



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA -
PARFOR

CLEISIANE DE VILHENA SILVA

**A ESCRITA DO ALUNO SURDO: Uma discussão acerca da interface
entre a Libras e a Língua Portuguesa**

ABAETETUBA
2019



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA -
PARFOR

CLEISIANE DE VILHENA SILVA

**A ESCRITA DO ALUNO SURDO: Uma discussão acerca da interface
entre a Libras e a Língua Portuguesa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará/PARFOR, como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Letras/Língua, orientado pela Professora Dr^a. Marília Fernanda Pereira de Freitas.

ABAETETUBA
2019

CLEISIANE DE VILHENA SILVA

**A ESCRITA DO ALUNO SURDO: Uma discussão acerca da interface
entre a Libras e a Língua Portuguesa**

Em: _____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

**Profa Dra.
Examinador Externo**

**Prof. Dr.
Examinador Interno**

**Professora Dr^a. Marília Fernanda Pereira de Freitas.
Orientador-UFPA**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus sem o qual não teria chegado até aqui, pois quando olhamos para o lado e vemos alguém que está sempre presente, uma pessoa que nunca nos deixa desanimar, só podemos estar gratos, pois, amigos que nos dão palavras de coragem e que lutam para nos sermos felizes, são raros hoje em dia. E eu tive a sorte de Deus me dá presentes como todos aqueles que me cercam minha família, meus amigos, qual luz para meu caminho e tesouro para meus dias são todos. A meus colegas de curso e a todos que direta ou indiretamente colaborarão para este trabalho.

A todos os meus agradecimentos.

“A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

Resumo

O presente trabalho foi escolhido a partir de minhas observações da educação dos surdos realizadas durante a prática de estágio em uma instituição municipal de educação infantil e fundamental do município de Abaetetuba no Estado do Pará, onde pudemos perceber as variâncias que a escrita dos surdos tem em relação à língua portuguesa, a chamada interlíngua. O trabalho objetivou analisar como se dá o processo educacional dos surdos no contexto de sala de aula. O foco central da pesquisa é a interlíngua, isto é, a influência da LIBRAS na escrita da Língua Portuguesa do aluno surdo. Para a elaboração deste trabalho, adotamos a metodologia da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que serviu de subsídio e alicerce para este trabalho. Entre os principais achados desta pesquisa destaca-se que a educação inclusiva é um construto que precisa ser alicerçado e que a LIBRAS como língua materna dos surdos tem suas características e que modificam a escrita e percepção destes, mas que se torna um eficiente meio de comunicação com o mundo externo. Acreditamos que analisar as questões que cercam a cultura surda é de extrema importante para que estes possam interagir na sociedade em que estão inseridos.

Palavras – Chaves: Surdo, Educação, Diferença linguística, Libras.

ABSTRACT

The present work was chosen from my observations of the education of the deaf realized during the practice of internship in a municipal institution of basic and infantile education of the municipality of Abaetetuba in the State of Pará, where we could perceive the variances that the writing of the deaf has in reference to Portuguese, the interlanguage call. The objective of this study was to analyze the educational process of the deaf in the context of the classroom. The central focus of the research is the interlanguage, that is, the influence of LIBRAS in the Portuguese Language writing of the deaf student. For the elaboration of this work, we adopted the methodology of qualitative bibliographical research, which served as a subsidy and foundations for this work. Among the main findings of this research is that inclusive education is a construct that needs to be consolidated and that LIBRAS as the mother tongue of deaf people has its characteristics and that modify the writing and perception of the latter, but that it becomes an efficient means of communication with the outside world. We believe that analyzing the issues surrounding the deaf culture is extremely important so that they can interact in the society in which they are inserted.

Key Words: Deafness, Education, Language difference, Pounds.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – INCLUSÃO ESCOLAR: limites e perspectivas.....	13
1.1 Contexto histórico da Inclusão	13
1.2 Inclusão Escolar: Uma análise da Legislação	16
1.3 A Escola Inclusiva: Organização e práticas pedagógicas	22
1.4 Currículo na Perspectiva de uma escola inclusiva	25
CAPÍTULO 2 – A PESSOA SURDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	28
2.1 Aspectos históricos e Legais da Educação dos Surdos	28
2.2 Língua de Sinais: Possibilidades de Comunicação	34
2.3 Bilinguismo	39
2.4 Surdez X Aquisição da Linguagem	43
CAPÍTULO 3 – A INTERFACE ENTRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA	45
3.1 Professor e Aluno: Dificuldades no Processo de ensino-aprendizagem	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	59

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado **“A ESCRITA DO ALUNO SURDO: Uma discussão acerca da interface entre a Libras e a Língua Portuguesa”** tem por objetivo analisar como se dá o processo educacional dos surdos no contexto de sala de aula, tendo como foco central da pesquisa a interlíngua.

A efetivação da educação dos surdos é complexa porque envolve não só o aprender a ler e a escrever, mas também é necessário o ensino da LIBRAS e o uso dela nas escolas para a educação dos surdos, pois, muitos deles entram no sistema educacional sem saber a sua língua materna. Por muito tempo essa clientela foi afastada desse processo porque era considerada “débil mental”, um ser que nada tinha para contribuir e isso implicava nos seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

O professor que se propõe a trabalhar com surdos deve ter, no mínimo, um curso básico de capacitação na LIBRAS para auxiliar a sua prática, e também uma visão ampla sobre a cultura surda. Além disso, precisa haver uma mudança no currículo da escola para que o aluno tenha as mínimas condições de acesso à educação. O educador precisa refletir e adaptar o seu modo de ensinar, pensando e revendo sua prática como um todo.

Dessa forma, para se colaborar na formação educacional dos surdos é preciso que os alunos sintam-se realmente incluídos no ambiente escolar, para isso, faz-se necessário que os educadores e a comunidade escolar estejam preparados para tal clientela. Nessa perspectiva, acredita-se que a prática da escrita do aluno surdo tenha suas singularidades, tendo em vista a interferência da LIBRAS nesse processo e que é de suma importância que os educadores tenham domínio dessas singularidades para que não subjuguem seus alunos.

Assim, neste trabalho, a opção pela temática decorreu de minhas observações durante as práticas de Estágio Curricular desenvolvida pela Universidade, onde pude perceber que as metodologias educacionais pouco abarcam as pessoas com surdez e que a interlíngua é muito presente no seu processo de alfabetização, sendo de suma importância a formação dos profissionais de educação para lidarem com tais características.

Este trabalho monográfico procurou aprofundar conceitos quanto a surdez e o processo de inclusão no contexto escolar, buscando focalizar nas questões

referentes a interlíngua na escrita do surdo. Para dar conta desse objetivo, buscamos aporte teórico nas contribuições teóricas de autores como: Quadros (2006), Sá (1999), Machado (2008) e de outros.

A relevância social deste trabalho encontra-se amparada na necessidade estabelecida em nossa sociedade, na qual a o aprendizado da Língua é uma das competências exigidas no desenvolvimento do ser humano, a fim de participar de forma funcional nos processos culturais, políticos e sociais que permeiam nas diversas atividades, propiciando a obtenção de conhecimentos, troca de saberes e informação das situações nos contextos em que estão inseridos.

Do ponto de vista da relevância acadêmica, parte-se da conjectura de que a formação educacional em toda a sua amplitude deve contemplar o desenvolvimento cognitivo, social e cultural e a consciência da necessidade da reflexão crítica por parte dos educandos. Assim sendo, a escola deveria incluir aulas em LIBRAS para os alunos surdos e dispor de um currículo específico que valorize a cultura surda, pois nem todos os conteúdos da Língua Portuguesa são voltados para as suas necessidades, por isso, a LIBRAS precisa ser incluída como disciplina curricular obrigatória na educação dos surdos e ouvintes.

Assim, por acreditar que o ensino, na escola básica inclusiva, está se processando, principalmente, através da língua oral majoritária, isso inviabiliza a língua de sinais que fica em segundo plano. Com isso, o surdo passa a ser educado na língua do ouvinte. O surdo precisa aprender e ser educado na sua língua materna, de preferência com professores surdos, para poder se desenvolver; só depois ele deve se apropriar da modalidade escrita da língua oral. Aprender a ler, escrever e contar são os principais objetivos da escola básica e esquecem de outras coisas mais importantes, como ensinar ao surdo a sua língua materna. Muitos professores de Língua Portuguesa esquecem-se da compreensão e interpretação de mundo e enfrentam muita dificuldade em ensinar esses conteúdos ao aluno surdo, principalmente no que tange à língua portuguesa oficial.

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta uma discussão reflexiva sobre a escrita do aluno surdo e a interface entre a Libras e a Língua Portuguesa. O percurso metodológico escolhido para a pesquisa apresentou aspectos de uma pesquisa qualitativa na qual busquei imergir-me em pesquisas de cunho bibliográfico para subsidiarem o trabalho.

A técnica escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi, inicialmente, a observação, na qual buscamos analisar a história da educação dos surdos, e realizar as inferências necessárias a compreensão crítica das metodologias didático-pedagógicas trabalhadas pelos educadores nas instituições educacionais. A observação em diálogo com as análises teóricas propicia à compreensão, detecção e assimilação de informações quanto à realidade dos sujeitos investigados, permitindo-lhes, neste processo, serem modificados pelo contexto. (CHIZZOTTI, 2001).

Concomitante à técnica de observação, busquei apropriar-me de todas as informações e dados bibliográficos necessários às discussões provenientes desta investigação, optando, assim, pela técnica de pesquisa bibliográfica que, por sua vez, permite um melhor direcionamento para o tratamento dos dados da investigação.

A pesquisa bibliográfica é o passo inicial da construção efetiva de um protocolo de investigação, ou seja, após a coleta de um determinado assunto é imprescindível que sejam realizados as revisões bibliográficas da temática abordada, uma vez que auxilia na escolha dos métodos mais apropriados a concretização das discussões, além de um conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa.

Assim, neste trabalho a pesquisa bibliográfica apresenta-se como fonte principal de informação, tendo em vista que esta investigação decorre, especificamente, das discussões acerca da formação dos surdos, desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da apreciação do material publicado a respeito do tema buscando os aspectos normativos e as características a respeito da Educação inclusiva. Segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 158) a pesquisa bibliográfica,

é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Para as discussões e interpretações provenientes da pesquisa, buscou-se trabalhar com as técnicas de análises de conteúdo, segundo a perspectiva de Marconi & Lakatos (2003, p. 167), na qual a análise de conteúdo permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação. Logo, a análise de

conteúdos visa a aquisição, por processos, sistemáticos e objetivos de exposição do conteúdo de mensagem – quantitativas ou não – que tolerem a inferência de conhecimentos concernentes às condições de produção e aquisição dessas mensagens. Partindo do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Para um melhor entendimento, subdivide-se este trabalho em duas seções complementares que irão nos auxiliar na compreensão das discussões realizadas no decorrer desta investigação, alicerçando as teorias discutidas com as interpretações que se fizeram necessárias.

Na primeira seção, busca-se discutir teoricamente quanto ao objeto de investigação. Sendo realizado um apanhado do que existe de mais atual quanto ao tema pesquisado, possibilitando fundamentar o objeto de estudo.

Já na segunda seção, discorre-se quanto às apresentações das discussões e resultados obtidos com a investigação no intuito de demonstrar os principais achados da pesquisa. Por fim, são realizadas as explanações que se fizeram necessárias durante o decorrer do trabalho e destacamos aspectos importantes de maneira sintetizada das seções anteriores, evidenciando posições tomadas da temática a partir dos fragmentos da pesquisa bibliográfica, as relações e confrontos entre a teoria e prática, a esperança e o desalento, o sonho e realidade, as técnicas de atuação e todo o contexto característico peculiar das instituições de ensino e que são apresentadas a seguir.

CAPÍTULO 1 - INCLUSÃO ESCOLAR: Limites e perspectivas

Refletir sobre o processo educacional brasileiro, inicialmente, nos remete aos reais objetivos formativos que a escola traz consigo, estando estes descritos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96). Segundo a qual podemos destacar os objetivos de liberdade de aprender, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber segundo o pluralismo de ideias e de concepções que advenham do ambiente educacional.

Ao analisar estes objetivos pode-se constatar que a escola visa atingir a qualidade social, garantindo de forma sistemática a apropriação do conhecimento, desenvolvendo habilidades e contribuindo positivamente para o desenvolvimento dos educandos como sujeitos históricos e de olhares consistentes e coerentes sobre a sociedade a qual se inserem, passando a concebê-los de forma participativa, mantendo-a e transformando-a conscientemente de forma crítica, criativa e responsável.

Neste contexto, um dos maiores desafios da sociedade é, sem dúvidas, a Educação Inclusiva que abrange a Educação especial inserida dentro da escola regular e que acaba por transforma a escola em um espaço de socialização e desenvolvimento igualitários.

Portanto, à escola cabe o dever de educar todas as crianças em um mesmo ambiente. E apesar do que muitos acreditam, nesta as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças.

1.1 Contexto Histórico da Inclusão

É importante nos reportarmos aos paradigmas da educação especial de acordo com o contexto de cada época que retratam a realidade histórica relacionada aos valores, crenças e culturas da sociedade em questão.

