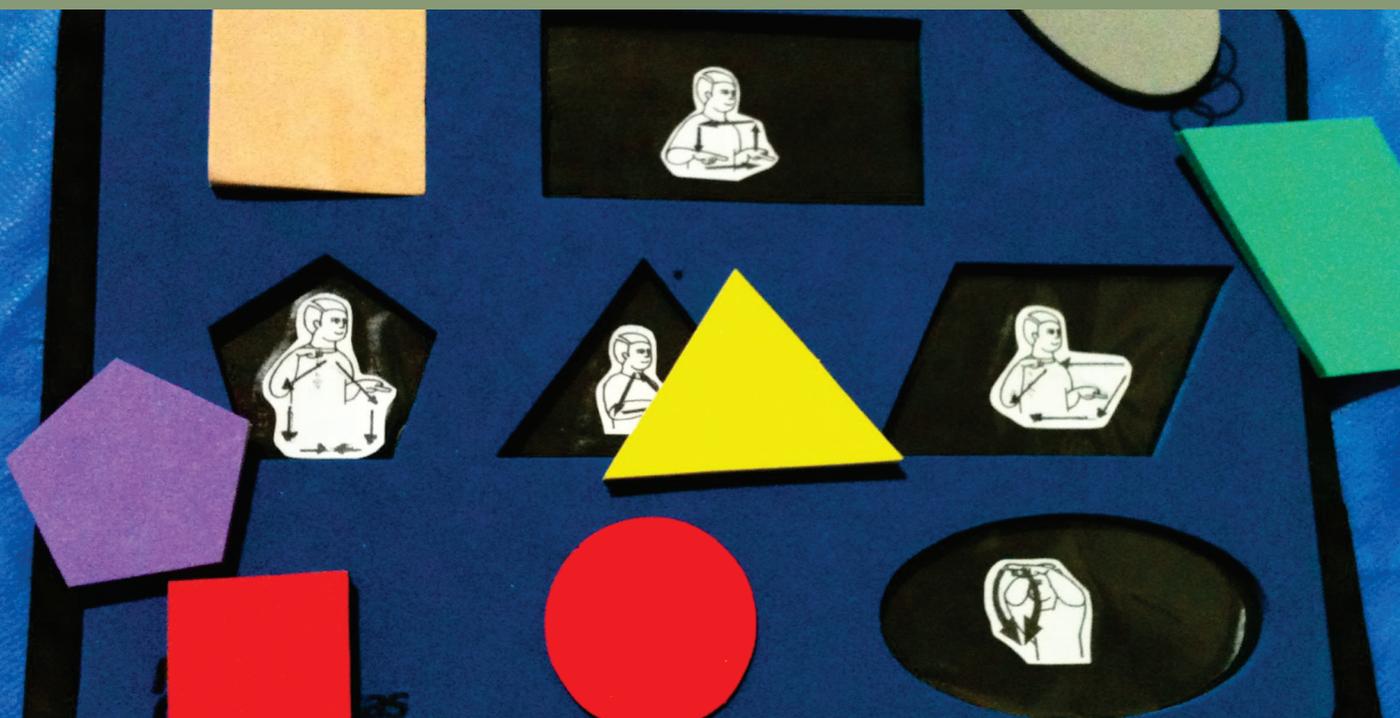


Coleção:
Educação Especial e
Inclusão Escolar:
Políticas, Saberes e Práticas

Série:
Material Didático v. 2



Atendimento educacional especializado para alunos surdos

Lázara Cristina da Silva
Marisa Pinheiro Mourão
Organizadoras

EDUFU

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS

PRESIDENTE DA REPÚBLICA Dilma Rousseff	CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEaD DIRETORA E REPRESENTANTE UAB/UFU Maria Teresa Menezes Freitas
MINISTRO DA EDUCAÇÃO Aloísio Mercadante	CENTRO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL CEPAE/UFU Lázara Cristina da Silva
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI Cláudia Pereira Dutra	COORDENAÇÃO DE TUTORIA Jane Eyre Bandeira de Lavôr Gonçalves
DIRETORIA DE POLÍTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL Martinha Clarete Dutra dos Santos	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CEaD Marisa Pinheiro Mourão
COORDENAÇÃO GERAL DE POLÍTICAS	SUPORTE TECNOLÓGICO Alberto Dumont Alves Oliveira
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES João Carlos Teatini de Souza Clímaco	João Vitor da Silva Alves Otaviano Ferreira Guimarães
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU REITOR Elmiro Santos Resende	APOIO PEDAGÓGICO E ADMINISTRATIVO Jane Eyre Bandeira de Lavôr Gonçalves Letícia Rodrigues de Castro Maria Ivonete Ramos Karla Vanessa da Silva Pedro Vitorino Soares Pereira
VICE-REITOR Eduardo Nunes Guimarães	REVISÃO TEXTUAL Cláudia Goulart Moraes Valdete Aparecida Borges Andrade
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED/UFU DIRETOR Marcelo Pereira Soares da Silva	TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS VÍDEOS PARA A LIBRAS Flaviane Reis Keli Maria Souza Costa Silva
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB COORDENADOR UAB/UFU Maria Teresa Menezes Freitas	

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS**

Lázara Cristina da Silva
Marisa Pinheiro Mourão
Organizadoras

Coleção:
Educação Especial e Inclusão Escolar:
Políticas, Saberes e Práticas.

Série:
Material Didático

VOLUME 2



2013
2ª Edição

Sumário

- 9 Apresentação
- 11 1. Proposta
- 11 2. Objetivos do curso
- 12 3. Justificativa do curso
- 18 4. Metodologia do curso
- 20 5. Estrutura do curso
- 21 6. Profissionais envolvidos
- 22 7. Certificado do Curso

UNIDADE I - Fundamentos da Educação a Distância (EaD)

- 26 Apresentação dos autores da Unidade
- 29 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
- 45 CAPÍTULO II - Concepções de Educação a Distância (EaD)
- 55 CAPÍTULO III - Legislação sobre Educação a Distância no Brasil (EaD) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)

UNIDADE II – Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à Educação de Pessoas Surdas

- 62 Apresentação dos autores da Unidade
- 63 CAPÍTULO I - Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à educação de pessoas surdas

UNIDADE III - O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas

- 86 Apresentação dos autores da Unidade
- 89 CAPÍTULO I - O Atendimento Educacional Especializado e a escolarização das pessoas surdas
- 99 CAPÍTULO II - As concepções sobre a surdez: construindo sentidos rumo a uma nova prática educacional
- 105 CAPÍTULO III - O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas: criando sentidos e significados
- 121 CAPÍTULO IV - O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas: construindo o fazer cotidiano na escola
- 141 CAPÍTULO V - O surdo e o atendimento educacional especial: onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial?
- 151 CAPÍTULO VI - A família do aluno surdo e a escola

UNIDADE IV - Noções básicas de Língua Brasileira de Sinais – (Libras)

- 158 Apresentação dos autores da Unidade
- 161 CAPÍTULO I - Língua Brasileira de Sinais
- 171 CAPÍTULO II - Pensando a Metodologia de Ensino para Surdos no AEE

UNIDADE V - Noções Básicas de Português como Segunda Língua

- 176 Apresentação dos autores da Unidade
- 177 CAPÍTULO I - Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
- 193 CAPÍTULO II - Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE: dialogando com atividades
- 209 CAPÍTULO III - Estratégias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos
- 213 CAPÍTULO IV - O papel da Libras no Atendimento Educacional Especializado como base para o letramento em Libras e em Português
- 221 CAPÍTULO V - Professor surdo e sua prática em sala de aula/ sala de Atendimento Educacional Especializado: o fazer pedagógico

Prezado(a) aluno(a)

Ao longo deste guia impresso você encontrará alguns “ícones” que lhe ajudarão a identificar as atividades.

Fique atento(a) ao significado de cada um deles, pois, isso facilitará a sua leitura e seus estudos.



Áudio



Vídeo



**Leituras
Indicadas**



Multimídia



**Atividades
Guia Impresso**



**Atividades
Ambiente Virtual**



Saiba Mais



Pare e Pense



**Pesquisando
na rede**

Desejamos a todos um ótimo curso !

Apresentação

Prezado(a) professor (a) cursista !



Desde o ano de 2007, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), faz parte da rede de formação continuada a distância de professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No ano de 2010, mais dois projetos foram aprovados com o objetivo de capacitar 2.000 professores da rede pública de ensino regular do Brasil, ambos voltados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares.

O Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos tem por objetivo oferecer formação continuada a distância, via web, para educadores que atendem ou pretendem atender alunos surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A forma de interação e comunicação entre tutores e alunos será efetivada, exclusivamente, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) **Moodle**.

Para a realização deste curso foi composta uma equipe de profissionais que trabalham diariamente na concepção, organização e disponibilização de atividades no AVA. Todos trabalham com a finalidade de tornar a experiência de formação dos cursistas significativa tanto no aspecto profissional quanto pessoal.

Por isso, aproveite os espaços de interação e troca de ideias e esclareça as suas dúvidas e dificuldades tão logo elas apareçam. Convém esclarecer que o aproveitamento de todas as possibilidades que o curso oferece depende da disponibilidade, interesse e envolvimento de cada participante.

Esperamos que você desfrute, ao máximo, de todas as possibilidades que o curso lhe oferece, que participe das atividades propostas com entusiasmo e dedicação para que, juntos, possamos construir caminhos alternativos que contribuam para a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos.

Enfim, pretendemos realizar, juntamente com você, um curso rico em espaços interativos de aprendizagem e trocas de experiências entre docentes de diferentes localidades do Brasil.

Iniciemos nossa caminhada! A sua formação e dedicação refletirá no sucesso deste curso!

Desejamos a você êxito nos estudos!

Equipe de Coordenação



1. Proposta

O Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos caracteriza-se por apresentar uma proposta de formação continuada a distância via web oferecida, principalmente, a professores da rede pública de ensino regular do Brasil que atendem ou pretendem atender alunos surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Neste sentido, este curso apresenta uma proposta de implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em nível de aperfeiçoamento, que discute aspectos do Atendimento Educacional Especializado oferecido a alunos surdos e enfoca elementos da mediação pedagógica como estratégia de atuação docente.

A proposta deste curso inclui um programa de leituras atualizadas, discussões e reflexões sobre os aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem para este atendimento e está vinculada à perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica, conforme proposta apresentada pela Teoria da Aprendizagem Mediada. Além disso, espera-se com a realização deste curso contribuir com a melhoria da qualidade do Atendimento Educacional Especializado oferecido nas escolas públicas brasileiras, promovendo a qualidade e eficiência do processo de inclusão escolar de alunos surdos, viabilizando, assim, uma inclusão social mais participativa, autônoma e democrática.

Com uma estrutura que permite uma metodologia interativa para o ambiente web, este curso pretende favorecer a construção de conhecimentos teórico-práticos significativos sobre questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos, bem como fornecer informações acerca das especificidades relacionadas ao desenvolvimento psicoeducacional destes estudantes com surdez. Esse aprendizado se dará de forma interativa no ambiente virtual por meio da participação efetiva dos alunos em fóruns de discussões teóricas e práticas acerca da Educação Especial, das políticas públicas de inclusão escolar e da mediação pedagógica na construção do conhecimento.

Assim, com a apresentação deste projeto, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que já participa da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial a Distância, coordenada pela Secretaria de Educação Especial/MEC (SEESP/MEC), pretende oferecer aos professores interessados no assunto mais uma contribuição significativa ao programa de qualificação e formação em serviço a distância, implementado pelo Ministério da Educação, por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE/UFU).

2. Objetivos do curso

a) Geral:

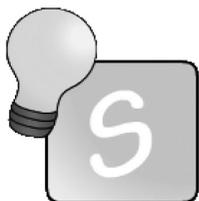
Promover um curso direcionado a professores que atendem ou pretendem atender alunos surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

b) Específicos:

- Formar professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto a alunos surdos inseridos em salas de aula de escolas da rede de ensino regular;
- Discutir aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica, conforme proposta da Teoria da Aprendizagem Mediada;
- Contribuir para a melhoria da qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido em escolas da rede pública do Brasil, objetivando a promoção do desenvolvimento psicoeducacional de alunos surdos; e
- Contribuir para a promoção da qualidade e eficiência educacional, com vistas a tornar mais participativo, autônomo e democrático o processo de inclusão escolar de alunos surdos.

3. Justificativa do curso

Existem no Brasil cerca de 5,7 milhões de pessoas com algum tipo de surdez, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo IBGE, 2000). Deste número, 166.400 são surdos profundos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essas pessoas encontram-se excluídas, de diversas formas, de várias dimensões da vida social e produtiva devido às dificuldades na comunicação decorrentes da ausência e/ou a perda de audição.



Libras - instituída como Língua Oficial do Brasil utilizada pela comunidade surda por meio da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. A referida Lei define a Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. (Art. 1º, parágrafo único).

Os dados acima indicam que existe uma quantidade considerável de pessoas surdas no país, usuárias naturais da Libras, o que a torna a segunda língua mais utilizada no Brasil. Entretanto, apesar de ser efetivamente a segunda língua mais utilizada, existem sérios problemas de comunicação entre surdos e ouvintes, na sua grande maioria motivados pela falta de conhecimento da Libras por parte dos ouvintes e pelo fato de a maioria dos surdos também não dominarem a Língua Portuguesa.

Diante dessa realidade, percebe-se que a educação das pessoas surdas no Brasil tem enfrentado grandes dificuldades. Inicialmente, em decorrência do não reconhecimento da Língua de Sinais como um instrumento de comunicação natural da comunidade surda e, posteriormente, pela falta de profissionais qualificados para atender na escola este grupo de alunos. Este fato é evidenciado pela constatação da dificuldade apresentada pelas pessoas surdas ao longo do processo de escolarização.

Assim, diante da situação alarmante do fracasso escolar dos alunos surdos, questiona-se quais fatores estariam desencadeando as dificuldades de aprendizagem e o que estaria por trás da frequente resistência observada entre o grupo de surdos para aprender os conteúdos do ensino fundamental de forma significativa. Certamente,

dentre as possibilidades de explicação para este fenômeno, um dos aspectos que contribui de forma importante para a efetivação desse fracasso talvez seja a falta de formação adequada dos professores que atendem os alunos surdos, aliada à ausência de materiais didáticos adequados para o processo de ensino e aprendizagem que respeite as diferenças dos aprendizes surdos.

Durante a maior parte da história da educação das pessoas surdas em nosso país, muitas experiências foram desenvolvidas, buscando a escolarização e socialização deste grupo. Em sua maioria, essas experiências utilizaram o processo de oralização das pessoas surdas como meta principal, condicionando a efetivação deste processo ao sucesso educacional dessas pessoas. Desta forma, a oralização, além de instrumento pedagógico, foi utilizada como meio de humanização dos surdos, partindo do pressuposto de que quanto melhor oralizados eles fossem, maiores seriam suas possibilidades de acesso social e educacional. Entretanto, este norteamento educacional não atingiu os objetivos esperados, uma vez que grande parte das pessoas surdas não obteve sucesso nessa empreitada, permanecendo à margem do processo educacional. Neste período, em que a oralização foi considerada meta principal da educação de surdos, a Língua de Sinais foi terminantemente proibida em todos os espaços educacionais do Brasil e do mundo. No entanto, os surdos continuaram utilizando-a entre si.

Resistindo a todas as pressões oficiais, a língua de sinais se fortaleceu e o movimento organizado das pessoas surdas pressionou o poder público para conseguir sua legitimação, o que aconteceu com a aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial das pessoas surdas do país.

Nesse sentido, o primeiro elemento que vinha dificultando o processo educacional e social dessas pessoas foi eliminado, em 2002, com a aprovação dessa lei, o que tornou a Libras a segunda língua oficial brasileira, reconhecida como instrumento legítimo de comunicação da comunidade surda do país.

Entretanto, a luta da comunidade surda continuou após o reconhecimento da língua, pois isso apenas significou o primeiro passo para o reconhecimento dessas pessoas como cidadãos, uma vez que a Libras precisa ser ensinada e utilizada pela população como forma de garantia de seus direitos de comunicação e, conseqüentemente, de escolarização.

Neste movimento, soma-se ainda o fato de que o modelo educacional brasileiro atual proposto pelo Ministério da Educação (MEC) é inclusivo, ou seja, concebe a educação como um direito de todos. Nessa perspectiva, a formação de professores que atenda a essa nova realidade se faz necessária. Sendo assim, é preciso que esses profissionais compreendam as peculiaridades que a educação dos surdos demanda para que possam ensiná-los a se comunicarem em Libras. Outro aspecto que importa dizer aqui é que os cursos de formação de professores devem sublinhar a necessidade do reconhecimento e da compreensão da diferença enquanto condição real a ser considerada nos processos de ensino e aprendizagem.

A inserção de pessoas surdas na rede regular de ensino tem avançado diariamente. Segundo dados do Censo Escolar/2006, há registros de uma grande expansão na matrícula de alunos surdos no sistema regular de ensino. Em 2003 havia 665 alunos, em 2004 havia 974 alunos, em 2005 alcançou-se o patamar de 2.428 alunos, o que, segundo o MEC, representa um crescimento de 265% na quantidade de alunos surdos entre 2003 e 2005. Essa realidade demonstra que esses alunos estão chegando à escola, entretanto, encontram grandes dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento escolar em decorrência das dificuldades elencadas anteriormente.

Assim, fica evidenciado que os cursos de licenciatura, lócus legítimo da formação de professores para a educação básica no país, devem assumir o compromisso de desenvolver essa discussão durante a formação de seus docentes. Essa necessidade se fortaleceu e assumiu um caráter legal a partir do Decreto nº. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 que, no seu capítulo II, determina a inclusão da Libras como disciplina curricular:

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

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.¹

De acordo com o exposto acima, verifica-se que as instituições de formação de professores, de natureza pública ou privada, devem se organizar para atender aos dispositivos presentes no referido decreto. Entretanto, a primeira dificuldade para o atendimento à legislação está no fato de existirem poucos profissionais com formação acadêmica adequada para o ensino da língua de sinais nos cursos de licenciatura. Sabe-se que este não é um ensino fácil de ser realizado, pois não se trata de uma transposição de código de uma língua para outra. As duas línguas - a portuguesa e a de sinais - possuem bases originárias distintas: a de sinais possui uma natureza visual-gestual e a portuguesa é basicamente oral-auditiva. Assim, são duas línguas diferentes que demandam conhecimentos específicos para serem ensinadas.

