, bem como para refletir sobre as especificidades do trabalho pedagógico realizado na escola bilíngue e no Atendimento Educacional Especializado.

Ao longo do semestre letivo, propomos que você estude este caderno didático e as bibliografias sugeridas, bem como participe permanentemente com seus pares e com o/a docente nas discussões no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Moodle. Votos de que esta disciplina colabore significativamente para a prática de Estágio Supervisionado/Surdez no próximo semestre letivo, e para o trabalho pedagógico junto ao aluno surdo quando da conclusão deste Curso.

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – LEGISLAÇÃO RELACIONADA
À EDUCAÇÃO DE SURDOS ·8

Introdução ·10

1.1 Serviços e modalidades ·11

1.2 Documentos legais ·13

▷ UNIDADE 2 – O TRABALHO PEDAGÓGICO
DO EDUCADOR ESPECIAL ·30

Introdução ·32

2.1 Escola Bilíngue ·33

2.2 Atendimento Educacional Especializado ·36

▷ ATIVIDADES ·40

▷ UNIDADE 3 – LINGUAGENS E RECURSOS ·44

Introdução ·46

3.1 Exploração e desenvolvimento ·47

▷ ATIVIDADES ·53

▷ UNIDADE 4 – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
E ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO ·54

Introdução ·56

4.1 Pedagogia visual ·57

4.2 Uso de tecnologias ·64

4.3 Literatura Surda ·66

4.4 Lúdico ·80

▷ ATIVIDADES ·84

▷ **UNIDADE 5 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO ·86**

Introdução ·88

5.1 Espaços e sujeitos ·57

5.2 Aspectos relacionados à linguagem ·91

5.3 Métodos ·94

▷ **CONSIDERAÇÕES FINAIS ·95**

▷ **REFERÊNCIAS ·95**

▷ **APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES ·102**

1

LEGISLAÇÃO
RELACIONADA À
EDUCAÇÃO DE SURDOS

INTRODUÇÃO

Esta unidade didática contextualiza a legislação da Educação de Surdos no contexto brasileiro, de modo a orientar a futura prática pedagógica junto aos alunos surdos em processo de escolarização. Dessa maneira, retoma documentos legais e documentos dos movimentos surdos citados em outras disciplinas da área da Surdez neste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância). Essa retomada serve para afirmar os propósitos didático-pedagógicos na atuação com os alunos surdos, lembrando que, mesmo situados na área da Educação Especial, precisamos refletir sobre a formação desses alunos pelo horizonte da Educação Bilíngue, conforme sinalizam os Estudos Surdos e as lutas dos movimentos surdos. Considerando o exposto, esta unidade didática está dividida em duas subunidades, conforme segue.

Na subunidade 1.1, “Serviços e modalidades”, iniciaremos o estudo das escolas bilíngues e classes bilíngues, consideradas como espaços-tempos próprios da Educação Bilíngue, e das escolas inclusivas e do AEE, tomadas como espaços-tempos pertencentes à Educação Especial. Tal estudo terá continuidade na Unidade 2 deste caderno didático. Na subunidade 2.1, partiremos da Educação de Surdos referenciada na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Ainda, traremos, na integralidade, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, sendo que esses documentos materializam as conquistas dos movimentos surdos em prol da Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para surdos no cenário atual. Também, citaremos o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

1.1

SERVIÇOS E MODALIDADES

Historicamente, a Educação de Surdos ficou subordinada à Educação Especial no nosso país. Pode-se, por exemplo, citar a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as quais incluíram o sujeito surdo como público-alvo da Educação Especial e, por isso, demandaram ações, majoritariamente normalizadoras, em relação a esses sujeitos. A partir de 2011, a Secretaria de Educação Especial ficou hierárquica e funcionalmente subordinada a então criada Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esse fato permitiu que as discussões da Educação de Surdos passassem para o foro da SECADI, embora os sujeitos surdos continuem sendo considerados pela condição da deficiência como público-alvo da Educação Especial. Além disso, influenciou estudos e reflexões sobre a Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – dentro da SECADI/MEC, inclusive, no sentido de tencionar a reestruturação da SECADI para inclusão da área da Educação Bilíngue de Surdos.

Nesse contexto, atualmente, mantêm-se a proposta das escolas e das classes bilíngues para surdos, sendo estas derivadas das lutas dos movimentos surdos, e também o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pertencente à Educação Especial como modalidade de educação escolar transversal aos níveis e às etapas da Educação Básica. Mesmo que as escolas bilíngues e o AEE sejam estudados na próxima unidade didática, que trata do trabalho pedagógico do educador especial, fazemos uma menção a elas utilizando como referência a “**Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE**”, publicada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no dia 19 de setembro de 2013, quando do processo de discussão e aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE). Veja a diferenciação entre escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas postulada pela FENEIS:

- as escolas bilíngues (onde a língua de instrução é Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos). Podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;

– as escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e, são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013, p. 02).



INTERATIVIDADE: Conheça o documento na íntegra disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/nota_oficial_sobre_educacao_de_sus

Ao postular essa diferenciação entre escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas, a FENEIS afirma os espaços-tempos próprios da Educação Bilíngue – escolas e classes bilíngues; e os espaços-tempos pertencentes à Educação Especial – escolas inclusivas e AEE. Dito isso, as escolas bilíngues, também conhecidas como escolas de surdos, partem da experiência visual e da diferença linguística e cultural para primar pela Libras como primeira língua, a língua de instrução, e a Língua Portuguesa como segunda língua. Por isso, demanda professores bilíngues e dispensa a atuação de intérpretes e o uso do português sinalizado, bem como não utiliza o AEE para complementação e/ou suplementação da formação dos alunos surdos.

As classes bilíngues mantêm os princípios das escolas bilíngues; contudo, organizam-se como classes porque a quantidade de surdos num determinado município não justifica a criação de uma escola bilíngue. Nesse sentido, o conceito da FENEIS admite que as classes bilíngues sejam organizadas nas escolas comuns/ regulares do sistema educacional brasileiro.

As escolas ditas inclusivas são os espaços-tempos comuns/ regulares de escolarização, sendo que partem da Língua Portuguesa oral como língua de instrução e preveem, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a atuação de profissionais intérpretes e o AEE. O AEE, conforme expressamos anteriormente, configura-se como serviço de atendimento da Educação Especial, concebida como modalidade de educação escolar. Voltaremos à discussão das escolas bilíngues e do AEE na próxima unidade.

1.2

DOCUMENTOS LEGAIS

Iniciamos esta subunidade pela **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. O PNE, como política de Estado, estabelece o prazo de dez anos para implementação das metas e das estratégias anexadas à referida Lei. Por isso, neste momento, torna-se importante explorar as diretrizes do PNE e, especificamente, as metas e as estratégias que versam sobre a Educação de Surdos. A partir da história em prol da Educação de Surdos, o PNE registra a importância da oferta da Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa aos surdos em processo de escolarização, ratificando as proposições da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que materializam as conquistas dos movimentos surdos no nosso país. Tais documentos legais serão discutidos posteriormente. Nesse sentido,

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimentos de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).



SAIBA MAIS: Leia na íntegra a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm



INTERATIVIDADE: Consulte o mapa de monitoramento das metas do PNE em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Considerando essas diretrizes do PNE, as metas 1, 4, 5 e 7 explicitam a educação bilíngue, sendo que tal proposta não se reduz à área da Educação Especial. Vejamos a meta 1 e a estratégia 1.11:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégia: 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014).

Na etapa da Educação Infantil, com intuito de universalização dos quatro aos cinco anos de idade e ampliação da oferta em creches, deve-se assegurar a Educação Bilíngue para as crianças surdas. Adiante, na meta 4, sinaliza-se a universalização do ensino dos quatro aos 17 anos de idade preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, as estratégias 4.7 e 4.13 apontam para a oferta da Educação Bilíngue e o apoio de profissionais da educação, como segue:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

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

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização

dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014).

Interessante que, ao mencionar a oferta da Educação Bilíngue na estratégia 4.7, o PNE estipula as escolas e as classes bilíngues, positivadas nos movimentos surdos, junto com as escolas ditas inclusivas, propostas pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, refere, na estratégia 4.13, o apoio de tradutores(as) e intérpretes de Libras, se considerarmos as escolas ditas inclusivas, e professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues, se pensarmos nas escolas e nas classes bilíngues. A oferta da Educação Bilíngue mantém-se na estratégia 5.7 da meta 5:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégia: 5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (BRASIL, 2014).

A alfabetização bilíngue dos alunos surdos, sendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, reafirma o posicionamento dos movimentos surdos, sendo que este luta pela afirmação da diferença surda no cenário atual. Com essa luta, a meta 7, que trata das médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), trata de diferenciar a qualidade da Educação Especial da qualidade da Educação Bilíngue para surdos. Vejamos a referida meta e a estratégia 7.8:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Estratégia: 7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2014).

Dessa maneira, interessa-nos evidenciar como o atual PNE fomenta a Educação Bilíngue fazendo essa diferenciação entre Educação Bilíngue e Educação Especial. Tanto o documento “A educação que nós surdos queremos”, elaborado pelas comunidades surdas em decorrência do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, de 20 a 24 de abril de 1999, quanto o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, produzido pelo Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e 91/2013 do MEC/SECADI, percorrem esse fomento da Educação Bilíngue expresso no PNE, valorizando a Libras como primeira língua do sujeito surdo, e inscrevendo a Educação de Surdos no horizonte da Educação Bilíngue. Leia os quadros 1 e 2:



INTERATIVIDADE: O documento “A educação que nós surdos queremos” está disponível em: <https://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>

Leia o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bsm1bX4bGLsJ:www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/%3Fdown%3D56513+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

Quadro 1 – As Línguas de Sinais

AS LÍNGUAS DE SINAIS

57. Oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e a nível federal.
58. Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.
59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.
60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.
61. Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais.
62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.
63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.
64. Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).
65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da cultura/s surda/s - Língua e cultura não indissociadas.
66. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusiva dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.

67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.

68. Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.

Fonte: Comunidade Surda (1999).

Quadro 2 – Educação Bilíngue Libras – Português e seu reposicionamento nas ações do MEC

1.3. Educação Bilíngue Libras – Português e seu reposicionamento nas ações do MEC

Historicamente, a Educação de Surdos esteve vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), de onde emanaram as políticas públicas para a área, a qual tem como foco o atendimento educacional especializado ao alunado com deficiências. Atualmente, as políticas para a Educação de Surdos encontram-se no âmbito da SECADI – Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o que é um avanço interessante para a comunidade surda, pois a questão da surdez, definitivamente, não se inscreve na área da Educação Especial, conforme argumentado acima. Os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades).

A Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguístico-cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e Português Escrito como segunda língua.

Partindo das premissas e argumentações acima expostas, a desvinculação da área da Educação Especial é fundamental para que uma nova arquitetura educacional formal e pública se consolide na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos. Para tanto, é necessário que seja feita uma reestruturação da organização da SECADI relativa à educação bilíngue de surdos.

Fonte: BRASIL (2014).

Os quadros 1 e 2, apesar de registrarem as lutas das comunidades surdas e do Governo Federal, por meio de pesquisadores surdos e ouvintes sobre Educação de Surdos, primam pela valorização da Libras como primeira língua do sujeito surdo, sendo que esta marca a experiência visual e a diferença linguística e cultural do surdo. Além disso, orientam a Educação de Surdos no horizonte da Educação Bilíngue, diferenciando esta da Educação Especial, que, historicamente, operou a normalização dos alunos surdos pelo crivo dos referenciais dos ouvintes nas suas modalidades de atendimento. Com isso, pode-se inferir que o PNE pontuou os interesses dos surdos em relação à Educação Bilíngue nas metas e nas estratégias pontuadas anteriormente. No entanto, esses interesses e as lutas das comunidades

surdas também estão presentes em documentos legais anteriores à publicação do PNE, sendo que dois destes documentos foram incluídos integralmente neste caderno didático devido à sua importância em relação à legislação sobre Educação de Surdos no Brasil. Vamos conhecer?

Quadro 3 – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

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

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181o da Independência e 114o da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Fonte: (BRASIL, 2002).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida por oficializar a Língua Brasileira de Sinais como a língua usada pelos surdos no Brasil, conceitua a Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Nesse conceito, a Libras torna-se a língua adquirida pelo sujeito surdo espaço-visualmente no contato surdo-surdo, sendo essa aquisição da Libras uma das responsáveis por possibilitar o processo de construção do conhecimento do sujeito surdo.

Considerando essa importância da Libras, a referida Lei propõe a inclusão do ensino de Libras nos cursos de Educação Especial e Fonoaudiologia no nível superior e Magistério no nível médio em todo o sistema educacional brasileiro. Posteriormente, entre outros, essa inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e na Fonoaudiologia foi regulamentada no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, conforme os Quadros abaixo.

Quadro 4 – Das disposições preliminares

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Fonte: Brasil (2005).

Quadro 5 – Da inclusão da Libras como disciplina curricular

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

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

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

Fonte: Brasil (2005).

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

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

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I – cursos de educação profissional;

II – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III – cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

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

II – instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III – professor ouvinte bilíngüe: Libras – Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - 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;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com

deficiência auditiva.

Art. 15. 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, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

Fonte: Brasil (2005).

Quadro 8 – Da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

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

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

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

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para

realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

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

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Fonte: Brasil (2005).

Quadro 9 – Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de

Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

Fonte: Brasil (2005).

Quadro 10 – Da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3o da Lei no 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

Fonte: Brasil (2005).

Quadro 11 – Do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso de difusão da Libras

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput.

Art. 26. O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da

administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras – Língua Portuguesa. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 1º Para garantir a difusão da Libras, as instituições de que trata o caput deverão dispor de, no mínimo, cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados com capacitação básica em Libras. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 2º Para garantir o efetivo e amplo atendimento das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o Poder Público, as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, poderão utilizar intérpretes contratados especificamente para essa função ou central de intermediação de comunicação que garanta a oferta de atendimento presencial ou remoto, com intermediação por meio de recursos de videoconferência on-line e webchat, à pessoa surda ou com deficiência auditiva. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 3º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e distrital e as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o efetivo e amplo atendimento previsto no caput. (Incluído pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, e das empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos federais, o atendimento prestado conforme o disposto no § 2º do art. 26 estará sujeito a padrões de controle de atendimento e de avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, em conformidade com o disposto no Decreto nº 9.094, de 17 de julho de 2017. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 1º Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, e as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos federais deverão publicar em seus sítios eletrônicos, inclusive em formato de vídeo em Libras, e em suas cartas de serviço as formas de atendimento disponibilizadas para as pessoas surdas ou com deficiência auditiva. (Incluído pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 2º Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e distrital disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle de atendimento e de avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos referidos no caput. (Incluído pelo Decreto nº 9.656, de 2018) e complexidade e especialidades médicas.

O artigo 2º da referida Lei conceitua a pessoa **surda** como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. A partir disso, o capítulo II, “Da inclusão da Libras como disciplina curricular”, volta-se a regulamentar a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de nível médio e superior e na Fonoaudiologia, conforme citamos anteriormente, e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de Educação Superior e na Educação Profissional, totalizando essa inclusão curricular no prazo de dez anos, de acordo com o Artigo 9º.



INTERATIVIDADE: A Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008, instituiu o dia 26 de setembro de cada ano como Dia Nacional dos Surdos no Brasil. Acesse a referida Lei em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm

O capítulo IV, “Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”, prevê, no artigo 14, que “as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. No 2º parágrafo, está determinada a oferta obrigatória, desde a Educação Infantil, do ensino da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa, como segunda língua, para alunos surdos. Há a premissa de atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos surdos nas salas de aula e nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno da escolarização, sendo esta uma responsabilidade atual do serviço do Atendimento Educacional Especializado nas escolas ditas inclusivas.

Como este documento legal prioriza o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, em consonância com as lutas dos movimentos surdos, acaba por expressar, no artigo 16, que a modalidade oral da Língua Portuguesa deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização na Educação Básica, através de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação.

O Capítulo VI, “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, no artigo 22, inciso II, parágrafo 2º, denomina escolas ou classes de Educação Bilíngue e prevê como “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Além disso, o parágrafo 2º do Artigo 23 propõe que as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal implementem os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços-tempos, e os equipamentos e as tecnologias necessários para o acesso à comunicação, à informação e à educação.

A partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, compreendemos a importância desses documentos para a

legislação sobre Educação de Surdos no Brasil. Além deles, cabe citar o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. No referido Decreto, especificamente no Artigo 24, os Estados Parte reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação, sendo que, na aquisição de competências práticas e sociais para plena e igual participação dessas pessoas no sistema de ensino e na vida em comunidade, os Estados Partes asseguraram: “b) facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (BRASIL, 2009).

De modo geral, os documentos legais citados e incluídos integralmente nesta subunidade, a saber: a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências; a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; e o supracitado Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, materializam algumas das legislações atuais que tratam da Educação de Surdos e, especificamente, da Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para surdos em processo de escolarização.

2

O TRABALHO PEDAGÓGICO
DO EDUCADOR ESPECIAL

INTRODUÇÃO

A partir da afirmação da Educação Bilíngue no processo de escolarização dos alunos surdos, esta unidade didática pretende fomentar reflexões sobre os espaços-tempos destinados à Educação de Surdos, especificamente, as escolas bilíngues e o Atendimento Educacional Especializado nas escolas ditas inclusivas. Nesse sentido, afirmamos a importância de, na condição de professores e professoras de Educação Especial em formação neste Curso, compreendermos as relações entre sujeitos e línguas que são produzidas na Educação de Surdos na contemporaneidade, e firmarmos o compromisso com a Educação Bilíngue no processo de escolarização desses alunos, seja nas escolas bilíngues, seja no AEE nas escolas comuns/regulares. A partir dessa premissa que, de certa forma, permeia a escrita deste caderno didático, a presente unidade didática está organizada pelas subunidades 2.1 e 2.2 e por uma atividade, conforme segue.