Na antiguidade as crianças deficientes tinham suas vidas ameaçadas pela política extrema de exclusão que disseminava a ideia de deficiência ligada ao pecado, ao castigo, a degeneração e, conseqüentemente ao mal, portanto essas

peças deveriam ser exterminadas como forma de expiação. De acordo com Cardoso (2006, p. 16):

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados á imagem do diabo e a atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados.

Em Esparta, na Antiga Grécia onde a perfeição do corpo era cultuada, as crianças com deficiências eram abandonadas nas montanhas. Já em Roma as crianças eram atiradas nos rios como nos afirma Misés apud Cardoso (2006, p. 14)

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais nós as afogamos, não se trata de ódio, mas de razão que nos convida a separar as partes sãs daquelas que podem corrompê-las.

Nos meados do século XVI inicia-se o atendimento a pessoas com necessidades especiais no mundo ocidental a partir da construção de um novo paradigma, o de que quem é diferente ou foge dos padrões considerados normais não é mais influência do ocultismo, passando assim a ser objeto do campo da medicina, saindo, portanto das mãos dos inquisidores às mãos dos médicos que passaram a estudar esses seres diferentes, na busca de explicações orgânicas para essas deficiências além da tentativa de educar e modificar o potencial cognitivo desses.

Jean Itard considerado o pai da educação especial realizou na França o primeiro estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente. Segundo Mazzota (2005, p. 20):

Itard trabalhou durante cinco anos com Vitor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800 e obteve êxito em conseguir que o menino controlasse suas ações e lesse algumas palavras. Publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados¹: *De l' Education d'um Homme Sauvage*.

Os estudos e pesquisas de Itard estabeleceram as bases para a revolução da educação especial, na medida em que suas descobertas, bem como seus posicionamentos, serviram de base para propostas que podem ser consideradas

¹ Termo pejorativo pelo qual as pessoas com deficiências eram intituladas em épocas passadas. Com as atualizações legislativas os termos foram sendo discutidos e modificados para melhor se adequarem as conceituações de tais indivíduos.

conquistas disponibilizadas aos estudiosos e aquelas pessoas que trabalham com sujeitos considerados deficientes.

No final do século XVIII e início do século XIX nos países escandinavos e na América do Norte começa a institucionalização especializada para atendimento das pessoas com deficiências, surgindo então à educação especial que toma um caráter mais assistencialista e caritativo que é propriamente educativo, caracterizando assim o início do período do paradigma de segregação no qual, segundo Cardoso (2006, p. 17) “se criam às denominadas escolas especiais”, nas quais a política era separar e isolar as crianças do grupo principal e majoritário da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução de problemas.

O modelo de integração escolar por sua vez, foi estruturado com propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência com o objetivo de que estas estivessem próximas dos demais alunos “normais” podendo assim as pessoas com deficiências obterem um existência mais próxima do “normal” possível como afirma Prieto (2006, p. 38):

Sua efetivação poderia ser dada pela oferta de um contínuo de serviços que pudessem garantir ao aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais (dentro deles a escola) que aumentasse sua proximidade física com os demais alunos e pessoas (dimensão física), podendo usufruir dos mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum (dimensão funcional), com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (dimensão social).

A integração nas classes especiais da rede regular de ensino estabeleceu as primeiras tentativas de questionamento da segregação e isolamento em que se encontram as pessoas com deficiência nos centros e escolas de educação especial. Entretanto a integração apresentou grande limitação uma vez que suas ações objetivavam adaptar os alunos aos moldes da escola, que por sua vez mantinha-se inalterada em sua concepção e ações.

Os modelos apresentados mostram uma evolução da educação especial fundamentada no conceito de normalidade e anormalidade para a concepção de uma educação inclusiva que considera a diversidade e singularidade de cada indivíduo, assim como suas necessidades e potencialidades. Para Merch apud Cardoso (2006, p. 37), educação inclusiva é:

O processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da pré-escola ao quarto grau. Na escola inclusiva o processo

educativo é entendido como um processo social. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional.

Portanto, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular deve ser compreendida como um caminho fundamental para se atingir a inclusão social, constituindo-se uma meta, neste século, cada vez mais firme no propósito de que as pessoas deficientes preparem-se para assumir papéis na sociedade e simultaneamente, a sociedade se adapte para atender as necessidades de todas as pessoas e isso, pressupõe que o sistema educacional assuma a responsabilidade de promover uma educação de qualidade para todos.

Faz-se necessário, então, o desenvolvimento de uma concepção humanista que considere que as pessoas com deficiência antes de serem “especiais” são pessoas e sujeitos sendo que suas necessidades só são especiais porque a sociedade assim as considera e para Cardoso (2006, p. 26):

Isto não significa que não devam receber um atendimento escolar adequado, pelo contrario, suas potencialidades precisam ser desafiadas, já que ainda há muitos preconceitos acerca da capacidade intelectual dessas crianças.

Nesse sentido o papel fundamental da escola no processo de inclusão não se resume apenas em poder desenvolver com os alunos com deficiência habilidades essenciais para a conquista de sua autonomia e de um bom desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico, social e cultural, mas também a possibilidade de poder contribuir com o seu crescimento como pessoa e enquanto cidadão de direitos, sendo que estes devem ser respeitados e zelados para que, comente assim, possamos perceber o real exercício da inclusão.

1.2 Inclusão Escolar: uma análise da Legislação

É notório o que assegura a Constituição Federal de 1988, no que se refere às pessoas com deficiência, a estas deve ser garantido igualdade de condições de acesso e permanência na escola sem qualquer tipo de discriminação, acrescentamos ainda a esse direito o de acesso e permanência com qualidade efetiva, necessário ao desenvolvimento integral da pessoa humana, em sua singularidade, considerando os aspectos emocionais, culturais, intelectuais e físicos de cada um.

A concepção contemporânea de Direitos Humanos (1948) se fundamenta no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidade desses direitos; universalidade porque a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos e indivisibilidade, porque os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2004, p. 7).

Portanto, o respeito à diversidade e a valorização desta representa uma ação concreta a favor das pessoas, baseada nos princípios da democracia, da liberdade, da não discriminação, da dignidade e igualdade de direitos e oportunidades, promovendo assim o desenvolvimento do ser humano através das relações justas, que conseqüentemente se refletem através da redução das desigualdades que condenam muitos cidadãos e cidadãs vítimas do padrão dominante, a miséria, à exploração, ao preconceito, ao desemprego ou subemprego, ao analfabetismo, à falta de saúde e moradia e a inexistência de qualidade de vida.

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elementos para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2004, p.7).

Faz-se necessário refletir acerca do que representa de forma concreta esse respeito à diversidade, além dos saberes e práticas de inclusão necessárias à ação educativa, visando primordialmente a superação de atitudes preconceituosas, discriminatórias, segregatórias e excludentes que atinjam principalmente as pessoas com deficiência no âmbito educacional, posto que toda pessoa é única e deve ter respeitada e garantida sua liberdade de ser e aprender como condição básica para o desenvolvimento da pessoa nos aspectos sócio, cultural, emocional, cognitivo e ético.

Sabemos que as diferenças são condições inerentes ao ser humano e devemos conceber que na diversidade não estão somente as minorias (mulheres, negros, homossexuais, etc.) e as pessoas com deficiência, pois todos, somos diferentes e falar nessa diversidade humana é falar do coletivo e perceber que no interior desse coletivo, existem muitas diferenças e que essas diferenças não devem ser ressaltadas, mas respeitadas enquanto necessidades e valorizadas enquanto princípio para a construção de saberes necessários para o exercício da cidadania com qualidade de vida.

Logo, é imprescindível evidenciar a educação inclusiva como princípio determinante da inserção de todos sem distinção de condições linguística, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas e outras numa escola para todos, organizada de forma que atenda a diversidade dos alunos e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades. Constituindo-se, portanto, como uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em um ambiente escolar favorável.

Segundo Carneiro (2007, p. 29), a educação inclusiva é um:

Conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de todos os alunos e alunas nela independentemente de suas particularidades.

Em termos práticos, a educação inclusiva garante a qualquer pessoa o acesso ao estudo a todo cidadão brasileiro, cabendo também a escola acrescentar a esse acesso de ensino a qualidade como direito de todos.

As bases legais que regem a educação inclusiva são instrumentos político-sociais de caráter disciplinador, e não faltam em nossa Constituição Federal textos que garantam os direitos das pessoas com deficiência, contudo, estas são desconhecidas pela maior parte da sociedade o que compromete o cumprimento destas, sendo verificado frequentemente que os direitos das pessoas que compõem essa categoria são violados e/ou desrespeitados.

Como exemplo desses textos, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU), que é uma convenção internacional de direitos humanos da qual o Brasil é signatário, que dentre os seus princípios, os quais mais se destacam pela forte influência que tem exercido, inclusive na constituição Brasileira, são: respeito à dignidade humana; à igualdade de direitos; a liberdade de pensamentos e escolhas. Entre outros, o da não discriminação e o direito de toda pessoa à educação. Visando implementar tais objetivos a ONU criou projetos tais como: o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência publicado em 1983, A Convenção Internacional sobre Direitos da Criança publicado em 1989, entre outros.

Em síntese, o Programa Mundial de Ação Relativa às Pessoas com Deficiência, é um programa no qual os países-membros devem permitir crescente

flexibilidade na aplicação de qualquer regulamentação relativa à idade de admissão, promoção de uma classe para outro e, quando recomendável, nos procedimentos para exames, às pessoas com deficiência.

Quanto aos textos legislativos referentes ao contexto educacional da inclusão, há ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que incorpora a Lei 4.024 de 1961, a Lei 5.692 de 1971 e a Lei 9.394 de 1996. Nas Leis 4.024/61 e 5.692/71, não se dava muita importância para essa modalidade educacional. Em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino e em 1971, os textos apenas indicavam um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação, processo este que se estendeu ao longo daquela década. Contudo, a vigência da Lei 5.692/71 motivou numerosas ações de dinamização da educação e amparo as pessoas com deficiência. Já na Lei 9.394/96 as pessoas com deficiência começam a ganhar mais visibilidades no contexto educacional, em principal no que concerne o processo de inclusão dos educandos, nesta se prevê a criação de serviços de apoio especializado.

Ao analisarmos a Constituição da República Federal do Brasil, publicada em 1988, destacamos alguns artigos como o Art. 205 e 206, nos quais a educação é tida como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo o Art. 208, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sendo efetivado pelo Estado mediante a garantia de:

- I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive na oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – Atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, p. 123).

Segundo a Constituição pode-se perceber que a inclusão escolar de pessoas com deficiência é um dever do Estado e da sociedade e direitos do individuo enquanto cidadão. São inúmeras as leis e decretos que regem os direitos das pessoas com deficiência, a exemplo das Declarações.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, publicada em 1990, ocorrida em Joemtiem, na Tailândia, aprova, em seu art. 5º, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, considerando vários aspectos, dentre eles, a garantia a igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independente do tipo de deficiência que possuam.

Outra grande influência na legislação inclusiva é a Declaração de Salamanca, publicada em 1994 que reafirma o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência do ensino ser ministrado no sistema comum de educação a todas as crianças, jovens e adultos com deficiências. Além disso, considera que as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atividades discriminatórias, criando comunidades solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo à Educação para todos.

A Declaração de Salamanca garante tais direitos a crianças com incapacidades e deficiências, que são impedidas de frequentar suas escolas locais, mas também a outras pessoas que estão experimentando dificuldades na escola, temporária ou permanentemente, que estão sem interesse ou motivação para a aprendizagem, pessoas que são capazes apenas de completar um ou dois anos de educação fundamental, forçadas à repetir o ano, que são forçadas a trabalhar, que estão vivendo nas ruas, que vivem longe de qualquer escola, que se encontram em situação de extrema pobreza ou sofrendo de má-nutrição crônica, que são vítimas de guerras e conflitos armados, que estão sofrendo contínuos abusos físicos, emocionais ou sexuais ou simplesmente que não estejam frequentando a escola, por quaisquer que forem os motivos.

Segundo a Declaração, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

A Declaração de Salamanca estabelece que a educação deve se estabelecer seguindo os princípios liberal, democrático e não doutrinário, onde o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade. De acordo com seus princípios, a Educação Especial deve iniciar no momento que se identificam os primeiros sinais de atrasos ou alterações no desenvolvimento da vida

do educando, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo.

Outro texto legislativo de grande significância é o Decreto nº 3.298 publicado em dezembro de 1999 e que regulamenta a Lei 7.853 de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência consolida as normas de proteção e da entre outras providencias, entre elas, direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificações publicas, à habitação, à cultura, ao amparo a infância e a maternidade e de outros que decorrentes da Constituição e das leis propiciem seu bem estar pessoal, social e econômico.

Neste mesmo ano, é publicada a Portaria nº 1.679 do Ministério da Educação que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de ensino superior, tendo como referencia a norma 9.050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata da acessibilidade de pessoas com deficiências em edificações, espaços mobiliários e equipamentos urbanos.

Nestas estão descritas as leis de acessibilidade que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e dá providências, e que de forma sintética trata do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos, das ações preventivas nas áreas visual e auditiva, na educação infantil e ensino fundamental, o atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, e da educação continuada dos professores que estão em execução à formação em situações de ensino superior.