O Decreto ainda determina a forma como essa implantação deve ocorrer e estabelece um prazo de dez anos para que o ensino da Libras faça parte da grade curricular em cem por cento dos cursos das instituições de formação de professores:

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

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

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

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

¹ Destaque nosso.

É válido destacar que as Universidades Públicas brasileiras não têm se omitido frente a esse decreto. Desde a aprovação da Libras como língua oficial, em 2002, as pesquisas e experiências educacionais que a utilizam como veículo de comunicação e ensino das pessoas surdas no país têm se fortalecido e, aos poucos, as resistências quanto ao uso dessa língua têm sido rompidas pela sociedade em geral e pelas universidades.

Neste contexto, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem buscado inserir-se na Educação Especial de forma gradual e permanente. Para consolidar seu interesse nessa área, a UFU oferece, desde 2003, um Cursinho Alternativo (CAS) para estudantes surdos se prepararem para o vestibular e, paralelamente, contribui para a formação de docentes que irão atuar na educação básica com estudantes surdos. Esse tipo de trabalho oferece espaços alternativos de formação para alunos dos diferentes cursos de licenciaturas durante a sua participação nesse cursinho alternativo. Tal projeto iniciou-se com a Faculdade de Educação da UFU (FACED) e, posteriormente, foi assumido pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE).



A UFU também participou, em 2007 e 2008, da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial a Distância da Secretaria de Educação Especial/MEC (SEESP), com o oferecimento do curso de extensão: **“Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”**. Esse curso possibilitou ampliar as discussões sobre a educação de

peças surdas e o ensino de 1.000 sinais da Libras de forma contextualizada a aproximadamente 500 profissionais da educação em todo o país. Com os resultados positivos desse curso e a crescente demanda, em 2009 este curso foi oferecido novamente para outros 500 professores do país.

Para o oferecimento deste curso, em sua primeira versão, a UFU contou com a parceria de uma empresa privada da cidade de Uberlândia que viabilizou a utilização de uma plataforma de ensino a distância e dos sinais da Libras. Entretanto, era evidente que a UFU precisava buscar sua autonomia na área de ensino de Libras na modalidade a distância para ter a possibilidade de utilizar uma ferramenta semelhante à plataforma utilizada pela empresa privada contratada pela UFU, porém que fosse uma ferramenta ampliada, considerando os conhecimentos já produzidos e em construção. Assim, a produção de um curso próprio da UFU garantir-lhe-ia a autonomia didática e financeira nesta área, pois o fato de desenvolver o curso em parceria com uma empresa de propriedade privada o tornava de alto custo financeiro² para o setor público, pois, como se sabe os cursos de Graduação, Pós-Graduação e de Extensão oferecidos pela UFU são gratuitos.

Assim, este projeto de formação de professores e produção de conhecimento possui extrema relevância social e educacional, pois contribui para a qualificação de professores para atuar nos espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de cooperar diretamente com o trabalho escolar desenvolvido

² O que pode ser evidenciado pela análise do projeto financeiro do referido Curso de Extensão, em que fica visível que a maior parte de financiamento realizado pela UFU foi destinado à compra de 500 vagas no curso LIBRASNET da empresa Megainfo.

nas instituições educacionais do país, auxiliando os professores a lidarem com as diferenças no ensino e a considerarem as especificidades inerentes à aprendizagem de estudantes surdos, principalmente no que tange a sua língua natural de comunicação e expressão.

Dessa forma, a proposta de realização deste curso acontece a partir das necessidades legais e reais de aperfeiçoamento profissional na área da educação de surdos, uma vez que a legislação em vigor vincula o exercício da profissão nessa área à formação específica em Educação Especial, em regime *stricto sensu* ou *lato sensu*. Este curso também tem por objetivo oferecer aos profissionais, que atuam nas salas multifuncionais instaladas pelo país no sistema público de ensino, conhecimentos consistentes a respeito do AEE para alunos com diferentes modalidades de deficiência, tais como: transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como podemos perceber, essa nova realidade demanda urgentemente a formação de profissionais para o desempenho das funções acadêmicas nas escolas públicas brasileiras.

Diante dessa realidade, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação SEESP/MEC convidou as universidades públicas parceiras em outros projetos desenvolvidos na área para organização, produção e desenvolvimento de cursos de especialização *lato sensu*, extensão e/ou aperfeiçoamento para a formação de professores para atuarem nas salas de recursos multifuncionais criadas e distribuídas pelo referido ministério aos sistemas públicos do país. Atualmente, existem mais de quatro mil salas multifuncionais em condições de funcionamento e no primeiro semestre de 2009 foram distribuídas mais de dez mil outras salas. Essa realidade está criando a demanda pela formação urgente de profissionais para operacionalizar o funcionamento dessas salas, evitando, assim, o desperdício de verba pública bem como o não atendimento adequado às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que necessitam desse atendimento para seu bom desempenho acadêmico nas escolas inclusivas brasileiras.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi regulamentado em setembro de 2008 pelo Decreto presidencial nº 6.571, revogado pelo decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, publicado no

DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra. Dispõe e regulamenta o Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Assegura que caberá a União prestar apoio técnico e financeiro a todos os sistemas públicos de ensino para a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular, sendo a promoção desse curso uma destas ações.

O mesmo decreto no Art. 1º, § 1º, conceitua o AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” e no 2º parágrafo, desse mesmo artigo, determina que esse atendimento “deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”.

Esse decreto em seu Art. 2º apresenta os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Esse Decreto ainda determina em seu Art. 3º que o MEC irá prestar apoio técnico e financeiro às ações voltadas para a oferta do AEE, entre outras ações, que atendam aos objetivos previstos neste Decreto, tais como:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.³

Segundo o Decreto, esses atendimentos educacionais especializados deverão acontecer nas salas de recursos multifuncionais que, no 1º. Parágrafo do Art. 3º do referido Decreto, são considerados “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado”.

Diante do exposto, o desenvolvimento deste projeto se justifica ainda mais considerando que:

- a) De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)⁴, realizado em 2003, existem, aproximadamente, 56.024 alunos surdos matriculados na educação básica, 2.041 no ensino médio e 300 alunos universitários com surdez. Desses 300 alunos surdos que conseguem chegar ao ensino superior, 90% são bilíngues ou dominam a Língua Portuguesa, sabendo escrever e falar de forma compreensível;
- b) Há a necessidade de formação adequada de professores para o ensino deste grupo de alunos surdos;
- c) Há a necessidade de oferecer aos profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais formação teórica e prática para a realização do trabalho pedagógico ali demandado;
- d) É importante que os profissionais (docentes ou não docentes) que desenvolvem trabalhos vinculados à área da Educação estejam em permanente processo de formação continuada, buscando a promoção de sua prática profissional a níveis superiores de eficiência e competência, aliada ao aprofundamento teórico relacionado à área de conhecimento na qual estão vinculados;
- e) Há especificidades na área de conhecimentos pertinentes à Educação Especial e, por isso, há necessidade de serem desenvolvidas mais pesquisas e estudos acerca da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação relacionadas à ocorrência de uma deficiência mental e/ou sensorial;
- f) É necessário ressaltar a relevância educacional dessas ações, associada à emergente demanda social pela inclusão das crianças com deficiências,

³ Destaque nosso

⁴ Dados da Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação (SEESP/MEC).

Disponível no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/seed/> Acesso em 20/08/2011.

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na rede de ensino regular como em diversos outros setores de nossa sociedade;

- g) É importante o papel das Universidades como polo de formação (pré-serviço e/ou formação continuada) de profissionais competentes, visando à inserção eficiente deles no mercado profissional da região onde a Universidade está instalada;
- h) A grade curricular dos Cursos de Formação Docente, seja em nível médio ou superior, não aborda profundamente temas relativos ao desenvolvimento, ensino e aprendizagem de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como também não contempla aspectos pedagógicos e didáticos desses alunos, deixando uma lacuna na formação dos docentes relacionada a conteúdos pertinentes na referida área;
- i) Este curso é totalmente gratuito para os professores que se inscreverem, assumindo, portanto, o compromisso social de colaborar com os profissionais de diferentes localidades do país, tanto no que se refere à formação profissional para lidar com questões relacionadas à educação de surdos como na progressão profissional, considerando os planos de cargos e salários das instituições em que esses professores estão vinculados. Em contrapartida, este curso poderá melhorar a renda familiar desses professores e, conseqüentemente, suas condições de trabalho nas instituições educacionais públicas onde trabalham.

Acreditamos que a realização do “Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” oferecido pela UFU é de extrema pertinência neste momento. Para que este curso obtenha excelência em qualidade, acreditamos que cada turma deva oferecer o número mínimo de 20 e o máximo de 25 vagas, pois, além de ser uma quantidade que não compromete o bom nível de aproveitamento dos alunos, também é um número proporcionalmente adequado, considerando a demanda de profissionais interessados em se qualificar que entram permanentemente em contato com a secretaria da unidade acadêmica proponente. Nesta primeira oferta, comprometemo-nos a oferecer de dez a vinte turmas concomitantemente, segundo a necessidade da demanda apresentada pela SEESP/MEC.

Diante deste cenário, pretendemos criar e desenvolver um curso de aperfeiçoamento a distância para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos cujo objetivo precípua é apresentar uma fundamentação teórica e discussões que subsidiarão as situações práticas, de tal forma que tentará aproximar a teoria da prática no cotidiano desses profissionais.

O curso será ministrado a distância, as unidades temáticas serão trabalhadas considerando as vivências dos professores participantes e a abordagem epistemológica do curso. Serão utilizados materiais pedagógicos elaborados especialmente para o curso e os alunos poderão discutir a teoria e fazer circular o conhecimento em seminários temáticos que serão desenvolvidos nos fóruns virtuais. Também serão realizadas videoconferências para a socialização dos conteúdos e das dúvidas que aparecerem.

4. Metodologia do curso

O “Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” será desenvolvido integralmente na modalidade de Educação a Distância,

via Web, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE. Os alunos receberão o apoio de Tutores e Professores Formadores durante todo o curso. A concepção de ensino-aprendizagem adotada neste processo de Educação a Distância respalda-se na interação entre os participantes (aluno-professor, aluno-aluno e Tutor-aluno). Essa interação pode ser sincrônica, desenvolvida por meio de chats, fóruns e/ou videoconferências, ou assíncrônica, desenvolvida no ambiente virtual específico do curso.

A carga horária do curso contempla 180 (cento e oitenta) horas/aulas a distância e conta com uma equipe de 17 (dezesete) professores pesquisadores e formadores e 50 (cinquenta) professores tutores distribuídos de acordo com os critérios do FNDE/UAB, segundo a Resolução/FNDE/CD/nº044, de 29 de Dezembro de 2006.



De acordo com o edital nº. 02 de 26 de abril de 2007, em seu item 1.1.4, a oferta do curso deverá obedecer aos seguintes requisitos: “[...] iii. cada turma deverá ter de 20 a 25 alunos; iv. cada turma terá um tutor a distância; v. cada duas turmas terá um professor formador; vi. cada curso terá um coordenador; vii. cada curso poderá ter de 01 a 05 pesquisadores”.

Será disponibilizado um número de 1000 vagas para professores da educação básica da rede pública de ensino de acordo com o levantamento da demanda local ou regional de cada estado. Esse quantitativo de vagas será distribuído em 50 turmas, sendo que cada uma será acompanhada por um Tutor a Distância e por um Professor Formador (responsável, no caso deste curso, pelo acompanhamento de três turmas) que, juntos, acompanharão a trajetória dos alunos sob sua responsabilidade. Os participantes deverão realizar todas as atividades sequenciais previstas em cada unidade temática.

A respeito do aproveitamento no curso, destacamos que os participantes deverão desenvolver, no mínimo, 70% das atividades propostas no decorrer do curso. Para tanto, será necessária a participação do cursista em todas as atividades previstas: anotações no diário de bordo, participação nos fóruns, elaboração de textos utilizando a ferramenta wiki, realização de leitura de textos, estudos dirigidos, tarefas, chats etc.



Acesse a Plataforma Freire por meio do endereço eletrônico: <<http://freire.mec.gov.br>>. Os professores interessados em realizar os cursos oferecidos na modalidade a distância deverão acessar a Plataforma Freire do Ministério da Educação do governo federal e se inscrever

naqueles que desejar. Após essa etapa, as inscrições dos professores serão validadas pelas suas respectivas Secretarias de Educação para que eles posteriormente possam compor o grupo a ser selecionado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação para participar do curso.



Recomendamos que cada participante dedique, no mínimo, sete horas semanais de estudo, podendo distribuí-las durante os sete dias da semana.

Como em qualquer curso presencial, o bom desempenho do aluno requer participação, comprometimento e trabalho coletivo e, para isso, os participantes terão

acompanhamento e suporte constantes no uso da plataforma e na execução de suas atividades.

A aprendizagem exige contato diário com o objeto de estudo, envolvimento e dedicação. Nesse sentido, é recomendável que a realização das atividades não seja concentrada em apenas um ou dois dias, mas que seja distribuída durante toda a semana. É importante que o aluno não deixe acumular dificuldades e dúvidas e mantenha contato constante com o seu Tutor, que é o professor responsável pela checar o envolvimento do aluno no curso e realização das suas atividades na plataforma.

Cada aluno usará o seu e-mail de contato, fornecido no ato da matrícula ou no preenchimento do “Perfil”, para se comunicar com o Tutor a distância e com o Professor Formador.

5. Estrutura do curso

Atividade/Disciplina	Carga Horária
Matrícula e preenchimento de perfil no curso	
Questionário e envio dos documentos	
Introdução à Educação a Distância	20 h
Marcos Legais e Políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	30 h
Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos	45 h
Noções básicas de Libras	45 h
Noções básicas de Língua Portuguesa como segunda língua	40 h
Atividades de Encerramento	
Total	180 horas

I UNIDADE – Introdução à Educação a Distância (EaD) – 20h

Objetivos: Proporcionar aos alunos conhecimentos acerca dos aspectos históricos, conceituais e dos marcos legais da EaD, e capacitá-los a utilizar recursos de informática para apoio à EaD, a fim de interagir em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Ementa: Educação a Distância. Princípios do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): Principais Funcionalidades; Educação a Distância e Metodologias Ativas de Aprendizagem; Interação e Interatividade; Netiqueta e Publicação de Conteúdos Digitais.

II UNIDADE – Marcos Legais e Políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 30h

Objetivos: Conhecer os fundamentos do paradigma da Educação Inclusiva a partir dos conceitos de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conhecer os objetivos dessa modalidade no sistema de ensino e qual seu público-alvo.

Ementa: Políticas Públicas da Educação (Constituição de 1988, Lei nº 9.394/96, Declaração de Salamanca, Decreto Legislativo Nº 186 e Decreto Nº 6.949/09, Política Nacional de Educação Especial e Decreto nº 6.571/08); Atendimento Educacional Especializado (conceito, organização, público-alvo).

III UNIDADE – Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos - 45h

Objetivo: Possibilitar aos professores participantes conhecer e aprofundar os conhecimentos referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para alunos surdos.

Ementa: Gestão democrática: projeto político-pedagógico e articulação entre a escolarização e o Atendimento Educacional Especializado (AEE); estratégias pedagógicas, recursos, serviços e materiais desenvolvidos em sala de recursos multifuncionais; Plano de Atendimento Educacional Especializado; participação da família na dinâmica escolar.

IV UNIDADE – Noções básicas de Libras - 45h

Objetivo: Possibilitar aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) conhecimentos acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Ementa: Atendimento Educacional Especializado em Libras: o fazer pedagógico; Atendimento Educacional Especializado de Libras; Libras: bases linguísticas da comunicação espacial-visual.

V UNIDADE - Noções básicas de Língua Portuguesa como segunda língua - 40h

Objetivo: Possibilitar aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) conhecimentos acerca do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Ementa: Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa escrita: bases linguísticas e o fazer pedagógico.

6. Profissionais envolvidos

6.1. Coordenação geral

O responsável pela coordenação geral do curso é um professor ou um pesquisador designado/indicado pelas IPES, vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. A coordenação geral do curso está a cargo de uma professora/pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atualmente, coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), que desenvolve atividades acadêmicas e administrativas, gerenciando contatos entre MEC/SEESP e polos associados.

6.2. Professor Conteudista e Professor Pesquisador/ Formador

O Professor Conteudista é um professor designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, responsável pela elaboração e montagem do material didático-pedagógico do curso a distância. Para elaborar o material, esse profissional precisa não só conhecer a linguagem utilizada no Ensino a Distância, mas também saber articular as linguagens das diversas mídias (impresso, vídeo, CD-rom, e-book, sites...) para explorar com êxito todas as potencialidades e possibilidades que o ambiente virtual dispõe. Já o Professor Pesquisador/Formador é um professor ou um pesquisador designado/indicado pelas IPES, vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB, e que realiza pesquisas voltadas às práticas de Educação a Distância. Além do conhecimento dos conteúdos específicos da disciplina que

é responsável, o Professor Pesquisador/Formador deve conhecer, também, as técnicas de elaboração de materiais para a Educação a Distância, integrando a equipe multidisciplinar que irá elaborar os materiais didáticos. É responsável pela orientação e pelo acompanhamento dos Tutores, observando a participação e envolvimento destes nas atividades desenvolvidas pelos alunos. Tem também como função assessorar o Tutor em todas as atividades, elaborar o conteúdo do curso bem como elaborar atividades para compor a sua estruturação, promover a sistematização e o aprofundamento dos conteúdos veiculados no curso por meio do acompanhamento das ferramentas, do esclarecimento de dúvidas dos tutores e/ou de alunos.