Em ambas as subunidades, partiremos dos conceitos de escolas bilíngues e escolas inclusivas presentes na “Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE” publicada pela FENEIS, de acordo com a Unidade 1. Na subunidade 2.1, “Escola Bilíngue”, a partir desse conceito, utilizaremos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e a discussão sobre o objetivo do modelo bilíngue na Educação de Surdos. Com isso, recebe destaque a aprendizagem da Libras pelo professor ou pela professora de Educação Especial que realiza o trabalho pedagógico do aluno surdo nas escolas bilíngues. Na subunidade 2.2, “Atendimento Educacional Especializado”, contextualizamos o AEE na legislação vigente, bem como problematizamos o entendimento atribuído à deficiência auditiva na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e legislação vigente, de acordo com o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004; e a norma ouvinte que perpassa essa organização do AEE e os objetivos de complementação da formação do aluno surdo nesse espaço-tempo escolar.

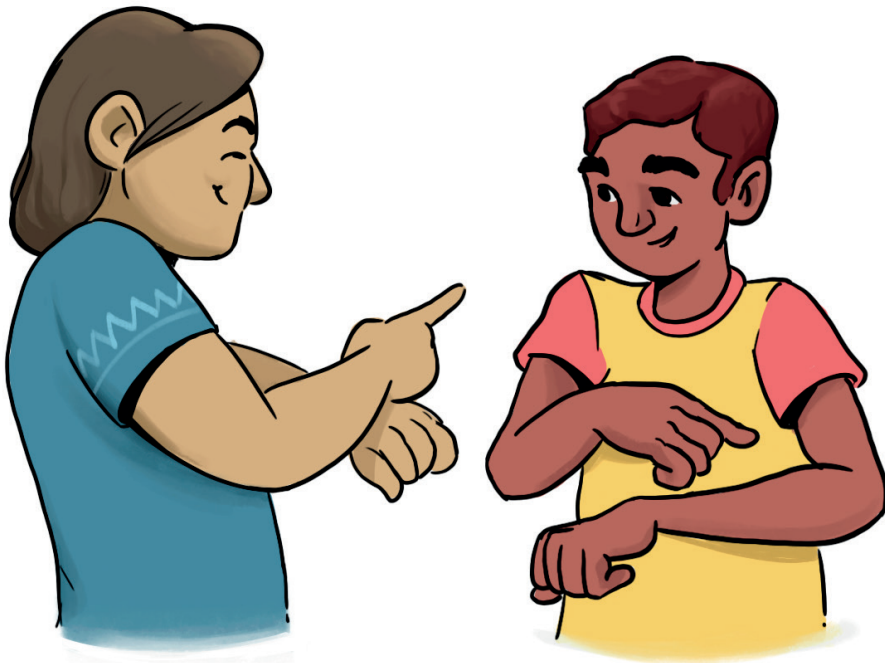
A partir dessa problematização, imprimimos a urgência de valorizarmos a Libras como primeira língua do sujeito surdo, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua desse sujeito também no AEE e na escola dita inclusiva. Por fim, propomos uma atividade de observação e registro da realidade escolar envolvida com a Educação de Surdos, de modo que esta atividade será complementada com o estudo das Unidades 3 e 4 e utilizada para a produção do Relatório de Observação na Unidade 5 deste caderno didático.

2.1

ESCOLA BILÍNGUE

No seu município, há uma escola bilíngue para surdos? Ou você conhece alguma escola bilíngue para surdos existente na sua região? Quais as características dessa escola bilíngue? Na subunidade 1.1, “Serviços e modalidades”, o conceito de escola bilíngue foi referenciado através da “Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE” publicada pela FENEIS. Nesta, parte-se da Libras como primeira língua, a língua de instrução, e da Língua Portuguesa como segunda língua no processo de escolarização dos alunos surdos em espaços-tempos específicos da Educação Bilíngue (FENEIS, 2013).

Figura 1 – Escola Bilíngue para surdos



Fonte: NTE/UFMS

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, disponibilizado na íntegra no Quadro 4 da Unidade 1, dispõe a organização de escolas bilíngues na Educação Básica no Artigo 22:

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

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

O referido documento legal, construído em consonância com as lutas das comunidades surdas, postula a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. No inciso I, ratifica a presença de professores bilíngües na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, num momento posterior da escolarização, no inciso II, aponta a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Educação Profissional.

De acordo com Lodi (2013, p. 54), “há no Decreto a preocupação em diferenciar os anos iniciais de escolarização dos finais, respeitando, assim, o desenvolvimento das crianças, as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e a formação necessária para os professores”, preocupação esta não evidenciada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse contexto, entende-se que o objetivo do modelo bilíngüe na Educação de Surdos seja:

[...] criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas língüas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes (SKLIAR, 1997, p. 144).



INTERATIVIDADE: Acesse o artigo “Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº5.626/05”, de Ana Cláudia Balieiro Lodi, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt

A partir desse modelo bilíngüe na Educação de Surdos, balizamos que o trabalho pedagógico do professor ou da professora de Educação Especial na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental esteja implicado com a aprendizagem da Libras como imprescindível para o desenvolvimento das atividades curriculares junto aos alunos surdos na escola bilíngüe. De certa forma, esse posicionamento está evidenciado na inclusão das disciplinas de Libras I, II, III e IV, presentes na sua formação acadêmica em Educação Especial. Também esse posicionamento está referenciado nos estudos de Quadros e Schmiedt (2006):

Independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngüe depende da presença de professores bilíngües. Assim,

pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará embuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).



INTERATIVIDADE: Acesse a obra “Ideias para ensinar português para alunos surdos”, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf

A aprendizagem da Libras pelo professor ou pela professora de Educação Especial valoriza o aluno surdo como centralidade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que reconhece a Libras como primeira língua, a língua de instrução, a língua que gera uma possível leitura do mundo pelo sujeito surdo (QUADROS E PERLIN, 2007), e postula a Língua Portuguesa como segunda língua desse sujeito. Por isso, no processo de escolarização, urge a importância de firmar essa centralidade do aluno surdo, pelo viés da experiência visual e da diferença linguística e cultural, no processo de ensino-aprendizagem, bem como de reconhecer a Educação Bilíngue nos projetos pedagógicos das escolas bilíngues.

Então, para continuar a refletir: se você conhece uma escola bilíngue para surdos ou presenciou um relato sobre essa realidade escolar, sabe como o projeto pedagógico dessa escola trata a Educação Bilíngue? Como o aluno surdo está sendo produzido nos documentos legais da escola? Como a relação entre Libras e Língua Portuguesa está materializada nos corredores e nas salas de aula? Karnopp (2012, p. 37), ao abordar as amarras de uma Educação Bilíngue, ou seja, as condições que prendem a Educação Bilíngue ao universo escolar, indica que:

As amarras de uma educação bilíngue aos projetos pedagógicos têm como pontos de destaque o desafio uma política de educação bilíngue, de práticas de significações que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais, no sentido de que a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue. Outra amarra é o modo como a surdez está sendo construída nos projetos pedagógicos, já que denominar um projeto pedagógico como “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessário estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa (KARNOPP, 2012, p. 37).

Lançados os desafios de produzir uma política de educação bilíngue e problematizar os modos como a surdez está sendo construída nos projetos pedagógicos das escolas, cabe ao professor ou à professora de Educação Especial em formação neste Curso manter a prerrogativa de refletir sobre os espaços-tempos escolares, de modo que essas reflexões permitam construir uma postura docente vinculada à Educação Bilíngue para os surdos, seja nas escolas e classes bilíngues, seja no AEE estudado na próxima subunidade didática.

2.2

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Neste momento, cabe questionar se, nas observações em escolas ditas inclusivas realizadas nas disciplinas deste Curso, você teve a oportunidade de conhecer a atuação do professor ou da professora de Educação Especial junto ao aluno surdo no Atendimento Educacional Especializado? Quais os objetivos do AEE com esse aluno surdo? Quais as atividades desenvolvidas no período do AEE? Há uma relação entre Libras e Língua Portuguesa nesse contexto de observação? Como ocorre essa relação entre línguas? Como o aluno surdo foi avaliado no AEE? No conceito de escolas inclusivas referenciado na Unidade 1 a partir do documento “Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE”, a Língua Portuguesa aparece como língua de instrução, por vezes mediada por intérpretes, sendo o AEE uma possibilidade de complementação/suplementação da formação do aluno surdo (FENEIS, 2013).

Figura 2 – Atendimento Educacional Especializado para surdos



Fonte: NTE/UFSM

O AEE constitui-se como um serviço destinado a complementar ou suplementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum/regular. Orientado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, pela Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009,

e pelo Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009, o AEE abrange atividades, recursos e profissionais para atuar nas salas de recursos multifuncionais, sendo esses espaços-tempos dotados de equipamentos de informática, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade.

O sujeito surdo, na legislação supracitada, recebe o entendimento atribuído à deficiência auditiva, de acordo com o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, no Artigo 5º:

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: (...) b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2004).

Esse entendimento, contrário ao veiculado pelos Estudos Surdos e pelos movimentos surdos no Brasil, que atribuem a surdez como uma condição bilíngue e bicultural, infere a normalização desses alunos nas práticas das escolas ditas inclusivas. Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, expõe que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17).

Apesar de mencionar a Educação Bilíngue, o documento orientador acima: a) identifica apenas a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns; b) mantém a prevalência da Língua Portuguesa sobre a Libras, presente em práticas nas quais a Libras serve meramente como instrumento para a aprendizagem da Língua Portuguesa; c) torna indiferente os níveis e as etapas da Educação Básica em que estariam incluídos esses alunos (LODI, 2013); d) organiza espaços-tempos escolares guiados pela norma ouvinte, mesmo citando os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola; e) entre outros. Na continuidade, esse documento orientador refere o AEE:

O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da Tecnologia Assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 17).

O AEE opera com a Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita e na língua de sinais, sustentando a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, bem como o possível contato surdo-surdo nas turmas comuns/regulares. Como dito anteriormente, a norma ouvinte perpassa essa organização do AEE, bem como os objetivos de complementação da formação do aluno surdo nesse espaço-tempo escolar. Inclusive, cabe destacar que o documento orientador citado prevê apenas a complementação da formação dos alunos surdos no AEE, entendidos como sujeitos da deficiência, da falta, sendo que a suplementação ocorreria apenas na formação dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Na publicação “Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez”, colocada em circulação pelo MEC para formação continuada a distância dos docentes do nosso país, de autoria de Mirlene Ferreira Macedo Damázio (2007), são propostos três momentos pedagógicos para o AEE:

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para

o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

Embora essa proposta dos momentos pedagógicos esteja travestida como uma proposta de Educação Bilíngue, uma vez que prevê as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) e professores e instrutores de Libras nas escolas ditas inclusivas, a aquisição da Libras não ocorre de maneira natural e espontânea, nem mesmo privilegia o contato surdo-surdo, podendo ser materializada como uma proposta que ensina Libras meramente para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, sabemos que as escolas públicas do nosso país carecem de professores e instrutores surdos, bem como de professores de Língua Portuguesa específicos para ensinar a língua oficial aos surdos. Também, as salas de recursos multifuncionais ainda enfrentam problemas com infraestrutura inadequada, materiais didático-pedagógicos defasados, e falta de profissionais especializados na Educação de Surdos.

A partir do exposto, interessa-nos afirmar a importância de problematizarmos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a legislação vigente referente ao AEE, no sentido em que esses documentos contrariam ou distorcem os Estudos Surdos e as lutas dos movimentos surdos. Dessa maneira, a atuação do professor ou da professora de Educação Especial, mesmo que ocorra no AEE nas escolas ditas inclusivas, precisa valorizar a Libras como primeira língua do sujeito surdo, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua desse sujeito. Esse fato materializa um trabalho pedagógico em prol da experiência visual e da diferença linguística e cultural do surdo, além de orientar uma postura docente no horizonte da Educação Bilíngue, conforme detalharemos metodologicamente nas Unidades 3 e 4 deste caderno didático.

ATIVIDADES – Unidade 2

1. A partir dos estudos das Unidades 1 e 2, propomos que você visite uma escola bilíngue para surdos ou uma escola comum/regular com AEE para surdos. Para tal, imprima a carta de apresentação abaixo, com as atualizações pertinentes e a assinatura do docente regente desta disciplina, para informar sobre o objetivo desta atividade de observação e registro da realidade escolar. Com a carta de apresentação em mãos, faça contato com a equipe diretiva do espaço-tempo escolar para que seja autorizada sua visita no local.

Quadro 5 – Carta de apresentação

Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância)

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao cumprimentá-la/o, apresento a/o acadêmica/o _____
_____, matrícula _____, do
Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), do Centro de Educação - CE, da
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, para que realize a atividade prática da
disciplina de *Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo*, disciplina obrigatória no
Núcleo por Categorias - Surdez do Projeto Pedagógico do referido Curso, com carga
horária de 60 horas. Essa atividade objetiva propiciar que a/o acadêmica/o conheça a
proposta de trabalho pedagógico junto ao(s) aluno(s) surdo(s) na realidade escolar; e
integralizará 15 horas práticas da referida disciplina.

A atividade prática contará com a realização de observação e registro do contexto
escolar, bem como com uma conversa informal com docente que atua com o(s) aluno(s)
surdos. Se possível, peço que a escola disponibilize materiais de consulta, como, por
exemplo, o Projeto Pedagógico da Escola, o Regimento Escolar e o Plano de Trabalho do
docente. Saliento que a presente atividade prática, na parceria entre a Universidade e a
escola, constitui-se como imprescindível para o processo de formação inicial de
professores e professoras da Educação Especial, especificamente na atuação
acadêmico-profissional na Educação de Surdos.

Desde já, agradeço esta oportunidade, e coloco-me à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Nome Completo do Professor ou da Professora
Professor ou Professora da Disciplina de Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo
E-mail e/ou telefone para contato

Fonte: Autoras.

No processo de observação e registro na realidade escolar, bem como de conversa informal com o docente que atua com o(s) aluno(s) surdo(s), propomos que as questões abaixo orientem a atividade para, posteriormente, permitir a produção do

Relatório de Observação, sendo este documento acadêmico detalhado na Unidade 5 deste caderno didático.

Espaços e sujeitos

– Qual a história da escola bilíngue para surdos ou da escola comum/regular com AEE para surdos?

– Quais as características (culturais, econômicas e sociais) do bairro e do município de localização dessa escola?

– Qual a estrutura administrativa e pedagógica dessa escola?

– Quais os níveis, as etapas e as modalidades de ensino da Educação Básica ofertadas na instituição escolar?

– Como estão organizadas as salas de aula, a sala de recursos multifuncionais (se for o caso) e os horários de atendimento da instituição escolar?

– Qual o quadro de profissionais (professores e funcionários) que atuam nessa escola?

– Como está a acessibilidade arquitetônica e/ou pedagógica da escola?

– Como estão estruturados o Projeto Pedagógico da escola, o Regimento Escolar e Plano de Trabalho do docente (se for o caso, Plano de Atendimento Educacional Especializado)?

– A Educação Bilíngue ou a educação de surdos estão mencionadas no Projeto Pedagógico da escola?

– Como a organização da educação de surdos está presente no Regimento Escolar?

– Como está o recebimento de recursos financeiros dos Governos municipal, estadual e/ou federal para investimento na educação de surdos?

– Quais as medidas adotadas pela escola para possibilitar a formação dos professores envolvidos com o(s) aluno(s) surdo(s)?

– Como é estabelecida a comunicação entre surdos e ouvintes nos espaços-tempos escolares?

– Há pareceres pedagógicos sobre o(s) aluno(s) surdo(s) atendidos no espaço-tempo escolar observado?

– Quais as características da turma onde o(s) aluno(s) surdo(s) estão incluídos?

- Qual(is) a(s) história(s) de vida do(s) sujeito(s) aluno(s) observados?
- Qual(is) as características do(s) aluno(s) surdo(s) observados?
- Como o(s) aluno(s) surdo(s) relaciona(m)-se com a comunidade surda?
- Como o(s) aluno(s) surdo(s) sente(m)-se em meio à cultura surda? Quais os artefatos culturais mais utilizados em seu cotidiano?
- O(s) aluno(s) surdo(s) aceita(m) ou rejeita(m) desafios na sala de aula ou na sala de recursos multifuncionais?
- Como está o envolvimento desse(s) aluno(s) nas atividades (iniciativa, regras, interesse, etc.)?
- Como o(s) aluno(s) surdo(s) participa(m) das atividades propostas? Como está o relacionamento desse(s) aluno(s) com os professores e os colegas?

Aspectos relacionados à linguagem

- Como você percebe a linguagem/o pensamento construído pelo(s) aluno(s) surdo(s)?
- No caso da Libras, o(s) aluno(s) surdo(s) tem domínio da Libras? Esse(s) aluno(s) narra(m) um conto, um fato, uma experiência em Libras?
- No caso da língua portuguesa na modalidade escrita: a) qual o estágio de interlíngua do(s) aluno(s) surdo(s)? b) Ele(s) utiliza(m) estrutura gramatical de frase muito semelhante à Libras (L1), apresentando poucas características do português (L2)? c) Utiliza construções frasais do tipo tópico-comentário? d) Utiliza estruturas frasais na estrutura da Língua Portuguesa (L2)? e) Utiliza estruturas linguísticas da Libras e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo? f) Narra um conto, um fato, um relato, uma experiência na L2 escrita?
- No caso da *Signwriting*, o(s) aluno(s) surdo(s) tem acesso ao SW? Ele(s) utiliza(m) adequadamente os registros da escrita em sinais?
- Como está a fluência desse(s) aluno(s) surdos(s) na comunicação com colegas, professores surdos e ouvintes?
- Qual a relação entre Libras e Língua Portuguesa nesse contexto de observação?
- A(s) família(s) desse(s) aluno(s) surdos é(são) usuária(s) da Libras?

