



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS**

ELAINE ARAGÃO DA SILVA MELO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE
ESCRITA: PRÁTICAS DOCENTES ATRAVÉS DA VISÃO DE
ALUNOS SURDOS**

Castanhal

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS**

ELAINE ARAGÃO DA SILVA MELO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE
ESCRITA: PRÁTICAS DOCENTES ATRAVÉS DA VISÃO DE
ALUNOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção de título de Licenciado Pleno em Letras/Língua portuguesa.

Orientador: Prof. Esp. Rubens Alexandre de Oliveira Faro

**Castanhal
2019**

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador, por me conceder a oportunidade de concluir mais uma etapa da minha vida. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas durante a graduação, consegui me manter de pé, pois sabia que Deus estava no controle, e que no final, tudo daria certo.

Agradeço à minha família que sempre me apoiou e me deu forças, meus pais, Lindomar e Elen, pelo esforço para me manter em outra cidade, sempre acreditando que Deus tem o melhor para os que o temem. Agradeço, também, à minha irmã, Eliane, minha amiga e companheira de todos os momentos.

Ao meu amado esposo, Paulo Tássio, pelo incentivo, pelo apoio moral, espiritual e acadêmico. Tenho certeza de que mais conquistas ainda virão para nós dois!

Aos meus orientadores, professor Rubens, que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial, e à professora Mara que, antes de ser minha coorientadora, virou minha amiga do coração, pois grande parte das minhas conquistas acadêmicas, realizaram-se através do apoio dela.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas na Língua de Sinais e Educação de Surdos (GEPLISES), que sempre me proporciona experiências incríveis na área da educação.

Agradeço à uma grande amiga da minha família, Regiane, mulher que me acolheu em sua casa durante grande parte da minha graduação. Só Deus pra retribuir esse favor.

À UFPA por me conceder a oportunidade de cursar Língua portuguesa na maior universidade do Norte. Agradeço também, a todos os funcionários que contribuíram direta e indiretamente com a conclusão dessa etapa.

*“Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo o propósito
debaixo do céu.”
(Eclesiastes 3:1)*

RESUMO

Este trabalho discute as práticas de ensino da língua portuguesa a partir da visão de alunos surdos. Para compreendermos melhor, faremos um percurso pela história do ensino de língua materna, abordando os principais pensamentos acerca da linguagem e relacionando-os com as práticas docentes de cada época, tanto para ouvintes quanto para surdos. Após estas abordagens discorreremos, de maneira resumida, sobre as principais leis de inclusão, enfatizando seus pontos principais. A pesquisa se caracteriza como exploratória, com uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, na qual foram entrevistados 4 alunos surdos que concluíram o ensino médio em períodos diferentes. A partir das contribuições de autores, como, Volochinov e Bakhtin (2006); Lodi (2005); Zanini (1999); entre outros, analisaremos os dados coletados, dando ênfase na forma como as teorias educacionais, voltadas para o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita, estavam sendo empregadas. Levaremos em consideração também, durante as análises, se as leis de inclusão, efetivadas no Brasil, estão sendo praticadas nas escolas inclusivas, pois percebe-se inúmeras dificuldades que os alunos surdos enfrentam para compreender os conteúdos da disciplina de língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita. Percebe-se, através das respostas às indagações que, mesmo com novas metodologias de ensino criadas, leis que defendem a acessibilidade na comunicação e que exigem qualificação do profissional para atuar em escolas inclusivas, alunos ainda enfrentam barreiras que deixam lacunas no seu aprendizado. Essas barreiras começam a existir desde o primeiro contato do surdo com a família e perpassam sua trajetória escolar, prejudicando o aprendizado e deixando marcas de carência na alfabetização.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; surdez; escrita; práticas docente:

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Alfabeto manual criado por Pablo Bonner	9
Figura 2 – Charles Michel de l'Épée ensina linguagem de sinais a um surdo.	11
Figura 3 – Técnicas para ensinar os surdos a oralizar	12

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – SÍNTESE DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	16
Tabela 2 – PERFIL DOS ENTEVISTADOS	23

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento educacional especializado
CAL	- Centro de Audição em Linguagem
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
INES	- Instituto Nacional de Educação para Surdos
L1	- Primeira língua
L2	- Segunda língua
LAccess	- Laboratório de Acessibilidade
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	- Língua portuguesa
LS	- Língua de Sinai
NAccess	- Núcleo de Acessibilidade
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
PCD	- Pessoa Com Deficiência
PCN	- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PPGEAA	- Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia
PROFMAT	- Profissional em Matemática em Rede Nacional
UFPA	- Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	LINGUAGEM X LÍNGUA	4
3	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA	6
3.1	Linguagem como expressão do pensamento	8
3.2	Linguagem como instrumento de comunicação	10
3.3	Linguagem como forma de interação	14
4	DOCUMENTOS VIGENTE	17
4.1	Jomtien 1990	17
4.2	Declaração de Salamanca 1994	18
4.3	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	19
4.4	Lei de Acessibilidade de 2000	20
4.5	Lei de Libras	20
4.6	Decreto nº 5.626	21
5	METODOLOGIA	23
5.1	Participantes	23
5.2	Ambiente	24
5.3	Procedimentos	24
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
8	ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	34
	REFERÊNCIAS	35

1 INTRODUÇÃO

Ensinar a Língua portuguesa, em sua totalidade, é um desafio enorme, pois ajudar o aluno a compreender mensagens verbais e não verbais, interpretar, identificar, analisar, inferir, entre outros, requer dedicação de ambas as partes, tanto do professor quanto do estudante.

Esta experiência pude vivenciar durante uma oportunidade que tive, durante a minha graduação, de trabalhar como professora voluntária, lecionando a disciplina de língua portuguesa em um projeto de cursinho pré-vestibular na universidade, ofertado gratuitamente para alunos da zona periférica da cidade de Castanhal.

Nesse período, conheci um professor surdo que dava aula na universidade, então me aproximei para conhece-lo e compreender sobre a importância da língua de sinais. Nesse tempo, comecei a fazer um curso de Libras para me comunicar com ele e com outros surdos que frequentavam a universidade.

Em uma das aulas que eu ministrava no cursinho pré vestibular, percebi a presença de três alunos surdos dentro de sala e, mesmo tendo pouco conhecimento sobre Libras, na época, decidi me aproximar para saber se estavam compreendendo, se tinham alguma dificuldade para compreender e, durante as conversas, percebi que eles desejavam fazer vestibular, e o cursinho gratuito surgiu com essa oportunidade, porém, não tinha intérprete de Libras para traduzir as aulas.

Diante desse problema, tentei conseguir intérprete para as aulas, mas como o trabalho é voluntário, ninguém se prontificou, então, eu decidi ajuda-los com a minha disciplina. Após o momento de aula com ouvintes, eu me dedicava para ensina-los, adaptava o material e, mesmo com o vocabulário de Libras muito reduzido, eu me esforçava para explicar para eles e entender as dificuldades.

No decorrer do tempo que passei com eles, notei que as dificuldades com língua portuguesa eram maiores do que imaginava. Desde então, comecei a pesquisar mais sobre o ensino de LP para alunos surdos, também conheci outros surdos, entre eles, haviam uns que já tinham curso superior, outros eram universitários, alguns haviam concluído o ensino médio e outros que desistiram de estudar. Através das conversas que tive com eles, ao perceberem que eu era professora de língua portuguesa, a reação deles era sempre a mesma: “não gostar, português difícil”.

Através dessas afirmativas, busquei compreender os possíveis motivos que fazem a LP parecer tão difícil para os surdos, pois a maioria desses alunos, mesmo formados, sentem muitas dificuldades para ler textos e escrever. Diante das indagações sobre a caminhada escolar deles, notei que as respostas giravam em torno de um mesmo problema: a falta de profissionais qualificados para ensinar alunos com surdez.

Mediante a situação, acima mencionada, pressupõe-se que, se ensinar uma turma com

alunos ouvintes, tendo em mente que todos devem aprender o conteúdo, não é uma tarefa fácil, imagina para um professor que, além de ter uma turma de ouvintes, ainda depara-se com um aluno surdo em sala de aula, torna-se um desafio ainda maior, pois o professor deve sair da realidade de um ouvinte para entrar no mundo de uma pessoa com surdez, observar de que maneira ele faz uma leitura de mundo, como ele relaciona-se com a sociedade, quais métodos podem ser eficazes para o seu aprendizado, etc.

Por ser um caminho mais trabalhoso, muitos professores preferem permanecer em sua “zona de conforto” e atribuir tais responsabilidades ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou aos intérpretes de Libras, quando a instituição de ensino oferece tais serviços, caso contrário o aluno, na maioria das vezes, fica sem apoio, ocasionando em atraso na alfabetização e evasão escolar.

A luta por direitos e espaço na sociedade, pendurou-se por décadas, várias leis e decretos foram elaborados para incluir os estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular, novas metodologias foram criadas, todas com o objetivo de melhorar a educação de alunos surdos, porém, percebe-se grandes lacunas no que se refere à práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula, mesmo com todos os direitos previstos, muitos surdos não gozam desses privilégios.

Diante do exposto acima, percebe-se uma série de obstáculos que precisam ser analisados, tanto no âmbito educacional quanto no familiar, como a falta de conhecimentos sobre a deficiência, sobre a língua de sinais, os direitos garantidos por leis, entre outros, que fazem a diferença na educação e abrem portas para um futuro promissor.

Embora tenham sua língua oficializada no Brasil, eles convivem com a língua portuguesa, em sua modalidade oral e escrita, e a falta de informações, muitas vezes, os torna alienados da sociedade.