6.3. Coordenador de Tutoria

É um professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. Tem como função participar das atividades de capacitação e atualização dos tutores, acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos em conjunto com o coordenador de curso, acompanhar as atividades acadêmicas do curso, informar ao coordenador do curso a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento da bolsa acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa, e supervisionar as atividades dos Tutores, etc.

6.4. Tutor a Distância

Profissional selecionado pela IPES vinculada ao Sistema UAB para o exercício das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No entanto, cabe às instituições de ensino determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades que serão desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. Neste curso, o Tutor atua como mediador e orientador das atividades propostas, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e da turma que está sob sua responsabilidade, especialmente por meio dos recursos e instrumentos oferecidos pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) bem como por outras formas de comunicação. É responsável por uma turma de 25 (vinte e cinco) alunos e avalia o compromisso do aluno em relação à execução das atividades. O aluno participante fica sob a responsabilidade direta do Tutor.

6.5. Equipe Técnico-Administrativa

Responsável por viabilizar o funcionamento adequado do curso e do ambiente de aprendizagem bem como cadastrar, neste ambiente, as unidades de estudo e as atividades para compor a sua estruturação. Essa equipe é responsável também pelas dúvidas técnicas e/ou administrativas dos alunos participantes que o Tutor e/ou Professor Formador não sabem responder.

7. Certificado do Curso

Para o recebimento do certificado de conclusão do curso os participantes precisarão ter:

no mínimo, 70% de dedicação ao curso, com um rendimento superior a 70,0

pontos nas atividades avaliativas durante o curso, sob acompanhamento do Tutor a distância e do Professor Formador.

Os participantes que não conseguirem média para o recebimento de certificado de conclusão, mas possuírem um rendimento superior a 60,0 pontos receberão certificado de participação com carga horária equivalente. Os demais alunos que não alcançarem essa média não receberão certificado.

Diante do exposto, desejamos a todos um bom curso!

Unidade I
Fundamentos da Educação a Distância

Organizadores:
Marisa Pinheiro Mourão
Eucídio Pimenta Arruda
Hélio Carlos de Miranda

UNIDADE I

Fundamentos da Educação a Distância (EaD)

Apresentação dos autores da Unidade

Hélio Carlos de Miranda - Possui Graduação (licenciatura e bacharelado) e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professor do Curso de Geografia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (UFU), integrante do Laboratório de Geografia Humana e Ensino (LAGHEN-UFU) e da Rede de Pesquisadores sobre Cidades Médias (ReCiMe). Tem experiência na área de Geografia e em Educação a Distância, com ênfase em Geografia Urbana, Geografia da Religião e Educação a Distância. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Cidade Média; Relação Cidade-Campo; Rede Urbana; Pentecostalismo; Metodologia Científica e Educação a Distância. Atualmente, cursa doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFU.

Marisa Pinheiro Mourão - Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com habilitação em Supervisão Escolar e Mestrado em Educação também pela UFU. Tem experiência na área de Educação, atua e pesquisa os seguintes temas: Educação a Distância, Formação de Professores, Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Atualmente, é professora Assistente da Faculdade de Educação na UFU. Atua no Centro de Educação a Distância (Cead) como coordenadora pedagógica nos cursos de formação de Professores Autores e de Tutores para atuarem na Educação a Distância, na orientação da produção de material didático e, no curso de Pedagogia a Distância, na coordenação de Tutoria.

Eucídio Pimenta Arruda - Possui Graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestrado em Educação pela UFMG e Doutorado em Educação também pela UFMG. Atualmente, é Professor e Pesquisador Adjunto I da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/FACED/UFU) e no curso de Pedagogia. É coordenador do curso de Pedagogia a Distância FACED/UAB/UFU e coordenador de Tecnologia do Centro de Educação a Distância da UFU. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Tecnologia; Trabalho; Educação e Ensino de História e Educação a Distância. Atua, principalmente, com os seguintes temas: Educação, Comunicação e Tecnologia, Ensino de História e Tecnologias Digitais, Jogos de Computador e Aprendizagem, Novas Tecnologias na Educação.

Prezado(a) aluno(a),

É com muito prazer que iniciamos a primeira Unidade do “Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”. Nesta Unidade apresentaremos algumas definições de Educação a Distância (EaD), sua construção ao longo da história, suas aplicações e finalidades em diferentes contextos, assim como o seu respaldo legal no Brasil. Enfatizaremos, também, os principais recursos presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle, apresentando os seus principais recursos pedagógicos.

Buscamos, antes de tudo, fornecer a você uma fundamentação teórico-prática que possa lhe auxiliar na aprendizagem da modalidade de Educação a Distância, ambiente em que alunos e professores, geralmente, estão separados no espaço e/ou no tempo.

Seja bem vindo à primeira etapa do nosso curso!-

Conteúdo básico

- - Introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- - Concepção de Educação a Distância (EaD);
- - Histórico e legislação da Educação a Distância no Brasil;
- - A Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Objetivos

- - Identificar e discutir concepções de EaD;
- - Situar historicamente a construção do conhecimento e da prática de EaD;
- - Apresentar a legislação sobre a EaD no Brasil;
- - Explorar o Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle.

Principais materiais

Nesta Unidade, além do Guia de Estudos, você assistirá a alguns vídeos, fará leituras de hipertextos e verá algumas animações, além de desenvolver atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle.

Tempo de dedicação na Unidade

A carga horária total desta Unidade é de 20 horas. Assim, para o desenvolvimento das atividades previstas, recomendamos uma dedicação de 10 horas semanais, distribuídas entre: leitura do material didático e atividades avaliativas.

Principais avaliações – formas de avaliação

As avaliações serão processuais e ocorrerão ao longo de todas as semanas do curso. Serão apresentadas avaliações abertas, fechadas, Fóruns, Tarefas, Enquetes, etc. Toda e qualquer atividade, ainda que não seja atribuída nota, será acompanhada pelos responsáveis, ou seja, pelos Tutores e Professores Formadores.

Apoio e acompanhamento

- Durante todo o curso, o Tutor terá o apoio pedagógico e tecnológico para:
- Desenvolver as atividades propostas;
- Entrar no Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle;
- Participar de Fóruns, chats e demais atividades comunicativas;
- Enviar materiais nas atividades de colaboração;
- Realizar as avaliações;
- Esclarecer quaisquer dúvidas dos alunos participantes sobre o curso.

Algumas ações dos alunos participantes deverão ser permanentes ao longo do curso, tais como:

- Leitura frequente do quadro de avisos;
- Leitura frequente da caixa de email;
- Envio de mensagens para desenvolvimento das atividades;
- Desenvolvimento de atividades colaborativas.

CAPÍTULO I

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

*Marisa Pinheiro Mourão
Eucídio Pimenta Arruda
Hélio Carlos de Miranda*

1. Notas introdutórias



Questão inicial

Você já ouviu falar em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? Você sabe o que significa e para que serve esse ambiente? Escreva abaixo sua opinião sobre esse assunto.



Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um ambiente de interação virtual construído a partir de tecnologias de comunicação computacional que visa a interação entre os usuários. Quando aplicado em processos educativos, esse ambiente virtual torna-se um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a construção colaborativa do conhecimento.

Moraes e Barros (2007) afirmam que um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) nada mais é que um conjunto de recursos tecnológicos que possibilita, por meio da internet, que conteúdos educacionais sejam disponibilizados aos participantes do ambiente, estabelecendo relações em diferentes formatos e níveis.

O AVA é, nesse sentido, a possibilidade de aproveitamento do potencial tecnológico existente na sociedade da cultura virtual, incorporado ao processo de ensino-aprendizagem, cujas vantagens são aproveitadas no uso educacional.

No contexto da Educação a Distância (EaD), os ambientes virtuais de aprendizagem são as ferramentas construídas para possibilitar formação ética, criativa, autônoma e cooperativa dos alunos participantes, uma vez que possibilitam aos professores criarem situações de ensino que privilegiam as habilidades e as competências desses alunos, rompendo com o tradicionalismo do ensino presencial.

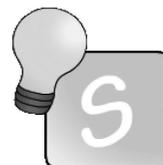


O AVA, quando aplicado em cursos a distância, permite a autonomia do aluno na aprendizagem, tornando-o responsável pelo processo de construção do conhecimento. Nesse processo o aluno pode controlar o seu tempo de estudo, os horários de realização das atividades, a busca de informações, de conteúdos e de respostas para as questões apresentadas no ambiente. O aluno é sempre acompanhado pelo Professor Formador que, além de ser o facilitador do processo, é o proponente das atividades, das leituras básicas e

complementares sempre visando à aprendizagem autônoma e cooperativa do aluno. Na Educação a Distância o aluno não deve ser simples expectador do processo, mas deve ser sujeito ativo que problematiza a realidade e os conceitos aprendidos e que, a partir disso, constrói sua opinião e, conseqüentemente, forma-se como cidadão político e socialmente responsável.

Com o objetivo de buscar a formação de um cidadão crítico e responsável, apresentamos, a seguir, a estruturação do nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O AVA **Moodle** é o espaço que contém todas as atividades e materiais dos cursos de formação de professores oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do CEaD, e que atua nas diversas modalidades de ensino, além de ser o ambiente que contribui para a construção de um processo de ensino-aprendizagem autônomo, interativo, cooperativo e colaborativo.



2. Conhecendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso

Neste item será explicado o que é o AVA Moodle e como é a sua estrutura na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

2.1 O que é Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle

O Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle é um sistema gerenciador de cursos, gratuito e de código livre que foi pensado segundo uma filosofia pedagógica construcionista, uma vez que possui diversidade de recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem a distância, e que proporciona ao aluno autonomia nos estudos. Segundo Pulino Filho (2005), o construcionismo social foi a base utilizada pelo criador do Moodle (Martin Dougiamas) para a elaboração do ambiente, transformando-o em uma plataforma eletrônica de aprendizagem.

Silveira (2007) afirma que o AVA - Moodle é um sistema de ensino-aprendizagem no qual o aluno se transforma em sujeito ativo de sua formação, pois é co-responsável pela construção do conhecimento, juntamente com a equipe de tutores e professores.



Se você tiver qualquer dúvida, converse com o seu Tutor, ele está aqui para lhe auxiliar durante todo o curso.

Caso você tenha alguma crítica ou sugestão para melhorar o nosso curso, envie-a para o seu Tutor! Críticas e sugestões são sempre bem-vindas!

Além da interação construcionista, possibilitada pelas ferramentas de interação existentes no Moodle, Pfromm Netto (2001) destaca que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) deve inserir o aluno em um ambiente gratificante, desafiador e produtivo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em atos rodeados de prazer, descobertas e aventuras. Esse ambiente possibilita ao aluno pensar sobre soluções diferenciadas para as problemáticas que lhe serão apresentadas ao longo do curso e lhe oportunizam refletir e interagir por meio de respostas versáteis e inovadoras, acompanhadas por criações pessoais, pensamento crítico e flexibilidade. Assim, o ambiente virtual proporciona aos alunos participantes de um curso, na modalidade a distância, a possibilidade de desenvolverem habilidades e competências que, muitas vezes, são esquecidas no ensino presencial.

Vamos, agora, conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

2.2. Conhecendo o AVA - Moodle UFU

O seu primeiro acesso ao ambiente Moodle da Universidade Federal de Uberlândia será feito com o nome de usuário e a senha que você irá receber. Ao realizar o primeiro acesso, aparecerá uma solicitação de alteração de senha, pois a que você recebeu é genérica e deve ser alterada para evitar problemas durante o curso.



Atividade

Você vai conhecer, agora, o AVA Moodle da Universidade Federal de Uberlândia. É essencial que a leitura desta parte do material seja realizada em frente a um computador para que você possa exercitar o que está sendo explicado.

O curso e as disciplinas serão acessados por meio do seguinte endereço eletrônico:

www.ead.ufu.br

Acessando esse endereço você visualizará a tela abaixo.

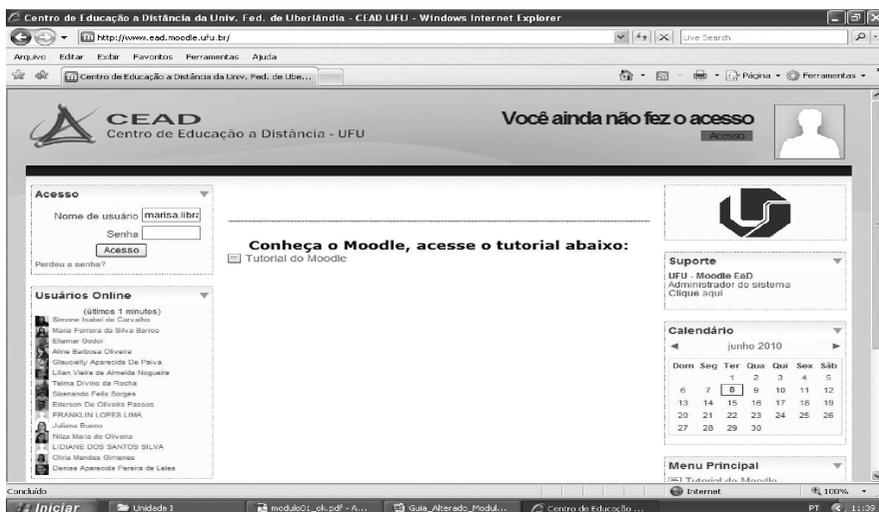
Essa tela é a página do Centro de Educação a Distância (CEaD), onde estão hospedados os cursos a distância da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nela você encontrará:

- Barra superior: cabeçalho de identificação do CEaD-UFU (esquerda), status de acesso e link para seu perfil e idiomas (direita);
- Centro: link para as notícias dos cursos oferecidos;
- Coluna à esquerda: caixa de login ou acesso (nome de usuário e senha) e caixa de usuários online nos últimos 5 minutos;
- Coluna à direita: caixa com símbolo da UFU, caixa com informações do responsável pelo suporte do AVA Moodle UFU, caixa com link de ajuda, caixa com calendário, caixa com link para o servidor de e-mail da UFU e duas caixas de informações.

Para você acessar o curso você deverá, na coluna da esquerda, preencher a caixa de acesso com seu nome de usuário e sua senha. Feito isso, clique no botão “Acesso”, conforme o exemplo na próxima página.

Se você perder sua senha, basta clicar sobre o link “Perdeu sua senha?” e preencher SOMENTE o seu endereço eletrônico para que a senha seja enviada para o seu e-mail.





Feito o acesso você já estará conectado ao ambiente Moodle da UFU. Ao conectar a esse ambiente, você poderá notar que houve apenas algumas alterações na tela e se compararmos com a tela inicial, apresentada anteriormente, veremos que as diferenças foram as seguintes:

- No canto superior direito apareceu seu nome e o link escrito **“Sair”**:
Lembre-se sempre de clicar em “Sair” quando você encerrar suas atividades.



- Na parte central da página, abaixo das notícias, apareceu uma caixa com os cursos que você está cadastrado. A expressão **“Meus cursos”** se refere aos cursos ou disciplinas que você irá realizar;
- Na coluna da esquerda desapareceu a caixa de acesso, ficando somente a caixa de usuários online;
- Pronto, é só clicar no curso em que você está matriculado e acessar os conteúdos!



Esse é nosso ambiente de interação.

A seguir apresentaremos um exemplo de como acessar uma disciplina neste ambiente!

Vamos agora conhecer cada cantinho deste espaço.

Moodle CEAD UFU > AEE-SURDEZ



Veja que nesse ambiente, ao passar o mouse sobre algumas palavras, elas estão sublinhadas. Isso significa que existe um link e, ao clicar sobre ele, você será direcionado para outra página. Outra forma de saber se existe um link é posicionando o cursor do mouse, sem clicar, sobre o texto ou figura. Se o cursor se transformar em uma mão, significa que existe outro link.

Vamos fazer um teste? Na parte central do ambiente do curso, logo abaixo do “Banner do curso” existe um link chamado “Fórum de Notícias”, clique sobre ele. Você perceberá que abrirá uma nova janela com informações referentes ao curso. Leia todo o conteúdo. Posteriormente, observe novamente a barra preta, você perceberá que agora haverá o seguinte caminho:

Para você retornar à página principal, basta clicar sobre a inscrição: AEE-SURDEZ nesta barra. Essa é uma das formas de navegar pelo curso!

Moodle CEAD UFU > AEE-SURDEZ > Fóruns > Fórum de Notícias

Você pode usar essa regrinha para qualquer Unidade do curso. Este foi apenas um exemplo.



Atividade

Agora que você aprendeu acessar o ambiente do curso, vamos atualizar seu perfil? Veja abaixo a orientação passo a passo de como realizar a atualização do perfil.

- 1º passo: acesse o endereço www.ead.ufu.br na barra superior esquerda. Você retornará para a página principal do AVA - Moodle UFU.
- 2º passo: no canto superior direito, clique sobre o seu nome.
- 3º passo: na nova página clique em “Modificar perfil”, conforme modelo a seguir:



- 4º Passo: preencha os campos em vermelho, com um asterisco (*) à frente. No campo "Descrição", faça sua apresentação e formate-a como desejar.

- 5º Passo: insira uma foto no seu perfil. Clique em "Procurar". Abrirá uma nova janela. Localize sua foto. Selecione-a em botão "Abrir".



- 6º passo: preencha o campo lista de interesse;
- 7º passo: clique em "Atualizar perfil". Seu perfil foi atualizado;

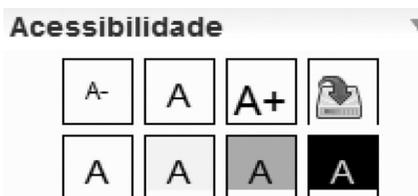
Após a atualização, o sistema retornará automaticamente para seu perfil e será possível você enxergar suas atualizações. Se for necessário corrigir algo, basta fazer o mesmo caminho novamente. Se quiser alterar sua senha, basta acessar seu perfil que você encontrará um botão chamado “Mudar a senha” logo abaixo da sua identificação, conforme demonstra a figura do 3º passo listado acima.

8º passo: para retornar à página principal do curso, clique no link “AEE-SURDEZ”, no canto superior esquerdo da página. Pronto, você está de volta!