Métodos

- Quais os modelos educacionais (oralismo, comunicação total, bilinguismo) predominantes no processo de ensino-aprendizagem do(s) aluno(s) surdo(s)?
- Quais as alternativas metodológicas utilizadas pelo docente junto ao(s) aluno(s) surdo(s)?
- Quais os artefatos culturais que o professor utiliza como alternativas metodológicas em sua prática pedagógica?
- Como a experiência visual e a diferença linguística e cultural dos surdos estão materializadas no contexto de observação do processo de ensino-aprendizagem?

A partir das questões orientadoras acima, sugerimos que você compartilhe as reflexões com o professor ou a professora desta disciplina e seus pares através de uma atividade ou ferramenta no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem a ser definida, organizada e postada pelo professor ou pela professora regente. Na Unidade 5, “Relatório de Observação”, após o estudo das unidades didáticas que tratam de linguagens, recursos, estratégias pedagógicas e escolarização dos alunos surdos, essas questões orientadoras serão utilizadas para produção do Relatório de Observação desta disciplina.

3

LINGUAGENS
E RECURSOS

INTRODUÇÃO

Esta unidade didática trata de conceitos fundamentais para a criação de ambientes linguísticos, apropriados ao desenvolvimento da linguagem, como forma de comunicação e de suas articulações com o pensamento e a construção de conhecimentos pelo aluno surdo, tencionando os espaços-tempos escolares onde ela está inserida.

Nesse sentido, num primeiro momento, são explorados os três elementos fundamentais: linguagem, língua e fala, a partir da perspectiva sociointeracionista. De forma a refletir sobre como olhamos e narramos o surdo como sujeito da deficiência ou sujeito da diferença linguística e cultural, disponibilizamos um quadro sobre a representação da surdez.

Num segundo momento, considerando o desenvolvimento linguístico e cognitivo do sujeito surdo, especificamente por meio da aquisição da Língua Brasileira de Sinais, ponderamos que a leitura e a escrita desse sujeito se desenvolvem a partir de elementos linguísticos constituídos desde seu nascimento. Com essa afirmação, postulamos alguns questionamentos para reflexões sobre a importância de ambientes linguísticos adequados ao desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo.

3.1

EXPLORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Como seres humanos, nossa primeira necessidade é de comunicação. Ao nascer, o choro é a primeira forma utilizada para nos comunicarmos. Enquanto bebês, utilizamos o choro para expressar os sentimentos e as necessidades, a fome, o frio, o calor, o sono, o medo, o desejo de afeto, enfim, tudo aquilo que naquele momento o bebê sente. Posteriormente, adquirimos outras formas de comunicação, como a fala, as expressões corporais, a escrita.

O processo de comunicação possibilita a troca de informação entre interlocutores por meio de signos e regras. Para que haja comunicação, contamos com três elementos fundamentais: linguagem, língua e fala. Não é o foco desta unidade didática estudar a temática linguagem em sua extensão e profundidade. Não trataremos sobre a área de estudo científico da linguagem, que é a **Linguística**, e nem de suas subdivisões, ou seja, não abordaremos os estudos da linguagem na **pragmática**, na **sociolinguística** ou na **neurolinguística**. No entanto, faremos algumas considerações necessárias e abordaremos questões relacionadas à aquisição da linguagem como forma de comunicação e de suas articulações com o pensamento e a construção de conhecimentos pelo aluno surdo.



TERMO DO GLOSSÁRIO: LINGÜÍSTICA: É a área de estudos científicos da linguagem, da língua e da fala.

PRAGMÁTICA: Ramo da Linguística que estuda a linguagem no contexto de seu uso na comunicação. Estuda os significados linguísticos a partir de um contexto extralinguístico como, por exemplo, nos discursos. A pragmática ocupa-se do estudo da linguagem comum e do seu uso concreto, enquanto a semântica e a sintaxe constituem a construção teórica. Portanto, a pragmática está além da construção da frase (sintaxe), ou de seu significado (semântica), ela estuda fundamentalmente os objetivos da comunicação. Competência pragmática é a capacidade de compreender a intenção do locutor.

SOCIOLINGÜÍSTICA: É o ramo da Linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade, envolvendo as normas culturais, como a linguagem em diferentes contextos sociais.

NEUROLINGÜÍSTICA: É a ciência que estuda os mecanismos do cérebro humano para a compreensão, a produção e o conhecimento da língua, seja ela falada, escrita ou sinalizada. Estuda tanto as relações entre as estruturas do cérebro e a

capacidade da aquisição da linguagem, quanto os distúrbios da linguagem, especialmente, os causados por lesões cerebrais.

Podemos definir, de um modo geral, linguagem como um sistema de comunicação natural, por exemplo, as linguagens dos seres humanos adquiridas pelas interações sociais ou aprendidas, ou artificial, por exemplo, as linguagens computacionais. A linguagem está presente em todos os campos do saber (ciências, filosofia, história, religião, artes...) e serve para produzir, descrever os fenômenos, os fatos, os experimentos, as pesquisas, os objetos, possibilitando ao homem compreender a si mesmo e ao mundo que o cerca. A linguagem é a capacidade que o ser humano possui de expressar os pensamentos, as ideias, as opiniões e os sentimentos.

A linguagem possui duas funções: a função comunicativa e a função de construir o pensamento, de organizar o pensamento, assumindo um papel efetivo para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Segundo Vygotsky (1989), o processo pelo qual o sujeito adquire a linguagem segue do exterior para o interior, do meio social para o individual. O sujeito adquire a linguagem estando em contato com outras pessoas que fazem uso dos mesmos códigos linguísticos.

Para o referido autor, a relação entre pensamento e linguagem é uma relação de interdependência, na qual a linguagem determina a maior parte do pensamento, mesmo que o pensamento e a linguagem sejam independentes em sua origem. É no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unificam. A união da palavra e do pensamento é o que Vygotsky define como o fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa (GOLDFELD, 1997): “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1989, p. 108).

A linguagem é aquilo que envolve significação, tem valor semiótico, não se restringe apenas a uma forma de comunicação. O pensamento do sujeito constitui-se através da linguagem. Mesmo quando não há comunicação, a linguagem está presente no sujeito. Ela constitui o sujeito, determina como o sujeito percebe o mundo.

A linguagem é constituída por um sistema verbal (comunicação pelas palavras) e não verbal (comunicação pelos sinais de trânsito, pelos gestos faciais e corporais, pela língua de sinais, ou seja, é a linguagem imagética). A linguagem humana abarca duas modalidades: a oral-auditiva e a espaço-visual. As línguas oral-auditivas são assim denominadas quando a forma de recepção é a audição e a forma de reprodução é a oralização, por exemplo, a Língua Portuguesa e todas as demais línguas oralizáveis. As línguas espaço-visuais são produzidas por sinais manuais e sua recepção é visual, por exemplo, as línguas de sinais usadas pelos surdos.

Ainda seguindo o que preconiza o sociointeracionismo, existem duas linhas de desenvolvimento do pensamento. Uma natural, biológica, que diz respeito à capacidade inata para a linguagem, e a outra socio-histórica, que se refere à ativação das estruturas latentes através das relações sociais. Isso mostra o quanto é importante os surdos pertencerem a grupos sociais cuja comunicação se estabelece através da língua de sinais, língua adquirida de forma espontânea pelas pessoas surdas em contato com seus pares usuários da mesma. Essa exposição aos ambientes linguísticos deverá se dar o mais cedo possível, ou seja, logo que for confirmada a surdez do sujeito, para que ele não apresente atrasos em sua aquisição da linguagem e no desenvolvimento cognitivo.

Não podemos deixar de trazer aqui o entendimento da linguagem como constituidora da realidade, e não apenas como reflexo desta. A linguagem produz discursos (prática), conforme entendida a partir da chamada “virada linguística”. Nessa perspectiva, cujo referencial está amparado no pós-estruturalismo, insurgiu outra maneira de conceber a linguagem: se antes a linguagem era vista como as representações próximas à realidade para formar o pensamento, para criar os sentidos que damos às coisas do mundo, com a virada linguística a linguagem “[...] não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento, ela constitui o próprio pensamento” (BUJES, 2011, p. 186). Seguindo a referida autora, é o discurso produzindo a realidade, ou seja, explicarmos algo ou descrevermos alguém, em uma narrativa ou discurso, implica na produção da realidade descrita ou explicada.

A linguagem institui as pessoas, os objetos, as emoções, com um determinado sentido e não outro. É a linguagem produzindo efeitos de verdade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Assim, se os enunciados representam as coisas do mundo, eles também as produzem (BUJES, 2011, p. 186-187).

Nesse sentido, os discursos reproduzem e produzem representações que influenciam diretamente nas práticas sociais e educacionais. Entende-se aqui que a linguagem não é neutra, ela é marcada pelas práticas dos sujeitos que a inventam e a reinventam continuamente. A linguagem produz, inventa sujeitos conforme são narrados, representados pela sociedade. Os discursos sobre a surdez e o ser surdo constituem identidades e práticas pedagógicas distintas. Vejam o quadro 12 como exemplo.

Quadro 12 – Representação da surdez

Representação social/surdez como deficiência	Representação do povo surdo/surdez como diferença
Pessoa nominada Deficiente	Pessoa nominada Surda
Pessoa caracterizada por sua perda auditiva (Graus de audição: leve, moderados, severos e profundos)	Pessoa caracterizada pela presença do olhar, ser surdo é uma experiência visual.
Pessoa que tem a surdez como deficiência e que deve ser tratada. A educação deve ser de caráter clínico-terapêutico e de reabilitação, visando à normalização.	A educação dos surdos deve respeitar e promover a diferença linguística e cultural da comunidade surda.
Pessoa que convive com ouvintes dificultando a construção da identidade surda.	Pessoa que convive com surdos possibilitando a construção de identidades surdas.

<p>Pessoa que possui o modelo ouvinte como referência de normalidade, assumindo o português como língua oficial.</p>	<p>Pessoa que possui o modelo surdo como referência da normalidade, assumindo a língua de sinais como língua oficial, sendo o português a língua adicional.</p>
<p>A língua de sinais é considerada como sendo prejudicial ao desenvolvimento dos surdos.</p>	<p>A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos. A língua de sinais é um dos marcadores culturais da comunidade surda.</p>

Fonte: Adaptação de Ströbel (2007, p. 32) e Lopes (2012, p. 133).

A partir do quadro 12, percebemos que a maneira como olhamos e narramos o surdo o constitui como sujeito da deficiência ou sujeito da diferença linguística e cultural.

A língua pode ser definida como sendo o aspecto social da linguagem compartilhada por toda a comunidade linguística sem que o indivíduo possa modificá-la. Ela é um sistema de regras abstratas composto por elementos significativos inter-relacionados, para Saussure apud Fernandes (2003). A língua passa a ser entendida como um sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre a ideologia e o psiquismo, conforme Bakhtin apud Fernandes (2003). Segundo Fernandes (2003), a língua, como um dos vários meios de comunicação, pode ser considerada uma forma de linguagem; no entanto, a linguagem não é um tipo de língua. Assim, o conceito de linguagem não deve ser confundido com o de língua.

A fala pode ser definida como a produção da linguagem pelo falante durante os diálogos sociais e diálogos interiores. É a produção linguística do falante no discurso e deve ser analisada na relação do diálogo, da interação. A fala pode utilizar tanto o canal audiofonatório, no caso das línguas faladas, quanto o canal espaço-visual, no caso das línguas de sinais. Assim, ao se tratar da fala do sujeito surdo, numa visão socioantropológica da surdez, cujas práticas pedagógicas seguem os princípios da Educação Bilíngue, está se tratando da sua expressão, não oral, mas sim gestual. A oralização diz respeito à fala produzida através da utilização do sistema fonador. A sinalização diz respeito à fala produzida através do canal espaço-visual (língua de sinais).

Nas línguas de sinais, temos o sinal como elemento lexical (léxico, palavra). Nas línguas faladas, o signo linguístico refere-se à palavra. As palavras, os sinais ou os signos são compostos do significado, do significante e do sentido. O significado refere-se ao conceito da palavra, o significante é a imagem acústica (oral) ou visual (sinal) da palavra. A relação entre os elementos do signo é arbitrária, é produto de uma convenção, a língua é imposta aos membros de uma comunidade, sem que seus participantes possam individualmente modificá-la. Os falantes membros de uma comunidade não podem escolher qual significante deseja usar para expressar um conceito, ele já está definido histórica e culturalmente. Sendo o signo (a palavra) marcado pela cultura e pela história de seus falantes, há inúmeras possibilidades

de sentidos atribuídos à palavra. O sentido é criado no momento da interação e depende do contexto e dos falantes que a usam (a palavra).

Portanto, o significante é estável, a palavra não modifica. *Árvore* será sempre escrita assim: *árvore*. O significado da palavra *árvore* difere no decorrer do desenvolvimento do sujeito. O significado continua evoluindo, sendo ampliado de acordo com o desenvolvimento dos processos cognitivos de cada indivíduo. Para um sujeito, o significado de *árvore* é bem simples, da forma como ele a vê, mas, se esse sujeito se tornar um botânico, o significado de *árvore* é mais amplo, envolve outros saberes de acordo com seu desenvolvimento cognitivo. Quanto ao sentido, por ser um aspecto particular do signo, resultado das relações interpessoais e das experiências vividas historicamente pelo indivíduo, ele não preexiste. O sentido dado a um signo é de cada um. Um sujeito pode dar um sentido à palavra *árvore* trazendo suas experiências de brincadeiras na casa da *árvore*, ou uma experiência de queda de uma *árvore*.

É importante entendermos como o sujeito adquire e desenvolve sua linguagem. Um sujeito ouvinte, desde seu nascimento, está exposto a muitos estímulos sonoros, vivenciando experiências auditivas presentes em seu ambiente: ouve falas, ruídos, músicas, etc. Essas experiências associadas às iterações com os adultos constituem as condições favoráveis e naturais para o sujeito desenvolver sua linguagem, construir significados do mundo que o cerca. O sujeito não aprende a falar, não aprende as palavras, os vocabulários, a sintaxe da língua através de um ensino formal. Isso se dá pelos ambientes e pelas interações com os adultos falantes da mesma língua.

No caso dos sujeitos surdos, para que eles desenvolvam a linguagem e construam conhecimentos, não se trata apenas do ensino da língua de sinais na escola. O que se espera “é que a Libras seja a primeira da criança para que, estando ela em posse da mesma, possa se organizar como ser da linguagem e possa pensar, decidir, se constituir e organizar o mundo ao seu redor” (MOURA, 2018, p. 18). O sujeito surdo necessita ser exposto à Libras usando-a o tempo todo, em diferentes contextos pelos colegas, pelos professores e demais membros da comunidade escolar. Ele necessita estar exposto à linguagem o tempo todo, lembrando que a aquisição da linguagem se dá em situações naturais e espontâneas, cujos adultos, colegas surdos e membros da comunidade surda, usuários da Libras, servirão de modelo para que o sujeito surdo se aproprie de seu status de falante nesta língua, bem como imprimindo elementos culturais e da identidade surda.

É na escola que o aluno surdo, principalmente o aluno filho de pais ouvintes, encontrará um ambiente propício ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Não podemos falar de fala, escrita e leitura como algo mecanizado, assim se faz necessário situar tais conceitos num contexto maior. A leitura e a escrita são habilidades que o sujeito aprende e desenvolve a partir de elementos linguísticos constituídos desde seu nascimento. Em se tratando do aluno surdo, é importante fazer alguns questionamentos:

– O aluno surdo esteve e está inserido em ambientes linguísticos que possibilitam a aquisição da linguagem e da cognição?

– Como ocorre a comunicação do aluno surdo com a comunidade ouvinte nos espaços-tempos escolares? A comunidade escolar comunica-se e interage em Libras?

– Quais os elementos linguísticos adquiridos até então pelo aluno surdo? Ele fala fluentemente em Libras?

– O aluno surdo apresenta um desenvolvimento da linguagem de acordo com sua idade?

– De que leitura e escrita estamos falando? É da Signwriting? É da Língua Portuguesa? Se for da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, deve-se lembrar que a Língua Portuguesa para surdos é considerada a sua segunda língua. Aqui já teremos uma questão a ser discutida nas escolas de ouvintes onde os surdos estão inseridos.

– Como esse ensino está ocorrendo? A forma como se dará o aprendizado da leitura e da escrita da Língua Portuguesa pelo aluno ouvinte é diferente da forma como se dará para o surdo. Trata-se de outra metodologia, na qual a sonoridade e a memória auditiva da fala não serão suporte para a leitura e a escrita do aluno surdo como são para o aluno ouvinte. Portanto, nas escolas de ouvintes onde os surdos estão inseridos, quanto à escrita e à leitura da Língua Portuguesa, temos duas situações de processos de aprendizagem e de metodologia bem distintos, os quais devem ser considerados no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Não abordaremos tal discussão neste caderno didático, pois a disciplina “EAD1890 – Ensino da Língua Portuguesa para Surdos”, ofertada concomitante com a presente disciplina, tratará sobre essa temática.