Percebe-se, diante desse quadro que, mesmo com tantas leis que dão direito à uma educação de qualidade para alunos surdos, a realidade escolar da qual esses sujeitos conviveram, não demonstram seguir os padrões exigidos por essas leis, ocasionando, nesses alunos, uma alfabetização atrasada.

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral refletir sobre as concepções de linguagem e compara-las com a prática aplicada em sala de aula, a partir da visão do próprio surdo, levando em consideração o antes e o depois da aprovação de leis, que dão suporte para a inserção de alunos surdos nas escolas de ensino regular.

Como objetivos específicos, se destacam:

- Compreender as concepções sobre a linguagem, trabalhadas por Bakhtin, que vigoravam no início do século XX;
- Relacionar as concepções de linguagem com práticas de educação para surdos, no decorrer dos anos;

- Refletir, através das entrevistas, sobre o efeito das metodologias que foram utilizadas durante o ensino médio, se houve alguma mudança após a aprovação das leis relacionadas à educação.

O presente trabalho está dividido em 7 sessões. Na seção 1, uma breve introdução sobre o que será abordado no trabalho, ressaltando os objetivos gerais, específicos e o tipo da pesquisa.

A seção 2 traz uma explanação sobre o conceito de língua e linguagem, enfatizando as diferenças entre ambas e quais influências exercem no desenvolvimento cognitivo de um ser, já na seção 3, refletiremos sobre as concepções de linguagem e o ensino de língua materna através de uma visão panorâmica dos conceitos que permeavam o século XX até os dias atuais, relacionando tais pensamentos e suas influências na história da educação dos surdos.

Na seção 4, estão destacados os documentos vigentes que foram de suma importância para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas, em especial, pessoas com surdez. A seção 5 traz a metodologia, com informações sobre os entrevistados, ambientes e procedimentos da pesquisa, enquanto que, na seção 6, é abordado os resultados e discussão acerca da análise dos dados coletados, durante a pesquisa. A seção 7 contém as considerações finais, uma breve retomada de pontos importantes, os resultados obtidos e as dificuldades encontradas durante a pesquisa.

2 LINGUAGEM X LÍNGUA

A linguagem está presente no indivíduo desde os primórdios e, tanto os humanos quanto os animais, utilizam a linguagem para se relacionar com o mundo que o cerca. Bock, Furtado e Teixeira (2001).

Diante disso, percebe-se que a linguagem está presente nos acontecimentos mais simples da vida, servindo como reação à estímulos e comunicação entre indivíduos. O homem e os animais se diferenciam pela razão, pois, o homem não reage apenas a estímulos como os animais, ele tem a capacidade de julgar o certo ou errado antes de agir, é capaz de criar um campo interno de significados em sua mente através do social, e externa-los por meio de palavras, gestos ou ações. Através da linguagem, o homem compreende o mundo exterior e compreende a si mesmo como indivíduo. Bock, Furtado e Teixeira (2001).

A linguagem é um termo bastante discutido entre linguistas, psicólogos, entre outros, pois ela explica muitos comportamentos e reações dos seres humanos, pois segundo (GOLDFELD, 1997, p. 19) “é pela linguagem que se constitui o indivíduo”. Baseado nessa perspectiva, várias teorias surgiram para compreender e auxiliar no processo de aprendizagem, pois os indivíduos permanecem em constante processo de construção de identidade, amadurecendo através das experiências pessoais com o meio ou correspondendo, de forma positiva ou negativa, a cada estímulo.

O conceito sobre língua e linguagem, até os dias atuais, ainda é discutido. Para esclarecer as diferenças, recorro à obra de um linguista e filósofo, cujas teorias sobre linguagem língua e linguística, entraram para a história.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. (...) o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele (SAUSSURE, 2006, p. 17)

Diante disso, percebe-se a importância da língua para o ato comunicativo, pois ela pode descrever qualquer tipo de manifestação da linguagem e, para que haja uma melhor compreensão entre dois indivíduos, é necessário que ambos se comuniquem através da mesma língua, assim, a capacidade de transmissão de conhecimento torna-se mais produtiva.

A língua apresenta duas formas: a falada e a escrita, sendo que a língua escrita recebe uma maior ênfase pelo fato de descrever qualquer tipo de expressão linguística. Diante disso, percebe-se a importância de estimular o conhecimento em um indivíduo, logo no início de sua vida, pois faz parte do amadurecimento intelectual, tendo em vista o exemplo de uma criança que, mesmo antes de frequentar uma escola, já consegue se comunicar, pois houve uma interação com a família e o ambiente cultural.

Ao interagir com as coisas que a cerca, a criança tem a capacidade compreender e dialogar com outras pessoas, independentemente de sua deficiência. Além disso, as vivências influenciam, diretamente, no aprendizado de cada um, pois segundo Araújo

As relações comunicativas estabelecidas entre as diversas camadas sociais refletem o contexto e assimilações apreendidas em seu nível cultural e social, o que mostra que a aprendizagem está correlacionada principalmente aos modos de vida exercidos por cada pessoa. (ARAÚJO; VIEIRA; CAVALCANTE, 2010, p. 4)

O contado dialógico com outras pessoas, a influência do meio de convivência e o estímulo para a busca do conhecimento provoca, no indivíduo, a curiosidade e, como consequência, expande o campo da linguagem na mente, fazendo com que a capacidade de relacionar sua vivência com o conteúdo escolar aumente, obtendo assim, um melhor desempenho na aprendizagem.

Contudo, quando um surdo nasce em uma família de ouvintes, tem dificuldades para associar sua vivência aos conteúdos escolares pois, geralmente, esses alunos são submetidos, de início, à uma cultura que não é a sua, nesse caso, o surdo é submetido, primeiramente, à uma cultura ouvinte. Quadros e Schmiedt (2006).

Toscano expõe que “podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito surdo” (TOSCANO; DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 587) Sendo assim, percebe-se que a falta de um ambiente propício e estímulos eficazes para o aprendizado, resultará no atraso educacional.

3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA

Trazendo para o campo educacional, alfabetizar uma criança com deficiência, levando em consideração a carga de conhecimento que ela traz consigo, não é uma tarefa tão fácil, pois, descobrir o contexto no qual a criança está inserida e quais as metodologias que produzem um melhor resultado, concernente ao seu desenvolvimento intelectual, faz parte de um processo que demanda mais tempo, com relação às outras crianças.

Para chegarmos à teoria da interação, faremos, agora, um percurso pela história da linguagem, abordando os principais acontecimentos, desde as primeiras concepções, as quais demarcaram épocas e deixaram marcas de lutas e conquistas, para que hoje, pessoas possam gozar de seus direitos no âmbito educacional.

Nesta primeira seção teórica, tratamos da teoria bakhtiana, a qual vem colaborando com o ensino de línguas de modo significativo. Assim, ao decorrer desta parte do trabalho serão apresentadas parte da teoria em questão.

Volochinov e Bakhtin (2006), um dos maiores pensadores estudados no campo da Linguagem no Brasil e em outros países, reunia-se com outros estudiosos para tratar de assuntos sobre a filosofia da linguagem que vigoravam na época. Diante disso, várias críticas foram apontadas acerca dos conceitos sobre a linguagem que foram definidos desde os primórdios da sociedade, dentre elas, as duas orientações do pensamento filosófico-linguístico: subjetivismo idealista e objetivismo abstrato.

O subjetivismo idealista considerava a língua como ato de fala, na qual somente o locutor pode decidir de que maneira será exposta, sem se preocupar com o interlocutor. (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2006, p. 71-72) ressalta acerca da primeira orientação: “[...] interessa-se pelo ato da fala de criação individual, como fundamento da língua. [...] A língua é, desse ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética”. Nesse sentido, a enunciação é resultado da expressão do pensamento individual, pois somente ao locutor importa a maneira de expressar através da fala.

A segunda orientação, o objetivismo o abstrato, destaca a língua como um sistema, um instrumento pronto para ser utilizado tanto em sua natureza semântica quanto fonética e histórica, pois “para a segunda orientação, é justamente este sistema de formas normativas que se torna a substância da língua” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2006, p. 74) . Sendo assim, o locutor não é o “dono” do discurso, como no subjetivismo ideológico. Nesse caso, o locutor deve adequar-se a esse sistema.

Bakhtin criticou essas duas tendências, pois ambas tratavam a linguagem como algo individual e isolado. Diante disso ele apresentou uma proposta viável para essa problemática: a linguagem como interação verbal.

Para o autor, a língua é consequência da interação verbal, pois, para haver interação entre ambas as partes (locutor e interlocutor), a língua precisa estar inserida no contexto social do qual os dois indivíduos pertencem e, ainda destaca que “a língua, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2006, p. 97) , ou seja, para cada ato enunciativo, como veremos a seguir, deve ser levado em consideração o contexto social de cada indivíduo. Dessa forma, não se trata unicamente da sua estrutura imutável (objetivismo abstrato), mas trata-se de compreender seu significado na enunciação.

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2006, p. 114)

Para o autor, a palavra é uma forma de mediação entre indivíduos. A enunciação é determinada pelo exterior, ou seja, pelo meio e pela situação social e comporta duas faces: locutor e interlocutor situados em um determinado contexto social e de mesma comunidade linguística.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2006, p. 125)

Assim sendo, percebemos que a interação é indispensável para a compreensão da linguagem discursiva, na qual deve-se levar em consideração sua natureza social, individual e comunicativa.