Vamos continuar a apresentação dos espaços do curso. Perceba que ele está estruturado em DUAS colunas. A primeira, à sua esquerda, possui SETE caixas ou blocos, com as seguintes funções: “Acessibilidade”, “Email Interno”, “Participantes”, “Administração”, “Meus cursos”, “Calendário” e “Pesquisar nos Fóruns”. A coluna da direita possui o calendário, o bloco de últimas notícias e o de atividades. Já a coluna central possui a programação da disciplina.

Veremos detalhadamente cada função desses blocos:

- **Acessibilidade:** utilizando este bloco você pode diminuir ou aumentar o tamanho do texto. Para fazer isso, você deve clicar no A+ ou A- várias vezes, até atingir o tamanho do texto desejado. Se o tamanho não ficar como o desejado, você pode “limpar as configurações feitas” clicando na letra A. Você também pode clicar em “Contraste do texto”, do fraco ao forte (cor preta), conforme exemplo a seguir:



Além da ampliação do tamanho da fonte e contraste de fundo, no ambiente geral o aluno que necessitar tem acesso a programas de leitores de tela. Esses programas foram desenvolvidos para facilitar a leitura do ambiente virtual às pessoas com deficiência visual. No ambiente há manuais de instruções para instalação dos programas.

Todo o conteúdo do curso também pode ser visualizado em Língua Brasileira de Sinais (Libras) no formato de livro. Os textos foram subdivididos em páginas para facilitar a navegação, basta, o aluno clicar sobre o vídeo para ter acesso ao conteúdo da página em Libras.

Parte 1 - Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE

Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos
 Atividade 1 – Diário
 I. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que

Parte 1 – Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE

Falar sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas não é tarefa fácil, pois embora esta discussão seja tema de diversos estudos e sempre se faça presente nos eventos científicos da área, muitas vezes as experiências descritas e/ou discutidas teoricamente apontam para caminhos que nem sempre convergem.



- **Email Interno:** este bloco permite que os alunos enviem e-mails para um ou todos os participantes do curso exclusivamente via plataforma Moodle. Este é um dos principais canais de comunicação no curso.

Email interno

Você não tem novas mensagens

✉ Caixa de mensagem
✍ Escrever

Buscar

Pesquisar texto

Buscar

Pesquisa Avançada

Pastas

- Caixa de entrada
- Rascunho
- Itens enviados
- Lixeira
- Limpar lixeira
- Pastas de Administração

Caixa de mensagens

- Treinamento Moodle
- Coordenação Geral - Pedagogia
- Secretaria - Pedagogia a distância
- Formação de Tutores - EaD

Caixa de mensagem: Caixa de entrada

Nova mensagem ✎ Nova pasta ↵

Página: 1 2 (Próximo)

	Assunto	De:	Data
<input checked="" type="checkbox"/>	Re: observação	Luciana Charão de Oliveira	domingo, 6 junho 2010, 11:25
<input type="checkbox"/>	Re: forum	Luciana Charão de Oliveira	quinta, 3 junho 2010, 22:36
<input type="checkbox"/>	Re: abertura de tópicos	Mara Dutra	terça, 1 junho 2010, 10:37
<input type="checkbox"/>	Re: abertura de tópicos	Luciana Charão de Oliveira	terça, 1 junho 2010, 08:51
<input type="checkbox"/>	Re: abertura de tópicos	Gabriela Martins Silva	terça, 1 junho 2010, 08:36
<input checked="" type="checkbox"/>	Re: Observação - Atividade Wiki	Pollana Cristina de Oliveira Cristo	domingo, 23 maio 2010, 11:05
<input type="checkbox"/>	Re: observação	Pollana Cristina de Oliveira Cristo	sexta, 21 maio 2010, 14:28
<input type="checkbox"/>	Res: Alunas que não constam na Planilha	Pollana Cristina de Oliveira Cristo	segunda, 17 maio 2010, 12:19

- **Participantes:** este bloco possui o [link](#) para a página em que estão listados todos os participantes inscritos no curso. Ao clicar sobre esse [link](#), você irá visualizar a seguinte janela:

Participantes

👤 Participantes

Moodle MEAD > Participantes

Educação a Distância I

Participantes | Blogs

Meus cursos: Educação a Distância I | Mostrar usuários inativos por mais de: Selecionar período | Lista de usuários | Menos detalhes

Papel: Estudante

Todos os participantes: 4

(A inscrição de usuários é cancelada automaticamente se a conta não for usada num período de 120 dias consecutivos)

Nome : Todos A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
 Sobrenome : Todos A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Foto do usuário	Nome / Sobrenome	Cidade/Município	País	Último acesso	Selecionar
	Hélio Carlos Miranda de Oliveira	Uberlândia/MG	Brasil	2 segundos	<input type="checkbox"/>
	Hélio Carlos Miranda	Uberlândia (MG)	Brasil	4 horas 52 minutos	<input type="checkbox"/>
	Eucídio Pimenta Arruda	Uberlândia / MG	Brasil	1 dia 4 horas	<input type="checkbox"/>
	Aldeci Cacique Callioto	Uberlândia / MG	Brasil	10 dias 2 horas	<input type="checkbox"/>

Selecionar tudo | Anular todas as seleções | Com usuários selecionados

Para retornar à tela principal da disciplina, clique em “[AEE-SURDEZ](#)” na barra superior.

- **Administração:** neste bloco você irá encontrar um link para seu relatório de notas e um atalho para a página do seu perfil. O link “[Modificar perfil](#)” desse bloco é mais um atalho que o auxiliará quando for fazer alterações.
- **Meus cursos:** estarão listadas neste bloco todas as disciplinas em que você está inscrito. Para passar de uma disciplina para outra, basta clicar sobre o nome da disciplina.
- **Calendário:** é a representação mensal das datas. É possível adicionar eventos, ou seja, agendar atividades ou compromissos. Os eventos globais são aqueles em que todos os usuários do Moodle - UFU terão acesso. Esses eventos são cadastrados pelo administrador do AVA - Moodle UFU. Os eventos do curso são cadastrados pelos professores e somente os inscritos no curso poderão acessá-los. Já os eventos cadastrados pelos usuários serão visíveis somente para o usuário, pois se trata de uma agenda particular. Passando o cursor do mouse sobre as datas em destaque é possível ler e acessar os detalhes do agendamento.

Administração ▾

 Notas
 Perfil

Meus cursos ▾

 Atendimento Educacional Especializado - Alunos Surdos
 Todos os cursos ...

Calendário ▾

◀ junho 2010 ▶

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Na coluna central você irá encontrar a **agenda do curso**. Observe que cada Unidade tem duração variada e todas as atividades propostas para a Unidade devem ser cumpridas nesse período. O acesso ao curso deve ser diário e todas as atividades serão orientadas e avaliadas pelo tutor. Lembre-se sempre de acompanhar a agenda da Unidade e desenvolver as atividades seguindo sua numeração. Veja abaixo o exemplo de agenda:

1 Apresentação do Curso

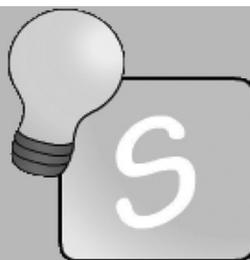
-  Apresentação
-  Fórum de Dúvidas

2 Unidade I - Introdução a Educação a Distância

-  Atividade 1 - Leitura Guia de Estudos
-  Atividade 2 - Acessando o AVA
-  Atividade 3 - Atualizar Perfil
-  Atividade 4 - Fórum de Apresentação
-  Atividade 5 - Diário: Identificando Práticas
-  Atividade 6 - Leitura Complementar - O que é EaD?
-  Atividade 7 - Fórum Concepções de EaD
-  Atividade 8 - Síntese História da EaD
-  Atividade 9 - Leitura Complementar - Netiqueta
-  Atividade 10 - Leitura Complementar - Legislação sobre EaD
-  Atividade 11 - Enquete: Nome da Turma
-  Fórum de Dúvidas

O AVA - Moodle (UFU) integra dois tipos de comunicação possíveis em ambiente virtual: o de natureza assíncrona e o de natureza síncrona.

Comunicação de natureza assíncrona se dá quando Professor Formador, Tutor e aluno interagem de forma offline. Nesse tipo de comunicação não há necessidade de todos acessarem a plataforma no mesmo dia e horário. Isso quer dizer que quando essas pessoas lêem as mensagens na plataforma ou quando elaboram os textos para participarem das listas de discussão, atividades e Fóruns não precisam estar todos conectados ao mesmo tempo. Já a comunicação de natureza síncrona é a interação online, com todos conectados no mesmo dia e horário. Temos como exemplo de uma interação síncrona o chat, que serve para trocas de informações em tempo real.



A seguir, vamos apresentar algumas ferramentas utilizadas no AVA – Moodle UFU :

♦ **Fórum:** esta é uma atividade de interação assíncrona entre professores e alunos que permite a constituição de um grupo de aprendizagem capaz de criar um ambiente de discussão de ideias. Esse recurso permite àqueles que são mais tímidos expressarem suas ideias sem medo da exposição oral, além de permitir aos participantes da atividade inserir suas opiniões sem pressão da cobrança da resposta imediata. A exposição de diferentes opiniões permite aos alunos e professores construir seus pensamentos a partir das opiniões postadas no Fórum, tornando-o um intenso processo de construção e reconstrução de ideias. Do ponto de vista técnico, existem quatro tipos de Fórum: Fórum geral, Fórum de simples discussão, Fórum de pergunta e respostas e Fórum em que cada usuário pode iniciar somente um novo tópico. Veja a definição de cada um desses fóruns:

- - **Fórum geral:** nesse tipo de fórum a abertura de tópico é ilimitada, podendo qualquer usuário abrir a quantidade de tópicos que achar necessária para a discussão do tema proposto;
- - **Fórum de simples discussão:** nesse fórum existe um único tópico, estabelecido previamente pelo professor. Os participantes da atividade só poderão postar seus comentários no tópico aberto pelo professor, não sendo possível abrir novos tópicos de discussão paralelos ao tema central;
- - **Fórum de pergunta e resposta:** é postado no fórum um questionamento para que todos os participantes postem suas contribuições sobre o tema em discussão. Diferentemente dos outros tipos de fórum, o aluno só poderá ver a resposta do colega, após postar sua contribuição;
- - **Fórum em que cada usuário pode iniciar somente um novo tópico:** nesse fórum cada usuário pode abrir somente um novo tópico relacionado ao tema de discussão, diferentemente do fórum geral em que a abertura de tópicos é ilimitada.

Convém esclarecer que os tópicos de discussão são ramificações da discussão central, ou seja, a partir do tema principal, surgem propostas de discussões específicas. Apesar da especificidade de cada um dos tipos de fórum apresentados, os tópicos abertos devem, necessariamente, contribuir com a discussão central.

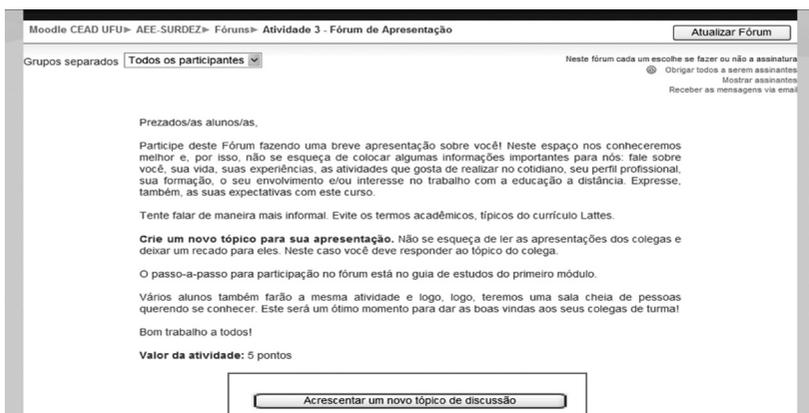


Atividade

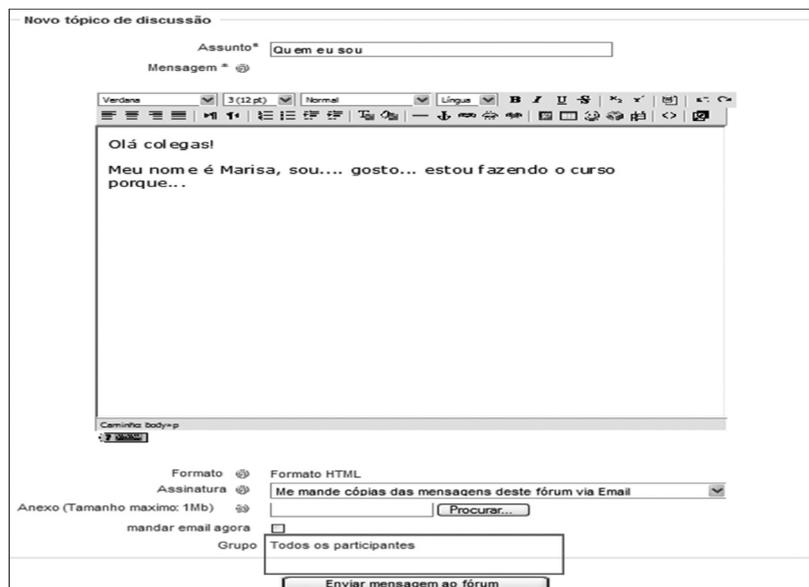
Vamos aprender acessar e postar em um fórum?

Veja as etapas a seguir:

- 1º passo: na tela principal do curso, clique sobre o link da “Atividade 3 – Fórum de Apresentação”. Uma nova página será aberta, conforme o exemplo abaixo.



- 2º passo: clique no link “Apresentação”. Uma nova página se abrirá, contendo a apresentação do Tutor e/ou Professor Formador.
- 3º passo: exclusivamente para este primeiro Fórum, você deverá clicar no link “Acrescentar um novo tópico de discussão” no canto inferior da apresentação existente, conforme exemplo apresentado acima. Para os demais Fóruns do curso você deverá clicar em “responder”:
- 4º passo: abaixo da apresentação postada, uma caixa se abrirá e nela você deverá digitar sua apresentação. Terminada a digitação do texto, basta clicar no botão “Enviar mensagem ao fórum”, que sua mensagem será enviada para o ambiente. Veja o exemplo:



- 5º passo: Enviada a mensagem ao fórum, você tem duas opções: clicar em “continuar” ou aguardar para ser redirecionado automaticamente para a página do fórum, na qual você poderá ver sua postagem; ou clicar em “AEE-SURDEZ” na barra superior da tela para retornar para a página principal do curso.

Viu como é fácil participar de um fórum? Então, vamos continuar conhecendo outras formas de interação no ambiente Moodle:

◊ **Diálogo:** é uma atividade assíncrona de comunicação e interação entre o aluno e o tutor e/ou outros alunos. Essa atividade permite propor discussões de questões ou problemas, tanto pelo tutor quanto pelos alunos. Os diálogos poderão ocorrer das seguintes formas: i) reservado entre o tutor e o aluno; ii) entre o tutor e o grupo de alunos; iii) entre os alunos. A interação individual permite ao aluno apresentar suas dúvidas específicas e dificuldades e possibilita ao tutor uma orientação direcionada, o que não é possível quando a interação se dá entre tutor e um grupo de alunos.

◊ **Escolha:** é uma atividade assíncrona em que o professor apresenta uma questão com uma série de alternativas (opções) para o aluno marcar uma delas. O objetivo dessa atividade não é meramente marcar a opção mais adequada, mas sim estimular a produção do conhecimento a partir de outra atividade relacionada ao tema estudado, podendo ela ser externa ao ambiente ou não. Discutir os resultados dessa atividade em um fórum, por exemplo, é uma possibilidade que pode ser adotada pelo professor.

◊ **Tarefa:** é uma atividade desenvolvida pelo aluno, com base numa ação proposta pelo professor. Toda tarefa possui regras e prazos a serem cumpridos, resultando em um produto. Ela pode ser uma atividade assíncrona (*offline*) ou síncrona (*online*), sendo dividida em três tipos: tarefa *offline* (ou desenvolvida fora do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)), tarefa com envio de arquivo único e tarefa *online*. Segue o detalhamento dos tipos de tarefas:

- - **Tarefa *offline*:** é aquela que envolve ações desenvolvidas fora do AVA, e que utiliza tecnologias de informação e comunicação externas ao ambiente ou outros recursos pedagógicos. Normalmente, esse tipo de tarefa resulta em um produto (texto de opinião, ensaio, apresentação de seminário) que será apresentado em um encontro presencial.
- - **Tarefa com envio de arquivo único:** é aquela que resulta da realização de atividade proposta em um produto (**arquivo eletrônico**), que deve ser enviado para avaliação via ambiente Moodle. Pode ter como produto um arquivo eletrônico (vídeo, música, texto, figuras)
- - **Tarefa *online*:** é aquela realizada no AVA em que o aluno produz um texto que é editado no próprio ambiente Moodle. Nesse tipo de atividade, o único produto possível é um texto digitado, com a possibilidade de se inserir ilustrações e hiperlinks. Não é possível anexar arquivos, como na tarefa com envio de arquivo. Como é uma atividade desenvolvida no ambiente Moodle é possível que o tutor acompanhe, oriente, corrija e proponha alterações durante o processo de produção do texto. Assim, essa atividade pode ser síncrona ou assíncrona, dependendo de proposição feita pelo Professor Formador.



Esclarecendo alguns termos do universo virtual:

- **Hiperlink:** são links que vão de uma página da web para outra ou para um arquivo. Quando um visitante de um site clica em um hiperlink, o destino é aberto, executado ou mostrado em um navegador

da web, dependendo do tipo de destino. Ao clicar em um hiperlink você pode ser direcionado para outra página, para uma música, um vídeo, uma apresentação de slide, planilha eletrônica ou texto, por exemplo. A expressão link no universo virtual é uma abreviação de hiperlink que significa ligação, conexão, caminho, atalho.

- **Hipertexto:** é o termo utilizado para designar um texto em formato digital. Nesses textos são agregados outros conjuntos de informações como imagens, sons, ícones, gráficos, blocos de textos, com a função de conectar diversos conjuntos de informações ao texto principal, acessados através de hiperlinks.
- **Download:** é o processo de transferência de arquivos da internet para o computador. Significa baixar ou descarregar arquivos. A expressão “baixar arquivo” é comumente empregada pelos internautas para dizer que estão fazendo um download.
- **Upload:** é o processo de enviar arquivos de um computador para a internet, ou seja, é o contrário de download. Quando você preencheu seu perfil com o envio de foto foi feito um upload de um arquivo de imagem para o AVA - Moodle UFU.