Com isso exposto, salienta-se a importância de criar ambientes linguísticos adequados ao desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo. Ambiente em que a comunicação e as interações são estabelecidas pela língua de sinais, e o acesso ao conhecimento se dá pela língua de sinais. Desse modo, o sujeito surdo terá as condições necessárias para seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

ATIVIDADES – Unidade 3

Para conhecer um pouco sobre a aquisição da linguagem do sujeito surdo em ambiente onde os pais se comunicam em Libras, solicita-se que você acompanhe alguns vídeos que estão disponíveis no Youtube: “O diário de Fiorella”. Fiorella é uma menina, filha de pais surdos, professores, fluentes e usuários da Libras. Desde o nascimento de Fiorella, seus pais postam vídeos mostrando o seu desenvolvimento. Atualmente, a menina está com 4 anos, comemorando a chegada de sua irmã Florence, que também é surda. Após assistir aos vídeos, haverá um debate relacionando às temáticas estudadas nesta unidade didática no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Moodle, organizado pelo professor ou pela professora da disciplina.

4

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
E ESCOLARIZAÇÃO DO
ALUNO SURDO

INTRODUÇÃO

Dando continuidade aos estudos, considerando a perspectiva da Educação Bilíngue para surdos, esta unidade didática pretende promover reflexões sobre as estratégias pedagógicas e a escolarização do aluno surdo. Nessa perspectiva, é fundamental compreender e refletir sobre os espaços-tempos escolares como locus promotores de experiências visuais, tendo a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, bem como sobre a presença de outros artefatos culturais que atendam e promovam a diferença linguística e cultural surda. Nesta unidade, por uma questão didática, reorganizamos a ordem das subunidades, ficando sequenciadas conforme segue: 4.1 – Pedagogia visual; 4.2 – Uso de tecnologias; 4.3 – Literatura surda; e 4.4 – Lúdico.

Na subunidade 4.1 – “Pedagogia visual”, abordaremos as pedagogias, as práticas e as estratégias pedagógicas consideradas mais efetivas para a escolarização do aluno surdo, enfatizando as experiências visuais e considerando os aspectos linguísticos e culturais da diferença surda. Na subunidade 4.2 – “Uso de tecnologias”, trataremos sobre o uso de tecnologias como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem. Continuando os estudos, na subunidade 4.3 – “Literatura surda”, versaremos sobre as manifestações culturais pela produção da arte da literatura surda, entendendo sua riqueza como estratégias pedagógicas que colaboram na construção das identidades surdas, da subjetivação surda, do jeito surdo de ver e de se colocar no mundo, na compreensão do surdo como sujeito da diferença, bem como nos processos de ensino e aprendizagem para todos os alunos surdos e ouvintes. E, na última subunidade, 4.4 – “Lúdico”, dissertaremos sobre as estratégias pedagógicas envolvendo a ludicidade em atividades significativas e prazerosas como uma maneira de desenvolver a criatividade, a organização, a cooperação, a autoconfiança e o conhecimento, auxiliando o aluno a pensar, propor alternativas e levantar hipóteses, e também contribuindo nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e de socialização.

4.1

PEDAGOGIA VISUAL

Nas últimas décadas, a discussão sobre a escolarização do aluno surdo tomou e toma espaços-tempos significativos no cenário educacional nacional. Com mais intensidade, nos anos 1990, a comunidade surda mobilizou-se em defesa de uma educação que melhor atenda suas necessidades. Entende-se aqui, por comunidade surda, um grupo cultural que partilha uma língua de sinais e uma cultura comum.

Essas comunidades estão presentes em milhares de cidades do mundo, são constituídas por surdos, familiares, intérpretes, alunos e professores/pesquisadores surdos e ouvintes envolvidos com a causa surda. É um grupo no qual a experiência visual, as línguas de sinais e os demais artefatos culturais surdos são compartilhados entre seus membros, que congregam interesses comuns e projetos coletivos, vivenciando a diferença surda.

Em 1999, educadores e lideranças surdas que integravam o Núcleo de Pesquisa em Políticas para Surdos (NUPPES) e a FENEIS, durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de 20 a 24 de abril, elaboraram o documento: “A educação que nós surdos queremos”, conforme citado na Unidade 1 deste caderno didático. A participação dos surdos nesses espaços-tempos de discussões e produções acadêmicas coloca-os em outras posições sociais e de escolarização. Com esse **empoderamento**, os surdos passam a decidir sobre a forma como querem ser narrados e que educação desejam.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Empoderamento (empoderar-se) significa dar, devolver ou tomar poder a quem desejar ter a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro. A ideia de empoderamento representa importante papel na mobilização, possibilitando superar (individual ou coletivamente), num jogo permanente de poder, a dependência social e a dominação política. Significa ocupar espaços de decisões (MAROSTEGA, 2015, p. 124)

O documento acima referido, em seus 147 itens, aponta, dentre outras necessidades para atender às diferenças linguísticas e culturais dessa comunidade:

1. a oficialização da Língua Brasileira de Sinais nos municípios, Estados e a nível federal;
2. a formação do profissional instrutor e educador surdo;
3. o currículo da escola de surdos.

A comunidade surda lutou pela manutenção e pela criação de novas escolas para surdos, entendendo que esses espaços-tempos para a escolarização dos surdos seriam os mais adequados, pois teriam mais condições de criar ambientes

linguísticos que garantissem, de forma mais efetiva, o uso da língua de sinais para a comunicação e o ensino. No entanto, pela maneira como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aborda a temática, documento orientador mencionado nas Unidades 1 e 2 da disciplina, não houve avanços nesse sentido e, com isso, os surdos, em sua maioria, estão distribuídos nas escolas de ouvintes. Com isso, hoje os surdos estão matriculados ou em escolas para surdos ou em escolas de ouvintes.

As considerações expostas a seguir sobre as estratégias pedagógicas e de escolarização do aluno surdo são pensadas considerando como espaços-tempos as escolas de ouvintes, por serem estas o lócus majoritário de desenvolvimento das atividades práticas desta disciplina e da disciplina “EADI897 – Estágio Supervisionado/Surdez” deste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância). Também por pressupor que as escolas de surdos construíram seus currículos pensados para atender à diferença linguística e cultural surda.

Algumas reivindicações da comunidade surda ganham força trazendo uma série de mudanças, garantindo certas práticas pedagógicas, que beneficiam a escolarização considerando a diferença linguística e cultural surda. Uma delas diz respeito à oficialização e regulamentação da Libras, o que garante aos surdos serem inseridos em ambientes linguísticos escolares que atendam a diferença surda. Nesse espaço-tempo, terão garantido o acesso à Libras como língua de instrução, dentre outras coisas, conforme previsto nos documentos legais estudados integralmente na Unidade 1 – na integralidade, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Com a oficialização da Libras, o país torna-se legalmente bilíngue. Isso significa dizer que a presença desta língua deve ser efetiva em qualquer espaço-tempo, deve circular entre surdos e ouvintes. Por ser a comunidade surda minoritária, até então, o que vivenciamos principalmente nas escolas de ouvintes são práticas pedagógicas pensadas para a comunidade majoritária, ou seja, para os ouvintes, cujos esforços educacionais são apoiados na Língua Portuguesa, dificultando aos alunos surdos a comunicação, o desenvolvimento da linguagem/pensamento e a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Para que nosso país se torne bilíngue e os alunos surdos vivenciem efetivas experiências inclusivas, é necessário investir nas mudanças dos currículos escolares e nas práticas e estratégias pedagógicas que possibilitem ao aluno surdo:

1. estabelecer comunicação/interação em **Libras** com toda a comunidade escolar;
2. ter acesso aos conteúdos escolares em Libras;
3. aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.



SAIBA MAIS: “As línguas de sinais são instrumentos essenciais para transmitir cultura e conhecimento. O status e o reconhecimento das línguas de sinais no mundo devem ser reforçados mediante políticas lingüísticas, pesquisa e ensino da língua de sinais. As línguas de sinais deverão fazer parte

do currículo escolar de cada país” (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2007, apud LOPES, 2011, p. 28).

A **inclusão** de surdos nas escolas de ouvintes não se resume ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas especificamente para o aluno surdo – isso poderá caracterizar um processo de normalização e não de atendimento à diferença linguística e cultural surda. Da mesma forma, a proposição de uma Educação Bilíngue para surdos não se resume na presença da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita nos espaços-tempos escolares onde esses alunos estão inseridos. Para que os surdos possam vivenciar processos inclusivos, interagindo com colegas e professores em outras situações de ensino, como, por exemplo, nos trabalhos em grupo, nos debates na sala de aula, nas conversas no intervalo, entre outras, o conhecimento e o uso da Libras deve ser estendido a toda comunidade escolar. Dessa forma, uma das estratégias pedagógicas para a inclusão do aluno surdo está relacionada ao aprendizado e ao uso da Libras por toda a comunidade escolar. Outra estratégia pedagógica a ser implementada diz respeito ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para/pelo aluno surdo.



ATENÇÃO: Inclusão não é entendida como um lugar a ser conquistado, um ponto de chegada, mas um processo de constante tensão, um processo permanente e, portanto, requer investimentos permanentes nas políticas e práticas pedagógicas que constituem o cenário educacional.

A presença do intérprete e do professor de Libras é fundamental, mas não garante a efetiva escolarização e inclusão do aluno surdo, lembrando que o responsável pela sua aprendizagem é o professor. É necessário criar espaços-tempos de promoção da cultura e da identidade surda. Portanto, para uma **efetiva escolarização dos alunos surdos**, é imprescindível mudanças significativas nas escolas de modo a darem conta da proposta bilíngue de educação. Sobre essa questão, Lopes (2011, p. 69) afirma: “o caráter bilíngue de uma proposta educativa para surdos deve partir do reconhecimento da diferença cultural dos surdos, bem como do reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence”.



INTERATIVIDADE: O artigo “A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos”, de Cristina B. Feitosa de Lacerda, discute o uso da língua de sinais em um espaço-tempo escolar. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262200000100006&lng=pt&nrm=iso

Considerando o exposto acima, algumas práticas (estratégias) pedagógicas são eminentemente urgentes. Uma delas diz respeito à difusão da **Libras** nas escolas. Quando falamos em Libras, é importante lembrar que esta é uma língua completa com seus parâmetros específicos da fonologia, da sintaxe e da semântica e, portanto, deverá ser entendida como tal nos processos de ensino e aquisição da mesma,

bem como em seu uso. Isto é, não usar alguns sinais para fortalecer o ensino e a compreensão da Língua Portuguesa. Libras e Língua Portuguesa são duas línguas distintas e, como a própria legislação e concepção bilíngue de educação de surdos preconiza, os surdos deverão ter acesso aos conteúdos em Libras e aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Esta língua será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos pelos surdos por meio da língua de sinais.



ATENÇÃO: A educação bilíngue para surdos “defende a tese de que a criança seja mergulhada desde tenra idade na Língua de Sinais para que possa atingir suficiente desenvolvimento linguístico e cognitivo. É este desenvolvimento que possibilitará, mais tarde, a fazer uso da Língua de Sinais como metalinguagem para a aquisição das habilidades de leitura e escrita [...]” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1540).

Lembrando que a Libras não é ensinada, mas adquirida pelo sujeito surdo, o interlocutor (professor de Libras) preocupar-se-á em usar essa língua na comunicação com o surdo de forma fluida e interessada em situações reais do cotidiano, vivendo a língua, visto que existe uma relação entre língua, linguagem e pensamento, identidade, cultura e comunidade. Nesse sentido, o ideal é que esse professor/interlocutor seja um surdo com proficiência em Libras, e que os surdos possam conviver com seus pares nos espaços-tempos escolares.

Seguindo a perspectiva da Educação Bilíngue, algumas pedagogias são discutidas e apresentadas como efetivas para a escolarização do aluno surdo. São elas: a Pedagogia Surda, a Pedagogia da Diferença e a Pedagogia Visual.

A Pedagogia Surda é uma forma de pensar a escolarização considerando as condições sociais, históricas e culturais dos surdos. Nesta pedagogia, a presença do professor surdo é indispensável para ministrar aulas em Libras para o aluno surdo desde o início da escolarização, que deverá se dar no momento da descoberta da surdez. O contato com surdos adultos e seus pares, na mais tenra idade, fará com que o sujeito adquira a Libras o mais cedo possível, de forma natural e mais eficiente, possibilitando a construção de identidade e promovendo a diferença surda.

Essa Pedagogia Surda é a pedagogia desejada pelos surdos, é um espaço-tempo de escolarização pensado e criado por eles e para eles, lembrando que as lutas da comunidade surda são balizadas na constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, da sua identidade, da sua cultura, sendo fundamental as interações com seus pares. É a pedagogia utilizada dentro das escolas de surdos, onde além dos conteúdos escolares previstos para o ensino de qualquer aluno, o currículo contempla disciplinas sobre o estudo da Libras (assim como nas escolas de ouvintes temos a disciplina de Português), sobre questões da cultura surda, tendo como língua usuária nos espaços-tempos escolares, o tempo todo, a Libras, e a Língua Portuguesa como língua a ser aprendida como segunda língua ou língua estrangeira. “A Pedagogia surda vem atrelada à prática de subjetivação, à desconstrução, ao estranhamento de discursos ouvintistas sobre esse ser surdo” (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 23).

A Pedagogia Surda busca atender às especificidades do sujeito surdo, considerando os aspectos da identidade e da cultura dos sujeitos. As autoras surdas Perlin

e Ströbel (2008, p. 21) referem-se assim a essa pedagogia: “[...] pensamos que a pedagogia surda provoca a sensação de que não somos segregados, não somos o estereótipo do diferente, vivemos o respeito à alteridade”. Diz, ainda, Stumpf (2008, p. 20): “[...] por meio da Pedagogia Surda, pensa-se em fazer melhor colocando a criança desde sempre para conviver com a cultura surda”. Nesse contexto, a escola deve ter em seu quadro de profissionais o professor surdo.

Os movimentos surdos inventam termos para marcar outras formas de desenvolver as práticas pedagógicas que melhor atendam suas necessidades, que respeitem o surdo como ele é, que levem em consideração aspectos da cultura surda, questões da língua e da identidade. Dessa maneira, outra forma de nomear essas práticas diz respeito à Pedagogia da Diferença.

O importante é que as escolas permaneçam em constantes movimentos, tensionamentos, discutindo os currículos e suas práticas pedagógicas, não apenas para criar uma “nova metodologia”, mas para que haja mudanças epistemológicas que batizam um melhor atender e promover a diferença surda, tendo o cuidado de que:

[...] ‘novas verdades’ não surjam, formando cada vez mais novas ‘etiquetas desqualificadoras’, ou que pedagogizações da diferença brotem como ervas daninhas, pois, no momento em que se instituem novos *slogans*, estes vão proliferando, criando-se, assim, novos modelos a serem seguidos, fundados em novas verdades (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 17-18).

Estudos sobre as diferenças linguísticas e culturais dos surdos, que demandam também uma Pedagogia da Diferença, não são algo recente no mundo e no Brasil. Encontramos diversos registros que tratam da história da educação de surdos e da luta pelo pleno reconhecimento de sua língua natural, a Língua de Sinais, bem como “[...] pelo direito de serem pertencentes e produtores de uma cultura própria, de construir identidade(s) surda(s), de assumirem o papel de agentes no processo educacional de seus pares, de lutar por uma Pedagogia e currículos que contemplem e produzam sujeitos da diferença” (MAROSTEGA, 2015, p. 128).

É importante explicar os termos diferença e diversidade, os quais aqui não devem ser entendidos como sinônimos, de maneira indiferenciada, apesar de serem assim colocados em alguns documentos governamentais, bem como nos espaços-tempos sociais e escolares. “Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo do outro” (LOPES, 2007, p. 23). Na perspectiva pós-estruturalista, a diferença não se apazigua, pois não se trata de contradição. O que a diferença faz é exatamente diferir. A diferença é irreduzível, diferenças geram, produzem diferenças. A diferença não deve ser aceita ou tolerada, mas sim ser produzida.

Diversidade refere-se ao diverso, ao múltiplo e ao que é apaziguado. Quando reduzimos a diferença na diversidade, há uma banalização do potencial político da diferença. Falar da diferença como diversidade produz um esvaziamento político e social da diferença. A diferença deve ser promovida e não normalizada. A diversidade caracteriza-se como uma política universalista que contempla o todo. Quando são usadas como sinônimas, as questões da diferença são esmaecidas e deixam de fato

de serem diferentes. Na construção das práticas e estratégias pedagógicas, a escola deve ater-se a esta condição: não tratar diferença e diversidade como sinônimas, para que a educação de surdos seja produzida conforme as especificidades da experiência visual e da diferença linguística e cultural desses sujeitos.

Vivemos, atualmente, numa sociedade chamada de Sociedade da Visualidade, onde somos capturados o tempo todo por essa fábrica de componentes tecnológicos produtores de imagens, pela linguagem imagética construtora de subjetividade. Somos mergulhados nos mais diversos recursos visuais, desde os mais simples e acessíveis, como a televisão, aos mais complexos e rápidos, como os que utilizam o mundo computadorizado com tecnologias mais sofisticadas e de longo e imediato alcance. Tais tecnologias fazem parte de nossa vida, nos protegendo, nos colocando em relações conosco e com os outros, nos fazendo ver e ser vistos, nos ajudando a ver e compreender o mundo.

O que nos interessa, neste momento, não é problematizar tal sociedade, mas compreender como a linguagem imagética pode ser eficiente na escolarização do aluno surdo. É nas práticas pedagógicas da chamada Pedagogia Visual que a linguagem imagética se faz presente. Nesta, o foco não está na linguagem verbal, mas, sim, na linguagem imagética e nas práticas pedagógicas que utilizam recursos visuais no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando subsídios para ampliar “[...] o leque dos ‘olhares’ aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’, a ‘abstração’ do pensamento imagético dos surdos” (CAMPELLO, 2007, p. 130).