Não se pode falar em Inclusão Escolar sem citar também as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB) publicadas em 2001 e que trazem recomendações aos sistemas de ensino, que configurou a necessidade e a urgência da elaboração de normas, pelos sistemas de ensino e educação, para o atendimento da significativa população que apresenta algum tipo de deficiência ou dificuldade de desenvolvimento educacional. De modo que suas orientações puderam contribuir para a normatização dos serviços previstos nos

artigos 58, 59 e 60 do capítulo V da LDBEN, referentes à educação especial enquanto modalidade de ensino.

De acordo com as Diretrizes, o atendimento escolar desses alunos deve ter início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Nessa perspectiva, todo ser humano tem direito fundamental à educação e a ele deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Logo, os sistemas educacionais devem ser projetados juntamente com os programas educacionais de tal forma a considerar a ampla diversidade de características e necessidades de cada indivíduo.

1.3 A Escola Inclusiva: Organizações e práticas pedagógicas

A inclusão é um movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos. Quando focada sob o ângulo individual, a inclusão supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade e social. Podemos eleger como princípios da inclusão: o respeito às diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade, a igual importância das minorias e a cidadania com qualidade de vida

Para Mantoan (2006, p. 27)

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 7):

Todas as escolas devem acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

Se almejamos uma escola inclusiva de fato, se faz necessário que esta escola e o sistema educacional redefinam seus objetivos e suas ações visando uma

educação global e humanizadora, voltada para o exercício da cidadania, da liberdade de ser e de se expressar de cada indivíduo, despida de preconceitos e estereótipos, que reconheça e valorize as diferenças, aprenda e ensine numa concepção dialética de construção e reconstrução dos saberes, interativa em que a aprendizagem favoreça o desenvolvimento, onde a instrução somente será boa se contribuir para o desenvolvimento total do indivíduo, despertando e trazendo à vida aquelas funções que estão em processo de maturação.

O processo de inclusão escolar deve promover uma mudança de perspectiva no campo educacional, pois não deve se limitar a ajudar somente os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, dificuldade ou necessidade, mas, deve colaborar e apoiar a todos: docentes, discentes, gestores, pessoal de apoio e administrativo, para que obtenham sucesso no âmbito educacional geral.

Portanto, a inclusão representa um grande desafio para as escolas regulares, que são convidadas a levar em consideração a ampla diversidade das características, necessidades e potencialidades dos alunos, adotando um modelo neles centrado com ênfase na aprendizagem.

Desse modo, Mantoan (2006, p. 57) afirma que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Posto isso, é importante destacar que a educação inclusiva exige mudanças profundas no sistema educativo, que vão desde a adaptação curricular, a utilização de recursos que permitam o acesso ao currículo e a formação de profissionais para aceitar as diferenças e melhor trabalhar com elas.

Assim, práticas escolares inclusivas impõem a articulação de uma perspectiva teórica que pondere a continua/descontinuidade entre a deficiência e a normalidade, para o necessário ajuste curricular, e do sistema de avaliação, mediante adaptações individuais. A escola inclusiva deverá investir nas potencialidades dos alunos, abrindo oportunidades educacionais adequadas, aceitando as diferenças na adaptação e variedade humana, com ambientes propícios ao desenvolvimento das potencialidades individuais dos alunos.

Sabemos que na educação as mudanças ocorrem com lentidão, sobretudo quando se trata de práticas de aula que dependem quase que exclusivamente da concepção que educadores e educadoras têm em relação à aprendizagem e aos objetivos a que se propõe serem alcançados, além da própria visão que têm do mundo e das pessoas. Não é fácil nem simples introduzir serviços adequados ou apoios suplementares, bem como qualquer outra inovação significativa.

Considerando o processo de inclusão, que representa um projeto de transformação das concepções e ações da escola, portanto, dos seus atores, verificamos que ainda é uma minoria de docentes, gestores, especialistas e pais que têm claro que a inclusão é possível e os que assim a consideram, muitas vezes é porque tiveram experiências que demonstraram essa possibilidade real. Por outro lado, outros profissionais estão em busca dessa certeza e tentam encontrá-la, na sua própria prática, em sala de aula, nos cursos que frequentam e nos estudos que realizam. No sentido oposto a esses dois grupos citados, estão educadores e educadoras que ainda não conseguem se libertar de preconceitos e de hábitos excludentes e discriminatórios que por vezes encontram-se subjacentes, conseguindo até mesmo ser legitimados e conceituados como práticas comuns, o que não lhes permite fazer uma reflexão à luz de novos propósitos e procedimentos educacionais.

Vejamos o que diz Rodrigues (1993, p, 18):

O melhor contributo que pessoalmente podemos dar para a procura de vias de respostas às diversificadas necessidades educativas dos alunos, âmbito do trabalho quotidiano em sala de aula, chamar a atenção de professores, formadores e investigadores para o papel decisivo que a competência profissional (organizar e gerir a classe) desempenha em todo o processo ensino-aprendizagem.

Formas concretas de organizar e gerir a classe tornam possíveis ou inviabilizam a resposta a determinadas e necessidades educativas. Aos docentes cabe a ampliação da visão do que representa a inclusão, concebendo-a como um processo de construção sociocultural. Assim, este profissional é corresponsável na ressignificação do projeto de escola inclusiva que trabalhando a partir das potencialidades vão se adaptar as necessidades reais para garantir o êxito do aluno.

No contexto escolar as reações mais comuns por parte de educadores e educadoras é a diferenças na escola e nas salas de aula. Esse motivo é apresentado quando aparecem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas e

até mesmo quando elas existem concretamente. A justificativa também ocorre quando se deparam com situações de indisciplina que os docentes têm que fogem da rotina da sala de aula e que, às vezes por insegurança, inexperiência ou medo de enfrentar o novo, fazem com que estes profissionais deem a estas uma proporção exageradamente grandiosa.

Para essa situação Mantoan (2006, p.32) sugere que:

O apoio imediato aos professores é muito importante nesses momentos, para que esses problemas sejam encarados em suas devidas dimensões e para que se desfaça o mito de que são os conhecimentos sobre as deficiências e outros correlatos que lhes trarão alívio e competência para resolver essas situações problemas.

Consideramos necessário que essa ajuda parta de colegas mais experientes, da gestão e da coordenação pedagógica. No entanto esse apoio não se caracteriza pela apresentação de “fórmulas mágicas” como define Mantoan (2006, p. 33) é contra indicada a ajuda do tipo “apaga incêndio”, tão comuns em casos dessa natureza, em que o professor se reduz a apresentar a queixa, e a receber uma receita pronta, eliminar o seu problema, mas deverá ter sua atuação no sentido de resolver situações pontuais, propiciando discussões, questionamentos e definindo o posicionamento dos docentes diante do ocorrido, assim como a proposta de ações para a solução dos problemas.

1.4 O Currículo na perspectiva de uma escola inclusiva

Quanto ao currículo, na perspectiva da escola inclusiva, Blanchot (2007, p. 57) afirma que:

Um ensino que contempla e acolhe todos os alunos não poderá ser prejudicial a ninguém. Uma escola em que todos os alunos são bem vindos tem como compromisso educativo ensinar não apenas os conteúdos curriculares, mas formar pessoas capazes de conviver em um mundo plural e que exige de todos nos experiências de vida compartilhada, envolvendo necessariamente o contato, o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Estas e outras evidências levam-nos a desacreditar em programas e currículos individualizados posto que, a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida por todos, em ambientes que não discriminam, não rotulam e oferecem

chances de sucesso para todos dentro das potencialidades, interesses e possibilidades individuais.

A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizando para orientar, dentre outros os diversos níveis de ensino e as ações docentes.

É difícil estabelecer um conceito de currículo diante dos diversos ângulos envolvidos. É primordial para a escola e está ligado à própria identidade da instituição, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se encontra inserida. Deve conter as experiências colocadas à disposição dos alunos visando potencializar o seu desenvolvimento integral, a sua aprendizagem e a capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade.

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do Projeto Pedagógico e viabiliza a sua realização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, caracteriza-se como parâmetro sobre o que, quando e como ensinar, o que, como e quando avaliar.

A concepção de currículo inclui, portanto desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a caracterizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. (SEMED/SAEE, 2004, p. 18).

Considerando o exposto, uma educação inclusiva requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos sujeitos, cujo ensino de acordo com Gallo apud Mantoan (2006, p. 52) se caracteriza por:

Formação de redes de conhecimento e de significações em contraposição a currículos apenas conteudistas, a verdades prontas e acabadas, listadas em programas escolares seriados; integração de saberes decorrentes da transversalidade curricular que se contrapõe ao consumo passivo de informações e de conhecimento sem sentido;
Descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento; ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade da identidade social e cultural dos alunos, contra toda a ênfase no primado do enunciado desvinculado da prática social e contra a ênfase no conhecimento pelo conhecimento.

Práticas escolares assim concebidas não excluem os sujeitos de suas salas de aula, de seus programas, das suas atividades e do convívio escolar mais amplo. São próprias de contextos educacionais em que os alunos aprendem colaborando uns com os outros, somando suas experiências, saberes e habilidades, respeitando as singularidades, valorizando a diversidade e construindo conhecimento.

O currículo deve ser utilizado como um recurso para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, considerando-se alguns aspectos primordiais como: a atitude favorável da escola para diversificação e flexibilidade do processo ensino-aprendizagem, de modo a atender as diferenças individuais dos alunos, e a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à educação.

Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a alcançar-se uma aprendizagem significativa para todos. Dessa maneira, é primordial que os docentes possuam também conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios.

Faz-se necessário, portanto, a doção de um currículo aberto e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo, além de flexibilidade quanto à organização e funcionamento da escola, para que esta atenda aos objetivos e concepções de uma escola inclusiva na qual o aluno é sujeito de direito e foco central da ação educacional, sendo reconhecido em sua individualidade e tendo garantido o respeito as suas potencialidade e necessidades além da resposta a estas com qualidade pedagógica.

CAPÍTULO 2 – A PESSOA SURDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

2.1 Aspectos históricos e Legais da Educação dos Surdos

Surdos, segundo o decreto 5626/2005, são aqueles que, por terem perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da LIBRAS. A surdez em si é uma redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons, devido a fatores que afetam o aparelho auditivo, uma condição que não precisa ser vista como uma deficiência ou uma doença que necessita de cura.

Deficiente auditivo é um termo técnico utilizado para denominar as pessoas que apresentam uma perda sensorial auditiva. Geralmente este termo não é utilizado pelo grupo que pertencer à comunidade surda. Já Surdo-mudo é uma dominação arcaica e incorreta para se referir ao surdo. Este termo é utilizado pelo grupo que pertence à emissão da voz (órgão fonoarticulatório).

Do ponto de vista educacional e com base na classificação do Bureau International D'audiophonologie (BIAP), e na portaria internacional nº 189 de 10 de Março de 1978. Os graus de surdez dividem-se em dois grupos: Os parcialmente Surdos e os Surdos (SÁ, 1999).

Parcialmente Surdos são aqueles que possuem surdez leve ou moderada. A surdez leve é aquela na qual o aluno apresenta perda de 20 até 40 dB (decibéis²) e não percebe todos os fonemas das palavras, é considerado desatento e solicita com frequência a repetição do que lhe falam. A deficiência não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá causar algum problema de articulação ou dificuldade na leitura e escrita.

Na Surdez moderada, o aluno apresenta uma perda auditiva entre 40 e 70 dB onde é necessário uma voz de certa intensidade para que seja percebida, ao telefone não escuta com clareza, trocando muitas vezes a palavra ouvida por outra foneticamente semelhante (a exemplo da palavra pato entendida como rato). Nesse caso é frequente o atraso da linguagem, sua aptidão liga-se a percepção visual.

Surdos são aqueles que possuem surdez severa, profunda e anacusicos. Na surdez severa, o aluno apresenta uma perda auditiva entre 70 e 90 dB, não percebe

² Unidade logarítmica que indica a proporção de uma quantidade física (geralmente de energia ou de nível de potência) de medida utilizada para calcular o nível sonoro.

nem identifica a voz humana, não distingue os sons (fonemas) da fala. A compressão verbal vai depender em grande parte da aptidão para utilizar a percepção visual (leitura labial). É comum atingir os 4 ou 5 anos de idade sem ter aprendido a falar e necessita de um atendimento especializado para adquirir a linguagem oral.

Na Surdez profunda, o aluno apresenta uma perda auditiva superior a 90 dB, não percebe nem identifica a voz humana, impedindo que adquira a linguagem oral. Escuta apenas os sons graves que transmitem vibração (trovão, helicóptero). Esta perda é considerada muito grave e necessita de atendimento especializado desde a mais tenra idade para que possa adquirir a linguagem oral.

A construção da linguagem oral é uma tarefa longa e bastante complexa (tomar conhecimento do mundo sonoro, aprender a utilizar todas as vias de percepção que podem complementar a audição: compreensão, linguagem e aprender a expressar-se). Já a Anacusia é a falta total de audição, deve ser trabalhado e estimulado o mais precocemente possível, tendo como conduta pedagógica o mesmo da surdez profunda (BRASIL, Decreto 5626/2005).