Ensinar a língua materna para os alunos, diante dessas discussões em torno das orientações do pensamento filosófico linguístico (subjativismo idealista, objetivismo abstrato e interação verbal), não é uma tarefa fácil. Pensando nessa problemática, alguns estudiosos da língua, como Geraldi (1984) ; Zanini (1999) ; Perfeito (2005), entre outros, fizeram observações acerca das metodologias utilizadas no ensino da língua portuguesa nas escolas.

Geraldi (1984), foi um dos estudiosos brasileiros que pesquisava os pensamentos de Bakhtin acerca da linguagem e, durante esses estudos, ele renomeou as concepções de linguagem, como: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Desde então, muitos autores brasileiros utilizam esses termos como uma forma didática para relaciona-las ao contexto educacional, ampliando assim, tais concepções à realidade de uma sala de aula. Fuza, Ohuschi e Menegassi (2012).

Ao relacionarmos tais concepções com o contexto escolar, no decorrer das décadas, é perceptível o reflexo que traziam na educação dos alunos e como influenciava no modo de ensino e aprendizagem dos surdos.

3.1 Linguagem como expressão do pensamento

Na antiguidade, Platão define linguagem como “um instrumento para a expressão dos pensamentos, não sendo constitutiva da experiência humana do real” (OLIVEIRA, 1996, p. 22). A linguagem, nesse sentido, é concebida como a tradução do pensamento, sendo assim, “as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21), pois somente quem domina seus pensamentos é apto para interpretação das expressões. Esse conceito nos leva à primeira orientação do pensamento filosófico exposto por Bakhtin, em que ele trata sobre o subjetivismo idealista.

Através do período em que a linguagem como expressão do pensamento vigorou, podemos compreender, de uma forma mais clara, a luta que os surdos enfrentaram, pois, as autoridades da época, tiraram dos surdos seus direitos políticos e sociais. Para contornar essa situação, alguns pais de famílias nobres recorriam à profissionais que ensinassem seus filhos surdos a oralizar e escrever, para que eles não perdessem seus direitos. Strobel (2006).

Nesse período, segundo os registros da história, um dos professores que se destacaram foi o monge beneditino Pedro Ponce de León. Ele desmistificou as crenças da época sobre a incapacidade dos surdos de se expressarem, ou seja, as pessoas daquela época acreditavam que o surdo não tinha capacidade cognitiva para desenvolver a linguagem, o que foi desconstruído por Ponce de León, na prática, pois a forma como que ele ensinava os surdos era diferenciada dos outros professores, ele compreendia que, para o surdo, a exploração do campo visual trazia resultados melhores e, por esse motivo, usava a comunicação através de sinais gesticulados. Lodi (2005).

No ano de 1920, foi publicado o primeiro alfabeto manual, feito por Juan Pablo Bonet, o qual era composto por configurações manuais que auxiliavam no processo de alfabetização dos surdos.

Figura 1 – Alfabeto manual criado por Pablo Bonner



Fonte: <https://www.timetoast.com/timelines/historia-das-pessoas-surdas>

Diante do desafio de ensinar os surdos a ler, escrever e oralizar, cada educador usava sua própria metodologia, a fim de descobrir sua eficácia no aprendizado. Diante disso, Reily afirma que “Tanto Bonet quanto Carrión enfatizavam uma pedagogia ouvinte, tendo como objetivo a fala, ao passo que Ponce de León trabalhou com sinais para chegar na escrita, enfrentando a articulação da fala como etapa final” (REILY et al., 2007, p. 322) Sobre os métodos de Pedro Ponce de León, Lodi sustenta a ideia de que

Embora seja reconhecido e enfatizado em seu trabalho o ensino da fala aos surdos, o foco de sua educação era a linguagem escrita, pois, até o final desse século, acreditava-se que à escrita cabia a chave do conhecimento, ou seja, ela era tida como a natureza primeira da linguagem; a fala era apenas um instrumento que a traduzia. À escrita, fora atribuído, assim, um signo de poder (LODI, 2005, p. 411).

A maior preocupação, como podemos perceber, era com a forma, pois a pessoa que escrevia bem, falava bem e se expressava bem, adquiria a admiração e, conseqüentemente, as melhores notas. Essas normas do “bem falar” e “bem escrever”, abriram espaço para a obrigatoriedade de “classificar” a língua com todas as regras possíveis, sem priorizar a leitura, a

compreensão e a produção textual, o que dificultava o aprendizado, tanto dos surdos quanto dos ouvintes, pois eles teriam que atender às exigências propostas.

A autora Zanini expõe o uso desse enfoque de maneira bem sucinta: “sobre tais conteúdos e informações, não havia uma reflexão que permitisse ao aluno, em situações concretas, entender e utilizar a língua, já que havia um único padrão a ser considerado como verdadeiro: o culto.” (ZANINI, 1999, p. 80)

Independente do enfoque trabalhado, tanto por Ponce de León quanto por Bonet, é importante perceber que a barreira entre aluno surdo e professor foi quebrada, os métodos obtiveram sucesso por permitir que, além da escrita, os surdos também oralisassem, pois essas habilidades eram de suma importância, naquele período.

É importante notar que, enquanto a linguagem como expressão do pensamento vigorou, o ser surdo era negado como sujeito e, embora os métodos de Leon fossem bastante eficazes, abrangia, apenas, os filhos de famílias nobres, pois somente quem tinha poder aquisitivo, conseguia manter um parente na escola para surdos, a fim de que ele pudesse adquirir a identidade ouvinte e, como consequência, receber seus direitos sociais.

3.2 Linguagem como instrumento de comunicação

Na segunda concepção, temos a linguagem como um instrumento de comunicação, “um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor um receptor, isolada de sua utilização” (PERFEITO, 2005, p. 33). Nesse contexto, a língua passa a ser estudada em sua estrutura interna, como um modelo estabelecido que precisava ser memorizado, desprezando as variações linguísticas.

Podemos relacionar essa concepção à segunda orientação proposta por Bakhtin, o objetivismo abstrato, teoria da qual defende que “A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2006, p. 78), ou seja, a língua permanece intacta, sem variações, como um instrumento pronto para ser analisado e utilizado como forma de comunicação.

Essa concepção pode ser atrelada ao período em que o ser surdo passa a ser mais aceito pela sociedade, pois Ponce de Leon, através da propagação dos seus métodos de ensino, comprovou que a pessoa surda era capaz de aprender. Desde então, várias escolas surgiram pela Europa, entre elas, a primeira escola pública para surdos, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, fundado por Charles Michel de L'Épée.

Durante suas observações, L'Épée percebeu que os surdos utilizavam, entre si, sinais para se comunicarem e pensou que poderia transformar em uma língua, organizando cada sinal de acordo com a gramática francesa, já que os treinamentos com a fala tomavam muito do tempo que poderia ser utilizado para a construção de conhecimentos variados, e concluiu que:

se utilizado esses sinais como língua, com seus princípios e regras, poderia obter-se mais êxito na compreensão dos assuntos exigidos pelas escolas naquela época. A partir disso, ele criou o chamado Sinais metódicos¹. Lodi (2005).

Figura 2 – Charles Michel de l'Épée ensina linguagem de sinais a um surdo.



Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html

Em meados do século XVIII, a propagação deste método de ensino originou o movimento que se opôs à ideologia oral e, grande parte dos alunos surdos de L'Épée, tornaram-se professores e utilizavam da mesma metodologia visual. No Brasil, fundaram, em 1857, a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Por ser um modelo criado na França, a Língua brasileira de sinais (Libras) sofreu fortes influências decorrentes de sua origem. Kumada (2016).

Segundo Kumada (2016), diante dessas divergências entre a Língua de sinais e o oralismo, em 1880, educadores de surdos e ouvintes de todo o mundo se reuniram para decidirem sobre qual tendência prevaleceria como método de ensino para surdos.

A decisão foi tomada durante o II Congresso internacional de educação do surdo, ocorrido em Milão, o qual ficou conhecido, também, como Congresso de Milão. No decorrer do evento, houve uma votação entre os participantes do congresso cujo público, em sua maioria, eram ouvintes, facilitando assim, a escolha pelo método oral de ensino e, conseqüentemente, a proibição do uso da Língua de Sinais na comunidade surda. Desde então, os professores de

¹ Os Sinais Metódicos foram criados por L'Épée, e consistem em uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Segundo Lodi (2005), por serem visuais, auxiliavam na compreensão da língua francesa.

alunos surdos tiveram que mudar seus métodos de ensino que envolvessem a Língua de sinais (LS), para aplicarem a nova metodologia obrigatória: o oralismo.

Com a proibição da LS, a educação de surdos foi voltada para uma visão médica, “em que passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma estreita relação entre educação especial e a medicina” (SOARES, 1999, p. 6).

Durante as técnicas utilizadas para oralisação, os terapeutas adotavam métodos que, possivelmente, estimulariam a audição, leitura labial e articulações de fala. Para eles, essas terapias auxiliariam no aprendizado dos conteúdos escolares.

Figura 3 – Técnicas para ensinar os surdos a oralisar



Fonte: <https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>

Tudo isso parecia significar “a cura para surdez”, mas o que acontecia, é que se gastava muito tempo para se ensinar o surdo a falar oralmente quando nem todos os surdos, [...], seriam beneficiados por essa abordagem de ensino. Nesse tempo depositado ao ensino da fala, o ensino da leitura e da escrita, bem como os conteúdos escolares, eram relegados para segundo plano (KUMADA, 2016, p. 14).