O aluno surdo é um sujeito de experiências visuais, sua comunicação se dá pela língua de sinais, sua linguagem e seu conhecimento se constituem por meio de vivências visuais. Portanto, é através de recursos e estratégias visuais que sua aprendizagem será otimizada. Conforme relato de Sérgio Marmora de Andradas, surdo, residente no Rio de Janeiro (ANDRADAS apud CAMPELLO, 2007, p. 101):

Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe? As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa, por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entenderam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os Sinais (ANDRADAS apud CAMPELLO, 2007, p. 101).

Na perspectiva da Pedagogia Visual, os ambientes escolares são pensados incluindo recursos e estratégias visuais, tais como: uso da tecnologia da informática e da internet, projetor multimídia, desenhos e vídeos, fotografias, gravuras, mapas conceituais, experiências em laboratórios, viagens de estudos, uso de glossário para atividade de escrita. Para a comunicação, podem ser usadas as ferramentas

das redes sociais, e-mails, mensagens por celular, possibilitando ao surdo o uso da Língua Portuguesa escrita e a webcam para se comunicar em Libras.

Na Pedagogia Visual, a Libras torna-se a língua de instrução, ou seja, o aluno surdo receberá os conteúdos e realizará suas interações nos espaços escolares por meio da Libras e aprenderá a Língua Portuguesa como língua estrangeira. Veja que isso implica em movimentos significativos na escola, não apenas incluindo outros recursos materiais e humanos (professores surdos para ministrar Libras e outras disciplinas e o intérprete dessa língua), mas, principalmente, criando políticas e propostas pedagógicas que contemplem a diferença surda, transformando a escola num ambiente que destaca a visualidade. Se, para o ouvinte, na linguagem verbal, a palavra possibilita a generalização, fazer relações e comparações e desenvolver o raciocínio classificatório, para o surdo, é a representação visual que permite favorecer tais processos de pensamento, facilitando a transmissão e a construção de conhecimentos. Para a escolarização do surdo, conforme coloca Campello (2007):

[...] sugere-se a organização de uma pedagogia visual que contemple a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as 'experiências visuais' (CAMPELLO, 2007, p. 129).

É importante, portanto, ressaltar que, na Pedagogia Visual, a Libras não é suficiente para a efetiva compreensão dos conteúdos escolares – faz-se necessária a utilização do maior número possível de recursos visuais tecnológicos, disponíveis como materiais didáticos existentes na escola, disponíveis no ambiente ou produzidos pelos professores e alunos.

Portanto, pensar na escolarização dos surdos implica, inicialmente, repensar o projeto e as práticas pedagógicas em nível de escola, espaço em que algumas questões fundamentais devem ser contempladas:

1. incluir o ensino e o uso da Libras por toda a comunidade escolar;
2. ter a Libras como língua de instrução;
3. criar ambientes de aprendizagem que contemplem as experiências visuais;
4. garantir a presença do intérprete e do professor surdo nos espaços-tempos escolares onde estiver o aluno surdo.

Independentemente dos espaços escolares (escola de surdos ou escola de ouvintes) em que os surdos estão inseridos, o mais importante diz respeito ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às diferenças linguísticas e culturais surdas para que a efetiva escolarização aconteça.

4.2

USO DE TECNOLOGIAS

Conforme vimos anteriormente, o uso de tecnologias como recurso visual de comunicação e de instrução é fundamental na educação de surdos. Atualmente, o celular com suas redes sociais e o computador por meio da internet e da multimídia configuram-se como as tecnologias mais usadas na comunicação e como recursos acessíveis visualmente no processo de ensino e aprendizagem. A multimídia é a combinação controlada pelo computador, usando pelo menos uma mídia estática e outra dinâmica. Mídia estática são os textos, gravuras, fotografias, gráficos. A mídia dinâmica refere-se ao vídeo e à animação.

A presença de tais tecnologias, por si só, não demonstra eficácia na escolarização dos alunos. O professor, como um organizador e mediador das estratégias pedagógicas, torna-se a peça fundamental nesse processo. Da mesma forma, é muito importante a escolha de tais recursos para atender aos objetivos que se pretende. Podemos dizer que o computador, na escola, pode ser usado com vários objetivos. Além do uso no setor administrativo, pode facilitar ao professor a elaboração de provas e textos.

No entanto, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, o computador poderá ser usado com dois objetivos distintos: 1) entrar na escola como um conteúdo novo a ser aprendido pelo aluno, ou seja, o aluno irá aprender informática. Aprender como usar, por exemplo, o Word (processador de texto), o Excel (editor de planilhas-cálculos), enfim, aprender sobre informática. No uso administrativo e nessa perspectiva, o computador é visto como uma máquina que serve para facilitar o trabalho, para informatizar os métodos de ensino já existentes e, ainda, a informática torna-se um conteúdo (disciplina) a ser somado aos demais já existentes no currículo; 2) ser usado como um instrumento (uma ferramenta) cultural, mediador no processo de construção do conhecimento do aluno. Ele serve não simplesmente para obter conhecimentos a respeito da informática, mas fundamentalmente para que, por meio de um ambiente diferenciado, ocorra um aprendizado pela informática.

Na escolarização do aluno surdo, o computador poderá ser usado como ferramenta de trocas cognitivas, nas interações entre os pares por meio de: vídeos em Libras, em Sign Writing, em textos na Língua Portuguesa e com imagens, auxiliando nas pesquisas, nos trabalhos em grupo, facilitando o processo de construção do conhecimento em ambiente de cooperação, criação coletiva e interdisciplinar, sendo os recursos da informática considerados ferramentas de apoio.

Podemos, simplificadamente, dizer que o computador divide-se em duas partes basicamente: *hardware* e *software*. *Hardware* corresponde à parte física do computador. É o conjunto de aparatos eletrônicos, placa de vídeo, memória, processadores, chips, etc., que fazem o computador funcionar. Já o *software* é o que poderíamos chamar de “mente” do computador. São os sistemas operacionais, como, por exemplo, o *Windows* ou *Android*, que são programas computacionais.

Os *softwares* educacionais são recursos tecnológicos que podem fazer parte das

estratégias pedagógicas. Existem vários tipos, tais como o software de: apresentação (funciona como um livro eletrônico); o tutorial (apresenta o conteúdo ao aluno, realizando perguntas a respeito do mesmo); simulação (simula o mundo real, possibilitando ao aluno desenvolver hipóteses, testá-las e analisar os resultados); jogos educativos (jogos que se propõe a ensinar algum conteúdo ou desenvolver capacidades intelectuais do aluno); hipermissão interativa (esse software promove a própria construção do software educacional). Lembrando sempre que essas ferramentas isoladas ou escolhidas aleatoriamente, sem fazer parte de um projeto de ensino, poderão não ser eficazes no processo de escolarização.



INTERATIVIDADE: Existem *softwares* disponíveis para *download* gratuito no Portal do Software Público Brasileiro. Para conhecer e até fazer uma análise de alguns softwares educativos, você poderá acessar o site: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/software-publico>

Para que as tecnologias tenham eficácia na escolarização, a escola e o professor deverão criar estratégias com claros objetivos sobre a importância de tais recursos no processo de ensino e aprendizagem. Não é simplesmente criar um laboratório com tais recursos e deixar o aluno explorando sozinho sem uma finalidade e mediação do professor: “[...] a utilização de um computador deve, antes de mais nada, resultar de uma escolha baseada no conhecimento das possibilidades oferecidas pela máquina cuja utilização precisa de um projeto adequado e de um ambiente de aprendizagem dotado de necessária estrutura” (STUMPF, 2010, p. 2).

As multimídias são recursos valiosos na escolarização do surdo, sendo que podem ser utilizadas em sala de aula com uma riqueza visual importante para o aluno surdo. Utilizar texto escrito em Libras (*SignWriting*) ou na Língua Portuguesa, com uma imagem e mais um vídeo em Libras, facilitará ao surdo estabelecer a relação de significado/significante para o desenvolvimento da linguagem e a construção do conhecimento.

Como já vimos, os surdos são sujeitos de experiências visuais e não auditivas. Conforme Perlin e Miranda, citados por Strobel (2008):

[...] experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade de intérprete, de tecnologia de leitura (PERLIN; MIRANDA apud STROBEL, 2008, p. 39).

Para a escolarização dos surdos, é importante que os conteúdos e a produção do conhecimento sejam registrados na linguagem imagética, utilizando-se das tecnologias de informações e multimídias.

4.3

LITERATURA SURDA

Já ressaltamos a importância do aluno surdo estar imerso em ambientes linguísticos e culturais da diferença surda, ricos em experiências visuais para sua escolarização. Aqui, trataremos de estratégias pedagógicas que possibilitem processos de ensino e aprendizagem por meio da literatura surda. As obras literárias surdas (poesias, contos, teatro, fábulas, piadas, etc.) manifestam-se nas histórias narradas em Libras, contadas nas comunidades surdas e entre os surdos, para o público infantil ou adulto. Podemos conceituar literatura surda como sendo:

[...] histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presente nas narrativas. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2006 apud KARNOPP, 2010, p. 161).

As manifestações culturais pela arte da literatura surda, além do caráter informativo e de provocar o prazer pela leitura usando a Libras de forma mais espontânea, auxilia na construção das identidades surdas, da subjetivação surda, do jeito surdo de ver e se colocar no mundo. “As narrativas, os poemas, as piadas e os mitos que são produzidos servem como evidências da identidade e da cultura surda” (KARNOPP, 2008. p. 6).

A literatura surda, no passado, permanecia na memória e foi passada de geração para geração de surdos ou foi esquecida. Seus registros só foram possíveis quando a língua de sinais passou a ser reconhecida como língua em diferentes espaços-tempos, escrita em *SignWriting* (criada pela Valerie Sutton, em 1974), e transmitida em vídeos (com o avanço das tecnologias midiáticas de comunicação e quando estas se tornam populares, acontecimento das últimas décadas).



SAIBA MAIS: Mais informações sobre a SignWriting disponível em CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001, Vol. I, p. 54-126, bem como em todo corpo do dicionário trilingue. Pesquisas e mais estudos sobre esse tema foram desenvolvidos, aqui no Brasil, principalmente pela Prof^a Dr^a Marianne Rossi Stumpf.

A partir de então, a literatura surda pode ser registrada impressa e em vídeos contendo imagens, fotos, gravuras, escrita em sinais ou traduzidas para o português. No entanto, segundo Karnopp (2008), apesar de se ter uma vasta e diferenciada literatura surda que circula entre os surdos em escolas, nas associações e nos encontros da comunidade surda, há uma pequena parcela registrada em vídeos, na Libras ou traduzida para a Língua Portuguesa, sendo que, na perspectiva bilíngue, isso

também faz parte do mundo surdo e torna-se indispensável para sua escolarização.

O ato de contar histórias é um costume muito antigo, pertencente às mais diversas comunidades. Qual o sujeito que nunca ouviu uma história? Qual a escola que não tem o local para o conto de histórias? Quem nunca contou ou ouviu histórias sobre sua comunidade e/ou sobre as mais diversas literaturas? Onde existem pessoas existem histórias.

Uma das coisas que os surdos gostam de fazer quando estão reunidos é contar histórias. Histórias de vida, histórias que envolvam as diferenças entre o mundo surdo e o ouvinte, piadas que incluem elementos da cultura surda, com a presença de personagens surdos, poemas, etc. Isso, geralmente, se dá nas associações de surdos e nas escolas de surdos ou nas escolas de ouvintes onde há vários surdos inseridos. Esses espaços-tempos em que há um compartilhamento da língua de sinais e da cultura surda propiciam aos surdos o aperfeiçoamento e o fortalecimento da língua de sinais, da identidade e da cultura surda, a ampliação na comunicação, o compartilhamento de ideias e informações, ampliando seus saberes.

Pelo fato da **literatura surda** ter iniciado seus registros há poucas décadas, ainda há muito a ser construído. Atualmente, no Brasil, muitas pesquisas e muitos estudos foram e estão sendo desenvolvidos sobre a literatura surda. Vários pesquisadores surdos e ouvintes tratam dessa área de conhecimento, que diz respeito às produções literárias em que a Libras, as questões da identidade e da cultura surda constituem os textos e as imagens.



INTERATIVIDADE: Assista a contação de história em Libras feita na Feira do Livro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MX3vJecZX44>>

Encontramos produções literárias que foram traduzidas para a Libras e outras adaptadas e/ou criadas, incluindo, além da Libras, personagens surdos, aspectos da identidade e cultura surda. Ao apresentar as obras, os autores surdos serão identificados para que tenhamos conhecimento desses profissionais artistas e pesquisadores engajados na educação de surdos, promovendo a diferença surda.

A editora “Arara Azul” disponibiliza alguns textos clássicos da literatura universal e/ou brasileira, traduzidos para a Libras. Dentre eles, podemos citar:

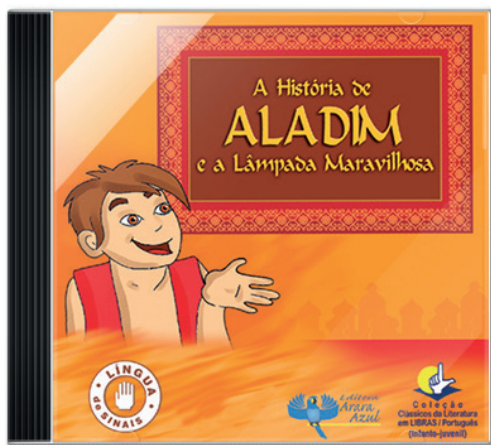
1. Os clássicos da literatura universal para crianças traduzidos para Libras.

Figura 03 – As aventuras de Pinóquio



Fonte: Editora Arara Azul (2003). Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

Figura 04 – A história de Aladin e a lâmpada maravilhosa



Fonte: Editora Arara Azul (2004). Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

Figura 05 – Alice no País das Maravilhas



Fonte: Editora Arara Azul (2002). Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

2. Obras para jovens e adultos das literaturas de Língua Portuguesa traduzidas para a Libras.

Figura 06 – O velho da horta



Fonte: Editora Arara Azul (2004). Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

Figura 07 – O alienista



Fonte: Editora Arara Azul (2004). Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

Figura 08 - A missa do galo



Fonte: Editora Arara Azul (2005). Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

Figura 09 – O relógio de ouro



Fonte: Editora Arara Azul (2005). Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

Figura 10 – A cartomante



Fonte: Editora Arara Azul (2005). Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

Figura 11 – O cortiço em Libras



Fonte: Editora Arara Azul. Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

3. Obra adaptada para a Libras

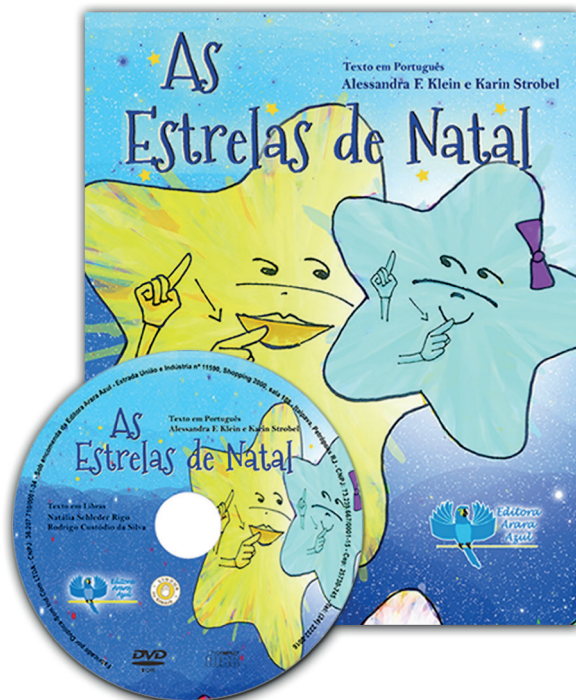
Figura 12 – Alice para crianças



Fonte: Editora Arara Azul (2007). Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

4. Obra criada em Libras e traduzida para o português:

Figura 13 – As estrelas de Natal



Fonte: Editora Arara Azul (2015). Disponível em: <<https://www.editora-arara-azul.com.br/>>.

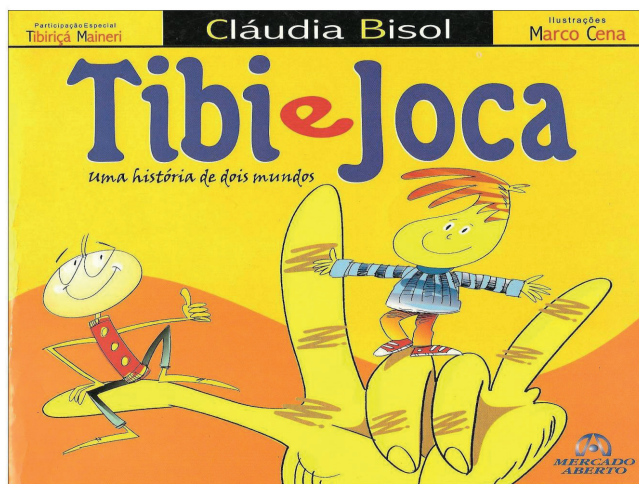
Essas são algumas obras literárias bilíngues. Apresentaremos, agora, algumas obras da literatura surda cuja temática envolve a surdez, a língua de sinais e/ou surdos. São livros publicados a partir do ano de 2000. Vejam as obras e alguns comentários:

– *Tibi e Joca – uma história de dois mundos* (Autora: BISOL, 2001). Conta com a participação especial de um surdo, Tibiriçá Maineri. A autora assim apresenta o livro:

Esta história de um menino surdo é parecida com a de muitas outras crianças que nasceram ou ficaram surdas. Dúvidas, desespero, culpa, acusações, sofrem os pais. Solidão, um imenso sem-sentido, um mundo que teima em não se organizar, sobre a criança. O que fazer? (BISOL apud KARNOPP, 2010, p. 166-167).