A construção da linguagem oral no indivíduo com surdez profunda é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições como tomar conhecimento do mundo sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão e compreender a linguagem e aprender a expressar-se.

Na área da deficiência da audição, as alternativas de atendimento estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando. O grau da perda auditiva e do comprometimento linguístico, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou sua Educação Especial são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que deverá ser preciso para o educando.

Quanto maior for a perda auditiva, maiores serão os problemas linguísticos e maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado.

A deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida. As principais causas da deficiência congênita são hereditariedade, viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose), ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez. Já a surdez adquirida surge da existência de uma predisposição genética (otosclerose),

quando ocorre meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes (explosão) e viroses, por exemplo.

Ao se pensar em surdez e nas limitações que lhe são associadas, é natural que se procure as causas que a provocam e os meios de evitá-las. Durante muito tempo, e mesmo em nossos dias, a deficiência auditiva tem sido confundida com a deficiência mental e até com possessões demoníacas e seus portadores são chamados de “doidinhos”, mudos ou surdos-mudos.

Muitos que alimentaram essas crenças, hoje superadas pelas novas descobertas e pelos avanços científicos, sabem que são várias e diferenciadas as etiologias (causas) que originam a surdez, embora o conhecimento científico atual seja ainda insuficiente para identificar todas elas.

Algumas condições têm-se destacado, no âmbito biomédico, como causas potenciais da deficiência auditiva ou a ela associadas. As causas pré-natais, onde a criança adquire a surdez através da mãe, no período de gestação, destacam-se pelas desordens genéticas ou hereditárias; relativas à consanguinidade, ao fator Rh, a doenças infectocontagiosas (como a rubéola, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes, etc.), remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno, desnutrição/subnutrição/carências alimentares, pressão alta, diabetes, exposição à radiação, entre outras.

Nas causas peri-natais, onde a criança fica surda, porque surgem problemas no parto, destacam-se pré-maturidade, pós-maturidade, anóxia, fórceps, Infecção hospitalar, entre outras. Já nas causas pós-natais, onde a criança fica surda, porque surgem problemas após seu nascimento, destacam-se casos de Meningite, Remédios ototóxicos em excesso, ou sem orientação médica, sífilis adquirida, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos ou sons muito altos, traumatismo craniano, entre outras.

O estudo da etiologia da surdez busca demonstrar a importância da prevenção primária na área da saúde, uma vez que, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), 1,5% da população dos países em desenvolvimento têm problemas relativos à audição.

A prevenção primária da surdez, a qual o estudo da etiologia da surdez se refere, diz respeito às ações que antecedem o problema da surdez, evitando sua ocorrência e deve ser realizada por meio de campanhas de vacinação das jovens contra a rubéola, exames pré-nupciais, do acompanhamento da gestante (pré-natal),

de campanhas de vacinação infantil contra sarampo, meningite, caxumba, etc., de palestras e orientações às mães.

Já a prevenção secundária refere-se às ações que atenuam as consequências da surdez e são realizadas tanto na área da saúde quanto na área da educação. Na área da saúde, por meio do diagnóstico, da proteção precoce da criança e do atendimento fonoaudiólogo. Na área da educação, por meio do atendimento na educação infantil, principalmente através do Programa de Estimulação Precoce (para crianças de zero a três anos).

A prevenção terciária refere-se às ações que limitam as consequências do problema da surdez e melhoram o nível de desempenho da pessoa, como por exemplo, aquelas que compõem o atendimento realizado na Educação Especial.

A História da educação dos surdos é cheia de controvérsias e descontinuidades. A primeira notícia que temos é do século XII, quando os surdos não eram considerados humanos, não tinham direito à herança, não frequentavam nenhum meio social e eram proibidos de se casarem.

Na Idade Média, com o feudalismo, os surdos começaram, a ter atenção diferenciada pelo clero (igreja), que estava muito preocupado com o que tais pessoas faziam e por que não vinham se confessar. As pessoas não iam se confessar porque não apresentavam uma língua estruturada para seu pensamento. Mas a igreja também estava muito preocupada, pois nasciam muitos surdos nos castelos dos nobres, devido à frequência dos casamentos consanguíneos, comuns na época, visto que a nobreza não queria dividir sua herança com outras famílias e acabavam casando-se entre primos, sobrinhas, tios e até irmãos (SÁ, 1999).

Como nos mosteiros da igreja havia padres, monges e frades que utilizavam de uma língua gestual rudimentar, porque nesses ambientes existia o voto do silêncio, esses religiosos foram deslocados para esses castelos com a missão de educar os filhos surdos dos nobres em troca de grandes fortunas. Quanto o método utilizado na época não se tem registros, mas sabe-se que alguns acreditavam que deveriam priorizar a língua falada, outros, a língua de sinais e outros, ainda, o método combinado.

A primeira Escola para surdos foi fundada em Paris, em 1756, pelo Abade (Abeé) L' Epeé, com uma filosofia oralista e manualista. Pela primeira vez na história os surdos adquiriam uma língua própria. No período de 1750 a 1880, antes do

congresso de Milão, nesse curto período, os surdos se desenvolveram bastante e eram felizes (SÁ, 1999).

No ano de 1880, no Congresso Mundial de Surdos, em Milão, que reuniu pessoas da Europa e dos Estados Unidos, definiu-se uma nova corrente na Educação de Surdos: a oralista. Nesse congresso ficou resolvido que o melhor método era o oral puro, sendo proibida a utilização da língua de sinais a partir desta data. A partir daí as crianças surdas, muitas vezes, tinha suas mãos amarradas para trás e eram obrigadas a sentarem em cima das mãos ao irem para a escola, para que não usassem a língua de sinais. O domínio da língua oral pelos surdos passou a ser uma condição *sine qua non* para a aceitação deles dentro da comunidade majoritária. Durante quase 100 (cem) anos, existiu o “império oralista”. Trazendo uma série de consequências sócias e educacionais negativas para os surdos (SÁ, 1999).

Em 1855, veio ao Brasil um professor surdo chamado Hernest Huet, contratado por Dom Pedro II, que tinha um filho surdo e fundou, em 1857, no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos no Brasil, o INES (Instituto de Educação de Surdos), em 26 de setembro de 1857. Neste Instituto, os alunos eram educados pela língua escrita datilológica e de sinais, eles conseguiram ser recuperados na comunicação expressiva, dos seus sentimentos, podendo voltar ao convívio com as pessoas ouvintes. Até hoje, essa instituição é referência na educação de surdos no Brasil. Apesar de que, em 1911, seguiu a abordagem oralista, determinada pelo Congresso de Milão, pois se acreditava que o português oral era a única forma de comunicação dos surdos desejável na época.

A visão do surdo como deficiente mental só começou a mudar a partir de 1955, com os estudos linguísticos de Willian Stokoe que, em sua pesquisa dos sinais americanos, descobriu que a língua de sinais tem status linguístico como qualquer outra língua oral. Por isso, ele começou a divulgar e comprovar essa afirmação de que a língua de sinais era realmente uma língua; esse acontecimento foi de enorme contribuição para a educação dos surdos no mundo porque antes se pensava que a LIBRAS não era língua, mas somente gestos e que os surdos não eram humanos sem a língua oral (SÁ, 1999).

Outro acontecimento de igual importância foi uma pesquisa científica neurológica com surdos sinalizantes com AVC (Acidente Vascular Cerebral). Descobriu-se, que, mesmo os surdos pesquisados, tendo o lado direito do cérebro

com problemas, eles conseguiam se comunicar normalmente usando o lado esquerdo. Desta feita, chegou-se à conclusão de que a LIBRAS é uma língua, porque ela está localizada no lado esquerdo do cérebro como qualquer outra.

Em 1971, no Congresso Mundial de Surdos em Paris, a língua de sinais passou a ser novamente valorizada. Para os ouvintes, falar é fácil, mas para o surdo que vive no silêncio, a comunicação é difícil e, quando ele não sabe LIBRAS e não sabe oralizar a situação fica mais difícil ainda.

Segundo Sá (1999), foi Dorothy Shiffit, professora secundária, mãe de uma menina surda, que descontente com os métodos oralistas, começou a utilizar um método que combinava sinais, fala, leitura labial e treino auditivo, em uma escola na Califórnia. Denominando seu trabalho de Total Approach – Abordagem Total.

A Comunicação Total é um modelo educacional que inclui uma gama de instrumentos linguísticos, entre eles: Língua de Sinais, língua oral, gestos, fala, leitura labial, leitura da escrita, alfabeto manual, ritmo, dança. A Comunicação Total consiste no uso simultâneo de palavras e sinais, ou seja, no uso simultâneo de uma língua oral e de uma língua sinalizada.

Em sua prática, incorpora ainda o desenvolvimento da fala mediante uma atividade com repetição ritmada, usa os restos auditivos com o treinamento do som para estimular através do uso constante, por um longo período de tempo, aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.

A Comunicação Total foi desenvolvida em meado de 1960, após o fracasso do oralismo puro para muitos sujeitos surdos, que não tiveram o sucesso esperado na leitura de lábios e emissão de palavras. Mas ela só chega, no Brasil, em 1970, trazida pela educadora de surdos Ivete Vasconcelos (SÁ, 1999). Visava desenvolver habilidades de fala, mediante treino rítmico corporal e articulação ritmada. Para isto se servia de qualquer artefato, mesmo a língua de sinais, nessa abordagem, é usada como ensino da fala ou do português. Teve muitos pontos positivos como o fato de não forçar o surdo a falar, levar em consideração as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. As crianças começaram a participar das conversas com seus professores e familiares. Já os pontos negativos são que esta modalidade mista produziu um problema que é até hoje contestado pelos surdos, ou seja, a

mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a Lss (resultando numa terceira modalidade que é o português sinalizado).

Em 1980, surge o Bilinguismo. A abordagem bilíngue é a aprendizagem e a capacidade de se comunicar em duas línguas diferentes, mas o bilinguismo só surgiu, no Brasil, em 2009 com base em conceitos sociológicos, filosóficos e políticos. A proposta bilíngue de educação baseia-se no fato de que o surdo, querendo ou não, vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no cotidiano com duas línguas e duas culturas diferentes. Ele surgiu com base nas pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito.

A Cultura surda na verdade são costumes, hábitos, placas, história e o modo de vida que a comunidade surda compartilha e transmite às outras gerações. Ela é construída no contato do surdo com outros surdos, nas suas associações e clubes, pelo uso de intérprete de Língua de Sinais e pela tecnologia adaptada aos surdos. Infelizmente, até hoje, a língua de sinais é estigmatizada. Alguns pais não a aceitam, principalmente quando o são estimulados por alguns fonoaudiólogos “da era dos dinossauros”. A lei (Decreto 5626/2005) já obriga todos os fonoaudiólogos a aprenderem a LIBRAS para evitar esse tipo de preconceito linguístico arcaico. No Brasil, a primeira lei que viabiliza o uso da Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua dos surdos foi assinada em novembro de 2002.

2.2 LÍNGUA DE SINAIS: Possibilidades de Comunicação

Entendendo a Linguística como a ciência da linguagem, buscamos delimitar o conceito de linguagem segundo as análises de Câmara Jr. (1964). Para o autor, primeiramente cabe dissociar o conceito de linguagem de nossas interpretações diante das coisas da natureza, pois para haver linguagem é preciso uma atividade mental do ponto de vista de partida e do ponto de vista de chegada. Em outras palavras, é preciso que o manifestante tenha tido a intenção de manifestar-se.

Dentre os diversos conceitos de linguagem cita-se o de Hjelmslev (1975, p. 15) onde a

Linguagem – fala humana – é uma inesgotável fonte de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade

e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última mais profunda da sociedade humana.

É esse poder de utilizar da linguagem que torna o ser humano distinto e superior aos outros animais. Neste trabalho compreende-se a linguagem como faculdade dos humanos e, no entanto, ainda pouco conhecida por estes. Frequentemente, as pessoas usam a palavra linguagem em uma série de sentidos, como a linguagem musical, a linguagem corporal, a linguagem (comunicação) dos animais etc. Os seres humanos podem fazer uso da língua de acordo com a modalidade de percepção e produção, por exemplo: modalidade oral auditiva (português, inglês, francês, etc.) ou modalidade visuoespacial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa, etc.).

O ensino da língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

A linguagem humana tem sido concebida, no curso da História, de maneiras bastante diversas, que podem ser sintetizadas em três principais: a) Como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; b) Como Instrumento (“ferramenta”) de comunicação; Como forma (“lugar”) de ação ou interação.

A mais antiga destas concepções é, sem dúvida, a primeira, embora continue tendo seus defensores na atualidade. Segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo.

A segunda concepção considera a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações.

A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação interindividual finalisticamente orientada, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. Trata-se de um jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.

A língua é para Saussure (1969, p. 25) “um sistema de signos”, um conjunto de unidades que se relaciona, organizando dentro de um todo. É “a parte social da linguagem”, exterior ao indivíduo, não pode ser modificada pelo usuário e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade.