Percebe-se então, que para atingir aos padrões relacionados à escrita e oralidade, os surdos teriam que, primeiramente, se submeterem ao exercício da fala e, só assim, estudar a

estrutura da escrita, sem garantia de sua compreensão. O resultado não foi satisfatório, pois “(...) a educação dos surdos não poderia ter sido pior: sua essência foi perdida. Ela passou a ter como objetivo central o desenvolvimento da oralidade e a prática pedagógica deu lugar à prática terapêutica.” (LODI, 2005, p. 417).

Os educadores que defendiam o oralismo acreditava que, através da leitura labial e oralização, o surdo teria acesso ao conhecimento, e que esses métodos serviriam como uma forma de aprendizagem e integração do surdo na sociedade. Percebe-se então, que a oralização, para o surdo, é tida como uma forma de aquisição do que é externo, ou seja, a partir do momento em que o surdo é obrigado a oralizar, ele passa a ter a identidade ouvinte.

O ensino da língua portuguesa tanto para ouvintes quanto para surdos, naquele período, se dava através da internalização inconsciente dos conceitos de língua escrita, não permitia que houvesse interação entre o aluno e os conteúdos propostos. Diante disso, é perceptível que “a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua.” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2012, p. 486).

Durante o período oralista, constataram o fracasso no ensino de surdos através da oralização. Observaram, também, que surdos que nasceram de pais surdos, demonstravam um melhor desempenho educacional por utilizarem a Língua de sinais durante o processo de escolarização, comprovando, assim, a eficácia do uso da língua de sinais na educação de pessoas com surdez. Diante disso, o discurso em torno da língua de sinais mudou, sendo o seu uso liberado, porém, ainda restrito, pois os opositores da língua de sinais quiseram, a todo custo, descaracterizá-la de sua essência e assemelhá-la à língua majoritária e, desde então, “Os sinais passaram a ter a função de instrumentos para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita” (LODI, 2005, p.418).

A educação dos surdos, a partir de então, adquiriu uma nova roupagem, sendo determinada através da Comunicação Total.

(...) passou-se a utilizar nas salas de aula uma combinação indiscriminada de diversos recursos semióticos — pantomima, desenho, escrita, sinais, gestos “naturais”, linguagem oral, dentre outros — e o resultado foi a redução dos eventos sociais de uso da linguagem pela utilização de estratégias comunicativas voltadas, principalmente, ao atendimento de necessidades imediatas (LODI, 2005, p. 418).

O tratamento relacionado ao estudo da língua, para os surdos, dava-se através dos meios de comunicação sinalizados, mas o objetivo era que surdo pudesse chegar à modalidade escrita do português. “Além disso, os alunos ficavam limitados ao uso do Português Sinalizado que, na realidade não é uma língua, e sim, uma adaptação das estruturas do Português a um outro canal comunicativo”. (PINHEIRO, s/d, p. 17)

Segundo Zanini (1999), a língua como instrumento de comunicação se pendurou entre meados da década de 60 e 70. Os professores que ingressavam no mercado de trabalho, perceberam que não havia interação, e sim, uma internalização inconsciente devido às inúmeras repetições.

Diante desse cenário, é notório que o modelo de educação para surdos, através da Comunicação Total, na prática, não foi satisfatório, pois “o resultado foi a redução dos eventos sociais de uso da linguagem pela utilização de estratégias comunicativas voltadas, principalmente, ao atendimento de necessidades imediatas.” (LODI, 2005, p. 418). Embora esse método não tenha demonstrado certa eficácia, impulsionou a utilização do uso de sinais nos espaços escolares.

3.3 Linguagem como forma de interação

Após a análise das correntes teóricas, conhecidas como subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, expostos acima, Bakhtin lança a proposta interacionista, usada no Brasil como terceira concepção da linguagem, a qual defende o ensino da língua como forma de interação.

Bakhtin aborda, como um dos principais componentes da interação, a enunciação, a qual colocará dois indivíduos de mesmo meio social, ou não, para dialogarem entre si. Ele frisa que a palavra “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2006, p. 115).

A palavra, quando expressada, carrega a identidade ideológica de cada indivíduo. O ato da interação viabiliza a percepção do outro, permite um intercâmbio de ideias, não depende da língua como instrumento imutável, e sim do contexto social em que dois indivíduos estão inseridos.

A década de 80, segundo Zanini (1999), trouxe várias reflexões sobre o ensino da língua e, desde então, surgiram propostas de práticas pedagógicas que fizessem o aluno compreender a gramática de uma forma contextualizada, em que pudesse ser relacionada com a vivência de cada discente.

Esse raciocínio indica uma prática de ensino de língua materna que afasta o ensino da gramática descritiva, o treinamento de estruturas sintáticas, mas chama para si a responsabilidade de sentir e fazer com que o aluno perceba a linguagem como produto da vida social (ZANINI, 1999, p. 83).

Sincronicamente, em 1980, segundo Lodi (2005), alguns movimentos mundiais voltados para a educação dos surdos ganharam força, defendendo a necessidade de implantar uma política educacional bilíngue.

Este tipo de educação consiste, em primeiro lugar, na aquisição da língua de sinais, entendendo que a pessoa surda, em contato com outros surdos, passa por

um processo de identificação com a comunidade surda, o que é primordial para o desenvolvimento de sua identidade. (PINHEIRO, s/d, P. 18)

O surdo tem uma maneira particular de perceber a sociedade, seu sistema, sua cultura e suas regras. Por isso, ao ter o contato com outros surdos e conhecer a Língua de sinais, a leitura sobre o mundo começa a ser ampliada, a troca de informações, experiências e descobertas vão criando uma bagagem de conhecimento adquirido através desse contato. Dessa forma, o surdo passa a desenvolver sua identidade, o que facilita a busca por seu espaço na sociedade, pois ele fica por dentro dos seus direitos e compreende as regras do corpo social.

Dessa forma, o modelo de educação, tanto de ouvintes quanto de surdos, começa a criar uma nova roupagem, os olhares acerca da teoria interacionista abre espaço para uma nova compreensão de ensino sobre a língua.

Segundo a abordagem bilíngue, o surdo aprende a Língua de Sinais, denominada de língua materna do surdo (L_1). Após a aquisição da língua de sinais, é introduzido, no campo educacional, a Língua portuguesa na modalidade escrita, a qual denomina-se de segunda Língua (L_2).

Segundo Pinheiro (s/d), no Brasil, a abordagem bilíngue começou a ser introduzida em meados de 1980, após alguns estudos no Centro de Audição em Linguagem (CAL), localizado na cidade de Curitiba. Desde então, o bilinguismo defende que o aluno surdo deve ter uma educação voltada, primeiramente, para a sua língua materna, Libras, conhecendo sua história, sua estrutura, alfabeto datilológico, entre outras, e só após esses conhecimentos, a língua portuguesa em sua modalidade oral/escrita deve ser introduzida Araújo, Vieira e Cavalcante (2010). (CAVALCANTI, 2010)

É de suma importância que uma criança surda tenha contado com outros surdos, logo no início de sua vida, assim, ela consegue compreender o mundo de uma forma mais simples, pois, o contato com outros surdos, proporcionará à criança surda, uma facilidade de assimilar as coisas que a cerca. Este método bilíngue proporciona, aos alunos surdos, o ensino de língua como forma de interação.

Segundo Quadros,

As crianças com acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances. A língua de sinais vai ser adquirida por crianças surdas que tiverem a experiência de interagir com usuários de língua de sinais. Se isso acontecer, por volta dos dois anos de idade, as crianças estarão produzindo sinais usando um número restrito de configurações de mão (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 20).

A capacidade de um aluno surdo aprender a estrutura da LP aumenta, à medida que ele aprende a relacionar com a sua bagagem de conhecimento adquirido através da Libras. Embora

a abordagem bilíngue já esteja sendo desenvolvida, aos poucos, em vários estados do Brasil, o atraso na educação e alfabetização de surdos continua sendo uma realidade alarmante.

Diante do exposto acima, apresentamos uma síntese de cada concepção de linguagem abordada, explicando sua aplicabilidade no ensino de Língua Portuguesa de acordo com o quadro abaixo.

Tabela 1 – SÍNTESE DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	1ª CONCEPÇÃO	2ª CONCEPÇÃO	3ª CONCEPÇÃO
Modo de compreensão	Expressão do pensamento	Instrumento de comunicação	Forma de Interação
Para ouvintes	Cuidado excessivo à forma, atitudes do bem falar e do bem escrever. Predominância da norma culta.	Escrita como consequência das ações de linguagem, devendo seguir um modelo estabelecido.	Linguagem como produto da interação. Liberdade para reflexões sobre a língua a partir do contexto social.
Para surdos	Método Oralista. Discriminação pela deficiência, obrigatoriedade de ler, escrever e oralizar.	Método Oralista e Método da Comunicação Total. Obrigatoriedade de oralizar. Após algumas décadas, utilizar a língua de sinais, português sinalizado e oralizado para fins comunicativos, mas com foco na estrutura interna da língua portuguesa.	Método Bilíngue. Alfabetização na L1, conhecida como língua materna do surdo e, após o domínio, a inserção da L2, como o ensino do português, em sua modalidade escrita, como segunda língua para surdos.

Fonte – Próprio Autor (2019)

4 DOCUMENTOS VIGENTE

Durante o percurso histórico da educação de surdos, várias leis foram elaboradas e sancionadas para facilitar o acesso de pessoas com deficiência à educação de qualidade. Dentre as leis, destaca-se, abaixo, as de mais relevância para a educação de surdos.

4.1 Jomtien 1990

Segundo Dambros, na década de 1990, um discurso bateu de frente com as antigas teorias de ensino voltadas para o campo científico, pois os antigos métodos não estavam gerando resultados eficazes, mantendo uma grande evasão escolar e um alto índice de analfabetismo. Esse novo discurso foi proposto com o objetivo de sanar essa problemática na educação e sugerir novas perspectivas de ensino.

Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em março de 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia, foi apresentado o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, o qual ficou conhecido como Declaração de Jomtien. Nesse plano, defende-se o acesso de todos os alunos à educação para reduzir as desigualdades e proporcionar a todos um ensino básico de qualidade.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 6-7)

Diante do exposto acima, percebe-se que o artigo 3 defende a educação para todos, independentemente de qualquer barreira que o impossibilite de ter acesso ao ensino, pois o objetivo desta declaração é promover uma adaptação da antiga política educacional às reais necessidades dos alunos.

A antiga política, segundo Beyer (2003), baseava-se no afastamento do aluno com deficiência ou necessidades especiais, das classes dos ditos “normais”, e isolamento do convívio escolar. Também tratava a deficiência como uma patologia clínica, na qual caberia ao médico, após análises, enquadrar os alunos em suas respectivas classes, como afirma, “As crianças com um quadro de deficiência leve poderiam ser educadas nas escolas regulares, enquanto que as demais seriam atendidas nas escolas especiais” (BEYER, 2003, p. 3).

No que se refere à preparação do ambiente, o artigo 6º enfatiza que:

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. [...] A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração (UNESCO, 1990, p. 9)

Nesse sentido, os alunos que, antes, eram tidos como “excluídos”, agora poderão ter acesso à escola, juntamente com seus responsáveis, para que tenham contato com outras pessoas que interajam, somem conhecimentos e troquem experiências, afim de que esse ambiente de aprendizagem contribua para o desenvolvimento de ambos. Nesse período, foi atribuído à escola ser esse ambiente acolhedor para todos, independente de sua cultura, deficiência ou raça.

Embora a declaração de Jomtien tenha sido um passo inicial na história da inclusão, orientando práticas que produzam um ensino de qualidade através de recursos pedagógicos e ambientes favoráveis ao desenvolvimento, tanto cognitivo quanto social do indivíduo, ela traz uma ênfase maior na inserção dos alunos com necessidades especiais em escolas de ensino regular, deixando lacunas no que compete a capacitação de docentes para atuarem com esses alunos.

4.2 Declaração de Salamanca 1994

A Declaração de Salamanca ficou conhecida durante a Conferência Mundial de Educação Especial, que ocorreu em junho de 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha, quatro anos após a declaração de Jomtien. Essas duas declarações foram um marco muito importante na história da inclusão, pois a partir delas, surgiram leis e decretos que visam direitos às pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), visando o desenvolvimento educacional e a diminuição do preconceito.

A Declaração de Salamanca defende que a criança deve ter acesso à uma educação de qualidade, de acordo com suas necessidades, pois “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e afirma mais à frente “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,” (UNESCO, 1994, p. 1).

O documento menciona, mais à frente, que as escolas devem acomodar alunos com “necessidades educacionais especiais”. O uso desse termo remete à alunos com algum tipo de deficiência física ou intelectual que precisam de uma pedagogia que supere as dificuldades, fazendo com que esse aluno consiga acompanhar os conteúdos exigidos em cada nível escolar, juntamente, com o resto da turma. O modelo de escola inclusiva é o que acolhe os alunos com um olhar voltado para cada criança, tendo em mente suas peculiaridades e buscando sanar quaisquer dificuldades que impeça seu desenvolvimento. Dambros e Mori (S/D).

situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, p. 7).

Percebe-se então, que a Declaração de Salamanca defende o respeito às características linguísticas de cada aluno, priorizando o aprendizado em sua forma mais acessível. A partir de então, a língua de sinais passa a ter um papel muito importante para a educação dos surdos, pois durante as décadas passadas, os alunos surdos só poderiam ter acesso aos conteúdos exigidos pelas escolas através da língua em sua modalidade falada e escrita de cada país.

A existência desses dois documentos, Declaração de Jomtien e de Salamanca, foram de grande importância para a educação inclusiva. A partir deles, vários outros documentos surgiram com o objetivo de melhorar o acesso à educação e a qualidade de ensino para pessoas com deficiência.

4.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), trata-se de uma lei que regulamenta o sistema educacional no Brasil, desde a educação básica ao nível superior, estabelecendo regras para que haja uma educação de qualidade e de fácil acesso a todas as pessoas. A LDBEN também determina as responsabilidades de cada órgão público, como estado, município e União, com a educação básica e nível superior.

No que tange a educação especial, a LDBEN defende que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ingressem na rede de ensino regular. Especifica também que, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2017, p. 39 e 40).

A lei também ressalta a importância de instituições de ensino estarem capacitadas, com profissionais qualificados para atender os alunos público alvo da educação especial.

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (BRASIL, 2017, p. 40).

Embora a lei seja um grande avanço na história da inclusão, oferecendo oportunidade para pessoas com deficiência ingressarem na escola regular com especialistas na área e professores “capacitados”, não houve muita progressão, pois, a falta de metodologias próprias para atender às especificidades de cada aluno, deixou lacunas na educação e no desenvolvimento cognitivo deles.

4.4 Lei de Acessibilidade de 2000

Após um grande passo no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nas escolas e seus direitos à uma educação básica de qualidade, surge a lei de número 10.098, mais conhecida como Lei de Acessibilidade, a qual foi publicada em dezembro de 2000.

Trata-se de um documento que visa facilitar o acesso, tanto estrutural quanto comunicacional, às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, pois através desta lei, as barreiras que impediam a interação das pessoas com deficiência, junto à sociedade que os cerca, foram quebradas, pois o documento viabiliza “garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.” (BRASIL, 2000, p. 4)

Concernente à educação, a lei propõe a eliminação de barreiras no âmbito comunicacional, e afirma que

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”. (BRASIL, 2000, p. 4)

O reconhecimento sobre as necessidades comunicativas, das quais as pessoas com deficiência sensorial enfrentam, foi de grande importância para o desenvolvimento sociocultural deles. No caso de pessoas com surdez, a lei foi bastante eficaz no que tange a forma de comunicação, pois esse acesso permitirá, por exemplo, a expansão de conhecimento, julgamento de informações e sugestões de ideias que antes, eram limitadas. Porém, a Lei de Acessibilidade defende o uso da Língua de Sinais como forma de interação, não como uma língua, o que torna o seu uso, ainda, restrito.

4.5 Lei de Libras

Após décadas de luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais, finalmente, em abril de 2002, através da lei nº 10.436, foi reconhecida a Libras, Língua brasileira de sinais, como meio legítimo de comunicação e expressão.

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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.1)

Para uma língua ser reconhecida, deve-se levar em consideração principalmente, sua história e suas regras gramaticais. No caso da Libras, embora seja reconhecida, até o momento, como língua das comunidades surdas do Brasil, ainda é obrigatório ao surdo a modalidade escrita da língua portuguesa. BRASIL (2002) .

Apesar de ter sido, o reconhecimento da Libras, uma grande vitória alcançada, os surdos continuaram encontrando barreiras, pois aprender a gramática da LP, com todas as regras obrigatórias, torna-se mais difícil, pois a Libras tem uma estrutura diferenciada do português brasileiro, logo as suas regras também são diferentes

4.6 Decreto nº 5.626

Com o reconhecimento da Libras como língua, surgiu o decreto 5.626 que regulamentou a lei 10.436. Em suma, esse decreto propõe a Libras como disciplina curricular, na qual será ofertado, obrigatoriamente, na formação de professores no magistério para nível médio, nos cursos licenciatura de nível superior, no curso de fonoaudiologia, e nos demais cursos, a disciplina será optativa. O decreto abrange, também, a formação do intérprete e instrutor de Libras, enfatizando a prioridade de pessoas surdas para as vagas dos cursos indicados.

O decreto 5.626 ressalta, ainda, sobre o ensino de Língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos, descrevendo os critérios a serem seguidos, tanto em instituições públicas quanto privadas, e o papel do intérprete durante a educação escolar.

(...) 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. (BRASIL, 2005, p. 1)

Este pequeno trecho do artigo, acima abordado, é bem claro quando expõe “viabilizar o acesso”, pois a função do intérprete é acessibilizar as informações, conteúdos e comunicação entre os ouvintes. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais produtivo, pois os conteúdos passados em sala de aula, por exemplo, são traduzidos para a língua mais acessível à compreensão, uma língua que é pertencente ao campo sintático do próprio surdo, o que faz com que ele mesmo possa compreender, fazer um intercâmbio de ideias, relacionar o conteúdo com a prática, entre outras possibilidades, para que ele compreenda o assunto trabalhado em sala.

No atual cenário educacional, é bem comum que pessoas confundam a função do intérprete com o professor regente de sala, acarretando ao intérprete de Libras uma responsabilidade que não cabe à sua real função.

Fato é que, com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua de que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. Ou seja, a escola não se modifica, como se prevê nos documentos de inclusão, em razão da presença do aluno surdo; ao contrário, esse aluno se “ajusta” ao modelo educacional vigente. (ROSA, 2006, p. 88)

Essa falta de preocupação com a metodologia para o aluno surdo, deixa lacunas na educação deles, pois a formação do intérprete é diferente de um professor regente. O professor tem o conhecimento maior sobre o assunto e elabora metodologias para que o tema abordado seja explanado da melhor forma possível, porém, a metodologia criada, é para o público que compõe a maioria da sala de aula, os ouvintes. Nessa perspectiva, a responsabilidade para preencher essas falhas deixadas no aluno com surdez, pelo professor regente, recai sobre o intérprete de Libras, o qual, segundo a lei, é eximido de culpa.