O personagem da história é um menino surdo que nasceu em uma família ouvinte, na qual todos vivenciam momentos difíceis até começarem a usar a língua de sinais. Uma história rica em ilustrações, língua de sinais e registrada na Língua Portuguesa.

Figura 14 – Tibi e Joca



Fonte: Bisol (2001). Disponível em: <https://issuu.com/danielaprometi/docs/--_tibi__joca_-->.

– Kit *Libras é Legal* (2003). São livros impressos de literatura infantil. No kit, encontramos “cinco livros que cumprem uma função prioritariamente didática. Os livros são ilustrados, apresentam a sinalização da Libras em desenhos, a escrita da língua de sinais e o português” (KARNOPP, 2010, p. 167). Saiba mais informações sobre o “Kit Libras é legal” a seguir:

O **KIT LIBRAS É LEGAL** está composto pelos seguintes materiais:
1 Mini Dicionário; 1 Jogo do Sorvete; 5 Livros Didáticos Trilíngue.

Desses materiais, os livros de histórias infantis e o mini-dicionário estão editados em três linguagens: a Libras “falada”, ilustrada por desenhistas surdos, colaboradores do projeto; o Sign Writing (escrita da língua de sinais) e o Português escrito.

Desse modo, pretendemos ampliar e diversificar as possibilidades de comunicação visual e simbólica em sala de aula entre professor e alunos.

Os Jogos Didáticos são ilustrados e apresentam a Libras. O Vídeo é todo apresentado em Libras, com legenda em Língua Portuguesa. Trataremos detalhadamente de cada um dos materiais a seguir.

Fonte: Kit Libras é legal (2003). Disponível em: <http://www.libraselegal.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=53&lang=pt>.

COMO USAR O KIT

LIVROS INFANTIS

Além da função de diversão, entretenimento e lazer que a leitura de livros de história oferece aos estudantes, os exemplares do KIT LIBRAS É LEGAL apresentam um diferencial. Os cinco livros infantis que o Kit contém cumprem uma função didática: informativa e de registro de algumas narrativas presentes nas comunidades surdas que têm sido relatadas de geração em geração pelos surdos. Todos os livros são ilustrados, apresentam a sinalização da Libras em desenhos, a escrita da língua de sinais e o português escrito.

Como os materiais em Libras são muito escassos, o professor pode utilizar os livrinhos também nas atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula com seus alunos surdos, uma forma de demonstrar que mesmo de formas diferentes, as linguagens são igualmente importantes na comunicação.

VIVA AS DIFERENÇAS – um livrinho que fala de forma simples sobre a diversidade do ser humano. Discutir as diferenças em sala de aula é uma oportunidade de semear valores como o respeito e a solidariedade entre as crianças, indispensáveis à sua convivência em grupo.

CACHOS DOURADOS – um clássico da literatura infantil que faz parte do universo de muitas crianças ouvintes. Agora as crianças surdas podem conhecer essas histórias contadas por seus pais e professores através do registro em Libras.

MO – uma oportunidade de trabalhar algumas noções de cidadania com os alunos, pois os documentos pessoais são uma maneira de nos inserirmos na sociedade atual e dela participar. A história infantil oferece inúmeras possibilidades de trabalhar diversos conceitos a ela relacionados, tais como família, trabalho, educação, política, entre outros.

HISTÓRIA DA RIVORE – uma piada muito conhecida na comunidade surda que vem sendo contada e recontada. Com humor, ela traz uma mensagem muito interessante de respeito às diferenças individuais.

AD O E EVA também é uma narrativa que compõe o universo de relatos da comunidade surda. É um belíssimo texto que mostra a versão dos surdos sobre a origem da linguagem humana. De maneira poética, eles demonstram que a forma de comunicação original dos homens seria a língua de sinais, não fosse o pecado original cometido por Adão e Eva. Para isso, Desse modo, eles reivindicam o reconhecimento do valor e importância da língua de sinais pela Sociedade.

Fonte: Kit Libras é legal (2003). Disponível em: <http://www.libraselegal.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=53&lang=pt>.

Quadro 15 – Como usar o Kit – Jogos

JOGOS

Os jogos propostos têm por objetivo ampliar o vocabulário das crianças surdas, pois envolvem atividades de linguagem, como também dar destaque às configurações de mãos utilizadas na realização dos sinais, uma forma divertida de fixar esse aspecto tão importante da Libras.

A PUGA SURDA

Material: tabuleiro do gato com botões coloridos e um dado.

Objetivos: fixar as configurações de mãos e o alfabeto manual, associar o alfabeto manual às letras e o alfabeto manual às palavras.

Jogo: O jogador escolhe um botão colorido que representa sua pulga. Coloque as pulgas na casa. Saia e sorteie quem começa o jogo. Cada jogador, em sua vez, lança o dado e vai pulando procurando as letras correspondentes ao sequenciado do alfabeto manual. Exemplo: a b c d. O vencedor é a pulga que chegar à casa. Final.

Variação: Antes de iniciar o jogo, uma figura é escolhida e juntos escrevem seu nome em um lugar visível. Cada jogador lança o dado e vai pulando procurando as letras da sequência da palavra da figura mostrada. Caso o número de letras da palavra seja inferior ao número do dado, o jogador deve continuar pulando e, portanto, não completa a tarefa. Desse modo, o jogador precisa completar a tarefa, precisa acertar no dado o número de letras que precisa para completar a palavra. O vencedor é o dono da pulga que primeiro terminar a palavra.

Obs: O professor pode adequar a escolha das palavras às necessidades de seu grupo de alunos, variando os temas a serem explorados.

O JOG DAS MÃOS

Material: tabuleiro com as categorias, roleta de configurações de mãos, botões coloridos e um dado.

Objetivos: ampliar o vocabulário e fixar as configurações de mãos da Libras.

Jogo: cada jogador coloca sua peça colorida na casa. Saia e sorteie quem começa. Cada jogador, em sua vez, lança o dado e vai pulando as casas na sequência correta do número sorteado. Ao parar em uma casa, gira a roleta e faz um sinal da Libras com a configuração de mãos CM sorteada referente ao tema.

da casa em que parou zoológico alimentos casa família etc Se acertar poder continuar jogando na próxima rodada quando chegar a sua vez Se errar fica preso em sua casa uma rodada Na próxima vez gira a roleta novamente para mudar a configuração do O vencedor aquele que chegar primeiro ao final Ex CM c sinal macopo cunhado etc

Fonte: Kit Libras é legal (2003). Disponível em: <http://www.libraselegal.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=53&lang=pt>.

Quadro 16 – Minidicionário

Mesmo reconhecendo a existência de um bom número de dicionários de Libras, produzidos em diferentes formatos e materiais, este minidicionário tem como proposta apresentar a Libras de forma diferente da tradicional.

Nossa intenção foi a de construir um “cenário” e a partir dele apresentar os sinais, de forma contextualizada.

Os temas envolvem o vocabulário básico da Libras e em cada cena os sinais serão registrados em Libras (desenho) e escrita da língua de sinais, com as variações pertinentes a cada um dos Estados do Sul. Mesmo sendo um dicionário, ele oferece muitas possibilidades de utilização pelo professor. O fato de os sinais estarem sempre em um contexto, possibilita o trabalho de produção de textos com os alunos, formando frases e expressões, realizando diálogos, fazendo relatos, descrições e assim por diante.

Fonte: Kit Libras é legal (2003). Disponível em: <http://www.libraselegal.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=53&lang=pt>.

As obras a seguir são traduções dos clássicos da literatura,

[...] com uma aproximação com as histórias de vida e as identidades surdas. Traduzir as histórias que são contadas em língua de sinais na comunidade de surdos foi o objetivo inicial dos autores desses livros. Para isso, foram filmadas algumas histórias contadas em língua de sinais, que foram posteriormente registradas na escrita da língua de sinais e traduzidas para a língua portuguesa (KARNOPP, 2010, p. 168).

– “Cinderela Surda” (Autores: HESSEL (surda); ROSA (surdo); KARNOPP, 2003). A obra apresenta uma releitura do clássico “Cinderela”, apresentando aspectos da cultura e identidade surda. A história está escrita em língua de sinais (sing writing) e em português (Texto em versão bilíngue). “As ilustrações acentuam as expressões faciais e os sinais, destacando elementos que traduzem aspectos da experiência visual” (KARNOPP, 2010, p. 170).

Figura 14 – Cinderela surda



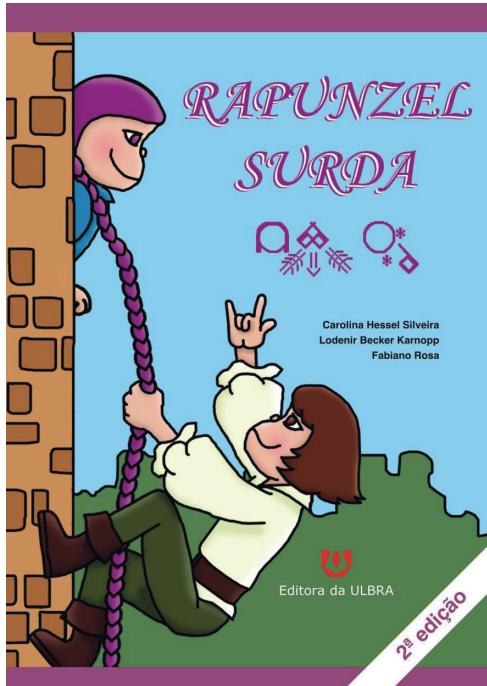
Fonte: Hessel, Rosa e Karnopp (2003). Disponível em: <<http://www.editoraulbra.com.br/>>.

– “Rapunzel Surda” (Autores: SILVEIRA (surda); ROSA (surdo); KARNOPP, 2003). A história fala sobre a aquisição da linguagem e a variação linguística nas línguas de sinais. Aborda as questões relacionadas ao ambiente linguístico necessário para o desenvolvimento da linguagem:

Passaram-se os anos, Rapunzel cresceu e a bruxa percebeu que a menina não falava, mas tinha uma grande atenção visual. Rapunzel começou a apontar para o que queria e a fazer gestos para muitas coisas. A bruxa então descobriu que a menina era surda e começou a usar alguns gestos com ela (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003, p. 12).

Rapunzel convivendo somente com a Bruxa, que não conhecia a língua de sinais, não estava crescendo em um ambiente linguístico favorável a seu desenvolvimento linguístico. Ao conhecer o Príncipe usuário da língua de sinais tudo mudou.

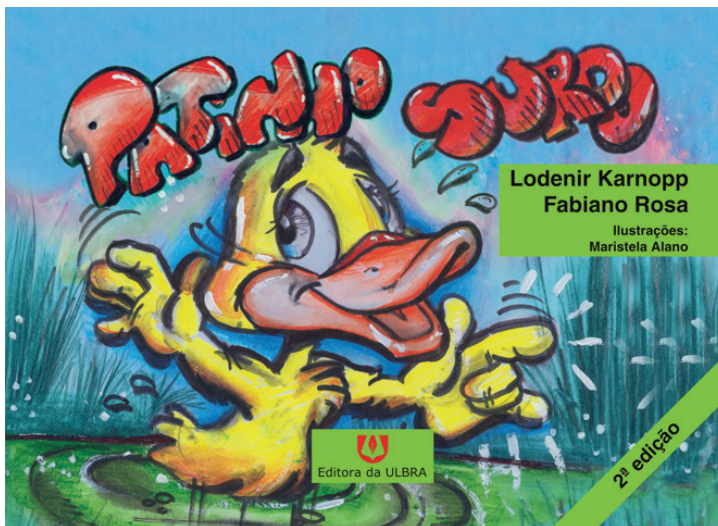
Figura 15 – Rapunzel Surda



Fonte: Silveira, Rosa e Karnopp (2003). Disponível em: <<http://www.editoraulbra.com.br/>>.

– “O Patinho Surdo” (Autores: ROSA (surdo); KARNOPP, 2005). A história tematiza as diferenças linguísticas na família e na sociedade. Evidencia a importância do intérprete na comunicação entre surdos e ouvintes.

Figura 16 – Patinho Surdo

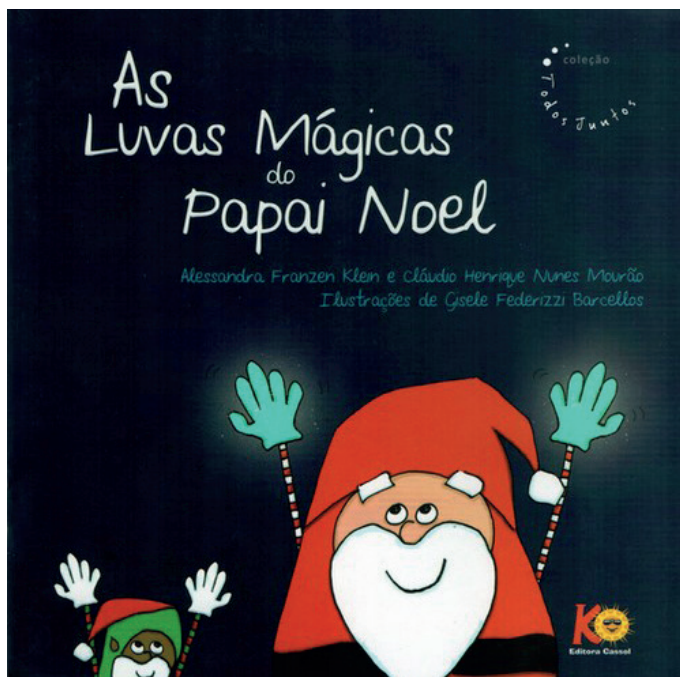


Fonte: Rosa e Karnopp (2005). Disponível em: <<http://www.editoraulbra.com.br/>>.

Essas três últimas histórias – “Cinderela Surda”, “Rapunzel Surda” e “Patinho Surdo” – abordam a importância da língua de sinais, da cultura e da identidade surda. Temas fundamentais a serem trabalhados e vivenciados nas escolas, principalmente, onde os surdos estão inseridos.

- “As luvas mágicas do Papai Noel” – Autores: Alessandra Franzen Klein e Claudio Henrique Nunes Mourão – Cacau Mourão - (surdo)

Figura 17 – As luvas mágicas do Papai Noel



Fonte: Klein e Mourão (2012). Disponível em: <<http://cacaumourao.blogspot.com/2014/12/contador-de-historia-para-as-criancas.html>>.

Apresentamos, aqui, um recorte sobre a literatura surda. Contar histórias para os alunos surdos é uma estratégia pedagógica fundamental para seu desenvolvimento linguístico e cultural. Além disso, contar essas histórias para todos os alunos da escola é uma excelente estratégia pedagógica para o aprendizado da Libras, o conhecimento e o respeito das questões linguísticas e culturais dos surdos, contribuindo com a produção da diferença. No entanto, é preciso selecionar com cuidado a obra que será usada na escolarização dos alunos. Devem ser observadas fundamentalmente duas questões:



INTERATIVIDADE: Para saber mais, pesquise as seguintes sugestões de leitura.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda.** Florianópolis, sc: UFSC, 2008. Disponível no site: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf>.

DALL’ALBA, Carilissa; STUPE, Marianne. **Literatura Surda:** contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. Disponível no site: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/851>>.

1. a forma como os materiais da literatura surda foram produzidos: se atendem às exigências linguísticas da Libras (que pode ser apresentada em imagens impressas, filmagens e na escrita - SignWriting) e se contemplam as questões culturais da comunidade surda.
2. se atendem ao objetivo que pretende ser atingido no processo de escolarização do aluno.

Outra estratégia pedagógica importante para a escolarização dos surdos, auxiliando em seu desenvolvimento linguístico e cultural, diz respeito ao teatro. No teatro, a expressão através das feições, do corpo e da língua de sinais é constantemente praticada pelos sujeitos surdos; por isso, eles têm grande talento para expressar as suas identidades culturais através de desenhos no ar: as poesias, as narrativas e as contações das histórias (STROBEL, 2008).

A autora, ainda, lembra que, nas comunidades surdas, muitos surdos se destacaram mundialmente, como Marlee Matlin, atriz surda americana vencedora do Oscar de melhor atriz pela sua atuação no filme “Filhos do Silêncio”, em 1987. Outra atriz surda é a francesa Emanuelle Laborit, que, além de interpretar no teatro e no cinema, também é a autora do livro *O vôo da gaivota*, traduzido em várias línguas.

No Brasil, temos muitos atores surdos. Podemos destacar Nelson Pimenta, que também é pesquisador e tradutor, conforme vimos anteriormente. Nelson estudou nos Estados Unidos no *National Theatre of the Deaf e*, no nosso país, ele é dono da empresa: “LSB Vídeos” (site apresentado anteriormente), que produz livros, jogos didáticos e DVDs em língua de sinais com muitas histórias infantis, poesias, dramatizações da cultura surda (STROBEL, 2008). Outro ator, mímico e clown é o surdo Rimar Romano Segala. Ele e sua irmã fundaram a companhia de teatro “Cia. Arte e Silêncio”. O ator faz apresentações teatrais nas escolas, para crianças surdas e ouvintes, com o objetivo de divulgar a Libras e a cultura surda. Podemos citar outros comediantes e artistas surdos, tais como: Claudio Henrique Nunes Mourão (conhecido como: “Cacau Mourão”), Celso Badin, Paulo André Bulhões, Silas Queiróz e Heloir Montanher.