Atualmente, após varias pesquisas linguísticas observou-se uma ampliação no entendimento sobre a língua em geral e sobre a língua na modalidade visuoespacial, a língua de sinais, compreendida como língua natural da pessoa surda. Agora não mais se restringe o estudo das línguas naturais ao estudo das línguas faladas. Nesse sentido, é importante destacar que a línguas de sinais compartilham diversas características específicas que as distingue dos demais sistemas de comunicação sendo considerada pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo distanciando-se da concepção de problema da pessoa surda.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), Stokoe em 1960 provou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na síntese e na capacidade de gerar uma infinidade de sentenças. A língua de sinais permite a discussão sobre política, economia, matemática, física, psicologia respeitando as diferentes culturas, as quais determinam a forma das línguas expressarem quaisquer conceitos.

Toda língua natural possui suas especificidades, recebem influência de vários fatores como geográficos e culturais, dessa forma a língua de sinal, compreendida como língua natural da pessoa surda, não tem razão de ser universalidade. Cada país apresenta sua respectiva língua de sinais. Da mesma forma que nas línguas orais há dialetos, as línguas de sinais apresentam suas variações pelos mesmos motivos. É possível verificar que nem todas as pessoas surdas fazem as mesmas referências a um determinado sinal, demonstrando que as línguas de sinais de diferentes países não são atendidas por surdos estrangeiros, até mesmo entre regiões de cada país é comum à representação lexical e semântica da língua, assim como na língua oral.

Ao contrario do que muitas pessoas afirmam sobre o empobrecimento lexical e gramatical por não expressar proposições abstratas, como os elementos de ligação (preposição e conjunções) das línguas de sinais, estando estas dependentes dos gestos espontâneos dos ouvintes, as investigações vem comprovando que a Língua de Sinais sob o aspecto linguístico são completas, complexas e possuem

uma abstrata estruturação nos diversos níveis de análise e, por serem de modalidade visuoespacial apresentam uma riqueza de expressividade diferentemente das línguas orais.

Na tentativa de sistematizar alguns resultados significativos de pesquisas sobre línguas, segue-se um conjunto de características encontradas nas línguas que utilizam a modalidade oral auditiva, também observadas nas línguas que utilizam a modalidade visuoespacial. Essas características comuns são referidas como universais linguísticos e são ilustradas conforme sistematização de Fromkin e Rodman (1993).

Muitas características das línguas de sinais podem ser apontadas no contraste entre as línguas orais como as diferentes formas de pronunciar ou configurar e/ou nomear um mesmo referente. A esse respeito sobressai o fato de que os universais linguísticos encontrados nas línguas orais são também identificados nas línguas de sinais, a que se associam características sociolinguísticas e funções pragmáticas e discursivas semelhantes, confirmando assim que as línguas visuoespaciais são manifestações da faculdade de linguagem tanto quanto as línguas orais auditivas.

A LIBRAS, como as outras línguas de sinais, não tem um sistema de escrita largamente adotado, embora existam algumas propostas, como a *SignWriting*, que estão sendo usadas em algumas escolas e publicações. Na falta de uma própria, a Libras tem sido transcrita usando palavras em português que correspondam ao significado dos sinais. Para designar que a palavra em português indica um sinal, é grafada convencionalmente em letras maiúsculas. Por exemplo: LUA, BOLO.

O alfabeto de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) teve sua origem ainda no Império. Em 1856, o conde francês Ernest Huet desembarcou no Rio de Janeiro com o alfabeto manual francês e alguns sinais. O material trazido pelo conde, que era surdo, foi adaptado e deu origem à Libras. Este sistema foi amplamente difundido e assimilado no Brasil.

No entanto, a oficialização em lei da LIBRAS só ocorreu um século e meio depois, em abril de 2002 – nesse período, o Brasil trocou a monarquia pela república, teve seis Constituições e viveu a ditadura militar.

O longo intervalo deve-se a uma decisão tomada no Congresso Mundial de Surdos, na Cidade Italiana de Milão em 1880. No evento, ficou decidido que a língua de sinais deveria ser abolida, ação que o Brasil implementou em 1881.

A LIBRAS quase mudou o nome e só voltou a vigorar em 1991, no Estado de Minas Gerais, com uma lei estadual. Só em agosto de 2001, com o Programa Nacional de Apoio à Educação do Surdo, os primeiros 80 professores foram preparados para lecionar a língua brasileira de sinais. a regulamentação da Libras em âmbito federal só se deu em 24 de abril de 2002, com a lei n. 10.436.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS define a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com esta comunidade. Como a língua, está composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerado instrumento linguístico de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis numa língua e demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística. Segundo Sánchez (1991, p. 17) a comunicação humana

É essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independente de qualquer fator racial, social ou cultural.

Uma demonstração desta afirmação se evidencia nas línguas oral-auditiva (usadas pelos ouvintes) e nas línguas visuoespaciais (usadas pelos surdos).

As duas modalidades de língua são sistemas abstratos com regras gramaticais. Entretanto, da mesma forma que as línguas orais-auditivas não são iguais, variando de lugar para lugar, de comunidade para comunidade a língua materna se refere aos surdos que nascem em famílias de surdos, onde a língua comum é a Libras. Já que para os surdos que nascem em famílias ouvintes onde não há comunicação em Libras entendemos como Língua natural.

A LIBRAS é a língua de sinais (língua gestual) usada pela maioria dos surdos dos centros brasileiros e reconhecida pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. É derivada tanto de uma língua de sinais autóctone, que é natural da região ou território em que habita quanto da língua gestual francesa, por isso, é semelhante a outras línguas de sinais da Europa e da América. A LIBRAS não é simples gestualização da língua portuguesa, e sim uma língua à parte, como o comprova o

fato de que em Portugal usa-se uma língua de sinais diferente, a língua gestual portuguesa (LGP).

Considera-se, ainda, que a língua de sinais deva ser a língua materna dos surdos, não somente por ser língua natural, mas por estar veiculada a um canal que não é o oral-auditivo, pois esta modalidade não oferece ao surdo uma aquisição espontânea da língua, ao contrário da gestual-visual, que garante uma percepção e articulação mais fácil, coerente e confortável, além de contribuir para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do surdo.

2.3 Bilinguismo

Bilinguismo é a aprendizagem e a capacidade de se comunicar em duas línguas diferentes. Em 1980, um grupo de pessoas criou a educação bilíngue, mas o bilinguismo surgiu, no Brasil, mais ou menos em 2009 com base em conceitos sociológicos, filosóficos e políticos. A proposta bilíngue de educação baseia-se no fato de que o surdo, querendo ou não, vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no cotidiano com duas línguas e duas culturas diferentes.

Há três tipos de bilinguismo: O qual utiliza a LIBRAS para o ensino do português escrito, o qual usa a LIBRAS para ensinar a oralidade e o ensino bilíngue focado na cultura surda. A diferença entre o Bilinguismo e a Comunicação Total consiste no fato de que a Comunicação Total usa simultaneamente palavras e sinais, já o bilinguismo não, é ao mesmo tempo.

Na escola bilíngue focalizada na LIBRAS, dificilmente ele precisa do intérprete porque as aulas são todas em LIBRAS. Por ele ser essencialmente visual, o educador deve usar, além da LIBRAS, objetos concretos para ensiná-lo. Para um ouvinte a relação entre significante e significado é um processo através do som; para um surdo a relação é entre sinais, gestos, expressão facial e significado concreto até porque a língua é gestual-visual. O que é denominado de palavras na Língua Portuguesa, na LIBRAS é denominado de sinais.

A educação dos surdos depende do tipo de escola na qual ele se encontra. Por ele usar a LIBRAS no lugar da fala a comunicação na escola inclusiva deveria acontecer através do intérprete que é o profissional que faz a mediação entre o surdo e o ouvinte de forma imparcial ou através das aulas em Libras em uma escola bilíngue.

Para se educar um surdo, é necessário verificar o grau de surdez e se realmente ele é surdo ou deficiente auditivo. Muitos professores pensam que os alunos surdos compreendem a fala, fazem leitura labial e oralização, mas a maioria não o faz. Quando os surdos oralizam, sua oralização é afetada em algumas palavras pelo motivo de não ouvir como outras pessoas que têm boa recepção de som. A fala do surdo é afetada e diferente.

Para melhorar a recepção de informação na sala de aula é necessário que o surdo aprenda a Língua de Sinais (Libras) para compreender melhor os conteúdos, que na maioria das vezes é auxiliado pelo profissional Intérprete da Língua de Sinais, direito adquirido pelo decreto 5626/2005. Além do aluno receber o auxílio no AEE (Atendimento Educacional Especializado) em forma de monitoria em língua de Sinais, de preferência por um professor surdo, no contra turno, ou em forma de oralização, no caso dos surdos oralizados que fazem a leitura labial, para ter acesso às disciplinas. Hoje, a abordagem bilíngue já foi superada pela pedagogia surda ou pela mediação intercultural.

Na interação social, é difícil para o surdo entender os ouvintes, mesmo quando os surdos já são oralizados e fazem a leitura labial e mesmo com a presença do intérprete de Libras. O professor não pode exigir os mesmos trabalhos dos surdos e ouvintes. Ele precisa passar trabalhos diferenciados.

Para a maioria das crianças, aprender uma segunda língua acontece naturalmente, basta ter contato com diferentes línguas, principalmente crianças de 6 (seis) meses a 1 (um) ano, as quais o cérebro, segundo os neurologistas, possui uma plasticidade neural incrível. Já, para a maioria das crianças surdas, como elas não ouvem, é um processo muito difícil, pois envolve duas culturas completamente diferentes. Então quanto mais cedo o surdo é exposto a sua cultura, melhor para a aprendizagem dele.

Para os surdos, a língua espontânea e natural é a língua gestual, a L1 (primeira língua), no caso a LIBRAS. A sua segunda língua é a língua de escolarização, no caso a língua Portuguesa, a L2 (segunda língua). Isso é um grande problema para o surdo, visto que a língua de escolarização, em que ele aprende a ler e escrever é a L2, uma língua com estrutura morfossintática e semântica completamente diferente da sua língua materna. Quando ele faz a correlação entre as duas línguas, elas são diferentes e isso causa a grande

dificuldade com a L2. A L1 é uma língua gestual, já a L2 é uma língua oral ou escrita.

Vygotsky julga que a linguagem tem papel decisivo na formação dos processos mentais, e a língua, além de ser uma forma de comunicação, é uma função reguladora do pensamento. A linguagem torna-se um meio de transmitir conceitos e sentimentos, além de propiciar elementos para ampliar conhecimentos. A surdez pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais. (VYGOTSKY, 1978, p. 96).

Percebe-se, na fala de Vygotsky, que o fato de ser surdo não impede o desenvolvimento psicossocial da pessoa. O problema maior é a falta de metodologia adequada.

A LIBRAS é a língua natural do surdo, porque é a língua com a qual ele se identifica e se desenvolve melhor. O Bilinguismo só dará certo se o surdo conseguir se comunicar e participar das situações comunicativas na sociedade. Por isso a escola precisa ensinar estas crianças a ler e a escrever.

A aprendizagem do bilinguismo deveria ser feita com políticas públicas envolvendo a família, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, professores qualificados em LIBRAS, de preferência surdos, pois “§ 1o Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras”, conforme o art. 7º decreto 5626/2005, intérprete de LIBRAS e materiais didáticos adaptados. Sem isso, o bilinguismo é uma falácia e “propaganda enganosa”. O impacto do bilinguismo no surdo é profundo e estrutural. Ele vai influenciar nas conexões que são feitas no cérebro. Vai influenciar na forma como essa criança pensa, no seu raciocínio e na sua visão de mundo.

Existe uma vantagem para o surdo em aprender a L2 (segunda língua) é aprender a ler, escrever, conhecer e usar o português escrito nas situações comunicativas. Mesmo por que a LIBRAS não pode ser substituída pela Língua Portuguesa, segunda a Lei da LIBRAS, lei 10.436/2002.

Quadros (2006) afirma que o primeiro passo para o êxito da escola bilíngue é incluir a filosofia bilíngue no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. É necessário que o ambiente escolar seja, de fato, bilíngue. Quando falamos em ambiente bilíngue, estamos considerando que todos os profissionais se comunicam em LIBRAS, todos os professores são fluentes em LIBRAS e as aulas e situações de comunicação aconteçam nessa língua para evitar perdas de informações.

Ainda segundo Quadros (2006), outro fator de relevância na escola bilíngue é a presença do professor surdo porque ele é referência para o aluno surdo; um modelo de identidade. A identificação com um adulto surdo traz vários benefícios na formação do aluno enquanto sujeito. Desde a melhoria na sua autoestima quanto a possibilidade do aluno realizar projeções para seu futuro.

O relacionamento com o professor surdo é muito importante, o aluno surdo percebe que não está sozinho, que pertence a um grupo. O professor surdo influencia as escolhas do aluno, que internaliza valores importantes na sua constituição enquanto pessoa surda. São diretrizes de suma importância no Projeto Político Pedagógico (PPP): Professores bilíngues, professores surdos e que os demais profissionais sejam fluentes em LIBRAS.