Compreende-se que, ao passo que os surdos lutam por seus direitos e espaço na sociedade, eles obtêm êxito através das leis. Porém, na prática, percebe-se uma grande carência de profissionais que contribuam para o desenvolvimento intelectual desses discentes, pois a falta de preparo de profissionais para atuar em salas de aula inclusivas, tem ocasionado um atraso significativo na educação de alunos com surdez.

5 METODOLOGIA

De acordo com as orientações de Marconi (2003), a presente pesquisa se caracteriza como exploratória, com uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e buscará compreender as concepções de linguagem, história da educação de surdos e as leis de inclusão e, a partir do levantamento de questões importantes para o tema abordado, será feita uma coleta de dados com 4 alunos surdos que concluíram o ensino Médio em períodos diferentes.

Como técnica de coleta de dados, será utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, buscando indagá-los sobre a trajetória escolar de cada um, em especial sobre a disciplina de LP. Após o levantamento dessas informações, será feita uma breve análise sobre as metodologias utilizadas durante a trajetória escolar, de acordo com os relatos, e em quais concepções se enquadram, também será avaliado o efeito que as leis vigentes provocaram na educação dos surdos, se estão sendo cumpridas ou não.

5.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa são alunos surdos que já ingressaram ou concluíram o ensino médio da educação básica e superior.

Tabela 2 – PERFIL DOS ENTEVISTADOS

Entrevistados	Sexo	Idade	Cidade	Nasc. Surdo
Entrevistado 1	Masculino	32	Castanhal	Sim
Entrevistado 2	Feminino	41	Castanhal	Sim
Entrevistado 3	Feminino	23	Castanhal	Não
Entrevistado 4	Masculino	24	Santa Maria	Sim

Fonte – Próprio Autor (2019)

O participante 1, não concluiu o ensino médio, o participante 2, concluiu o ensino médio pelo programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém, ainda não conseguiu ingressar no ensino superior. Já os participantes 3 e 4, estão cursando o nível superior, um em instituição pública, e o outro, em uma instituição privada.

A escolha pelos participantes foi decidida pelos níveis de escolaridade, pois um desistiu de estudar no primeiro ano do ensino médio, outro concluiu, mas ainda não conseguiu ingressar em uma universidade e os outros dois são universitários. Eles têm idade entre 22 e 43 anos, sendo 2 do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

5.2 Ambiente

O ambiente da pesquisa foi a Universidade Federal do Pará (UFPA), localizada no município de Castanhal. O campus de Castanhal, atualmente, possui oito cursos de graduação, entre eles, Engenharia da computação e Sistema de informação; Educação física; Letras-Língua portuguesa e Letras- língua espanhola; Matemática; Medicina Veterinária e Pedagogia.

A UFPA de Castanhal também oferta o Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), e o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT).

Na UFPA Castanhal, em 2017, foi criado o Núcleo de Acessibilidade (NAcess), anteriormente, denominado de Laboratório de Acessibilidade (LAccess). O NAcess tem como objetivo a eliminação de barreiras para com os estudantes público alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotados), ingressados pela cota PCD da universidade.

O NAcess é constituído por 1 coordenador e 1 vice coordenador, 2 interpretes de libras efetivos e 1 cedido pela prefeitura de Castanhal, além de 3 bolsistas. Dentre as funções a serem desenvolvidas estão: adaptação de matérias para o braile e para libras, legenda de vídeos utilizados em aula, tradução e interpretação de libras, e produção de artigos e organização de oficinas.

Foi solicitado aos coordenadores a utilização do espaço para as entrevistas e auxílio dos interpretes que atuam neste espaço, esta solicitação se fez necessário por ter se utilizado filmagem na aplicação do questionário, tal procedimento fez-se necessário para quem não domina a língua brasileira de sinais.

5.3 Procedimentos

A princípio, foi escolhido um dos alunos que estavam frequentando um cursinho pré-vestibular gratuito. Outros dois participantes fazem parte do projeto da Universidade voltado para a educação de surdos. Após a escolha, o entrevistador marcou a data, o horário e o local para realizar as entrevistas.

- Com a permissão dos entrevistados, foi possível filmar, pois a entrevista foi realizada, exclusivamente, em Libras para que nenhuma informação fosse perdida. Mesmo com esse cuidado, algumas respostas referentes às perguntas, precisaram ser complementadas e novas perguntas surgiram, em seguida. Por esse motivo, a captação de algumas informações deu-se através de conversas via WhatsApp que complementaram algumas informações retiradas através das filmagens.

- A coleta de dados foi feita através de uma entrevista semiestruturada a qual permite o levantamento da história de vida dos participantes da pesquisa. As perguntas são do tipo abertas e fechadas, duram em média, 15 a 20 minutos, cada entrevista.
- Após a coleta de informações, captadas pela gravação em vídeo e conversas por WhatsApp, foi realizada uma transcrição com as informações mais relevantes para a pesquisa. Todas as transcrições foram arquivadas e analisadas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro contato que uma criança tem, após o nascimento, é com a família. É através da relação entre eles que a criança vai se desenvolvendo como indivíduo, fazendo parte de um processo que percorre toda a vida de uma pessoa Gianoto, Gianotto e Marques (2016).

Após a coleta desses dados iniciais, os surdos foram indagados sobre como aprenderam Libras

Entrevistado 1: Eu nasci, cresci oralizando, e depois que eu fui pra escola Conego Leitão, com uns 9 ou 10 anos, eu vi as pessoas falando em Libras bem rápido, então me aproximei de um grupo de surdos, eles me orientaram, me ajudaram, tenho um amigo que me ajudou bastante, me ensina e eu fui aprendendo, também aprendi na sala de AEE.

Entrevistado 2: Com a comunidade surda, fui conhecendo alguns surdos, me aproximando deles e me ensinaram.

Entrevistado 3: No ensino médio, eu comecei a fazer um curso de Libras básico, mas o conhecimento era pouco. Depois eu entrei na universidade, conheci o professor Rubens e outros surdos, e com o contato, comecei. Precisei fazer outro curso de Libras e assim eu continuei, com o contato e estudo também.

Entrevistado 4: Eu não conhecia a comunidade surda, minha esposa que me incentivou a fazer o curso de Libras na UFPA em 2017.

É interessante notar que, os alunos entrevistados tiveram seu primeiro contato com o português falado e escrito, posteriormente, vieram aprender Libras. Percebe-se também, que durante as entrevistas, em nenhum momento eles mencionaram que seus familiares incentivaram o contato com a Libras, processo contrário ao sugerido por pesquisadores da área da educação de surdos, como Quadros e Schmiedt (2006), por exemplo, que defende o contato da criança surda com outros surdos, logo no início de sua vida, pois ela precisará adquirir conhecimentos específicos da cultura surda.

No caso dos surdos entrevistados, o primeiro contato que eles tiveram, foi com o português falado, fato comprovado quando os surdos entrevistados foram indagados sobre a relação das suas famílias com a Libras.

Entrevistado 1: Minha mãe e meu padrasto sabem só um pouco, quase nada;

Entrevistado 2: Não, nada. Meu pai se comunicava comigo através de gestos ou escrita. Já os meus filhos, comecei a ensinar eles desde pequeninhos, e eles que faziam a comunicação entre as pessoas e eu. Até pensavam que eles eram surdos, depois que viam eles oralizando que percebiam que eles eram ouvintes;

Entrevistado 3: Minha família não sabe Libras;

Entrevistado 4: Não.

Nota-se a dificuldade de comunicação desses surdos, com a própria família, pois, de acordo com a maioria das respostas, percebe-se a falta de interesse, da parte dos familiares, de conhecer a Libras, a fim de melhorar a comunicação com a pessoa surda.

Essa falta de interesse impede que os pais procurem os direitos que o estado oferece às pessoas surdas e, conseqüentemente, deixem de buscar melhorias para a educação de seus filhos. Segundo o artigo 227 da Constituição:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.[...] II- Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. BRASIL (1988)

Dessa forma, percebe-se que um dos primeiros obstáculos a ser enfrentado é a aceitação da própria família, pois nota-se, através das entrevistas, a preocupação dos pais para que os filhos surdos oralisem, leiam e escrevam o português, sem levar em consideração a língua dos surdos, no caso, a Libras.

Após perguntas sobre a família, eles foram indagados sobre o tipo de escola que os entrevistados frequentaram. Todos responderam que estudaram em escola pública.

Conforme a história da educação inclusiva, percebe-se que, a partir da declaração de Jontien, em 1990, foi permitido o acesso de pessoas com deficiência à educação básica, pois segundo Unesco (1990), os alunos com deficiência precisavam de um ambiente que contribuísse para o aprendizado deles. Juntamente com outras leis que surgiram, após a declaração de Jontien, “teoricamente”, as escolas públicas estariam preparadas para receber a demanda de alunos especiais para educa-los, de acordo com cada necessidade.

Com o foco no ensino médio, foram feitas perguntas referentes às práticas aplicadas na escola, em específico, nas aulas de língua portuguesa. De início, os alunos foram indagados sobre os professores de LP, se sabiam Libras ou não e de que maneira ensinavam o português durante as aulas.