Portanto, encontramos uma riqueza na **literatura surda**, sendo produzida por diferentes autores e pesquisadores da causa surda. Na língua de sinais, expressam toda riqueza linguística e cultura produzida na comunidade a que pertencem. Literatura cujos textos apresentam ideias, sentimentos, empregando a língua de sinais com liberdade e beleza.



INTERATIVIDADE: Leia o artigo “Produções culturais de surdos: análise da literatura surda”, de Lodenir Becker Karnopp, publicado nos Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPel, n. 6, p. 155-174, maio/ago. 2010.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605/1488>

4.4

LÚDICO

Os estudos de Psicologia e Sociologia, ao longo da história da educação, firmaram que os brinquedos, as brincadeiras e os jogos contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento (intelectual, emocional e social) dos sujeitos. Inclusive, os estudos de Lev Semionovich Vygotsky, um dos autores mais referenciados neste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), afirmam que esses objetos ou essas práticas atuam como instrumentos de mediação na zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente, sendo que:

O momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Com isso, a zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente refere-se ao processo em que o sujeito faz alguma coisa com o auxílio do outro ou de um instrumento. Neste caso, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos atuam como instrumentos na referida zona de desenvolvimento, e aqueles que interagem com o sujeito atuam como mediadores, de modo a possibilitar a chegada desse sujeito na zona de desenvolvimento real/atual, processo este quando o sujeito faz alguma coisa sem o auxílio de outrem.

Além das contribuições dos estudos de Psicologia e Sociologia, os Estudos Culturais, campo antidisciplinar voltado à relação entre cultura, conhecimento e poder (GIROUX, 2002), surgidos na década de 1960 nos Estados Unidos, que subsidiam as discussões dos Estudos Surdos, inferem que os artefatos, os objetos e as práticas culturais colaboram na produção das infâncias. Desse modo, esse campo rompe com a dicotomia entre adulto e criança, bem como evita a negação, a dissociação e a oposição entre aquilo que denominamos de atividade, e o que denominamos de brinquedos/brincadeiras/jogos (BUJES, 2000).

Ao trazer as contribuições dos Estudos Culturais, damos um passo à frente em relação ao firmado pelos campos da Psicologia e da Sociologia, uma vez que dimensionamos que os brinquedos, as brincadeiras e os jogos não apenas mediam a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mas produzem modos de ser sujeito e de se relacionar com a cultura. Nesse sentido, é interessante refletir sobre a importância dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos nos modos de produção do aluno surdo como sujeito de uma experiência visual e de uma diferença linguística e cultural no processo de escolarização.

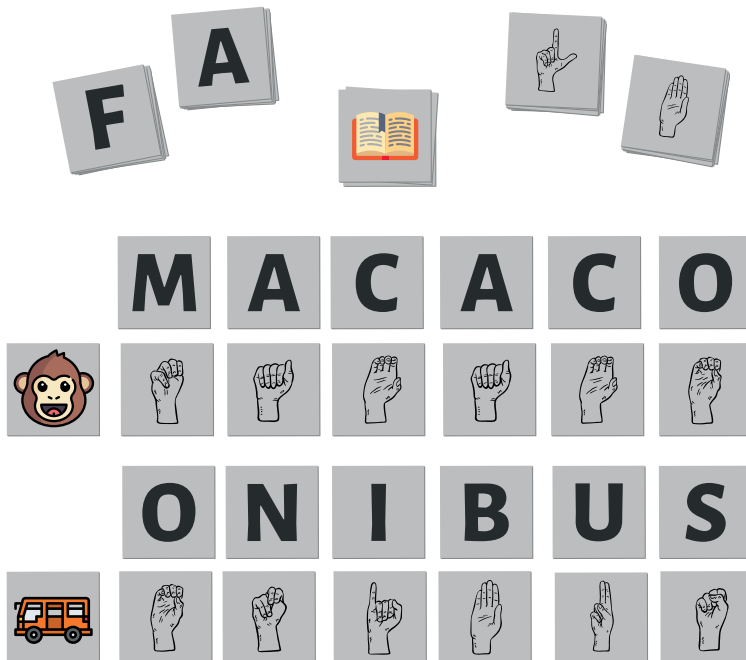
Basta crianças encontrarem-se para brincadeiras iniciarem. Brincar faz parte da infância, é da natureza de ser criança. As brincadeiras são atividades criadoras do ser humano, nas quais a fantasia, a imaginação e a realidade interagem, produzindo outras formas de interpretação, expressão e ações, bem como outras construções de relações sociais com outros sujeitos. É uma ferramenta importante na educação e na escolarização.

As atividades lúdicas como estratégias pedagógicas congregadas nos currículos escolares, além de fazerem parte do entretenimento da criança, proporcionam, dentre outras questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, a capacidade criadora e a socialização. As atividades lúdicas envolvem diferentes práticas, tais como:

[...] movimento expressivo, jogos infantis, jogos com regras, jogos com objetivos imaginários, jogos miméticos, jogos teatrais de caracterização e personificação, [...] figurinos, objetos do cotidiano e sucata, improvisações e dramatizações de histórias infanto-juvenis, resultando em performances cênicas como um esquete, uma história sinalizada, uma piada sinalizada, uma pantomima, um espetáculo teatral (LULKIN, 2001, p. 53).

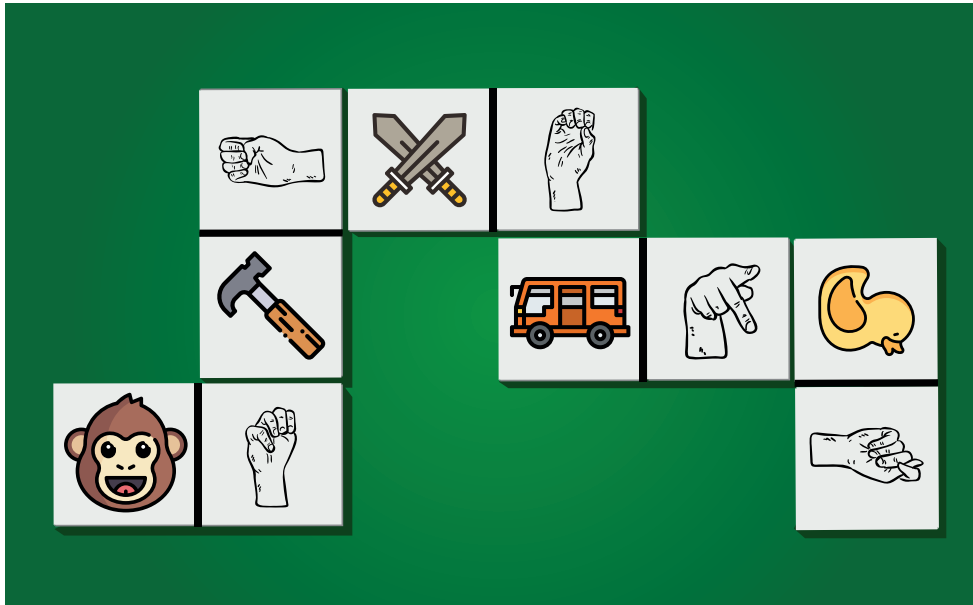
Essas estratégias pedagógicas envolvendo a ludicidade devem considerar as questões, já tratadas anteriormente, sobre os aspectos linguísticos e culturais constituidores da diferença surda. O professor poderá encontrar sugestões de jogos em obras e sites da internet, conforme segue.

Figura 18 – Jogo Imagem-Datilologia-Escrita



Fonte: NTE/UFSM.

FIGURA 19 – Jogo Dominó (Datilologia da letra inicial e imagem)



Fonte: NTE/UFSM.

É importante que o professor utilize os jogos e as brincadeiras, não somente como passatempo, nem apenas como lazer, mas, principalmente, como um elemento enriquecedor nos processos de ensino e aprendizagem. O lúdico faz parte do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno e, portanto, deve fazer parte da escolarização do aluno surdo.

Também é necessário fazer uma releitura das atividades lúdicas já existentes, criar novas, incorporando-as nas estratégias pedagógicas que atendam os aspectos linguísticos e culturais dos alunos surdos. Observe alguns exemplos:

- Brincadeira do telefone sem fio: aqui, ao invés de usar a palavra falada, usa-se a palavra sinalizada. O professor poderá deixar livremente a escolha do vocabulário/da frase, ou poderá solicitar que seja relacionada às temáticas trabalhadas em outro momento na sala de aula. Essa atividade também pode ser usada para introduzir uma nova temática, por exemplo, “animais de estimação”, “seres vivos”, “notícias do dia”, “ecologia”, etc.
- Uso de brinquedos convencionais ou brinquedos criados no próprio espaço-tempo escolar, utilizando materiais diversos como: fios e retalhos coloridos, papel de diversas cores e tamanhos, caixas, embalagens, garrafas pet, etc. Durante a confecção e o manuseio dos brinquedos, tem-se uma grande oportunidade de desenvolver a socialização, a criatividade, a ampliação da linguagem e os conteúdos sobre as diversas áreas do conhecimento.
- Jogos de representação, imitação de ações de um personagem de uma história, utilizando indumentárias e objetos diversos: estimulam o universo imaginário do faz de conta e potencializam as narrativas em Libras.

- Jogos de adivinhação: representam uma experiência rica para estimular o uso e a aprendizagem da Libras, a performance nas expressões faciais e corporais e as narrativas em Libras.

Você poderá encontrar muitos sites que apresentam “jogos” (por exemplo: jogo da memória e de dominó contendo imagens, Libras e a escrita) e “atividades pedagógicas em Libras”. Se for pesquisar e utilizá-los, defina com que objetivo e em que contexto, pois muitas dessas atividades e jogos têm como objetivo trabalhar vocabulários. Lembre que você pode usar os jogos definindo a finalidade no processo de ensino e aprendizagem do aluno; no entanto, a aquisição e a aprendizagem de uma língua não ocorrem por meio de atividades que usam vocabulários soltos e descontextualizados. O mesmo acontece para os processos de alfabetização. Dito de outro modo, não use o jogo pelo jogo ou a atividade pela atividade – esses recursos devem estar inseridos num contexto maior das estratégias pedagógicas para que os jogos ou as atividades sejam mais efetivos na escolarização do aluno.

O uso do lúdico na escolarização proporciona atividades significativas e prazerosas, servindo como instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem. O lúdico auxilia o aluno a pensar, propor alternativas, levantar hipóteses, e também contribui no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e na socialização. Além disso, permite desenvolver a criatividade, a organização, a cooperação e a autoconfiança. Dessa forma, constitui um recurso didático que pode contribuir efetivamente no processo de ensino e aprendizagem.

ATIVIDADES – Unidade 4

1) A partir das observações e dos registros realizados na escola, você deverá descrever as tecnologias presentes na mesma e seus usos na escolarização do(s) aluno(s). Após, e com orientação da professora da disciplina, realizará uma pesquisa sobre outras tecnologias, incluindo-as nas estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas no próximo semestre na disciplina “EAD1897 – Estágio Supervisionado/Surdez”.

2) Considerando o estudo na subunidade 4.3, assista no Youtube o vídeo em Libras “A árvore surda”. A seguir, discuta com seus colegas qual o entendimento sobre a história.



INTERATIVIDADE: Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UjbxJl5OD98>

5

RELATÓRIO
DE OBSERVAÇÃO

INTRODUÇÃO

Retomando os estudos desenvolvidos nas unidades didáticas desta disciplina, a presente Unidade 5 contempla a produção do Relatório de Observação da atividade proposta na Unidade 2. Destacamos que o processo de observação não tem relação com o juízo prévio ou o julgamento da realidade escolar e do sujeito em questão. Ao chegar a uma determinada escola, você deve respeitar as histórias e as vivências desse contexto, procurando conhecer os espaços, os tempos e os sujeitos, e estabelecer relações cordiais e gentis com os observados. O processo de observação, antes de tudo, é um processo formativo.

Para tal, postulamos que você retome as questões orientadoras da atividade da Unidade 2 para registrar suas reflexões a respeito dos espaços-tempos e dos sujeitos, dos aspectos relacionados à linguagem e dos métodos. Essas questões não tem a pretensão de contemplar as diferentes realidades presentes nos espaços-tempos escolares e as diferentes vivências dos sujeitos surdos. Pelo contrário, essas questões têm como premissa indicar alguns caminhos ou algumas possibilidades de diálogo com essas escolas e esses sujeitos. Por isso, conforme for o seu interesse, inclua outros questionamentos no momento da observação.

Como qualquer produção acadêmica, orientamos que você se fundamente no Manual de Dissertações e Teses da UFSM – Estrutura e apresentação (MDT/UFSM). Este Manual, ao versar sobre os aspectos básicos para a apresentação escrita de trabalhos científicos, orienta sobre a estrutura física, os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais desses trabalhos, exemplificando tais orientações nos anexos. A MDT/UFSM orienta este relatório de observação e também servirá para o relatório dos Estágios Supervisionados posteriormente.

5.1

ESPAÇOS E SUJEITOS

Na contemporaneidade, especificamente no Brasil, a legislação vigente dispõe que a escolarização dos alunos surdos ocorre nas escolas bilíngues, nas classes bilíngues e nas escolas ditas inclusivas, através do Atendimento Educacional Especializado, segundo os estudos realizados na Unidade 1 desta disciplina. Assim, destacamos a importância de conhecer esses espaços-tempos, a organização da instituição escolar e da Educação de Surdos, bem como de consultar os documentos escolares, como, por exemplo, o Projeto Pedagógico, o Regimento Escolar e o Plano de Trabalho do docente.

Considerando sua importância, propomos que resgate as questões orientadoras da atividade da Unidade 2, relacionadas aos espaços-tempos da Educação de Surdos, a saber:

- Qual a história da escola bilíngue para surdos ou da escola comum/regular com AEE para surdos?
- Quais as características (culturais, econômicas e sociais) do bairro e do município de localização dessa escola?
- Qual a estrutura administrativa e pedagógica dessa escola?
- Quais os níveis, as etapas e as modalidades de ensino da Educação Básica ofertadas na instituição escolar?
- Como estão organizadas as salas de aula, a sala de recursos multifuncionais (se for o caso) e os horários de atendimento da instituição escolar?
- Qual o quadro de profissionais (professores e funcionários) que atuam nessa escola?
- Como está a acessibilidade arquitetônica e/ou pedagógica da escola?
- Como estão estruturados o Projeto Pedagógico da escola, o Regimento Escolar e Plano de Trabalho do docente (se for o caso, Plano de Atendimento Educacional Especializado)?
- A Educação Bilíngue ou a educação de surdos estão mencionadas no Projeto Pedagógico da escola?
- Como a organização da educação de surdos está presente no Regimento Escolar?
- Como está o recebimento de recursos financeiros dos Governos municipal, estadual e/ou federal para investimento na educação de surdos?
- Quais as medidas adotadas pela escola para possibilitar a formação dos professores envolvidos com o(s) aluno(s) surdo(s)?
- Como é estabelecida a comunicação entre surdos e ouvintes nos espaços-tempos escolares?

Além dessas questões, ressaltamos que, a partir dos Estudos Surdos e das lutas dos movimentos surdos, a surdez passou a ser narrada e representada como experiência visual e diferença política. Nesse sentido, buscou-se superar a representação da surdez como uma deficiência, mesmo que esta representação esteja presente na Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com Wrigley (1996), a surdez passou a ser pensada em termos linguísticos e culturais.

Com isso, a noção de experiência visual mostra que os surdos possuem suas próprias narrativas, formas de conhecer e significar o mundo, ou seja, partilham uma cultura visual, com marcadores próprios, como, por exemplo, a língua de sinais e, no contexto brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais. De certa forma, para ter direito a isso e valorizar suas conquistas, os surdos necessitaram lutar muito, afirmar suas posições e a cultura surda. Então, eles se inscrevem na noção de diferença política. Essas noções devem emaranhar-se na sociedade, principalmente, nas escolas, no trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos surdos. Afinal, trata-se de, continuamente, nesses espaços-tempos, envolver-nos com a política da diferença.

Através dessa incursão pelas noções de experiência visual e diferença política, retome as questões orientadoras relativas aos sujeitos da atividade proposta na Unidade 2:

- Há pareceres pedagógicos sobre o(s) aluno(s) surdo(s) atendidos no espaço-tempo escolar observado?
- Quais as características da turma onde o(s) aluno(s) surdo(s) está(ão) incluído(s)?
- Qual(is) a(s) história(s) de vida do(s) sujeito(s) aluno(s) observado(s)?
- Qual(is) a(s) características do(s) aluno(s) surdo(s) observado(s)?
- Como o(s) aluno(s) surdo(s) se relaciona(m) com a comunidade surda?
- Como o(s) aluno(s) surdo(s) se sente(m) em meio à cultura surda? Quais os artefatos culturais mais utilizados em seu cotidiano?
- O(s) aluno(s) surdo(s) aceita(m) ou rejeita(m) desafios na sala de aula ou na sala de recursos multifuncionais?
- Como está o envolvimento desse(s) aluno(s) nas atividades (iniciativa, regras, interesse, etc.)?
- Como o(s) aluno(s) surdo(s) participa(m) das atividades propostas? Como está o relacionamento desse(s) aluno(s) com os professores e os colegas?

Reflita como as questões sobre os espaços-tempos e os sujeitos tramam-se ou não às reflexões sobre a Educação Bilíngue na Educação de Surdos. Esta reflexão será a primeira parte do presente Relatório de Observação.