Continuando a conhecer mais algumas ferramentas complementares de comunicação do Moodle:

◊ **Questionário:** é uma atividade assíncrona em que o aluno responde as questões propostas pelo curso. Essa atividade pode ser estruturada da seguinte forma: múltipla escolha, dissertativa, verdadeiro ou falso, associação, preenchimento de lacunas.

◊ **Chat:** é uma atividade síncrona que permite aos participantes do curso (tutores e alunos) se comunicarem em tempo real como em um bate-papo. Essa comunicação se dá por meio de troca de mensagens escritas. Essa atividade possui dia e hora para ser realizada e período de duração, por esse motivo, toda vez que essa atividade for agendada, será informada ao aluno antecipadamente por meio, por exemplo, do e-mail interno do AVA Moodle.. Você deve se lembrar de que o objetivo do chat é a realização de um debate em que todos devem participar com contribuições relevantes e pertinentes ao tema em discussão.

◊ **Glossário:** é uma atividade assíncrona que permite aos participantes inserir termos considerados relevantes para a compreensão de determinados temas discutidos nas disciplinas. O professor pode determinar quais são os termos que irão compor o glossário ou definir os critérios para a eleição desses termos. Os participantes também podem visualizar os termos postados pelos colegas e inserir comentários sobre eles. Fazendo uma analogia, o glossário assemelha-se a um dicionário, com termos e conceituações/definições.

◊ **Wiki:** é uma atividade assíncrona de construção coletiva de um texto. Os participantes do curso criam e editam o texto em conjunto, e todos têm o direito de modificá-lo livremente. Essa atividade requer um bom entrosamento dos participantes uma vez que todos devem estar cientes de que não se trata de um texto de autoria individual, mas sim do grupo. A redação não será, necessariamente, aquela proposta por apenas um indivíduo, mas a considerada mais adequada pelo grupo. Um ponto importante para a realização dessa atividade é a necessidade de definir espaços de negociações sobre pontos em que houver algum tipo de desentendimento. Vale lembrar que o ambiente Moodle registra todas as versões de texto e a contribuição de cada um dos participantes, sendo possível voltar a situações anteriores para resgatar uma ideia.

♦ **Laboratório de avaliação ou trabalho com revisão:** é uma atividade assíncrona em que o produto de uma atividade é avaliado pelo tutor e pelos alunos. Ou seja, o produto de uma atividade (ou trabalho) produzido é avaliado pelos outros estudantes (ou grupos), seguindo critérios que são apresentados em uma matriz de avaliação. Essa matriz, que recebe o nome de elementos de avaliação, apresenta a definição de critérios para julgamento em uma escala para indicar as notas. Além disso, os avaliadores devem apresentar um comentário para cada um dos elementos de avaliação.

♦ **Diário:** é uma atividade assíncrona em que o aluno registra os resultados de suas reflexões sobre determinado assunto, questionamento ou problema. O registro no diário deve acontecer à medida que o aluno se dedica à atividade de reflexão proposta. Em outras palavras, trata-se de uma atividade de reflexão orientada, na qual o professor indica ao aluno uma questão ou problema. O aluno anota suas reflexões diariamente, de forma progressiva, procurando o aperfeiçoar sua resposta.



Vamos refletir...

Diante do que foi apresentado até aqui, responda a seguinte questão: Qual a importância do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o sucesso de um curso a distância?



Atividade

Agora, vamos aprender a realizar mais uma atividade no AVA - Moodle UFU, ou seja, aprender como preencher um diário. Veja o passo a passo a seguir:

- **1º passo:** na coluna central do ambiente da disciplina, clique sobre o link da atividade “Atividade 4 – Diário: Identificando Práticas”. Uma nova página se abrirá. Clique em “Iniciar ou editar a minha anotação no diário”, conforme o exemplo abaixo:

Moodle CEAD UFU > AEE-SURDEZ > Diários > Atividade 4 - Diário: Identificando Práticas Atualizar Diário

Grupos separados Todos os participantes Ver todas as anotações no diário

Estamos aprendendo a usar a ferramenta Diário pela primeira vez, não é?
Você verá que é muito fácil! Vamos lá?

Para isso queremos que você responda algumas perguntas para que possamos conhecer um pouco mais sobre a sua experiência profissional.

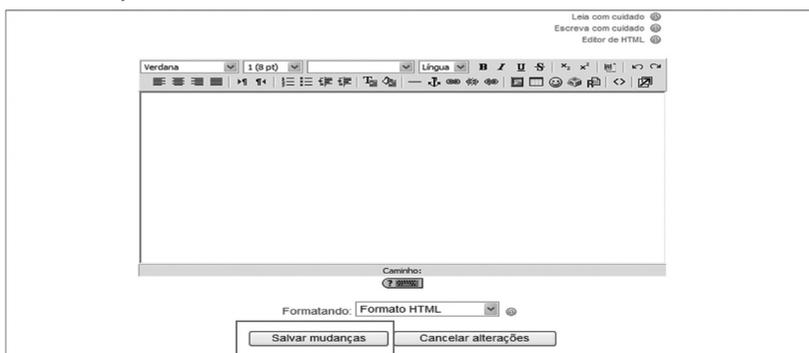
Relate neste espaço, de forma breve:

Obs: se você ainda não trabalha no AEE, responda as perguntas considerando a realidade escolar que você atua.

1. Qual a sua experiência com o Atendimento Educacional Especializado?
2. Qual a quantidade de alunos você atende?
3. Como é realizado o atendimento para estes alunos, como se procede o ensino e a enturmação dos mesmos?
4. Quais os tipos de deficiências você trabalha?
5. Existe, na sua escola, adaptações arquitetônicas, materiais adaptados para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos?
6. Como ocorre a formação de professores para atender a estes alunos?
7. Quais têm sido os resultados com o trabalho desenvolvido?

Você ainda não iniciou este diário Iniciar ou editar a minha anotação no diário

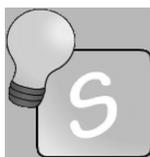
- **2º passo:** Uma caixa de texto abaixo da atividade se abrirá. Registre suas reflexões sobre a questão proposta. Ao terminar, clique em “Salvar mudanças”.



- **3º passo:** automaticamente você será redirecionado para a página inicial do diário. Se achar necessário, basta clicar novamente em “Iniciar ou editar a minha anotação no diário” para editar o que você havia escrito. Essa função estará habilitada no período de duração da atividade, definida pelo Professor Formador.

Muito fácil postar sua reflexão em um diário, você não acha?

Nesta Unidade apresentamos algumas atividades existentes no AVA - Moodle UFU que serão utilizadas ao longo do seu curso e alguns exemplos de como realizá-las. Outros exemplos serão apresentados nas próximas Unidades.



Antes de finalizarmos esta Unidade, é necessário fazer alguns lembretes no sentido de intensificar sua participação no AVA do curso:

- **1º lembrete:** sempre que precisar procure a ajuda dos seu Tutor.
- **2º lembrete:** após realizar um trabalho e postá-lo no ambiente, vá até a página da atividade para confirmar se não houve nenhum erro que impediu o envio de seu trabalho.
- **3º lembrete:** quando for postar textos de sua autoria, como, por exemplo, a atividade do diário em caixas de texto do ambiente, é recomendado que você elabore esse texto em um editor eletrônico de texto (word, word perfect ou openOffice), salve o arquivo em seu computador e só depois disso copie e cole o texto no ambiente, no local adequado. Essa atitude visa evitar perda de textos redigidos diretamente no ambiente em função de alguns erros de comunicação, piques de energia e perda de conexão, por exemplo
- **4º lembrete:** se não conseguir acessar algum link, informe ao seu Tutor, para que ele providencie a resolução desse problema.
- **5º lembrete:** ao terminar suas atividades no ambiente, clique em “Sair”.



DIANTE DE TUDO ISSO, LEMBRE-SE: saber navegar no AVA do curso que você está fazendo é fundamental para o êxito de sua formação. Então, não deixe de realizar nenhuma atividade proposta e, em caso de dúvida, procure seu tutor.

REFERÊNCIAS

- MATTA, Alfredo. Projetos pedagógicos de Autoria Hiperfídia e suas aplicações em EAD. Disponível em: http://matta.pro.br/pdf/prod_2_projetos_pedagogicos.pdf Acessado em 26/05/2009
- MORAES, Ubirajara Carnevale de; BARROS, Solange Duarte Palma de. Atividades prticas do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE - experiências no ensino superior. In: VIRTUAL EDUCA BRASIL, 7., 2007, São José dos Campos. São José dos Campos: Educandote, 2007. p. 01-17. Disponível em: <http://www.educandote.edu.co/ponencias/escola_do_futuro/trabalho_51_ubirajara_anais.pdf> Acesso em: 18 ago. 2010.
- MORAN, José Manuel. A utilização pedagógica da internet na construção da aprendizagem. *1ª Fórum de Discussão. Realização: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT/MG*, 30 jun. 2000.
- _____. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 23, nº 126, p. 24-26. 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>> Acesso em: 18 ago. 2010.
- PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2001.
- PRETI, Orestes. Educação a Distância: uma prática mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: Inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: CEAD/UFMT, 1996, p. 15-56.
- PULINO FILHO, Athail Rangel. Moodle: um sistema de gerenciamento de cursos. Brasília: UNB, 2005. Disponível em: <http://www.moodle.ufu.br/livro_moodle.pdf> Acesso em: 10 jun. 2010.
- SILVEIRA, Naira Christofolletti. Tecnologia em educação aplicada à representação descritiva. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas: UNICAMP, v. 4, nº 2, p. 88- 109, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://polaris.bc.unicamp.br/seer/ojs/index.php>> Acesso em: 10 jun. 2010.

CAPÍTULO II

Concepções de Educação a Distância (EaD)

*Marisa Pinheiro Mourão
Eucídio Pimenta Arruda
Hélio Carlos de Miranda*



Questão inicial:

Para você, o que é Educação a Distância? Você acredita que podemos estudar e aprender a distância? Por quê?



Antes de iniciarmos nosso trabalho de produção de material didático para cursos na modalidade EaD, é importante explicitar a concepção de EaD que respalda nossa proposta.



Se tentarmos ler sobre o que é a Educação a Distância, logo descobriremos que há, entre os autores, visões diferentes e tendências comuns. Com o intuito de facilitar a compreensão dessa modalidade de educação, fizemos uma breve revisão da literatura sobre a temática.

Durante a leitura a seguir, você encontrará conceitos importantes sobre a Educação a Distância, por isso, gostaríamos que você aproveitasse a oportunidade para refletir sobre esses conceitos e anotar todos os pontos que julgar importantes para posterior elaboração da sua própria definição no Fórum do nosso curso.

A EaD avançou em termos quantitativos e qualitativos no cenário mundial e as experiências brasileiras, atualmente, têm tido continuidade e indicadores de sucesso, o que torna essa modalidade de ensino uma alternativa viável para atender a um país de grandes distâncias geográficas, como o Brasil, onde muitas pessoas não têm acesso à informação.

Na sociedade contemporânea, vivemos em um mundo em constante transformação, pela rapidez com que as informações se propagam e pelas diferentes formas de acesso a elas. Nesse cenário, a Educação a Distância, atualmente, ministrada em uma “**rede de alcance mundial**”, provoca uma mudança de paradigma, impulsionada pelo poder de comunicação e conexão de informações que a internet

proporciona às pessoas. Isso transforma a EaD em uma modalidade de ensino cada vez mais sólida e apta a atender instituições de ensino, organizações da sociedade civil e empresas que objetivam alcançar diversos públicos e favorecer a melhoria das condições de ensino e aprendizagem presentes em diferentes contextos.



A WWW- World Wide Web é uma rede de comunicações que fornece informações como vídeos, sons e imagens (hipermídia) e documentos (hipertextos). Disponível em Dicionário Wikipédia, <http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web> Acesso em: 25 mar. 2010.

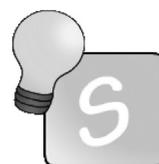


De maneira geral, a maioria dos autores possui uma definição similar sobre a EaD que pode ser resumida como: um processo de ensino e aprendizagem no qual os professores e alunos estão distantes espacialmente, mas podem estar próximos através da mediação de alguma tecnologia de comunicação e informação, seja ela o texto impresso, o CD-ROM, DVD-ROM, Rádio, Televisão ou Internet.

Obviamente, esta é apenas uma concepção de EaD. Qualquer grupo que se propõe a desenvolver cursos na modalidade EaD poderá questioná-la ou fazer opção por uma outra concepção.

Convém ressaltar Ressalta-se que os termos “**Ensino a Distância**” e “**Educação a Distância**” são usados, indistintamente, como se tivessem o mesmo significado. Segundo Landim (1997), existem diferenças importantes que devem ser consideradas: o termo “Ensino” está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento e instrução, já o termo “Educação” refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar ativamente de seu próprio crescimento. Essa distinção é fundamental, pois fortalece o conceito de Educação a Distância, que tem acompanhado a própria evolução da aprendizagem.

Optamos por utilizar a expressão “Educação a Distância” e não expressões como “Ensino e Distância” e “Aprendizagem a Distância”, pois a EaD pressupõe um processo planejado e sistematizado, no qual professores planejam atividades de ensino cujo objetivo é promover a aprendizagem de seus alunos em um processo de constante comunicação e interação.

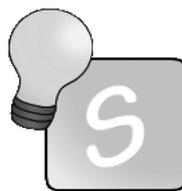


Em sua opinião, você acha importante saber diferenciar os termos: Ensino e Educação? Por quê?

Os materiais didáticos na EaD que pressupõem apenas o ensino, não se preocupam com as particularidades do curso, tais como o perfil dos alunos que se pretende formar, as dificuldades desses alunos em lidar com o conteúdo, a heterogeneidade e suas características sociais, econômicas e culturais, o monitoramento da aprendizagem contínua etc. Já os materiais que privilegiam a aprendizagem pressupõem a existência de uma autonomia completa do aluno, ou seja, uma auto-aprendizagem que elimina a presença do professor.

Portanto, consideramos inadequado o emprego dos termos “Ensino a Distância” e “Aprendizagem a Distância”, pois ignora a imprescindível junção do ato de ensinar com o ato de aprender. Somente a terminologia “Educação a Distância” abarca essa concepção.

É comum vermos expressões como “o EaD” ou “e-learning”. A primeira expressão considera EaD como “Ensino a Distância”; a segunda não aborda a concepção, mas as formas de disponibilidade do material (“e-” de eletrônico que, neste caso, significa internet, ou curso baseado na rede mundial de computadores, e learning significa ensinando. Em uma tradução literal, o termo e-learning significa “ensinando pela internet”).



Podemos observar que o Art. 1º do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, apresenta uma concepção próxima da adotada pela maioria dos autores:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

No entanto, há de se considerar o caráter altamente regulador desse documento, que se configura mais como um documento que define regras e condições para a oferta da EaD no Brasil, do que um documento que se propõe a analisar mais profundamente as questões de ordem pedagógica envolvidas na Educação a Distância.

Para Preti (1996, p. 27), a EaD pode ser entendida como:

uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir [...] Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento.

De acordo com Moran (2000), a EaD é o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Nesse contexto, o professor continuará “dando aula” e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam, tais como: receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar, continuamente, os debates e as pesquisas com textos retirados da internet, até mesmo fora do horário específico da aula, em tempos e espaços diferentes.



É importante observar que a EaD não pode ser vista como substituta da educação convencional, presencial. São duas modalidades do mesmo processo. A EaD não concorre com a educação convencional, tendo em vista que não é este o seu objetivo (NUNES, 1994, p.4).

Dessa maneira, podemos mencionar que a partir dos pontos de vista constitutivos da EaD contemporânea, consideramos tal modalidade de educação como um caminho a mais para que todas as pessoas, independentemente de sua condição socioeconômica, físico-biológica ou cultural, possam ter acesso à informação e à educação, à medida que os sistemas digitais forem sendo utilizados para democratização e construção do saber.

Certamente, você já consegue identificar quem é o público da EaD e por que essas pessoas a elegeram como alternativa educacional. Reflita sobre as questões abaixo:

- Quem procura a EaD?
- Por que as pessoas procuram a EaD?
- Quais são as vantagens da EaD?



Leia o texto de José Manuel Moran: “O Que é Educação a Distância?” disponível em nosso ambiente virtual e também no endereço eletrônico: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Nesses textos você encontrará conceitos importantes sobre a EaD que podem lhe auxiliar na fundamentação da próxima atividade a ser realizada.



Agora que você conheceu diferentes definições e opiniões sobre a “Educação a Distância”, compare o conceito que você elaborou no início deste tópico e registre quais são os pontos comuns e quais os divergentes entre a sua concepção e a apresentada no material?



Aprofundando um pouco mais o conceito da Ead, apresentamos a seguir as características e os elementos dessa modalidade elencados por Preti (1996):

Características da Educação a Distância:

- **a abertura:** uma diversidade e amplitude de oferta de cursos, com a eliminação do maior número de barreiras e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para atender à complexidade da sociedade moderna;
- **a flexibilidade:** de espaço, de assistência e de tempo, de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitem diferentes entradas e saídas e a combinação trabalho/estudo/família, favorecendo, assim, a permanência em seu entorno familiar e laboral;
- **a adaptação:** atendendo às características psicopedagógicas de alunos que são adultos;
- **a eficácia:** o estudante, estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem, a aplicar o que está apreendendo e a se autoavaliar, recebe um suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo por intermédio da integração dos multimeios e de uma comunicação bidirecional;
- **a formação permanente:** há uma grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida “formalmente” e adquirir novas atitudes, valores, interesses, etc.
- **a economia:** evita o deslocamento, o abandono do local de trabalho, a formação de pequenas turmas e permite uma economia de escala.