Entrevistado 1: Não sabia nada, era só escrevendo e oralizando sempre;

Entrevistado 2: Não sabia Libras, o professor só falava, falava, falava, então era difícil;

Entrevistado 3: Os professores de português do ensino médio? era a pior aula, eu não suportava. Primeiro porque o professor não era flexível, ele não tinha uma metodologia boa, nem didática. Ele era muito rígido nas notas, quase sempre eu reprovava, então, eu recuperava, sempre. Nas aulas, eu praticamente dormia, eu não entendia nada. Gramática, eu aprendia lendo. O professor explicava um pouquinho o tema e mandava a gente fazer a atividade, se aprendemos ou não, o problema era nosso, por isso que eu não fazia as atividades propostas sozinha, eu sempre pedia pra um amigo me ajudar, explicar. Eu entendia um pouquinho só, mas quando o professor explicava, eu não aprendia de jeito nenhum. Eu sempre fui uma surda que fazia leitura labial, por isso que os professores não

se preocupavam, mas a professora de português falava com a língua quase pra fora, eu não entendia nada, por isso que eu não gostava da aula, eu gostava só de ler mesmo.

Entrevistado 4: Nada, só oralisavam.

Observa-se, através das respostas, que o professor não considerava o aluno surdo como sujeito, priorizava, apenas, o público ouvinte, fato que se contradiz com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo principal é orientar os professores sobre o ensino das disciplinas, deixa explícito a importância do aluno “[...]é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento”(NACIONAIS, 1997, p. 25)

Para que haja a interação entre o aluno e o conhecimento, é necessário que o professor facilite essa interação, exercendo o papel de mediador entre ambos. “Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (NACIONAIS, 1997, p. 25)

Ao analisarmos os documentos vigentes, percebemos que a declaração de Salamanca propõe o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular e deixa explícito a importância de ter, nas escolas inclusivas, professores qualificados para atender a demanda de alunos com deficiência.

A declaração de Salamanca antecede os PCNs, se levarmos em consideração os anos de publicação, 1994 e 1997, respectivamente. Com isso, levanta-se questionamentos sobre as práticas docentes em sala de aula, como: Será que inclusão diz respeito, apenas, ao ingresso de alunos com necessidades especiais em escolas regulares? Na prática, o estudante é matriculado na escola inclusiva e, dentro da sala de aula, durante a aplicação das metodologias utilizadas pelo professor, o aluno passa de incluído para excluído.

Através da fala dos entrevistados, percebemos que as atitudes dos professores em sala ainda nos remete ao tempo em que o ensino de língua era utilizado como expressão do pensamento, pois, retomando à fala de Zanini, a qual expõe que “sobre tais conteúdos e informações, não havia uma reflexão que permitisse ao aluno, em situações concretas, entender e utilizar a língua” (ZANINI, 1999, p. 80). Através dos discursos dos alunos, observa-se que os surdos não tiveram oportunidade para compreender a língua.

Mediante os relatos, nota-se a falta de preparo dos profissionais para lidar com esse público, uma vez que o professor, além de não saber o mínimo de Libras, não busca meios de aprender para facilitar o aprendizado do aluno. Os conteúdos eram, simplesmente, expostos e eles teriam que internalizar, por mais que fosse uma internalização inconsciente.

Surge, nesse contexto, para minimizar o problema comunicativo e promover a inclusão, o tradutor e intérprete de Libras, através do decreto 5626, o qual vai mediar a comunicação entre professores e alunos, para que eles tenham acesso aos conteúdos. Assim sendo, indagamos os

entrevistados se, durante o ensino médio, tinham o auxílio do intérprete de Libras em sala de aula. Dos quatro entrevistados, apenas a aluna 2 falou que havia intérprete em sala, os outros três, falaram que não.

Entrevistado 2: O intérprete explicava, eu entendia um pouco. Quando eu não entendia, eu perguntava, novamente, mas o intérprete não me explicava direito, então eu ficava confusa.

O papel de intérprete é, na maioria das vezes, confundido com o papel do professor. Nesse caso, o professor utilizou, somente, a metodologia para ouvinte, não conseguia explicar de uma forma clara, ao aluno surdo, que viesse sanar suas dúvidas referente ao conteúdo exposto.

Através do discurso do entrevistado, inferimos que a utilização da Libras estava servindo como um instrumento de comunicação para o português escrito, ou seja, não importa o quanto o aluno compreendeu os conteúdos ou os enunciados das questões, e sim, se ele fez a prova, mesmo sendo através de “cola”.

Diante do exposto, pela discente, observa-se que, se ela conseguia aprovação nas provas através de cola, é provável que as provas estivessem iguais. Partindo desse raciocínio, Zanini expõe a perspectiva sobre o ensino de língua como instrumento de comunicação, em que “previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulasse a resposta, de forma que ele ‘seguisse o modelo’.” (ZANINI, 1999, p. 81)

Com relação aos outros 3 alunos que não tinham intérprete, podemos perceber a negligência com relação à lei, pois o decreto 5626 enfatiza:

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. BRASIL (2005)

Após a pergunta sobre a presença do interprete em sala, os alunos foram indagados sobre as provas, se eram adaptadas ou não.

Entrevistado 1: Não

Entrevistado 2: A prova não era adaptada.

Entrevistado 3: Minha prova não era adaptada. Quem dera!

Entrevistado 4: Não

Através das respostas, voltamos à mesma reflexão sobre o período em que o decreto foi aprovado e o ano em que os alunos entrevistados ingressaram no ensino médio. Os discentes, mais uma vez, sofreram com a falta de cumprimento das leis, pois o decreto deixa claro sobre o uso de equipamentos e tecnologias que auxiliem no acesso à informação e à educação. A omissão desses serviços prejudicou no desenvolvimento escolar dos alunos surdos.

Quando indagados sobre a maneira como faziam as provas, os alunos responderam:

Entrevistado 1: Antes, na 8^o série, tinha um intérprete e ele me explicava, já quando eu fui pro ensino médio, no primeiro ano, não tinha.

Entrevistado 2: Eu só colava nas provas. Eu passava pro professor e o professor não me dava atenção, eu ia com o intérprete e ele explicava pouco, por isso que eu só colava nas provas.

Entrevistado 3: Às vezes eu escrevia qualquer coisa. Às vezes eu sabia porque eu lia em casa, revisava o assunto, eu aprendia mais lendo sozinha do que com o professor ensinando, então, quando eu sabia, eu escrevia certo, mas quando eu não sabia, eu escrevia qualquer coisa mesmo.

Entrevistado 4: No ensino fundamental, eu só lia e não entendia nada então eu fazia a prova assim mesmo. Quando a professora via as notas baixas, ela passava uma atividade fácil pra eu não reprovar. No ensino médio só era trabalho avaliativo porque era EJA.

Diante desse quadro, percebemos que, mesmo com a presença do intérprete de Libras, como no caso da aluna 2, alguns problemas de comunicação não estavam sendo sanados. Embora a aluna recorresse ao auxílio do intérprete para realizar a prova, segundo ela, ele explicava pouco e, mesmo assim, ela não compreendia.

Ao recorrermos ao decreto 5626, percebemos que a função do intérprete é acessibilizar as informações fornecidas, deixando bem nítida a responsabilidade de ensino do professor, ou seja, por mais que o aluno esteja em sala e o conteúdo seja todo traduzido, ele pode não ter compreendido corretamente o assunto.

O professor tem o conhecimento maior sobre o assunto e precisa elaborar estratégias para que, durante a explicação, o aluno com surdez compreenda da melhor forma possível o conteúdo exposto, e o intérprete, fará a tradução dessa explicação para o discente surdo.

Ao observarmos o Entrevistado 4, o qual relata que a professora passava atividade fácil para o aluno não reprovar, infere-se, através da atitude dela, que o discente surdo era tratado como incapaz e, para não ser reprovado, precisa de uma atividade mais fácil. Partindo desse ponto de vista, no período do ensino de Língua como expressão do pensamento, o surdo era considerado como incapaz e, as atitudes da docente demonstraram “piedade” do aluno diante de sua “incapacidade”.

Diante disso, é constatado, mais uma vez, a falta de preparo profissional, pois a declaração de Salamanca defende a qualificação de docentes para atuarem com alunos com deficiência, porém, no caso citado acima, por falta de preparo, o professor avalia o estudante através de uma atividade fácil, impedindo a capacidade que o discente tem de acompanhar o resto da turma. Tal atitude permite que o aluno tenha um aprendizado lento e tardio, com relação aos outros da mesma turma.

Após estas perguntas, os alunos foram indagados sobre qual a idade e em que ano eles concluíram o ensino médio entrevistados foram indagados sobre o ano de conclusão do ensino

médio, e se eles haviam sido reprovados em alguma série, durante esse tempo. As respostas sobre a conclusão variaram entre os anos de 2012 a 2017, e quando indagados sobre a reprovação em alguma série, todos responderam que não.

Se levarmos em consideração a data de publicação do decreto 5626 e o ano em que os entrevistados iniciaram e concluíram os estudos no ensino médio, percebemos a negligência no que se refere ao seu cumprimento. O decreto foi aprovado no ano de 2005, e os alunos iniciaram seus estudos no ensino médio a partir do ano de 2009 e concluíram até o ano de 2017, ou seja, ao longo dos anos de aprovação, estudantes ainda sofrem com a falta de cumprimento das leis.

Após essas indagações, foi perguntado por que, para eles, o português é difícil, os mesmos informaram:

Entrevistado 1: Porque é muito falado, não tem ajuda, tem palavras que eu não conheço, então eu sempre preciso ajuda. Quando o intérprete faz a tradução dessas palavras aí eu consigo entender, então as vezes acaba perdendo muito tempo na aula.

Entrevistado 2: Acho difícil organizar as palavras, eu sei o significado de algumas, outras eu não sei, isso dificulta bastante a leitura porque temos que compreender o contexto em que cada palavra está inserida, no meu caso, só entendo palavras soltas e me esforço pra entender o contexto. Às vezes, por exemplo, eu interpreto de uma maneira equivocada.