5.2

ASPECTOS RELACIONADOS À LINGUAGEM

Ao estabelecer relações ente a linguagem e a surdez, pode-se, primeiramente, resgatar como essas relações se estabelecem em uma criança ouvinte. Temos que a criança ouvinte, ao nascer, já se encontra em um ambiente linguístico favorável ao seu desenvolvimento. Ou seja, as pessoas que se relacionam com essa criança utilizam uma língua oral-auditiva. Dessa maneira, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem ocorrem de maneira natural e espontânea.

Com a criança surda, essa relação pode se estabelecer de duas maneiras. Crianças surdas filhas de pais ouvintes e crianças surdas filhas de pais surdos. No primeiro grupo, crianças surdas filhas de pais ouvintes, que corresponde à maioria dos casos, as crianças, muitas vezes, não encontram um ambiente linguístico favorável ao seu desenvolvimento, na medida em que as pessoas ao seu redor utilizam uma língua oral-auditiva e a criança sente a necessidade de uma língua espaço-visual (língua de sinais). Nesse grupo, podemos encontrar muitos surdos que tiveram que aprender a oralizar para atender a exigências das famílias e da sociedade. Essas crianças tiveram um desenvolvimento linguístico não-natural e não-espontâneo.

No segundo grupo, crianças surdas filhas de pais surdos, o ambiente linguístico parece ser mais favorável ao desenvolvimento da criança, porque tanto ela quanto a família utilizam uma língua espaço-visual. Isso faz com que a criança tenha contato com a língua de sinais ainda no período crítico de seu desenvolvimento, evitando atrasos no mesmo. Ainda, essas crianças têm a possibilidade de aprender essa língua de maneira natural-espontânea. Infelizmente, não podemos visualizar isto no grupo anterior.

Desse modo, nos primeiros anos de vida da criança surda, torna-se essencial que a mesma conviva com pessoas surdas ou com pessoas que utilizam a língua de sinais. Essa necessidade diz respeito ao período de desenvolvimento linguístico. Além disso, as pessoas da família, se forem ouvintes, devem aprender a língua de sinais para poder interagir significativamente com a criança.

No período da escolarização, espera-se que a escola trabalhe numa perspectiva sócio-antropológica, que propõe a vivência da diferença e não sua eliminação (SKLIAR, 1997). Além disso, nesse contexto, a língua de sinais passa a ser compreendida como primeira língua, a língua da instrução, enquanto que a Língua Portuguesa, segunda língua, apresenta-se como língua de aprendizagem. Esses meios favoráveis ao desenvolvimento linguístico surdo possibilitam que ele construa um sentimento de pertencimento às comunidades surdas.

A língua de sinais constitui-se como uma língua natural, de instrução de determinadas comunidades surdas, apresenta-se na modalidade visual-espacial e possui um sistema gramatical próprio. Ela denomina-se como língua natural que se desenvolveu como qualquer outra língua (espanhol, alemão, português, etc.): das necessidades dos indivíduos e de seus grupos. O seu sistema gramatical não

tem a mesma estrutura da Língua Portuguesa. Por esse motivo, muitas pessoas a desconsideravam como língua. Atualmente, sabemos identificar seus planos: fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático (FERNANDES, 2003).

No plano fonológico, a Língua Brasileira de Sinais tem a querologia, que estuda os queremas (estrutura dos sinais). Assim, encontramos os estudos segmentais que correspondem à configuração das mãos, ao movimento das mãos, à localização dos sinais, à orientação das palmas das mãos, etc. Ainda, temos os estudos supra-segmentais, que dizem respeito à entonação, ao ritmo dos sinais.

No plano morfológico, observamos o sinteticismo da Língua Brasileira de Sinais. Como exemplo, pode-se citar a não utilização de artigo, as poucas preposições e conjunções, o uso da datilologia (alfabeto manual) quando não existem sinais convencionais para expressar algo, as noções de gênero com sinais específicos, as noções de singular e plural relacionadas à noção de número, os classificadores, etc.

No plano sintático, ressalta-se, novamente, a característica fundamental dessa língua: o sinteticismo. Desse modo, a Língua Brasileira de Sinais tem um sistema gramatical básico, mas próprio.

No plano semântico-pragmático, vale ressaltar que a comunidade surda se utiliza de traços prosódicos como: expressão facial, movimento das mãos, expressão corporal.

Já a Língua Portuguesa constitui-se como uma língua de aprendizagem dos sujeitos e das comunidades surdas, ou seja, como segunda língua, e apresenta-se na modalidade oral-auditiva. Para a aprendizagem dessa língua ser proveitosa ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito surdo, primeiramente, esse sujeito deve ter conhecimento da Libras, a fim de relacionar os dois sistemas linguísticos usados na comunicação (KARNOPP apud LOPES e THOMA, 2004).

Essa relação entre língua de sinais e Língua Portuguesa caracteriza as propostas de Educação Bilíngue para surdos. Nessas, os sujeitos utilizam diferentes línguas em diferentes contextos sociais. No caso dos surdos bilíngues, eles utilizam a língua – de sinais ou portuguesa – dependendo do interlocutor – surdo ou ouvinte. Cabe destacar que a aprendizagem de outra língua, além daquela natural de cada comunidade, traz contribuições para o desenvolvimento cognitivo, político, cultural e social dos surdos.

Situando as especificidades e a relação das línguas de sinais, no nosso caso da Libras, e da Língua Portuguesa, orientamos que retome as questões orientadoras da atividade da Unidade 2, voltadas aos aspectos relacionados à linguagem:

– Como você percebe a linguagem/o pensamento construído pelo(s) aluno(s) surdo(s)?

– No caso da Libras, o(s) aluno(s) surdo(s) tem domínio da Libras? Esse(s) aluno(s) narra(m) um conto, um fato, uma experiência em Libras?

– No caso da língua portuguesa na modalidade escrita: a) qual o estágio de interlíngua do(s) aluno(s) surdo(s)?; b) Ele(s) utiliza(m) estrutura gramatical de frase muito semelhante à Libras (L1), apresentando poucas características do português (L2)?; c) Utiliza construções frasais do tipo tópico-comentário?; d) Utiliza estruturas frasais na estrutura da Língua Portuguesa (L2)?; e) Utiliza estruturas linguísticas da Libras e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de

apropriar-se da língua alvo?; f) Narra um conto, um fato, um relato, uma experiência na L2 escrita?

– No caso da *Signwriting*, o(s) aluno(s) surdo(s) tem acesso ao SW? Ele(s) utiliza(m) adequadamente os registros da escrita em sinais?

– Como está a fluência desse(s) aluno(s) surdos(s) na comunicação com colegas, professores surdos e ouvintes?

– Qual a relação entre Libras e Língua Portuguesa nesse contexto de observação?

– A(s) família(s) desse(s) aluno(s) surdos (são) usuária(s) da Libras?

Problematize essas questões considerando os estudos realizados neste caderno didático, especificamente, sobre a importância da afirmação e da valorização da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua na Educação de Surdos. Esta problematização será a segunda parte do presente Relatório de Observação.

5.3

MÉTODOS

Considerando as propostas de Educação Bilíngue para surdos, inclusive os modelos educacionais (oralismo, comunicação total, bilinguismo) predominantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos no contexto brasileiro, pode-se perceber que, nem sempre, o processo de escolarização desses sujeitos parte da Libras como primeira língua dos surdos. Então, visualizamos crianças adquirindo a Libras tardiamente; e, também, pedagogias que colocam a Língua Portuguesa como língua padrão, oficial, e que delegam a Libras como segunda língua.

Essas práticas pedagógicas precisam ser superadas, na medida em que entendemos a surdez como uma experiência visual e uma diferença política. Para tal, necessita-se investir num trabalho pedagógico que potencialize os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos surdos, tendo como base a especificidade linguística e cultural desse grupo. Nas palavras de Fernandes (2005, p. 34), “a Educação de Surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a Língua Brasileira de Sinais”.

Considerando essa referência, e os estudos sobre linguagens, recursos, estratégias pedagógicas e escolarização dos alunos surdos nas Unidades 3 e 4 deste caderno didático, recomendamos que você volte às questões orientadoras da atividade da Unidade 2, relacionadas aos métodos:

- Quais os modelos educacionais (oralismo, comunicação total, bilinguismo) predominantes no processo de ensino-aprendizagem do(s) aluno(s) surdos(s)?
- Quais as alternativas metodológicas utilizadas pelo docente junto ao(s) aluno(s) surdo(s)?
- Quais os artefatos culturais que o professor utiliza como alternativas metodológicas em sua prática pedagógica?
- Como a experiência visual e a diferença linguística e cultural dos surdos estão materializadas no contexto de observação do processo de ensino-aprendizagem?

Com base nos estudos realizados nesta disciplina, reflita sobre como essas questões colaboram ou não para a produção do aluno surdo no horizonte da Educação Bilíngue. Esta reflexão será a terceira parte do presente Relatório de Observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do semestre letivo, intencionamos “refletir sobre as concepções metodológicas, abordando a importância da Educação Bilíngue na educação dos surdos, apontando estratégias pedagógicas”, por meio das leituras e das atividades propostas nas unidades didáticas. Como você já desenvolveu estudos na área da Surdez nas demais disciplinas deste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), decidimos partilhar o que nos compromete – como professoras e pesquisadoras –, ou seja, produzir o melhor na educação de surdos na atualidade, a saber: a Educação Bilíngue.

Desse modo, os investimentos neste caderno didático, especificamente, os estudos voltados à legislação relacionada à Educação de Surdos, ao trabalho pedagógico do educador especial, às linguagens e aos recursos, às estratégias pedagógicas e à escolarização do aluno surdo, bem como o envolvimento com o relatório de observação, que antecede a prática de estágio supervisionado na área da Surdez, primaram por partir da Educação Bilíngue para produzir a surdez como uma experiência visual e uma diferença linguística e cultural nos espaços-tempos escolares. Apesar de compreender que ainda há marcas do oralismo e da comunicação total nessas instituições escolares, trouxemos para nossa reflexão a perspectiva da Educação Bilíngue, de acordo com os Estudos Surdos e as lutas dos movimentos surdos no nosso país.

Além disso, conforme perpassado nas unidades didáticas, mesmo situadas na área da Educação Especial, seguimos nessa perspectiva da Educação Bilíngue ao mencionarmos, em vários momentos, a importância de valorizarmos a Libras como primeira língua do sujeito surdo, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua desse sujeito, seja na escola bilíngue, seja no AEE. Por isso, os propósitos didático-pedagógicos na atuação com os alunos surdos, colocados em movimento na produção deste caderno didático, devem servir como pistas, ou seja, dicas, rastros, sinais, para orientar a possibilidade de uma prática de Estágio Supervisionado/Surdez proposta a partir da centralidade do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem e da singularidade da experiência e da diferença da surdez no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA DE ALADIN E A LÂMPADA MARAVILHOSA. Tradução para Libras por Ana Regina Campello (surda) e Nelson Pimenta (surdo). Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004.

ASSIS, Machado de. **O alienista**. Tradução para Libras de Alexandre Melendez (surdo) e Roberta Almeida. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004.

ASSIS, Machado de. **A missa do galo**. Tradução para Libras de Heloíse Gripp Diniz (surda) e Roberto Gomes Lima. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

ASSIS, Machado de. **O relógio de ouro**. Tradução para Libras de Heloíse Gripp Diniz (surda) e Roberto Gomes Lima. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

ASSIS, Machado de. **A cartomante**. Tradução para Libras de Heloíse Gripp Diniz (surda) e Roberto Gomes Lima. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

AZEVEDO, Aluísio de. **O cortiço em Libras**. Tradução para Libras de Anie Gomes e Rodrigo Rosso (surdo). Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2015.

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca**: uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcebo13_09_homolog.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: <<http://pesquisa>.

in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=03/12/2004>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. 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 art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua**

Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bsm1bX4bGL-sJ:www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/%3Fdown%3D56513+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 205-228.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação:** um debate sobre estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli; SCHALLENBERGER, Augusto. Experiência docente de dois professores surdos na universidade: choques culturais. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn (Orgs.). **Aprendizagem & Inclusão:** implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** 2. ed. Vols. I e II: sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, 2001.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** Tradução do Inglês para o Português por Clélia Regina Ramos. Tradução para Libras por Marlene Pereira do Prado, Wanda Quintanilha Lamarão e Clélia Regina Ramos. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2002.

CARROLL, Lewis. **Alice para crianças.** Tradução e adaptação do texto por Clélia Regina Ramos. Ilustração por Thiago Larrico. Tradução para Libras por Janine Oliveira e Toríbio Ramos Malagodi (surdo). Supervisão da Libras por Luciane Rangel. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2007.

COLLODI, Carlos. **As aventuras de Pinóquio.** Tradução para Libras por Ana Regina Campello (surda) e Nelson Pimenta (surdo). Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2003.

COMUNIDADE SURDA. **A educação que nós surdos queremos.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 01-15. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DALL'ALBA, Carilissa; STUPF, Marianne. Literatura Surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. **Revista Leia Escola,** Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 76-89, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/851>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE**. FENEIS, 2013. Disponível em: <https://issuu.com/feneisbr/docs/nota_oficial_sobre_educacao_de_surdos>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Cinderela Surda**. Canoas: Editora da Ulbra, 2003.

KARNOPP, Lodenir Becker. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: FREITAS, Débora; CARDOZO, Sandra (Orgs.). **(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento**. Boa Vista, RR: UFRR, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação** – FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 36, p. 155-174, maio/ago. 2010.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

KLEIN, Alessandra E; STROBEL, Karin. **As estrelas de Natal**. Tradução para Libras por Natália Schleder Rigo e Rodrigo Custódio da Silva. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. In: **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 jan. 2019.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LOPES, Maura Corcini. Escola Bilíngue para surdos. In: THOMA, Adriana da Silva et al. (Orgs.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2012.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Editora da ULBRA, 2007. p. 12-33.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LULKIN, Sérgio Andrés. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MORAIS, Mônica Zavacki de. Pedagogia e diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Orgs.). **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MAROSTEGA, Vera Lucia. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009)**. 174 p. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2015.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

PERLIN, Gladis; STRÖBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **O Patinho Surdo**. Canoas: Editora da Ulbra, 2005.

SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Rapunzel Surda**. Canoas: Editora da Ulbra, 2003.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva socio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropo-**

lógicas em Educação Especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

STRÖBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, sc: UFSC, 2008.

STRÖBEL, Karin. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLI, Gladis (Orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.ufsc.br/colecaoLetras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologiaI_Texto_base_Atualizado_I_.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual de Dissertações e Teses da UFSM – Estrutura e apresentação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/biblioteca/phocadownload/Manual_de_Dissertacoes_e_Teses-2015.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

VICENTE, Gil. **O velho da horta**. Traduzido para Libras por Marlene Pereira do Prado e Juan Nascimento Guimarães (surdo). Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1989. (Biblioteca Pedagógica).

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS AUTORAS

Na autoria deste caderno didático, eu sou a **Professora Simoni Timm Hermes**, arroioitigrense, licenciada em Pedagogia e em Educação Especial, Especialista em Educação Ambiental, Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação, e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Desde 2008, atuo como servidora pública federal, investida no cargo de Pedagoga, sendo que desempenho minhas atividades no Centro de Tecnologia. Atuei como tutora por dez anos no Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância)/UFSM e, desde 2014, exerço a docência neste Curso, ministrando disciplinas de “Informática na Educação Especial”, “Produção Midiática para a Educação”, “Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Especial”, “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II ‘A’”, “Metodologia do Ensino de Ciências Naturais”, “Metodologia do Ensino de História”, “Estágio Supervisionado/Deficiência Mental” e “Estágio Supervisionado/Surdez”. Participo do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq). Desenvolvo pesquisa na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Pedagogia, atuando nos seguintes temas: políticas de in/exclusão, atendimento educacional especializado, docência, governamentalidade e subjetivação.

Em parceria com a Professora Simoni, sou a **Professora Vera Lucia Marostega**, ivorense, licenciada em Pedagogia – Licenciatura Plena: Habilitação em Audiocomunicação (Educação de Surdos) (1983), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Educação Psicomotora (1986), pela UFSM, Especialista em Informática e Educação (1989), pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação (1997), pela UFSM e Doutora em Educação (2015), pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Dentre outras atividades profissionais, atuei como professora de surdos no Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial – UFSM (1984-1991). Exerci a docência como Professora no Departamento de Educação Especial – Centro de Educação da UFSM (1991-2018), estando atualmente aposentada. Pesquisadora na área da Educação de Surdos, Inclusão Escolar, Educação Bilíngue para Surdos e na Formação de Professores para atuar na educação de surdo. Participei do Grupo interinstitucional de pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq). Coordenei a produção dos cadernos didáticos de 46 disciplinas ofertadas na primeira versão deste Curso (2005-2006). Organizei os cadernos didáticos das disciplinas de: “Estágio Supervisionado/Surdez” (coautora), “Diferentes Representações da Língua” (coautora) e “Informática na Educação Especial” (autora) para este Curso na primeira versão, com seu início em 2006. Exerci a docência neste Curso na primeira versão com oferta anual de novas turmas de 2006-2010, ministrando disciplinas de: “Informática na Educação

Especial”, “Língua, Cultura e Identidade ‘A’”, “Desenvolvimento Linguístico e Educação de Surdos”, “Escola, Currículo e a Educação de Surdos”, “Ensino da Língua Portuguesa para Surdos”, “Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo” e “Estágio Supervisionado/Surdez”. Desempenhei as funções de Tutora no Curso de Graduação de Letras/Libras-Licenciatura, modalidade a distância, polo da UFSM, criado pela Universidade Federal de Santa Catarina no período de 2006-2009.