Além da Concepção de EaD, é importante que todo o grupo de educadores de um curso adote uma mesma concepção pedagógica que deve estar explicitamente apresentada no Projeto Pedagógico do curso e deve, necessariamente, contemplar a proposta pedagógica de Educação a Distância como eixo transversal na elaboração de todos os materiais e atividades didático-pedagógicas de cada disciplina.

Depois de muito ler e pensar, chegou a hora de mais uma atividade no Moodle!



Atividade 7

Vamos agora, participar de um Fórum no nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem!

Após a leitura do item “Concepções de Educação a Distância”, você, provavelmente, já entendeu e elaborou um conceito próprio sobre a EaD e reformulou o que você havia pensado antes dessa leitura.

Acesse o AVA e clique em “Atividade 7 – Fórum Concepções de EaD”, e veja as instruções para participar desta atividade.

a) Agora queremos que você participe do Fórum criando um conceito próprio de Educação a Distância;

b) Comente as principais características da EaD.

c) Escreva sua opinião sobre essa modalidade de educação.

d) Posicione-se sobre a pergunta: Você acredita que podemos estudar e aprender a distância? Por quê?

Agora é com você! Mãos à obra!



Dicas para a participação no Fórum

- Não se restrinja apenas à leitura dos comentários dos outros participantes;
- Participe de todas as discussões propostas;
- Reporte aos outros colegas do ambiente virtual e não apenas ao seu Tutor;
- Articule suas ideias com aquelas propostas por mais de um participante;
- Instigue o grupo, estabeleça conexões com outros contextos relevantes para a discussão;
- Não crie outro tópico, clique sempre em RESPONDER.

Histórico da EaD

Continuando nosso estudo, vamos realizar agora uma breve revisão histórica da Educação a Distância. Sabemos que a EaD não é uma criação recente. Ela tem uma longa história de experimentações com sucessos e fracassos. O que você acha de conhecermos um pouco sobre isso?

A primeira tecnologia que permitiu as pessoas se comunicarem sem estarem face a face foi a escrita. Desta maneira, podemos relacionar a origem da EaD com as cartas de Platão e as epístolas de São

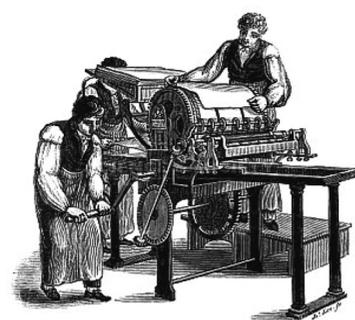


Paulo. Devido a isso, Landim (1997) sugere que as mensagens trocadas pelos cristãos para difundir a palavra de Deus são a origem da comunicação educativa e se deu por intermédio da escrita, com o objetivo de propiciar aprendizagem aos discípulos.

A Educação a Distância começou a se expandir no século XV, quando **Johannes Gutenberg**, na Alemanha, inventou a composição de palavras com caracteres móveis, técnica que viria a ser considerada como invenção da imprensa. Com a invenção da imprensa, o aprendiz passou a ter outra alternativa para adquirir conhecimentos além de ir às escolas para ouvir o professor ler o livro que somente ele tinha acesso.



Saiba mais sobre **Johannes Gutenberg** pesquisando no endereço eletrônico: http://pt.wikipedia.org/wiki/Johannes_Gutenberg



A partir da invenção da imprensa, foram impulsionadas a difusão e a troca de informações entre pessoas que se encontravam geograficamente distantes. As escolas da época temiam que os livros impressos, até então, transcritos a próprio punho e, devido ao seu alto custo, inacessíveis à plebe, tornassem desnecessária a função do professor. De acordo com Alves (1994), as pessoas pensavam que, havendo livros com valores acessíveis, bastaria lê-los em casa para ter acesso à educação. William Harper, no ano de 1886, chegou a afirmar: “Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por

correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas escolas e academias; em que o número de estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais”.

Posteriormente, a invenção da imprensa e a conseqüente difusão das ideias, propiciada pela utilização de meios gráficos, ampliaram significativamente os mecanismos de debate e de convencimento da população para a adoção de determinadas ideias e práticas sociais por meio da educação, dos sistemas de comunicação e da própria atividade política.

Segundo Sherron & Boettcher (1997), podemos identificar as seguintes gerações do Ensino a Distância descrita na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - As gerações de Ensino a Distância no mundo

Geração	Início	Características
1	1850 - 1960	Começa com a oferta de estudo por correspondência por meio de materiais impressos e, depois, surgem o rádio e a televisão.
2	1960 - 1985	Além do material impresso, essa geração de alunos utiliza transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, fax, satélite e TV a cabo.
3	1985 - 1995	Esta geração é baseada em redes de computador, videoconferências, estações de trabalho multimídia e o uso da internet.
4	1995 até hoje	Utiliza meios de comunicação: correio eletrônico, chat, computador, internet em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso.

Fonte: Sherron & Boettcher (1997, p. 41).

Saraiva (2006, p. 125) aponta que a comercialização da internet redesenhou o cenário da EaD, promovendo uma grande expansão. Os chamados ambientes de aprendizagem, sites desenhados para serem utilizados como suporte para a EaD, tornaram possível disponibilizar material para os alunos sem gastos com impressão e postagem e que são facilmente utilizáveis. Além disso, o uso de ferramentas de comunicação on-line tornou mais fácil a interação com o professor, permitindo, também, a interação com os colegas, o que não era possível até então.

Paralelo a essas mudanças paradigmáticas, podemos perceber que a EaD vem alcançando cada vez mais uma posição de destaque no Brasil, sendo vista por muitos como um instrumento de democratização do acesso à informação. A abertura da educação para essa modalidade de ensino tem proporcionado a participação e o acesso de pessoas que até então se encontravam excluídas dos processos educacionais por vários motivos como, por exemplo: questões de horário, localização ou moradia, falta de recursos materiais, dentre outros. Este se apresenta, talvez, como o maior desafio da EaD na atualidade: alcançar o indivíduo que está sem tempo para voltar a estudar e não somente alcançar o indivíduo isolado, que está geograficamente distante.

No entanto, não é necessário somente sabermos que o desenvolvimento tecnológico permitiu a ampliação das fronteiras da Educação a Distância e propiciou a integração de diferentes modos de levar a informação e trocar ideias, mas compreendermos que esse desenvolvimento gerou a possibilidade de contar com um maior grau de autonomia pessoal para pesquisar e conhecer o mundo para benefício próprio.



Vá ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e faça o download do texto **“Educação a Distância no Brasil: lições da história”** de Terezinha Saraiva. Esse texto está também disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>

Nesse texto você conhecerá algumas das principais iniciativas de EaD no Brasil e no mundo até o ano de 1996. Não se preocupe com as políticas atuais de EaD, pois nas páginas seguintes faremos uma análise um pouco mais detalhada sobre essa modalidade no Brasil na atualidade.

Após todas essas leituras, o que você aprendeu sobre a história da EaD? Para dar continuidade ao nosso estudo, acesse o nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e faça o download do texto: **“Educação a Distância no Brasil: lições da história – de Terezinha Saraiva.**



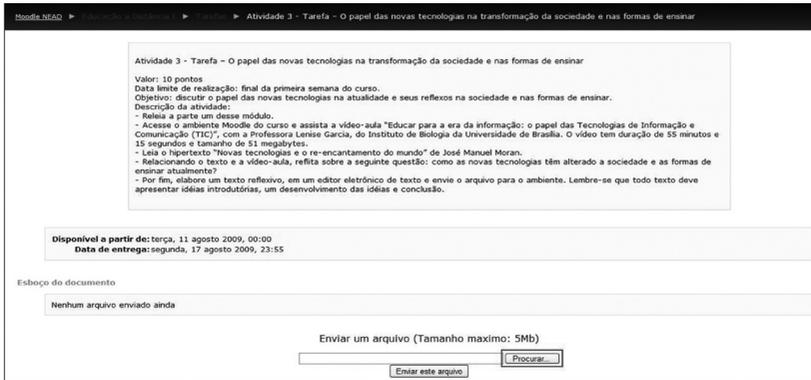
Atividade

Vamos aprender como realizar a tarefa “Envio de arquivo”?

Vá até a página principal no nosso ambiente de aprendizagem e veja o enunciado da atividade “Envio de arquivo”.

Veja abaixo um exemplo de como realizar uma “Tarefa” com envio de arquivo:

- **1º passo:** na coluna central do ambiente, clique sobre o link da atividade “Atividade 8 – Síntese: História da EaD –. Uma nova página será aberta, conforme o exemplo a seguir:



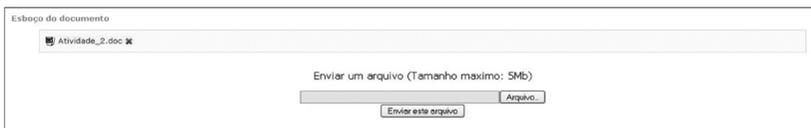
- **2º passo:** Após produzir o texto solicitado num editor eletrônico de texto, clique em “Arquivo”. Uma nova janela será aberta, agora em tamanho menor. Essa janela dá acesso ao seu arquivo (que já deve estar salvo em uma pasta no seu computador);
- **3º passo:** Localize a pasta na qual você salvou o documento com o texto produzido. Assim que encontrá-lo, clique em “Abrir”.



- **4º passo:** a janela aberta se fechará e a caixa de endereço, que antes estava vazia, agora aparece com o endereço do arquivo onde você salvou o documento. Clique, então, em “Enviar este arquivo”.



- **5º passo:** o arquivo será enviado e aparecerá a seguinte página:



- **6º passo:** pronto, seu texto já foi enviado para o ambiente. Basta agora retornar para a página principal, clicando em “AEE-SURDEZ” na barra superior.

Viu como é fácil enviar um arquivo? Então, vamos continuar.

Bom, antes de finalizar este item da Unidade I, não poderíamos nos esquecer de um ponto fundamental na EaD: a **Netiqueta!**

Você conhece essa palavra? O que já ouviu falar a respeito dela?

Em nosso dia a dia temos várias regras de convivência como: cumprimentar as pessoas, ser educado com elas, respeitar os sinais de trânsito, enfim, comportamentos que tornam nossa vida mais sociável, tranquila e agradável.

Neste universo virtual em que estudamos, também manteremos o contato com as pessoas, porém será um contato a distância por meio da palavra escrita.

Por isso, é bom pensar acerca de alguns itens importantes:

- Um e-mail enviado não volta, então, devemos escrevê-lo com calma e sempre reler o que escrevemos antes de enviar a mensagem;
- A escrita é nossa maneira de conversar com os colegas e tutores, é a nossa fala, por isso não devemos usar palavras ríspidas;
- É importante reler o que escrevemos para evitar problemas como: falta de acento, letras trocadas, frases confusas e incoerentes.

Não se preocupe, a prática é uma grande aliada nestas horas. Lembre-se, **quanto mais escrevermos, melhor nos expressamos!**

- **Crie** uma pasta em seu computador para salvar o material lido e/ou produzido por você, especialmente para este curso,



- **Salve** a atividade produzida em seu computador na pasta do curso criada por você,

- **Salve** o arquivo em **formato** compatível com o editor de textos **Word**.

- Identifique-se nos trabalhos elaborados por você como no exemplo a seguir:

Unidade I – Introdução a EaD
Atividade: História da EaD
Turma: Maranhão 1
Tutor: Mariana Cardoso
Aluno: Olivia_Silva
Data: 15/06/11

- No seu texto, não se esqueça de **se identificar**.

Você pode colocar o seu nome no próprio título do trabalho.

Exemplo: Trabalho1:Marisa_Mourao.

- Ao nomear o arquivo não coloque nenhum caractere como “ç”, “-”, “;”, “!”, etc.

- **Envie** a atividade como um arquivo anexo, utilizando o botão “Procurar”.

- **Localize** o arquivo na pasta do seu computador criada para salvar o material do curso e depois é só clicar em “Enviar”.



Esses aspectos e muitos outros são tratados no texto **Netiqueta** que você encontra disponível em nosso AVA.

Depois da leitura do texto Netiqueta, reflita sobre as seguintes questões:



- O que você conhecia alguma dessas regras?
- Qual aspecto você julga ser o mais importante na Netiqueta?
- Quais as vantagens de se usar a Netiqueta nos trabalhos que você desenvolve no ambiente virtual?



Para saber mais sobre **Netiqueta** navegue no site:
<http://www.icmc.sc.usp.br/manuals/BigDummy/netiqueta.html>

CAPÍTULO III

Legislação sobre Educação a Distância no Brasil (EaD) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)

*Marisa Pinheiro Mourão
Eucídio Pimenta Arruda
Hélio Carlos de Miranda*

3.1- Legislação sobre EaD no Brasil

Este não é um espaço para discussões mais aprofundadas a respeito da legislação sobre EaD no Brasil, uma vez que o nosso foco é a formação do professor. Entretanto, consideramos importante apresentar alguns marcos na legislação com o objetivo de situar o cursista no contexto da oferta do “Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado” para Alunos Surdos na modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A título de informação, podemos considerar que uma das primeiras iniciativas no âmbito da oferta de cursos para além do ensino regular foi aquela introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 que, em sua reforma, ocorrida dez anos depois de sua promulgação, faz menção a um capítulo específico sobre o ensino supletivo. Nesse capítulo, a lei trata da possibilidade de tal modalidade de ensino ser ofertada em classes presenciais ou à distância, mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios.

Depois disso, houve uma grande lacuna a respeito desse assunto, só preenchida mais tarde com a sanção da LDB n.º 9394, de 1996. O Art. 80 dessa lei foi o responsável pela apresentação de possibilidades, em todos os níveis educacionais, da oferta regulamentada de Educação a Distância no país:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Esse artigo foi regulamentado pelo Decreto n.º 5.622, publicado no Diário Oficial da União D.O.U. de 20/12/2005 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu.

Cabe salientar que o decreto 5.622 foi alterado pelo Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, porque dispõe sobre a regulamentação e acompanhamento das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino que oferecem educação na modalidade à distância.



Pesquise na internet, utilizando um site de busca, para localizar os documentos indicados. Faça uma leitura atenta dos decretos n.º 5.622 e n.º 6.303. Nestes documentos você encontrará todas as orientações acerca do funcionamento da EaD no Brasil em todos os níveis.

- ❑ **Decreto n.º 5.622 de 20 de dezembro de 2005**
- ❑ **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**
- ❑ **Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998**
- ❑ **Portaria Ministerial n.º 4.361**
- ❑ **Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998**
- ❑ **Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007**
- ❑ **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**

3.2 - A Universidade Aberta do Brasil (UAB)



A fonte de todo o material desta unidade é o Portal UAB, disponível em www.uab.capes.gov.br

Apresentamos até aqui uma série de siglas, Leis, Decretos e sites que tratam sobre nosso assunto neste módulo que é Educação a Distância. Por acaso, você já ouviu falar da UAB? Sabe o que significa esta sigla?

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, por meio da metodologia da Educação a Distância, o acesso ao ensino superior à população que está excluída do processo educacional.

A UAB foi criada pelo Ministério da Educação em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior sob cinco eixos fundamentais:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso ao ensino;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. Avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. Contribuições para a investigação em educação superior a distância no país.
5. Financiamento dos processos de implantação, de execução e de formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Tendo como base o aprimoramento da Educação a Distância, o Sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema busca fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo.

Funcionamento da UAB

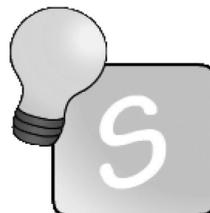
O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas a articulação das instituições já existentes, com o objetivo de levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros

que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um polo presencial, com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de biblioteca. Essa infra-estrutura, que inclui ainda o apoio de Tutores, fica à disposição dos alunos. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo país que desenvolvem material didático e pedagógico.

Tem vestibular?

Para ingressar no sistema UAB, o processo de seleção segue o modelo tradicional dos cursos de Graduação presenciais, que é o por meio do vestibular. Sendo assim, a única exigência é de que os candidatos tenham concluído o ensino médio. Convém esclarecer que a realização das provas do vestibular fica a cargo das instituições públicas de ensino superior.



Quantas vagas?

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, atingiu um total de 291 polos educacionais em pleno funcionamento e possibilitou, com isso, a abertura de 46 mil vagas de ensino superior. Apesar desta conquista, o programa de formação em nível superior proposto pelo MEC ainda continua em plena expansão. Estão previstos mais três editais para os próximos dois anos, os quais abrirão mais 750 polos presenciais. Com isso, o objetivo do MEC é colocar mais de mil polos em funcionamento e, por conseguinte, alcançar um total de 300 mil novas vagas no sistema de educação superior.

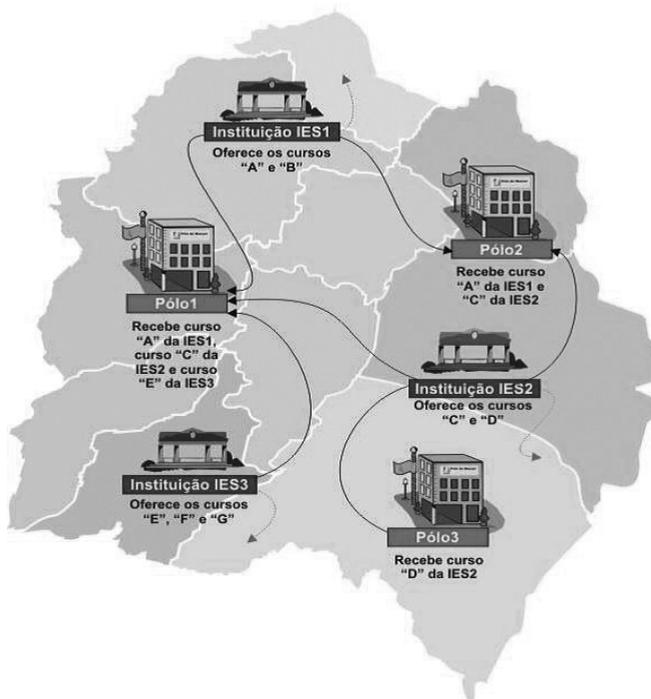
O diploma é equivalente?