Entrevistado 3: Coesão e coerência. Sinto dificuldades para escrever textos, quando não conheço a diversidade das palavras, faço muita repetição.

Entrevistado 4: Sim, acho difícil compreender o significado de algumas palavras. Consigo fazer uma leitura, mas muito superficial.

Percebe-se, através dos discursos, que os surdos têm dificuldades em comum, todas relacionadas à leitura de textos e produção escrita do português. Deduz-se, nesse caso, que o campo semântico deles é resumido, logo surgem dificuldades de compreensão, interpretação e inferências, pontos que fazem toda diferença durante a leitura de um texto.

Diante dessa premissa, compreendemos que “o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre eles.” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2012, p. 494), ou seja, a interação entre leitor e texto promove a expansão do campo semântico, a troca de ideias, experiências e informações que contribuem para a expansão do conhecimento.

Entretanto, percebe-se, através das dificuldades expostas pelos entrevistados, uma relação do texto como algo pronto, acabado, cujo os alunos terão que, de alguma forma, compreende-lo.

Em seguida, foi perguntado se algum deles havia sido reprovado durante os anos do ensino médio, obtivemos as seguintes respostas:

Entrevistado 1: Parei de estudar no primeiro ano.

Entrevistado 2: Não

Entrevistado 3: Não

Entrevistado 4: No ensino fundamental eu repeti a 4^a, 5^a e 6^a série. Comecei a usar aparelho auditivo na sexta série, por isso não repeti mais. Já no ensino médio, não repeti nenhuma série.

Através do discurso do Entrevistado 1, percebe-se a falta de incentivo, tanto da família, quanto da escola, ao ponto de o aluno parar de estudar por falta de acessibilidade em uma escola inclusiva.

O Entrevistado 4 expõe a dificuldade que ele tinha antes de usar o aparelho de amplificação sonora, pois através do discurso do aluno, acredita-se que o professor não levava em consideração as dificuldades que o aluno tinha para aprender os conteúdos. A partir do momento em que esse discente começou a utilizar o aparelho auditivo, ele conseguiu diminuir a dificuldade auditiva, porém, através dos discursos anteriores, percebemos que, mesmo com o aparelho auditivo, esse aluno continua com dificuldades com a língua portuguesa. Os alunos também foram indagados sobre a idade e o ano que eles concluíram o ensino médio

Entrevistado 1: Eu parei de estudar com 21 anos em 2017

Entrevistado 2: 38 anos em 2012

Entrevistado 3: 18 anos em 2014

Entrevistado 4: 19 anos em 2013

Percebe-se, através da idade e do ano de conclusão dos estudos, destes entrevistados, que no Brasil tínhamos leis que já estavam em vigor, porém, as falas demonstram quantas dificuldades eles tiveram nesse processo de aquisição da LP oralizada.

Conforme BRASIL (2002), a Libras é reconhecida como língua para fins comunicativos, pois não tem uma estrutura de escrita própria, ainda está em desenvolvimento, portanto a lei obriga que os alunos aprendam português na modalidade escrita, mas o que se percebe, é que muitos professores ainda não estão qualificados para trabalhar com esse público.

É visível que o processo de escolarização tem sido falho, até os dias atuais. A lei foi publicada em 2002 e em 2019, ainda encontramos alunos que enfrentam dificuldades com a disciplina de língua portuguesa, mesmo diante de tantos recursos tecnológicos existentes e de fácil acesso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já discutido, anteriormente, os surdos passaram por um longo processo até conquistarem seus direitos. Métodos de ensino para alunos surdos foram surgindo enquanto que leis que dão suporte para esses estudantes, estavam sendo aprovadas e, com isso, a língua de sinais estava sendo reconhecida nacionalmente e expandida pelo país.

Entretanto, após as análises das entrevistas, percebeu-se que as famílias dos entrevistados não tiveram, no início da descoberta da surdez, informações necessárias que ajudariam no acompanhamento educacional desses alunos surdos, mesmo diante de tantas leis que amparam pessoas com deficiência.

As metodologias de ensino que surgiram, durante os anos, também deveriam ser aplicados de acordo com as necessidades de cada aluno, porém, muitos profissionais que atuam nas escolas, não atendem aos critérios de qualificação profissional que as leis exigem para trabalhar com pessoas com surdez.

Algumas dificuldades surgiram, durante a coleta de dados, algumas informações que seriam importantes para a pesquisa não foram respondidas corretamente, durante as gravações, tendo que serem respondidas, novamente, através de conversas via WhatsApp. A falta de artigos que abordassem a relação das concepções de linguagem com os métodos de ensino para surdos também dificultou a pesquisa.

Diante dessa premissa, percebe-se a importância do olhar de um professor para o aluno com deficiência dentro da sala de aula, ainda que seja apenas um aluno surdo dentro de uma turma de ouvintes. Há uma necessidade, também, de o professor saber, pelo menos, alguns direitos básicos de alunos com deficiência, pois o docente, ao perceber a falta de atendimento especializado para o estudante, poder informar à família ou ao próprio aluno sobre seus direitos.

Esta pesquisa abriu novas ideias para trabalhos futuros, como por exemplo, pretende-se, a partir das reflexões expostas, observar as aulas de língua portuguesa lecionada em uma sala de aula inclusiva, na qual tenha alunos surdos e ouvintes. As observações serão embasadas nos métodos de ensino para surdos, sendo eles: Oral, Comunicação total ou Bilíngue.

A compreensão desses métodos, na prática, abre espaço para possibilidades de metodologias que provoquem maior eficácia na aprendizagem de alunos surdos, estreitando o relacionamento entre o professor e aluno surdo, e expandindo o campo semântico dos alunos surdos, a fim de despertar a curiosidade no que se refere aos conteúdos escolares e a percepção da língua portuguesa como um produto social.

8 ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Sexo
2. Idade
3. Cidade
4. Você nasceu surdo?
5. Como aprendeu Libras?
6. Sua família sabe Libras?
7. Você estudou em escola pública ou particular?
8. Com quantos anos você concluiu o ensino médio? Em que ano?
9. Os professores de língua portuguesa do ensino médio sabiam Libras?
10. Tinha intérprete de Libras no ensino médio?
11. Como o professor de português ensinava?
12. Como você fazia as provas?
13. Sua prova era adaptada?
14. Por que, para você, o português é difícil?

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. R. L. de; VIEIRA, A. d. S.; CAVALCANTE, M. A. d. S. Contribuição de vygotsky e bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, v. 1, n. 2, 2010.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 33–44, 2003.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. d. L. T. *Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia*. 2001.
- BRASIL. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. regulamento estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Brasília**, 2000.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. regulamento dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras e dá outras providências. **Brasília**, 2002.
- 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. **Brasília**, 2005.
- BRASIL. Ldb : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Coordenação de Edições Técnicas**, n. 58, 2017.
- BRASIL, S. F. do. Constituição da república federativa do brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.
- DAMBROS, A. R. T. D.; MORI, N. N. R. Interferências na educação especial: Um olhar para a produção do capital e para as agências internacionais. *S/D*.
- FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479–501, 2012.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português.o texto na sala de aula; leitura e produção. **Cascavel: Assoeste**, Cascavel: Assoeste, p. 583–597, 1984.
- GIANOTO, H. d. S. S.; GIANOTTO, A. de O.; MARQUES, H. R. Pais ouvintes, filhos surdos: barreiras na comunicação. **Multitemas**, v. 21, n. 49, 2016.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. [S.l.]: Plexus Editora, 1997.
- KUMADA, K. M. O. Libras – língua brasileira de sinais. **Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2016**, 2016.
- LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, SciELO Brasil, v. 31, n. 3, p. 409–424, 2005.
- MARCONI, M. d. A. Lakatos, eva maria. **Fundamentos de metodologia científica**, v. 5, 2003.
- NACIONAIS, P. C. língua portuguesa. **Brasília: MEC/SEF**, 1997.
- OLIVEIRA, M. A. de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. [S.l.]: Edições Loyola, 1996. v. 40.

- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**, EDUEM Maringá, v. 1, p. 27–75, 2005.
- PINHEIRO, V. d. S. Estratégias utilizadas no processo de letramento de alunos surdos em Língua portuguesa. **Disponível em:** http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206966.pdf, s/d.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. Ideias para ensinar português para alunos surdos. **Brasília: Mec, SEESP**, 2006.
- REILY, L. et al. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista brasileira de Educação**, Editora Autores Associados, 2007.
- ROSA, A. da S. Tradutor ou professor? reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 8, p. 75–95, 2006.
- SAUSSURE, F. D. **Curso de linguística geral**. [S.l.]: Editora Cultrix, 2006.
- SOARES, M. A. A educação do surdo no Brasil–campinas. **Editora Autores Associados, EDUSF**, 1999.
- STROBEL, K. L. A visão histórica da in (ex) clusão dos surdos nas escolas. **ETD-Educação Temática Digital**, Anderes Land, v. 7, n. 2, p. 245–254, 2006.
- TOSCANO, L. C.; DIZEU, B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc**, SciELO Brasil, v. 26, n. 91, p. 583–597, 2005.
- TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. concepções de linguagem. **São Paulo: Cortez**, São Paulo: Cortez, 1996.
- UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien**, 1990.
- UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na Área das necessidades educativas especiais. **Conferência mundial de educação especial**, 1994.
- VOLOCHINOV, V.; BAKHTIN, M. Estudo das ideologias e filosofia de linguagem. **Marxismo e Filosofia da Linguagem. Edição 12ª**. HUCITEC, 2006.
- ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 21, p. 79–88, 1999.