Escola verdadeiramente bilíngue, na área da surdez, é a escola onde o ensino acontece em LIBRAS e a escrita e atividades acontecem na Língua Portuguesa. O ambiente escolar tem a LIBRAS como a primeira língua L1 e o português como segunda língua L2. O surdo interage com todos em Libras e toda a comunicação acontece nesse idioma. As aulas, os diversos conceitos e conteúdos são ministrados em LIBRAS. A LIBRAS, como L1 permite diálogos, interações, debates e discussões. As provas e outras atividades, se não for possível ser em LIBRAS, devem ser intermediadas pelo intérprete fluente. Já, para o ensino da língua Portuguesa, como segunda língua é necessário que o ensino aborde questões gramaticais como a morfologia e a sintaxe (ordem dos termos na frase) e que se faça a comparação com a L1 para que o surdo aprenda a estrutura da língua e tenha uma boa compreensão dos textos escritos.

O processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS é diferente do português. Já que a lei da LIBRAS não permite a substituição da Língua Portuguesa pela Libras, o que nós consideramos um erro grave da lei, o surdo precisa adquirir habilidade na escrita do português, que é sua L2 e fluência na L1.

A aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, acessar os conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua portuguesa, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação. (KUBASKI & MORAES, 2009).

Para a comunidade surda a escola bilíngue só é de extrema importância se o português escrito não for a língua cobrada nas atividades pedagógicas e avaliações. Com o português o aluno surdo enfrenta muitas barreiras e obstáculos no acesso à

educação que termina ficando para trás. O ensino do português dispensa grande tempo do aluno surdo, pois ele tem muita dificuldade em aprendê-lo. Seu desenvolvimento fica comprometido e não há uma inclusão social de fato. O melhor, para o surdo, seria a pedagogia surda.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626/05, garantem à pessoa surda o direito à educação bilíngue e à inclusão educacional e social.

O Decreto Federal nº 5.626/05 em seu Capítulo IV, Artº 4º, parágrafo 1º, inciso V, propõe o apoio na comunidade escolar ao “uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos”, mas na prática isso dificilmente acontece.

Pode-se acompanhar historicamente que, a partir da década de 1960, com os estudos de Willian Stokoe, houve o reconhecimento da língua de sinais enquanto língua do surdo. Abordagem conhecida como comunicação total. A adoção da língua de sinais enquanto primeira língua do surdo e da língua nacional como sua segunda língua (bilinguismo), só aconteceu em 1980. Essa abordagem, denominada bilíngue, foi primeiramente debatida nos Estados Unidos e posta em prática, teve como um dos fundamentos originais a preservação da identidade e da cultura da comunidade surda. O modelo bilíngue é um modelo educacional que concebe a língua de sinais como a língua natural dos surdos, permitindo, a partir de sua aquisição, o acesso a conceitos de sua comunidade. O Bilinguismo já está ultrapassado, pois existe a pedagogia surda e a mediação intercultural.

2.4 Surdez X Aquisição da Linguagem

O surdo, por volta dos 6 (seis) meses, se comunica como qualquer outra criança ouvinte, por meio dos gestos. Só a partir dos 6 meses que haverá a diferenciação da linguagem entre surdos e ouvintes porque o ouvinte vai aprender a língua oral e o surdo, se for filho de surdos, aprenderá a língua de sinais, caso contrário ficará num completo silêncio, sem interação social, sem linguagem e sem desenvolvimento psicossocial.

Para Vygotsky (1989), a construção do conhecimento ocorre pela linguagem, isto é, pela mediação cultural, e não é um processo direto da ação do homem sobre o meio (Conforme pensa Piaget). É um processo no qual a linguagem constitui-se como um sistema simbólico de interação e desenvolvimento humano.

A teoria de Vygotsky (1989) enfatiza a importância da interação social no processo de aquisição da linguagem e, portanto, na construção das funções psicológicas superiores humanas (memória, pensamento, linguagem, etc.). O surdo, assim como qualquer estudante, precisa da interação com o meio em que vive, com a realidade e com as outras pessoas para aprender. Nesse processo, a linguagem constitui-se como um sistema simbólico de desenvolvimento humano importantíssimo, por isso o surdo precisa ter contato com a LIBRAS desde bebê.

Ao contrário de Vygotsky, Chomsky (2010, p. 32), autor do gerativismo, que é uma abordagem bastante reconhecida em linguística, afirma que “a linguagem é um processo biologicamente herdado”.

A aquisição da língua materna, isto é, da primeira língua, é concebida por meios naturais e biológicos, chamado de inatismo, assim, uma criança exposta ao input desenvolve a linguagem. Chomsky também fala sobre a Gramática Universal, a qual favorece a seleção de códigos e de desencadeantes do sistema linguístico da língua materna. Portanto a criança ouvinte é capaz de fazer regras de uso de sua língua, ela sabe a sintaxe de sua língua sem para isso precisar ser ensinada, ao contrário do surdo. A Gramática Universal também faz relação às propriedades comuns a todas as línguas naturais. Assim, a língua materna que se trata necessariamente da primeira língua, segundo Chomsky, não é ensinada e sim inata, suas investigações acerca da aquisição também confirmaria uma idade crítica para a aquisição da linguagem que se daria até por volta dos treze anos de idade. Essa Gramática interna é a responsável pelo desenvolvimento e processo de aquisição (LICERAS; DÍAZ, 1998, p. 41).

Para o desenvolvimento da linguagem nativa, biológica, é necessário o input (as interações e exposição ao meio social). O desenvolvimento da aquisição da linguagem dos surdos só vai se desenvolver quando figurar a LIBRAS no currículo escolar da educação básica, pois ela estimula o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda. Nesse contexto, a capacitação dos professores é imprescindível.

CAPÍTULO 3 - A INTERFACE ENTRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

A maioria dos surdos não entende a formação estrutural da Língua Portuguesa, a dificuldade na leitura e escrita é evidente principalmente por causa da interlíngua. Na maioria das vezes, eles não entendem o que leem devido não conhecerem muitas palavras, pois elas não fazem parte dos sinais da LIBRAS e é o que torna seu léxico na Língua Portuguesa limitado. O inverso também é verdadeiro, uma vez que mesmo interpretes bem treinados em Libras algumas vezes não conseguem traduzir sinais classificadores em Libras, devido a ausência de tais sinais na Língua Portuguesa.

Ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramatical e comunicativa das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita. (QUADROS, 2004, p. 31).

O surdo desconhece muitas palavras contidas nos textos, como os conectivos, preposições, etc. Essa pouca familiaridade com a Língua Portuguesa é cultural, devido à grande diferença linguística entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

Segundo Almeida (2000), até há pouco tempo se acreditava que era a surdez a grande responsável pelas dificuldades apresentadas na língua e na escrita dos surdos. Contudo pesquisas demonstraram que o surdo tem muita dificuldade na língua portuguesa devido à grande diferença entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, pois a pessoa surda se sente como se estivesse lidando com uma língua estrangeira dentro do seu próprio país. A restrição de vocabulário do português é evidente e, para tentar sanar essa dificuldade, o português para surdos deve sempre levar em consideração a Língua de Sinais e o trabalho com as formas visuais, imagens e desenhos.

Para se falar em ensino de leitura e de escrita para surdos, deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem, "falar e ouvir" são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam (...). (QUADROS, 2004, p. 98).

Por isso, o processo de ensino de leitura aos surdos deve partir inicialmente da língua de sinais, já que eles não fazem a associação entre sons e sinais gráficos. Além disso, sempre quando se apresenta uma palavra desconhecida a ele é necessário que esta seja explicada. Por exemplo, ao assistir um filme, muitas pessoas acreditam que o surdo está entendendo tudo que se passa pelo fato de estar legendado. Mas na verdade é preciso entender que a legenda dos filmes são baseadas na escrita da língua oral, que são sons abstratos para o surdo, e não na língua de sinais que apresenta uma gramática e estrutura diferente. Somente os surdos que já sabem a língua portuguesa escrita não têm dificuldade em entender os filmes legendados.

Outra questão diz respeito às tecnologias, pois os surdos que se disponibilizam destas compreendem melhor o português escrito do que os surdos que não disponibilizavam desse recurso, devido a grande interação que os meios tecnológicos disponibilizam, sendo de fundamental importância para a alfabetização escrita do aluno surdo. Elementos fundamentais para o seu desenvolvimento comunicativo. (ALMEIDA, 2000).

No livro “A Construção de identidades na Educação de Surdos”, de Santos (2016), o autor demonstra que a LIBRAS é de essencial importância para o desenvolvimento educacional dos surdos, pois ela estimula o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da pessoa surda. Sem ela, a qualidade das informações recebidas é insuficiente.

Para o surdo, a expressão corporal é o veículo para manifestar suas emoções. A impulsividade e agressividade de muitos surdos estão relacionadas à falta de comunicação e à incompreensão por parte das pessoas de seu convívio, pouco habituados a responderem aos pedidos por uma via não verbal. A timidez, a inibição e a desconfiança do surdo provêm do fato de ele não compreender perfeitamente as conversações orais, a língua metafórica e no sentido figurado, os códigos às vezes acompanhados de ironia, interjeição e risos, isto é, as características próprias da língua oral (SANTOS, 2016).

A Língua de sinais é a principal característica que define o pertencimento a uma comunidade Surda (um senso de identidade e um estilo de vida), segundo o decreto 5626/2005, a pessoa que não se comunica através da LIBRAS não pode ser considerada surda. Assim, a criança Surda deve aprender, desde cedo, que ela pertence a uma cultura com características e singularidades próprias.

Apesar da dificuldade do surdo com a Língua Portuguesa ele pode ampliar o seu vocabulário se ele for exposto, desde cedo, à língua de sinais, como L1 (primeira língua) e à língua portuguesa escrita como L2 (segunda língua) com o apoio da família e da escola na qual ele está inserido. O problema é que muitos não aprendem sequer uma língua. Não sabem a LIBRAS nem o português. Pesquisas recentes enfatizam a importância de a criança surda ser exposta, desde cedo, à língua de sinais, adquirindo-a como primeira língua para o seu desenvolvimento psicossocial e acadêmico. Só assim, o surdo se constituirá enquanto sujeito ativo na sociedade.

Segundo Almeida (2000) nas leituras e escrita dos surdos eles tentam fazer uma correspondência entre as palavras escritas e os sinais. É assim que eles aprendem, através da analogia entre a Língua Portuguesa e a Libras. Como por exemplo: Quando se fala sobre uma pessoa e seu nome para um ouvinte ele consegue discernir se é homem ou mulher. Já para os surdos quando se fala Rafael, por exemplo, é necessário definir através dos gestos se Rafael é mulher ou homem, do contrário o surdo não consegue discernir o gênero, principalmente se não há as marcas morfológicas para identificação de gênero.

Tanto a Língua Portuguesa quanto a LIBRAS possuem estrutura morfológica, fonológica, sintática e semântica, mas a diferença é que o nível fonológico na língua oral portuguesa é chamado de fonema e na língua de sinais é quirema. Se prestarmos atenção na comunicação dos surdos podemos perceber que os sinais do surdo apresentam toda uma ordem de comunicação que foge à regra de sequência da LP (Língua Portuguesa) e essa ordem é diferente da língua oral portuguesa e podem ser consideradas pelos professores que não conhecem a surdez como palavras soltas e erradas. A fonética, na LP, estuda os sons da fala, na LIBRAS ela estuda os quiremas, que são os sinais produzidos: as datilologias e Configurações de mão (CM) (QUADROS, 2006).

Nos PCN's de 1990, pode-se perceber que este prioriza o ensino de Língua Portuguesa e acabam não se recordando da LIBRAS. Privilegiando os textos do cotidiano: Trava-língua, narrativas, piadas, parlendas, rimas, fonemas etc. As piadas de ouvintes, parlendas (versinhos), rimas, poesias e fonemas etc., e demais conteúdos que não fazem sentido para o surdo.

O surdo precisa de materiais diferenciados e um currículo adaptado. Há a dominação europeia, ouvintista e sulista do currículo. Mas, o aluno surdo tem pouco

conhecimento prévio quando chega à escola, diferentemente do aluno ouvinte que já chega com *inputs* ou insumos linguísticos bem ricos, bastando serem explorados.

A alfabetização através de letras como A de abelha; B de bola ou ba-be-bi-bo-bu etc., não tem significado para ele. Tem de ensinar a palavra inteira e mostrar o concreto ou imagens, além de trabalhar com conteúdos estruturados em LIBRAS. Nessa perspectiva, a língua é concebida como uma prática social.

É de fundamental importância a aprendizagem da escrita da Língua portuguesa para os surdos, pois é uma maneira deles se comunicarem com a comunidade ouvintista. Em se tratando destes recursos metodológicos para atuar frente a educação surda Quadros (2006, p. 29) busca apresentar algumas propostas como:

Desenvolver o uso de estratégias específicas para resolução de problemas; exercitar o uso de jogos de inferência; trabalhar com associações; desenvolver as habilidade de discriminação visual, explorar a comunicação espontânea; ampliar constantemente vocabulário oferecer constantemente literatura impressa na escrita em sinais; proporcionar atividades para envolver a criança no processo de alfabetização como autora do próprio processo. (QUADROS 2006, p. 29).

O professor também precisa aprender a língua de sinais para ensinar o português para o surdo, pois, o surdo precisa da LIBRAS para aprender o português. O processo de ensino e aprendizagem, de todas as disciplinas, numa perspectiva bilíngue é muito melhor para o surdo (ALMEIDA, 2000). Sabe-se que o conteúdo só atinge significado se ligado à existência real, relacionado à vida social do aluno, sendo assim, os conteúdos programáticos deveriam ser repensados para o surdo.