Alunos formados em cursos de Graduação na modalidade a distância terão direito a diploma equivalente ao dos cursos de Graduação presenciais, sendo ele emitido pela Instituição de Educação Superior (IES) ofertante do curso. Tal fato é previsto no decreto presidencial nº 5.622 assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 20 de dezembro de 2005.

Após a articulação das instituições de ensino superior que ofertarão os cursos com seus respectivos polos, dá-se início ao processo de abertura dos cursos a distância. Os envolvidos na UAB, que permitem a oferta e andamento dos cursos, são as Instituições (Universidades e Cefets) e Polos de Apoio Presencial. A Instituição de ensino superior oferta os cursos, realiza o processo de seleção do pessoal que vai compor a equipe gestora (Professores Pesquisadores/ Formadores, Tutores e Pessoal Técnico) e faz visitas aos polos para cumprir a carga de disciplinas presenciais exigidas pela LDB. O polo de cada região oferece espaço físico de apoio presencial aos alunos cursistas..

A principal responsabilidade do polo é manter as instalações físicas necessárias para apoiar alunos nas questões tecnológicas, de laboratório e outras que surgirem durante o processo de aprendizagem.

O diagrama a seguir exemplifica como a rede de educação a distância e suas articulações funcionam:



Fonte: Universidade Aberta do Brasil www.uab.capes.gov.br

Atores presentes no processo de oferta de cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Está claro que o sistema UAB funciona com a presença de instituições de educação superior e polos de apoio presencial. Para que um curso funcione é importante a atuação de alguns atores, tanto na IES quanto no polo.

Atores na Instituição (Universidades e CEFETs)

Coordenador UAB na IES e Coordenador suplente: desenvolvem atividades administrativas, coordenam os cursos ofertados pela IES e gerenciam contatos entre MEC e polos associados.

Tutor a distância: estabelece contato com alunos para apoiá-los nos estudos.

Professores: elaboram e ministram as aulas, e as disponibilizam em espaço virtual. Além disso, fazem visitas aos polos em períodos de aulas presenciais, quando necessário.

Atores nos Polos de Apoio Presencial

Coordenador de polo: coordena a oferta do curso superior em seu polo, acompanha a manutenção das instalações para atender aos alunos e estabelece contato entre coordenadores UAB nas IES e MEC.

Alunos: recebem os cursos a distância por meio de tecnologia informatizada e utilizam o Polo de Apoio Presencial para realizarem seus estudos, pesquisas e assistirem as aulas presenciais previstas no currículo.

Tutor presencial: estabelece contato com alunos para apoio aos estudos in loco.

Outros Atores Envolvidos na UAB

Professor Pesquisador/Formador: realiza pesquisas voltadas às práticas de Educação a Distância com o enfoque da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Professor Conteudista: realiza atividade de apoio ao professor na elaboração dos conteúdos.

Coordenador do Curso: realiza atividades de administração do curso.

Para saber mais acesse o endereço:



MATTA, Alfredo. Projetos pedagógicos de Autoria Hiperfídia e suas aplicações em EAD. Disponível em: http://matta.pro.br/pdf/prod_2_projetos_pedagogicos.pdf Acesso em: 26 jun. 2011.

Síntese da primeira Unidade deste curso.

Nesta Unidade você:

- Tomou conhecimento da concepção de EaD adotada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
- Conheceu as principais referências históricas da EaD no Brasil e no Mundo;
- Analisou a legislação sobre EaD no Brasil;
- Compreendeu o papel do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Educação a Distância (EaD);
- Conheceu o conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- Conheceu o AVA - Moodle e analisou os seus principais recursos pedagógicos;
- Ficou sabendo o que é Universidade Aberta do Brasil (UAB) e como funciona o sistema de oferta de cursos a distância no Brasil.

REFERÊNCIAS

LANDIM, Claudia Maria. *Educação a Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s/n], 1997.

MATTA, Alfredo. Projetos pedagógicos de Autoria Hiperfídia e suas aplicações em EAD. Disponível em: http://matta.pro.br/pdf/prod_2_projetos_pedagogicos.pdf Acessado em 26/05/2009..

MORAES, Ubirajara Carnevale de; BARROS, Solange Duarte Palma de. Atividades práticas do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE - experiências no ensino superior. In: VIRTUAL EDUCA BRASIL, 7., 2007, São José dos Campos. São José dos Campos: Educandote, 2007. p. 01-17. Disponível em: <http://www.educandote.edu.co/ponencias/escola_do_futuro/trabalho_51_ubirajara_anais.pdf> Acesso em: 18 ago. 2010.

MORAN, José Manuel. A utilização pedagógica da internet na construção da aprendizagem. *1ª Fórum de Discussão. Realização: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT/MG*, 30 jun. 2000____. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 23, nº 126, p. 24-26. 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>> Acesso em: 18 ago.2010.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de Educação a Distância. Educação a Distância, INED/CEAD – UNB, Brasília, n. 4/5, p.7-24, 1994.

PFROMM NETTO, Samuel. Telas que ensinam: mídia e aprendizagem. Campinas: Alínea, 2001.

PRETI, Orestes. Educação a Distância: uma prática mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). Educação a Distância: Inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: CEAD/UFMT, 1996, p. 15-56.

PULINO FILHO, Athail Rangel. Moodle: um sistema de gerenciamento de cursos. Brasília: UNB, 2005. Disponível em: <http://www.moodle.ufu.br/livro_moodle.pdf>Acesso em: 10 jun. 2010.

SILVEIRA, Naira Christofolletti. Tecnologia em educação aplicada à representação descritiva. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas: UNICAMP, v. 4, nº 2, p. 88- 109, jan./ jun. 2007. Disponível em: <<http://polaris.bc.unicamp.br/seer/ojs/index.php>> Acesso em: 10 jun. 2010.

Unidade II
Políticas educacionais públicas brasileiras destinadas à educação de pessoas surdas

Organizadoras:
Lázara Cristina da Silva
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Vilma Aparecida de Souza

UNIDADE II – Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à Educação de Pessoas Surdas

Apresentação dos autores da Unidade

Lázara Cristina da Silva - Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (1994); Especialização em Especialização Em Política Planejamento e Gestão pelo Centro Universitário do Triângulo (1995) ; Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009) . Atualmente é professora Assistente da Universidade Federal de Uberlândia e membro de corpo editorial da Revista de Educação Popular (Impresso). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atua principalmente nos seguintes temas: Inclusão Escolar, Política Pública Educacional, Formação do Professor. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial.

Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda – Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984); Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente, é professora Adjunto II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs. Tem experiência na área da Fonoaudiologia com ênfase em Surdez, e atua na área educacional desde 1996. Coordenou por 5 anos o Programa de Educação Inclusiva Bilíngue junto a rede municipal de ensino em Piracicaba e, atualmente, coordena o Programa de Educação Inclusiva Bilíngue na rede municipal de ensino de Campinas. Concluiu o Pós-Doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR ROMA) em 2003. Trabalha como Consultora em diversas agências de fomento, e assessora a área de surdez.

Vilma Aparecida de Souza - Atualmente é aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa Política e Gestão em Educação. Concluiu a Graduação em Pedagogia em 2000, e o Mestrado em Educação em 2006, nessa mesma universidade. Fez Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia (2001) e em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (2007). É Professora Assistente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia , Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Tem experiência na Educação Básica e Superior. Atua principalmente nas seguintes áreas: Política e Gestão em Educação, Políticas de Educação Inclusiva e Especial; Alfabetização; Formação e Trabalho Docente. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial.

CAPÍTULO I

Políticas públicas para a educação de pessoas surdas no Brasil

*Lázara Cristina da Silva
Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda
Vilma Aparecida de Souza*

Sejam bem-vindos(as) à segunda unidade de nosso curso.

Nesta segunda parte, vamos estudar sobre as Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à educação de pessoas surdas.

1. Introdução ao estudo das políticas públicas de educação de pessoas surdas



As pessoas surdas enfrentam dificuldades de inserção educacional, em grande parte, decorrentes das condições de comunicação. No ambiente escolar essas dificuldades encontram-se presentes:

- na falta de capacitação dos professores e demais profissionais da educação;
- no pouco conhecimento de estratégias metodológicas adequadas a um ensino que respeite as peculiaridades do sujeito surdo;
- no desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Sabemos que esses entraves dificultam a realização de práticas educativas significativas ao processo de escolarização de alunos surdos e também acabam por restringir a participação deles na sociedade.

Frente à crescente demanda de alunos surdos nas escolas brasileiras, torna-se urgente a necessidade de se preparar profissionais para trabalhar com esses aprendizes.

Historicamente nem sempre essas preocupações estiveram presentes no espaço escolar. As dificuldades e necessidades peculiares a essas pessoas não faziam parte da formação nem dos debates educacionais.



Atividade 1 - Diário de Bordo

Agora, vamos ao **Diário de Bordo**. Neste ambiente virtual registre suas reflexões em relação às questões abaixo relacionadas:

- O que você pensa sobre as dificuldades enfrentadas na educação das pessoas surdas?
- Onde se discutiam essas questões?

- Onde estavam as pessoas surdas?
- Como elas eram escolarizadas?



Atividade 2 - Vamos ao nosso Fórum

O processo de educação das pessoas surdas exige muita dedicação e uma formação adequada dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar. O que você conhece e pensa sobre esse processo?

Vamos trocar ideias com os nossos colegas de turma no Fórum!

Não se preocupe com o debate teórico. Neste espaço poderemos expressar nossas opiniões, medos e expectativas. No decorrer do curso teremos outros momentos para construirmos novos conhecimentos apoiados em estudos sobre o assunto.

2. Conhecendo um pouco da história da educação dos surdos brasileiros



Historicamente, a educação das pessoas surdas habitou o espaço da Educação Especial, onde elas eram escolarizadas e consideradas pessoas com retardo mental e, por isso, não possuíam direitos civis, religiosos, políticos etc. Além disso, eram vistas como pessoas altamente dependentes de suas famílias.

Vamos conhecer rapidamente a história da educação dos surdos no Brasil para depois entendermos as orientações e posicionamentos legais existentes atualmente para a educação das pessoas surdas no Brasil. Esperamos que você realize um proveitoso passeio!

2.1. Iniciando a conversa

Em relação à educação de pessoas surdas no Brasil, as primeiras informações datam de 1855, quando chegou ao país o professor francês **Hernest Huet**, que era surdo. Veio a convite do imperador **D. Pedro II** para trabalhar na educação de duas crianças surdas.

Em 26 de setembro de 1857, foi fundada a instituição que recebeu, na época, o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos que, atualmente, tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (Cf. GOLDFELD, 1997; SOARES, 1999).

No início de seu funcionamento, o Instituto foi um asilo onde só eram aceitas pessoas do sexo masculino que fossem surdas. Esse Instituto acolhia surdos de todos os lugares do país que eram abandonados pelas suas famílias. Desde então os surdos no Brasil passaram a contar com o apoio de uma escola especializada para a sua educação.

Nesse instituto, inicialmente, foram feitas tentativas de se criar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que na época era uma somatória da Língua de Sinais Francesa com outros sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades brasileiras. Posteriormente, a partir de meados da década de 1940, também no INES, se instaurou por longos anos o **oralismo**.



CURIOSIDADE: A carta de intenções do professor surdo francês Hernest Huet da fundação do Instituto dirigida ao Imperador D. Pedro II encontra-se no Museu Imperial de Petrópolis - Estado do Rio de Janeiro.

2.2. Conhecendo o INES

A partir do final da década de 1990, a Libras vem lentamente conquistando seu espaço enquanto ferramenta de comunicação, ensino e aprendizagem no INES.

Atualmente, o Instituto é um Centro Nacional de Referência na área da surdez, sendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras), nesta instituição, reconhecida e respeitada como primeira língua. O Instituto ministra a Língua Portuguesa como segunda língua.



Você já ouviu falar do INES? Clique no *link* a seguir para conhecer um pouco mais sobre esse instituto.
<http://www.ines.gov.br>



Atividade 3 - Diário de Bordo

Gostaram do passeio virtual?

Agora, retorne ao **Diário de Bordo** e dê sua opinião sobre o INES. : Não se esqueça de contar sobre os aspectos que mais lhe chamaram a atenção. Isso irá despertar a curiosidade daquele que não realizou o passeio.



Atividade 4 - Diário de Bordo

Você pode conhecer essa importante instituição que vem colaborando com a educação das pessoas surdas no Brasil nos últimos 150 anos. No site do INES visite o ícone que conta a sua história e, depois, conte-nos de forma resumida, com suas palavras, a história do INES em seu “Diário de Bordo”.



Atividade 5 - Diário de Bordo

Ao visitar o site do INES, você pode ver os serviços *on-line* que estão disponíveis. Retorne sua visita e vá até a biblioteca do Instituto, procure ver os livros que estão disponibilizados, leia os textos que julgar importante.

Neste momento, você conhecerá os textos e, futuramente, em nosso curso você poderá estudar os textos desta biblioteca.

Agora vá ao seu **Diário de Bordo** e fale-nos desses serviços, da biblioteca e do Fórum. O que achou desta experiência?



Atividade 6 - Diário de Bordo

Agora é o momento de conhecermos um espaço especial criado no **INES**: O Mundo Surdo. Visite este espaço no site do **INES**. Explore todos os ícones presentes na barra de ferramentas que aparece na parte superior da tela.

Vá novamente ao seu **Diário de Bordo** e registre:

O que você descobriu de interessante e novo nesse espaço? Vamos compartilhar? Conte-nos o que aprendeu no espaço do **INES**: O Mundo Surdo.



Atividade 7 - Diário de Bordo

Conheça também o espaço de publicações do site do **INES**. Esse é um espaço em que você poderá encontrar leituras importantes.

Não se esqueça de registrar o que descobriu em seu **Diário de Bordo**. É lá que você vai construir suas impressões e realizar suas reflexões.



Atividade 8 - Vamos ao Fórum

Bem pessoal, pelo que vocês viram, o **INES** atualmente continua representando um importante aliado na educação das pessoas surdas do Brasil.

No seu portal eletrônico, encontramos cursos *on-line*, e muitas ferramentas que, no conjunto, contribuem com a formação dos profissionais de todo o país que trabalham na educação de pessoas surdas.

Você já havia visitado o portal do INES? O que você achou desta instituição? Apresente aos colegas de sua turma suas impressões sobre essa valiosa instituição.

2.3. Visita à Gallaudet



Vamos realizar um passeio virtual pela **Gallaudet University**

Visita à Gallaudet : www.gallaudet.edu/



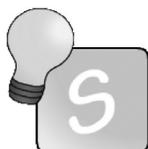
A University Gallaudet é a única Universidade no mundo que possui direção assumida por surdos. Divulgava a filosofia da comunicação total, posteriormente, aderiu ao bilinguismo que utiliza a ASL (Língua Americana de Sinais).

Em 1986, a Língua de Sinais passou a ser defendida no Brasil por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Universidade Gallaudet.

Nessa mesma época, a Língua de Sinais utilizada pelos surdos das capitais do Brasil foi denominada pelas siglas LSCB - Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros.



LEITURA INDICADA: Conheça mais sobre a Língua de Sinais Brasileira lendo o texto: FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICA, Helio. Política linguística para comunidades surdas do texto da lei às práticas pedagógicas. Cadernos. CNLF, Série X, n. 6. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/16.htm>



Também foi descoberta pelo linguista americano do Summer Institute e, posteriormente, pesquisada pela doutora Lucinda Ferreira Brito, a existência de outra língua de sinais no Brasil, a LSUK (Língua de Sinais dos índios Urubus-Kaapor).

2.4. Conhecendo a Feneis



Acesse o endereço eletrônico para conhecer a Federal Nacional de Educação Integração dos Surdos (Feneis): <http://www.feneis.com.br/page/index.asp>



Continuemos nosso passeio pela História Educacional dos Surdos.

Consideramos importante apresentar a Feneis pelo fato dessa instituição

representar historicamente uma forte aliada política na luta pela legitimação da comunidade surda no Brasil, inclusive no campo da educação.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) foi criada no dia 16 de maio de 1987.

É considerada a entidade máxima representativa dos surdos que trabalha em prol da Sociedade Surda, garantindo a defesa dos direitos linguísticos e culturais dessa população e propagando a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio natural de comunicação de pessoas surdas.

Dentre os principais objetivos da Feneis, podemos destacar os seguintes:

- Promover a inclusão dos profissionais surdos no mercado de trabalho e preocupar-se com as necessidades das pessoas surdas, visando garantir-lhes dignidade dentro da sociedade;
- Realizar pesquisas para a sistematização e padronização do ensino de Libras para ouvintes;
- Publicar os resultados das pesquisas, dentre outros.

A Feneis é filiada à Federação Mundial dos Surdos, que tem sede administrativa em **Helsinki - Finlândia**. Essa instituição mantém relações diretas com:

ONU - Organização das Nações Unidas;

UNESCO - Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas;

ECOSOC - Conselho Social Econômico;

OMS - Organização Mundial da Saúde;

OEA - Organização dos Estados Americanos;

OIT - Organização Internacional do Trabalho.



Atividade 09 e 10 - Diário e Fórum

Vamos registrar nossas impressões sobre Feneis em nosso **Diário de Bordo**.

Você sabe indicar qual é a **Unidade da Feneis mais próxima de sua cidade**? Conheça um pouco de história desse instituto e a compartilhe o que você aprendeu com seus colegas de turma no Fórum.

Convém esclarecer que a Feneis é uma instituição com caráter eminentemente político. Diante dessa informação, discuta sobre a importância de uma instituição dessa natureza para a abertura de novas possibilidades educacionais e sociais em prol de um grupo de pessoas marginalizadas, como é o exemplo da comunidade surda.



Atividade 11 - Diário de Bordo

Ao longo deste capítulo você ficou conhecendo instituições que trabalham em prol das pessoas surdas. Agora, de acordo com suas experiências, registre no **Diário de Bordo** o que mais poderia ser feito, em termos educacionais, para ajudar as pessoas surdas.