A escrita, para o aluno ouvinte, é a representação simbólica da linguagem falada. Já para o surdo, é a representação de uma língua, de certa forma, estranha. Segundo Gesser (2009), o surdo tem dificuldade de escrever porque não sabe falar a língua oral. Por isso, segundo Quadros (2006), o surdo oralizado tem mais facilidade com a escrita do que o surdo não oralizado. É necessário considerar a sua diversidade social e cultural.

3.1 Professor e Aluno: dificuldades no processo de ensino-aprendizagem

Segundo Gesser (2009), o professor não é o culpado de todas as mazelas que acontecem com o surdo. Poucas são as escolas que oferecem recursos para o professor trabalhar e isso é um fato. O sistema, até hoje, não se organizou para

atender a comunidade surda. Assim, o professor tem que se atualizar e ser um pesquisador, pois não é fácil encontrar atividades pedagógicas em LIBRAS nos livros didáticos ou mesmo em sites na internet. A LDB 9394/96 diz que a avaliação deve priorizar os aspectos qualitativos em detrimento do quantitativo, pois ela não se restringe somente ao aspecto somativo como provas, trabalhos, oralidade e escrita, mas ao aspecto cognitivo, social e psicológico. Contudo, as nossas leis falham com relação à formação mínima para trabalhar com o aluno surdo.

O currículo é organizado por área de conhecimento e é desprovido da especificidade do surdo. Do jeito que ele está organizado é um reducionismo e empobrecimento do contexto da criança surda. O surdo também precisa ser protagonista do currículo, pois ele sabe o foco da sua aprendizagem.

Será que a pessoa com surdez não progride na escola devido à dificuldade de aprendizagem? Obviamente não. O surdo não progride por causa do bloqueio cultural, devido à falta de professores para atuar com surdos, devido ao seu histórico de falta de acesso à educação de qualidade, devido à falta de acesso à educação e recursos desde pequeno, devido também à falta do profissional intérprete de LIBRAS no contexto escolar e social para a recepção da mensagem escolar que, para o aluno surdo, é estranha (QUADROS, 2006).

A escola inclusiva, para o surdo, não é democrática; é desvantajosa. Não há materiais e livros adaptados para os surdos, isso dificulta o acesso ao ensino e apropriação do conhecimento. Quando ela impõe os conteúdos da cultura dominante e trata a todos de modo igual, todos assistem às mesmas aulas e são submetidos às mesmas formas de avaliação, isso não é disponibilizar a equidade, mas sim a desigualdade.

O surdo precisa de um currículo adaptado às suas necessidades, precisa de apostilas e livros adaptados. Não há progresso do surdo utilizando a mesma metodologia do ouvinte. Essa atitude não leva em consideração a sua diferença linguística e cultural. Ela corrobora com a desigualdade social, mantém a diferença entre surdos e ouvintes. É uma violência simbólica.

Segundo Almeida (2000) para ensinar alguns advérbios de modo para o surdo se faz necessário fazer a analogia em língua de sinais, até porque não existe esses sinais na LIBRAS. Por exemplo, a palavra “calmamente” deve-se fazer o sinal calmo, rapidamente sinal rápido, lentamente sinal lento, apressadamente sinal pressa,

provavelmente sinal talvez, teimosamente sinal teimoso, terrivelmente sinal terrível e assim sucessivamente.

Percebe-se que a sintaxe da LIBRAS é muito diferente da sintaxe da Língua Portuguesa, por exemplo, quando se diz em Português “Os livros estão dentro da caixa” em LIBRAS se demonstra “caixa, livros dentro” (QUADROS. 2006, p. 54).

Observa-se, na frase acima, que o surdo não usa o conectivo. Mas, com técnica e paciência, alguns professores podem ensiná-lo, mesmo que o conectivo não exista na LIBRAS. O surdo, assim como outras crianças ouvintes, não é um papel em branco, ele possui também a leitura de mundo, ele formula hipóteses, ele pensa. O professor deve questioná-lo e colocá-lo para pesquisar, para que, através do diálogo, ele aprenda. Ele lê outdoor, faixas de divulgação de passeios, festas, rótulos, televisão, WhattsApp etc. Claro que sua leitura é bem inferior ao da criança ouvinte devido a falta de insumos linguísticos. Mas dar oportunidade e acreditar naquele aluno é o papel do educador.

Diante das análises deste trabalho, é possível observar alguns fatores nas instituições que influenciam diretamente a aprendizagem desses alunos. Kramer afirma que, a escola tem a ganhar se for capaz de considerar a criança como sujeita da história, em vez de tomá-la descolada de sua classe social, de sua etnia, de sua história e de sua cultura. (KRAMER 1993, p. 264).

Segundo Quadros (2006), apesar da interlíngua, o surdo é capaz de aprender uma segunda língua e que a Língua de sinais não prejudica o desenvolvimento dos surdos, ao contrário, ela é de essencial importância para o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Inclusive ela ajuda na aquisição da língua majoritária, tanto na sua modalidade oral, quando o surdo desejar aprender a oralizar, quanto na aprendizagem da escrita.

A interlíngua se faz presente em grande parte da escrita dos alunos como, por exemplo: “eu já fui diretor limite não conseguiu contrato interprete”, “aí eu desistiu na escola”, na troca dos conectivos adequados e a flexão verbal inadequada. Nas expressões “Não, azar, perde informações. Eu sala não saber”, onde a expressão “azar, perde” é uma expressão usualmente existente na LIBRAS e não na língua portuguesa.

Geralmente o professor de língua portuguesa e outras disciplinas que não conhecem a singularidade linguística do aluno surdo não consideram as suas atividades e avaliações na qual ocorre a interlíngua, que é a interferência da

estrutura da LIBRAS na Língua Portuguesa. Isso é um dos fatores responsáveis pelo grande índice de evasão escolar dos surdos.

Percebe-se que, mesmo já existindo vários estudos e pesquisas provando que a Libras é uma língua ainda existe o desconhecimento ou a difícil aceitação da sociedade de que a Libras seja realmente uma língua. Logo, é necessário o reconhecimento da Língua de sinais como língua de prestígio.

Outra situação observada durante as reflexões aqui apresentadas é que, segundo Quadros (2006), os surdos, quando escrevem, se valem de relações metonímicas como trocar pintar por colorida, feliz por felicidade, alegria por alegre, brincar por brincalhão ou brincadeira, sorrir por sorriso, difícil por dificuldade, reforma por trocar etc. Em LIBRAS, a maioria das vezes, não há flexão, muitas dessas substituições são devido as palavras não terem o significado equivalente na LIBRAS ou porque os surdos não sabem o sinal que devem utilizar.

Outra relação entre a Língua Portuguesa e a Libras que se destaca é que quando os surdos não conhecem ou não sabem o significado eles soletram (fazem a datilologia). O alfabeto manual não é considerado LIBRAS, é apenas um recurso usado quando não existe o sinal da palavra. Constantemente as palavras mais digitalizadas são os elementos de coesão, como preposições, conjunções etc., porque não existem esses conectivos na língua de sinais.

Além disso, os surdos tendem a trocar as letras das palavras e confundir algumas palavras que para eles é a mesma coisa, pois eles costumam fazer analogias entre as palavras. Por exemplo: a palavra “gota” e “gato”

Essa característica de fazer analogia é demonstrada por Oliveira (2000, p. 55) onde “a palavra graça foi substituída por João pela palavra praça. Esta substituição parece ter sido feita em função de um vocábulo desconhecido por outro conhecido, a partir de similaridades visuais das palavras”.

Por exemplo: “O menino vai para a escola” (escrito em Língua Portuguesa). O surdo escreve: “Menino ir escola”. O surdo não compreende palavras como “vai”, “para a”, “precisa não”. Então devido os conectivos não serem visualizados eles se tornam difíceis de serem interpretados. O processo de aquisição da linguagem escrita da Língua Portuguesa, pelo surdo, acontece por meio da LIBRAS, que é uma língua visuoespacial.

Outra característica relacionada às diferenças entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa reflete um problema de Concordância Nominal, muito comum em

estrangeiros aprendendo a língua portuguesa ou uma segunda língua qualquer. Há inadequação da colocação do pronome possessivo, pois eles sempre têm muita dificuldade com os conectivos.

Enquanto um falante nativo do português não tem problema nenhum com artigo, a escrita do surdo demonstra a dificuldade em lidar com a classe gramatical dos artigos da Língua Portuguesa. Ocorrendo também algumas situações onde o equívoco encontra-se na colocação inadequada da preposição, como por exemplo: “o professor não sabe em LIBRAS”.

O uso inadequado do acento ou ausência dele, como em: “Já existe na escola um trabalho voltado para essa realidade?”, “qualquer lugar tem na escola, secretária ter”. Outro problema presente da escrita do surdo é a falta de domínio do conhecimento da Concordância Verbal e das flexões verbais.

Segundo Quadros (2006), outro equívoco encontra-se na troca de letras que acabam por ser uma evidência constante na grafia dos surdos, como a exemplo: “Alunos só estudar é colodo surda começou Normal”. Onde Quadros (2006) destaca que a palavra “colodo” acima citada quer dizer “calada”, ou seja, as aulas começam e o surdo presente acaba sempre calado.

A falta de acento também visível deve-se ao fato de eles não ouvirem, logo, tanto o acento gráfico quanto os sinais de pontuação não fazem sentido para eles, acabando por não aparecer em sua escrita, a exemplo.

Devido a LIBRAS ser uma língua que não possui conectivos, os problemas com elementos de coesão são constantes, como na expressão citada por Quadros (2006): “porque quando eu sentar na frente na sala, mas pessoa que pediu senta lado por isso”. Observa-se que a conjunção “por isso” foi colocada no final da frase.

Inclusive o pronome interrogativo por quê constantemente aparece no final das pergunta escritas por surdos. A exemplo de: “Você não ir passear. Por quê?”. Outra marca de interlíngua bem evidente na escrita dos surdos, como afirma Quadros (2006), são as marcas temporais próprias das Línguas de sinais, como: “Passado, escola outro escola competição eu não participarei, mas só ouvintes”. Como na língua deles não há flexão, eles utilizam essas marcas para indicar tempo: passado, futuro, hoje, ontem, anteontem, agora, etc.

As marcas de interlíngua se manifestam em palavras próprias da Língua de sinais, como a palavra “nada” que é constante nessa língua e outras como “zero”,

“foco”, “azar perde” e “igual” e que para o ouvinte não faz sentido, mas para o surdo são palavras fundamentais na sua língua, a exemplo das falas:

Além disso, os surdos têm dificuldade com a colocação da classe gramatical dos artigos porque eles não fazem parte da LIBRAS, como na expressão: “A difícil pouco porque o professor explicar muito complicado”. (QUADROS, 2006).

A sintaxe da LIBRAS é totalmente diferente da LP. Por exemplo, quando eles querem perguntar onde está algo. Eles sempre jogam a palavra onde para o final da pergunta. Por exemplo: “Minha tesoura onde?” (Onde está a minha tesoura).

Outra situação importante a ser analisada é o fato de que quando o surdo aprende a língua portuguesa ele não escreve frases como: “Vou fazer um curso de LIBRAS” ou “Eu peguei gripe”. Esses tipos de frases não tem sentido para eles. O que eles escrevem é: “Vou participar curso LIBRAS” ou “Eu adquiri gripe” ou “Eu gripar” porque para eles “pegar”, por exemplo, significa apenas a ação de pegar propriamente dita e “fazer” significa a ação de fazer algo em seu sentido real. Na língua deles esses verbos são ações das pessoas.

A desigualdade educacional e social nos educandos surdos também é perceptível na escrita destes e no entendimento que eles fazem de determinadas palavras. Segundo Quadros (2006, p. 71) é perceptível a

ausência do verbo, colocação inadequada do artigo, verbos no infinitivo, troca de letras, ausência do conectivo, concordância verbal inadequada, expressões que só existem na Libras, organização sintática diferente da Língua Portuguesa, colocação inadequada de preposições, uso inadequado ou ausência de acentos, troca de substantivos, analogias.

Segundo Quadros (2006), na língua Portuguesa basta dizer a “Maria foi ao banco”, mas em LIBRAS eles precisam dessas marcas explicativas para saber que “Maria” é uma mulher e que foi ao banco. Além disso, há a troca gramatical, troca de substantivo por verbos, troca de sílabas nas palavras. Por exemplo: a palavra “inpreterte” ao invés de intérprete.

Outra questão frequente é que o uso dos acentos e pontuação da Língua Portuguesa não têm sentido para eles. A ordem sintática diferente da Língua Portuguesa. E, finalmente, as Constantes relações metonímicas que é a troca de uma palavra por um sinal equivalente, quando não existe o sinal, como: Diversidade eles fazem “pessoas diferentes”. No lugar de “insegurança” eles utilizam “segurança não ter”, no lugar de “atualizado” eles usam a expressão “saber tudo acontece”. Por

exemplo na expressão: “Professor precisa saber tudo acontece” onde traduzindo fica “O professor deve se manter atualizado”.

Logo, os sistemas de ensino precisam rever suas matrizes curriculares, pois se faz necessário maior envolvimento com a questão da inclusão dos surdos nas escolas regulares. Além disso, a formação dos professores também é imprescindível.

Sabe-se que a LIBRAS reflete a cultura e identidade surda. É por meio dela que a pessoa com surdez se desenvolve e consegue se comunicar plenamente. A intervenção familiar é de extrema relevância no desenvolvimento do surdo para o seu desenvolvimento psicossocial e educacional.

O valor simbólico da oralização continua rondando os projetos educacionais destinados à alunos surdos, mesmo quando a Língua de Sinais é, supostamente, aceita como elemento curricular da escola inclusiva. A dificuldade dos docentes em aprender Língua de sinais e o seu desconhecimento em relação a ela pode gerar atitudes discriminatórias.

A diferença linguística entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa é tão grande que inviabiliza o processo de inclusão, principalmente na escola onde o professor não utiliza a LIBRAS e não há a presença do profissional intérprete de LIBRAS. Muitas pessoas pensam que o surdo, por não ser capaz de ouvir, é incapaz de aprender a se expressar linguisticamente, de entender e raciocinar. Mas, mesmo quando este não sabe escrever ele é capaz de se comunicar de maneira lógica na Língua de Sinais.

Segundo Santos (2016), como constantemente as famílias dos surdos não sabem LIBRAS e não se interessam em aprender, a capacidade de transmitir normas e valores acaba por ficar restrita. O pensamento das pessoas sobre a incapacidade dos surdos é evidente em vários setores da sociedade.

Existe o preconceito de toda ordem e que se espalha como “erva daninha”, como regulação do outro. Parece que o surdo se recobre de uma viscosidade nas escolas onde alguns professores não se sentem preparados e bem remunerados para trabalhar com essa clientela.

As crianças provenientes da comunidade surda têm menos chance, em relação aos ouvintes, de entrar nas escolas e universidades e ter o acesso e permanência devido à oferta restrita de oportunidades escolares, do método

inadequado de trabalho do professor, devido também a sua cultura³ ser diferente. Mesmo quando as crianças surdas conseguem escolarizar-se, há carência de materiais didático-pedagógicos adaptados para essa clientela porque a diferença linguística é muito grande e a LIBRAS é uma língua que foi pouco estudada.

A evasão escolar é constante e, devido à barreira ocasionada pela diferença linguística, muitos professores “empurram” os surdos para a série seguinte. Às vezes, o surdo tem necessidade de trabalhar para ajudar a família, que muitas vezes é vulnerável socioeconomicamente. Perdem muitas informações e conhecimentos devido a vários fatores, tais como a falta do profissional intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), as salas lotadas de alunos, a falta de formação dos professores, a carga horária de LIBRAS nos cursos de formação de professores é baixa e insuficiente, a metodologia inadequada utilizada, o conjunto de estereótipo do corpo docente e etc., a falta da disciplina de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória. Assim, por falta de escolas que atendam às suas necessidades culturais ou impossibilidade de frequentá-la, e, por receberem um ensino de baixa qualidade, o resultado é, geralmente, a evidência de um baixo nível educacional das crianças surdas.

Esses fatores ficam reforçados pela diferença linguística em relação aos ouvintes, pela falta de metodologia pedagógica relacionada à surdez, a falta de interesse dos governantes em investir nessa área (devido à falta de acessibilidade dos materiais didáticos, livros adaptados, apostilas adaptadas, equipamentos tecnológicos, etc.), fazendo com que o desempenho dos alunos surdos seja pior do que o das crianças ouvintes, mesmo porque eles não têm um ensino de igual qualidade. Eles não têm a igualdade de acesso e permanência tanto pregada pela Constituição e pela LDB 9394/96. Se o surdo não tem acesso à educação de qualidade, ele está condenado à miséria que a sociedade lhe impõe.

Cria-se a falsa imagem de que a inclusão é um sucesso, mas o surdo precisa de uma educação que respeite a sua diferença linguística e a oralização acaba se fazendo presente nos espaços escolares.

Outra grande vítima desse processo é o professor que não está preparado e não recebe cursos de capacitação nem orientações metodológicas para o ensino dos surdos, como: utilizar-se de filmes legendados, se na sala tiver o intérprete não

³ Cultura aqui é entendida como o fazer humano, as relações, a linguagem dos surdos, a maneira como eles se relacionam, aprendem e suas dificuldades.

falar rápido, falar compassadamente, trabalhar com imagens e objetos concretos. Na perspectiva da educação inclusiva, será que o professor é obrigado a ser bilíngue? A presença do intérprete na sala de aula não encerra o problema da inclusão. O professor trata o aluno de forma homogênea porque não conhece a área da surdez.

Não é complô o professor dar aula de baixa qualidade para os surdos, mas sim uma falha do sistema que implantou a inclusão sem dialogar com os envolvidos (professores e alunos surdos). As teorias pedagógicas ajudam muito, mas a escola inclusiva precisa da contrapartida do sistema (secretaria, governo, ministro). Por que o sistema não analisa antes o perfil daquele que vai ser incluído para executar o plano de inclusão de acordo com suas necessidades? Os professores são considerados resistentes às mudanças, mas são eles que vivem as maiores dificuldades do processo educacional.

Segundo Zagury (2007), o pior é que esses desgastantes confrontos muitas vezes nada têm a ver com o incremento de saberes nem com a qualidade do ensino. Esse é um dos exemplos no qual o professor perde a sua autonomia e não pode exercer a sua profissão com independência e segurança.

Por isso, é necessário o *feedback*, a interação dos surdos com o meio social onde ele vive, preferencialmente por meio da LIBRAS, mas, se não for possível, pelo menos por meio da língua portuguesa escrita. Só assim ele criará a sua personalidade e se desenvolverá enquanto cidadão pleno numa sociedade onde a maioria é de ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa evidenciamos que o processo educacional dos surdos no contexto escolar, em principal no que diz respeito a interlíngua, perpassa por um emaranhado de formulações e reformulações em prol de se descobrir metodologias para se trabalhar com o aluno surdo, mas, a contribuição maior deste trabalho consiste nas análises da interferência da interlíngua na escrita dos surdos a qual poucos professores detêm conhecimento e que é de suma importância para a construção desse indivíduo.

Pode-se perceber que um aluno surdo também é capaz de formular hipóteses. Logo, a escola tem que dar a possibilidade ao aluno de se desenvolver e aprender, tendo em vista que este é um direito legítimo e assegurado por lei. E que apesar da língua majoritária nas escolas ser a Língua Portuguesa, eles precisam primeiramente aprender e entender a sua língua materna para depois aprender o português, do contrario não há comunicação.

Este trabalho demonstra que a interferência da Libras na escrita da Língua Portuguesa de surdos promove inúmeras dificuldades de compreensão por parte dos educandos e dos professores que terão de lidar com tais alunos. O maior problema da inclusão dos surdos para o professor é que os livros didáticos não trazem nada de LIBRAS e parecem sem sentido nenhum, sem atrativos para o aluno surdo. A leitura e escrita eficientes na língua portuguesa são difíceis para o surdo. A interlíngua influencia nessa dificuldade, através dos verbos no infinitivo, falta ou uso inadequado dos conectivos etc. O mais importante é ensinar ao surdo aquilo que vai fazer sentido para ele. As diferentes situações de comunicação e de uso da língua devem ser levadas em consideração.

Outra resultado marcante desta pesquisa, diz respeito ao ensino de línguas. O melhor ensino da Língua Portuguesa para surdos é o ensino no qual o aluno vai aprender a pensar em LIBRAS por si próprio e tentar passar para o português escrito, sempre comparando as duas línguas. O problema é que o sistema educacional só se preocupa que o aluno saiba ler, escrever e fazer cálculos (contar). O importante no ensino do português como L2 é ensinar o contexto e o uso corrente das palavras.

Diante da comparação entre a Libras e a Língua Portuguesa na escrita dos surdos, esta pesquisa nos mostrou que a Língua Portuguesa possui classes de

palavras que não são tão necessárias à comunicação do aluno surdo. A Libras não possui conectivos, mas mesmo assim cumpre a sua função de maneira eficiente.

Nessa perspectiva, entende-se que cabe ao professor reelaborar e reconstruir sua prática docente visando o desenvolvimento integral de seus educandos. Sabemos que estamos sempre despreparados para os desafios que surgem em nossa vida, porém é imprescindível estarmos em constante formação para que estes desafios sejam sanados da melhor forma possível em prol do desenvolvimento cognitivo, sócio histórico e cultural de nossos educandos.

No caso das discussões da presente pesquisa, voltadas para a interface entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS, foi possível visualizar os confrontos entre a teoria e prática, a esperança e o desalento, o sonho e realidade, as metodologias tradicionais e as metodologias inovadoras, a língua padrão e a língua materna, a homogeneidade e a heterogeneidade, a segurança e a insegurança que são características peculiares das tentativas da inclusão no contexto escolar, bem como da comunidade surda.

Assim, pode-se considerar que a pesquisa proporcionou novos olhares referentes as práticas inclusivas na educação de pessoas com surdez e desenvolveu, nesta pesquisadora, novas concepções acerca do verdadeiro objetivo da escola inclusiva. De acordo com as observações e discussões realizadas durante todo o trabalho, detectou-se quão importante se faz a reformulação da práxis educativa para o desempenho das competências cabíveis ao professor e seu papel em sala de aula.

Entendemos aqui que o processo educacional é um enorme desafio, tanto para o surdo quanto para os educadores que irão atuar com esta clientela. Assim sendo, é preciso ir além das velhas práticas para a construção, não de um método milagroso e revolucionário, mas de metodologias eficientes. Métodos que permitam aos educandos repensarem constantemente seu desenvolvimento e aos professores sua prática. Logo, é imprescindível a realização de estudos contínuos na busca das respostas dos questionamentos que tendem a imergir no decorrer de novos trabalhos e investigações que advenham das questões iniciais que nortearam esta investigação. Sabemos que nossos esforços são apenas parte de uma vasta e árdua jornada que garantirá uma sala de aula realmente inclusiva, e que contribuirá para mudanças positivas e significativas nas práticas educativas e no desenvolvimento de nossos alunos como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. **Leitura e Surdez: um Estudo com Adultos não Oralizados**. Editora RevinterR, RJ, 2000.

BLANCHOT, Maurice. **Conversa Infinita 2: a experiência-limite**. Tradução : Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/Constituição>. Acesso em 16 de abril de 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1990. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/pdf/livro01>. Acesso em: 12 de março de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis>. Acesso em 12 de março de 2018.

BRASIL. **LEI nº 5.357, DE 17 DE NOVEMBRO DE 1967**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5357.htm>. Acesso em 22 de abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/leis/2002>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/decreto/d5626>. Acesso em: 02 de março de 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Lei nº. 13.146 de 06 de julho de 2015**. Disponível em: <www2.camara.leg.br/fed/lei/2015>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2018.

CÂMARA JR. J. Mattoso. **Princípios de Linguística Geral como introdução aos estudos superiores da Língua Portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1964.

CARDOSO, A. H. A.; RODRIGUES, K. G.; BACHION, M. M. **Percepção da pessoa com surdez severa e/ou profunda acerca do processo de comunicação durante seu atendimento de saúde**. Rev. Latino-am. Enfermagem, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns: Possibilidades e Limitações**. RJ: Vozes, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 5 ed. 2001.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Mente**. 3ª ed., São Paulo: Unesp, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

FROMKIN, V; RODMAN, R. **Da Boca dos Bebés: Aquisição da Língua pela criança.** São Paulo: Editora Coimbra Almedina, 1993.

GESSER, A. **Libras: que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola, 2009.

HJELMSLEV, Louis. **Resumé of a theory of language.** Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague, XVI, 1975. Disponível em: <http://resume.univerennes1.fr/presentation.html>.

KUBASKI, C; MORAES, V. P; **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas;** IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE; III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia; PUCPR, 2009.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** SP: Ática, 1993.

LICERAS, J.; LAGUARDIA, B.; FERNANDEZ, Z.; FERNANDEZ, R.; DIAZ, L. Licensing and identification of null categories in Spanish nonnative grammars. In: J. LEMA; E. TREVIÑO (Eds.). **Theoretical Analyses on Romance Languages.** Current Issues in Linguistic Theory. n.157. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, p. 263- 82, 1998.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

OLIVEIRA, Y. C. A.; COSTA, G. M. C.; COURA, A. S.; CARTAXO, R. O.; FRANÇA, I, S. X. **A língua brasileira de sinais na formação dos profissionais de Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia no estado da Paraíba, Brasil.** Interface: Comunicação, saúde, educação, v.16, n.43, 2000.

PIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. São Paulo: Sumus, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Artmed, Porto Alegre, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de (orgs). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

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

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, David Antônio. **Avaliação e Planejamento da Intervenção pedagógica em pessoas portadoras de necessidades educativas especiais**. Vitória: UFES, Centro Pedagógico, laboratório de Aprendizagem, 1993.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SANCHEZ, M. Razonamiento verbal y solución de problemas. México: Trilhas, 1991.

SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **A construção de identidades na educação de surdos**. 1ª. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAGURY, Tania. **O professor Refém**. RJ: São Gonçalo, Editora Record, 2007.