2.5. Conhecendo outras Instituições

No século XX, houve um aumento significativo de escolas para surdos em todo o mundo, inclusive no Brasil. Vejamos:

Escola Concórdia - **Porto Alegre/RS**;

Escola de Surdos de Vitória - **Vitória/ES**;

Instituto Santa Terezinha para meninas surdas - **São Paulo/SP**;

Centro de audição e Linguagem Ludovico Pavoni - **CEAL/LP - Brasília/DF**.

Pesquise sobre essas escolas e registre no **Diário de Bordo** o que você achou mais interessante em cada uma delas.



Para saber mais acesse os endereços:

<http://www.institutosantateresinha.org.br/>

<http://www.csj.org.br/pavonianos.asp>

3. A legislação internacional e a Educação das Pessoas Surdas



Como você pode perceber, com o passar do tempo a realidade dos surdos foi se modificando lentamente. A partir de agora, vamos conhecer a legislação que fundamenta as Políticas Educacionais destinadas à educação das pessoas surdas.

Precisamos demarcar um recorte na história. Por essa razão, definimos que iremos começar nossas discussões a partir da década de 1990.

No Brasil, as modificações no campo educacional sofreram influências de orientações internacionais, como as da **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, elaborada na Conferência de Jomtien, na Tailândia, realizada no período de 05 a 09 de março de 1990.

A partir da elaboração desse documento é que se iniciou o debate sobre a Educação Inclusiva e os países que participaram dessa conferência começaram a se organizar para tornar real o direito de TODOS frequentarem a educação regular.



Para conhecer esse documento, visite o endereço eletrônico

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>



Atividade 13 - Diário de Bordo

Leia a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** e dê sua opinião sobre as ideias abordadas nesse documento. No seu Diário faça um resumo dos pontos que você considera mais importantes nesse documento.



Atividade 14 - Vamos ao nosso Fórum

É sempre bom trocarmos ideias. É hora de fazermos mais um Fórum. A **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** é considerada um marco histórico para as propostas de Educação Inclusiva. Vamos compartilhar as reflexões sobre as orientações presentes neste documento com os companheiros de turma.

3.1. Conhecendo os documentos internacionais: a Declaração de Salamanca

Depois da Conferência de Jomtien, na Tailândia, foi organizada outra reunião também de natureza internacional, envolvendo países de todos os continentes.

Essa conferência aconteceu em Salamanca, Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994, e contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia, na qual se reafirmou o compromisso com a Educação para Todos defendida em Jomtiem.

Os participantes dessa conferência reconheceram a necessidade e a urgência de se providenciar “educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”. Os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial ainda reendossaram a “estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01).

Esse documento é reconhecido mundialmente e a partir dele as discussões sobre a Educação Especial tomaram outro caminho, a saber:

1. A Educação Especial passou a ser entendida enquanto modalidade de ensino, que não substitui a educação comum, regular, mas que permeia todos os sistemas de ensino.
2. Assume-se coletivamente o direito de todos de estar na escola regular, princípio básico da Educação Inclusiva.



Diante do que apresentamos acima, sem dúvida, podemos afirmar que é preciso conhecer sobre esse documento. Para conhecer, na íntegra, a **Declaração de Salamanca**, acesse o endereço eletrônico:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>



Atividade 15 - Diário de Bordo

O que você achou das ideias abordadas neste documento?

Ele é muito importante, não é? Como vocês perceberam, ele influenciou diretamente as leis elaboradas depois de sua assinatura e publicação. Assim, vamos ao nosso **Diário de Bordo** registrar nossas reflexões sobre a **Declaração de Salamanca**.

O que diz a Declaração de Salamanca que pode ser aplicado diretamente na educação das pessoas surdas?



Atividade 16 - Fórum

Caro aluno, continuemos nosso debate!

Não é possível discutir os ideários da Educação Inclusiva sem nos remetermos à **Declaração de Salamanca**. Este documento se tornou um importante aliado internacional nas lutas pelo direito de todos à educação.

Vamos conversar com nossos colegas de turma sobre este importante documento. Para tanto, apresente sucintamente os pontos que você considera chaves neste documento.

3.2. Conhecendo outros documentos internacionais sobre inclusão: a Declaração Internacional de Montreal e o Decreto n.º 3956

Outro documento internacional de relevância na área é a **Declaração Internacional de Montreal** sobre Inclusão, aprovado em 05 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

O documento destaca como pré-requisito indispensável aos direitos humanos o acesso **igualitário** a todos os espaços da vida sejam quais forem: culturais, sociais, políticos, econômicos e educacionais. Reforça a necessidade de união de esforços internacionais para a construção de uma sociedade inclusiva, objetivo premente do documento.

Posteriormente, ainda em 2001, aconteceu a **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** realizada na Guatemala, publicada no Brasil por meio do Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Vamos conhecer detalhadamente esses documentos?

Para saber mais acesse os endereços:



Declaração Internacional de Montreal http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf

Declaração de Guatemala <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>



Atividade 17 - Diário de Bordo

O que você achou das ideias abordadas nestes documentos? Registre seus posicionamentos no **Diário de Bordo**.



Atividade 18 – Fórum

Continuemos nosso debate sobre a **Declaração de Montreal** sobre inclusão, e sobre a **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** realizada na Guatemala. Socialize, no Fórum, os aspectos destes documentos que você considera determinantes para a construção de uma visão sobre Educação Inclusiva.



Atividade 19 – Fórum

O Tutor conduzirá o Fórum, considerando os estudos realizados até o momento sobre as legislações internacionais. A turma debaterá acerca dos conceitos e informações que teve acesso nestes documentos.

Para tanto, antes do Fórum, anote os pontos principais apresentados até este momento (no seu caderno de estudos ou mesmo num arquivo em seu computador) e também as suas dúvidas para saná-las com seu Tutor. Feito isso, escreva um relato sobre o que foi tratado. Conte-nos como foi a experiência de conhecer um pouco mais sobre o conteúdo destes documentos.

4. A Legislação Nacional

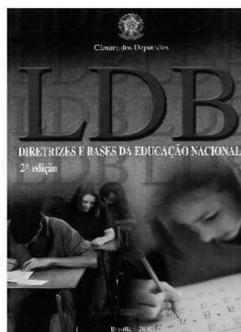
4.1 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



Você deve estar se perguntando, por que a questão da escolarização das pessoas surdas precisa de um tratamento singular dentro da Educação Especial? Vamos pensar no assunto?

Podemos afirmar que todos esses documentos internacionais influenciaram a elaboração de nossas leis e ações educacionais de natureza política e organizacional. A escola, a formação de professores para atuar nessas escolas, ou seja, os espaços e as relações de ensino e de aprendizagem precisam ser repensados.

A primeira lei máxima educacional brasileira elaborada após a Conferência de Jomtien foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394, de dezembro de 1996. Esta lei é considerada inclusiva, pois garante a TODOS o direito de frequentar a escola.



No que se refere à legislação dirigida à Educação Especial, publicada na última década, destacaremos o que há de mais relevante sobre a questão da surdez. Dois documentos específicos a Lei Libras n.º 10436/02 e o Decreto n.º 5.626/05 são fundamentais para garantir os direitos das pessoas surdas, especialmente na área da educação. Deles, decorreram ações que impactaram, e ainda estão impactando, as comunidades surdas de forma geral em todo o Brasil.

Esse fato, no entanto, não pode ser compreendido de forma isolada: há um contexto social de forte organização da população interessada pelas questões das comunidades surdas, bem como o avanço dos debates relativos à singularidade linguística dessa comunidade. O nível de organização que encontramos entre as entidades que se dedicam às questões relevantes às pessoas surdas (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), Associações de Surdos, pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais entre outras) não é o mesmo verificado nas demais demandas da Educação Especial, o que justificaria um conjunto de ações bastante focalizado neste grupo (SALERNO, 2006; PINTO, 2007).

Assim, as questões relativas aos suportes de aprendizagens básicos para os processos de escolarização dos estudantes surdos pertencem à área da Educação Especial. Entretanto, há um consenso entre as pessoas que fazem parte do grupo de surdos de que as questões relacionadas à escolarização não devem estar na abrangência da Educação Especial. Porém, de acordo com a legislação suas especificidades são inerentes a essa área. Nesse sentido, cria-se uma tensão, entre o que é específico da escolarização desse grupo de estudantes e o que é geral, destinado a todos aqueles atendidos pela Educação Especial. As políticas públicas tendem a ser amplas para as majorias, todavia, neste caso, é fundamental defender políticas atentas, ao mesmo tempo, às questões gerais e às singularidades para que o grupo das pessoas surdas não seja penalizado.

Neste sentido, cabe-nos aqui focalizar, então, aspectos das características singulares que pedem atendimento diferenciado para a área da surdez, marcados fortemente pela questão da língua de acesso e pelas estratégias de ensino necessárias a esse grupo. Para isso, cito um trecho de um artigo publicado na Revista Espaço, revista publicada pelo Instituto Nacional dos Surdos (INES), importante referência na área da escolarização das pessoas surdas em nosso país: O desenvolvimento da linguagem no ser humano tem início logo após seu nascimento, a partir da interação do bebê com as pessoas ao seu redor. Tal processo de interação tem papel fundamental no desenvolvimento dos seres sociais (VYGOTSKY, 2000).

Sendo assim, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família, adquirindo-a, o que favorece ao seu desenvolvimento, enquanto a criança surda não tem a possibilidade dessa aquisição, pois, na maioria das vezes, não tem acesso à língua utilizada por seus pais (LACERDA, 2002). Dessa forma, é frequente crianças surdas se tornarem isoladas do mundo pela falta de comunicação, e essa redução significativa de interações implica um atraso na linguagem, fazendo com que ocorra uma defasagem em seus processos de interação social e escolarização, justamente por não contarem com conhecimentos esperados para sua idade.

As pessoas surdas, nas mais diversas regiões do mundo, quando em contato entre si desenvolvem uma língua própria, viso-gestual, capaz de atender às necessidades de interação, comunicação e constituição dos seres humanos. Com base nessa experiência, estudiosos em suas comunidades surdas vêm defendendo uma abordagem bilíngue de atendimento à pessoa surda, cujo pressuposto básico é que o surdo aprenda primeiramente a Língua de Sinais como sua língua de domínio e, com base nessa língua, adquira e/ou aprenda a língua de seu país (língua oral), que será sua segunda língua (LACERDA, 2003; LACERDA & BERNARDINO, 2008). Trata-se da questão do acesso à Língua de Sinais, questão premente no atendimento educacional à criança surda.

A legislação, que será analisada posteriormente, aponta para esse fato e demanda uma complexa rede de ações para que se efetive uma política de Educação Inclusiva Bilíngue para surdos em nosso país.

Antes de analisarmos essa legislação e para entendemos essa questão, vamos recuperar um pouco dos acontecimentos que vinham/vêm ocorrendo nos processos de escolarização de alunos surdos. Por um lado, estão alguns alunos surdos que vieram de experiências escolares em que frequentavam, ou não classes especiais. Em alguns contextos, essa é uma experiência bastante positiva, pois são escolas que assumem a Libras como língua de instrução e desenvolvem um bom trabalho na perspectiva bilíngue. Contudo, essa é a realidade de um número reduzido de instituições. Por outro lado, estão aqueles que frequentam escolas para surdos, e/ou classes especiais com currículos diminutos, nos quais a língua de sinais é pouco ou nada valorizada e os alunos não experimentam situações de ensino favoráveis, o que gera resultados precários ao final de sua escolarização. Em muitas dessas escolas o aluno surdo é visto como se fosse ouvinte, já que “é capaz de ler os lábios” e “falar”, sendo que poucas adaptações são realizadas considerando suas necessidades para o aprendizado.

Outros alunos surdos têm frequentado escolas regulares em classes de alunos ouvintes, são os chamados “surdos incluídos”. Infelizmente, também nesses casos, via de regra, o aluno surdo é visto como ouvinte que deve acompanhar os conteúdos preparados/pensados para as crianças ouvintes, sem o uso de qualquer metodologia apropriada para que sua aprendizagem aconteça. Em geral, tornam-se excelentes copistas, mas após vários anos de escolarização, apresentam dificuldades em relação à aquisição de conhecimentos de maneira geral, bem como no uso da linguagem escrita.

Nesse sentido, Políticas de Educação Especial voltadas ao alunado surdo são fundamentais porque suas dificuldades de aprendizagem não são inerentes à condição de surdez. Em geral, as práticas específicas tornam-se secundárias, apenas auxiliando práticas pedagógicas equivocadas, com propostas educacionais que embora tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno do aluno lhes tem causado uma série de limitações, uma vez que, por não considerarem sua condição linguística singular, teimam em ensinar os alunos surdos com as mesmas estratégias usadas para alunos ouvintes e, vale ressaltar, essa abordagem dá poucos resultados. Ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos), os alunos surdos não são leitores e nem escritores autônomos e também não dominam adequadamente os conteúdos acadêmicos.

Então, na perspectiva da Educação Inclusiva como enfrentar essa realidade?

Poucos são os projetos efetivos de ensino de Libras para alunos surdos, ouvintes e educadores. São precárias as condições de formação e de elaboração de um Projeto Escolar de educação que leve em consideração as necessidades específicas de alunos surdos, quando se pensa na realidade vivenciada na maior parte dos municípios brasileiros. Quando consideramos a situação de grandes centros populacionais, vislumbramos uma realidade um pouco diferente, pois temos a presença da Língua de Sinais em apenas alguns espaços educacionais.

Para a transformação desta realidade é necessário o estabelecimento real de um projeto de Educação Bilíngue, que contemple o desenvolvimento pleno de linguagem dos alunos surdos, contato efetivo com a comunidade surda para possibilitar fluência em Língua de Sinais – base fundamental para a aquisição de conceitos e conhecimentos; contato com aspectos culturais da comunidade surda e providências, para que o acesso a segunda língua, língua da comunidade ouvinte em sua modalidade escrita, se dê com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

Em muitos países, esse projeto foi viabilizado com a criação de Escolas Bilíngues para Surdos (Suécia, Dinamarca, Finlândia entre outros, ver MOURA et al., 2008) em toda a educação básica, permitindo, assim, que o aluno surdo construa seus conhecimentos educacionais fundamentais em sua língua de domínio.

Já em nosso país, a política se dirige para a perspectiva da Educação Inclusiva, assumida também por vários países (Itália, Espanha, França entre outros), cuja meta maior é não deixar nenhum aluno fora do ensino regular. A perspectiva assumida é a de que a escola é que deve se adaptar ao aluno, e não ao contrário. Para tanto, é necessário que a escola se comprometa em educar cada criança, criando uma pedagogia da diversidade: cada criança é importante para a riqueza do todo. A escola precisa ser criativa buscando soluções para a manutenção do aluno no espaço de sala de aula, mas isso precisa ser realizado de forma que se obtenha resultados acadêmicos e sociais satisfatórios, afinal de contas o aluno surdo enfrentará o mercado de trabalho e os sistemas de seleção (exames, concursos, vestibulares) como os demais brasileiros.

Assim, para a criança surda, os resultados satisfatórios só podem ser alcançados se no espaço escolar for contemplada sua condição linguística, cultural e curricular especiais. Contudo, nem sempre são práticas guiadas por essas premissas que vemos serem implantadas, já que muitos estados e municípios têm realizado uma inclusão pouco cuidadosa, por força de lei, gerando uma “inclusão” sem um cuidado especial.

Portanto, a proposta deste curso de formação é fazer com que os professores participantes fiquem mais atentos em relação às propostas educacionais que estão sendo implantadas e sejam capazes de romper com a história de exclusão, para construírem uma educação de qualidade para essas pessoas.

Agora, como havíamos prometido anteriormente, conheceremos a legislação para podermos compreender o universo da escolarização das pessoas surdas, bem como das demais pessoas com alguma deficiência no Brasil.

Como dissemos, os documentos internacionais influenciaram a elaboração de nossas leis e ações educacionais de natureza política e organizacional. Assim, voltamos a frisar que a escola, a formação de professores para atuar nessas escolas, ou seja, os espaços e as relações de ensino e de aprendizagem precisam ser repensadas.

A primeira lei máxima educacional elaborada após a **Conferência de Jomtien** foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394, de dezembro de 1996. Essa lei é considerada inclusiva, pois garante a TODOS o direito de estar na escola.



Atividade 20 - Diário de Bordo

Em sua caminhada profissional, provavelmente, você já ouviu falar em inclusão e integração educacional. Antes de começarmos a conhecer a LDB atual, vamos compreender bem esses dois termos, pois muitas interpretações e posicionamentos críticos dependerão da compreensão do teor dessa Lei durante o curso.

Você já ouviu falar em **inclusão** e **integração** educacional? Neste curso você encontrará muitas vezes esses termos. Para você o que é inclusão? E integração? Você acha que existem diferenças entre os dois termos? Se existem, quais seriam? Registre sua opinião no **Diário de Bordo**.

Segundo Sasaki (1997) há sim, diferenças entre os dois termos. Para ele, na inclusão tudo é preparado para receber os alunos, todas as mudanças físicas e pedagógicas são realizadas na escola antes de receber o aluno com deficiência, visando atender cada especificidade humana.



Na integração educacional é o aluno que precisa se adaptar à realidade das instituições escolares e criar mecanismos internos e externos que lhe permitam desenvolver-se dentro do que lhe é oferecido.

Vejamos o que o Sasaki (1997) diz sobre esses termos:

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos; a integração significando “inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade” e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania (SASSAKI, 1997, p.43).

Assim, chamamos a atenção para a fundamentação do discurso da escola inclusiva. A escola inclusiva tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Essa perspectiva inclusiva defende a necessidade de as pessoas com deficiências conviverem com outros colegas, visualizando esse procedimento como possibilidade mais indicada de inserção social e escolar desses grupos historicamente segregados.



Atividade 21 - Diário de Bordo

Retorne ao seu **Diário de Bordo** e compare suas respostas com os conceitos apresentados aqui. Anote as suas descobertas e elabore agora o seu conceito para Inclusão, Integração e liste as diferenças entre ambos.

Então, é possível dizer que hoje não falamos mais de Educação Especial, mais sim de Educação Inclusiva? Ou, existe alguma diferença entre esses dois termos?



Educação Inclusiva x Educação Especial

Esclarecemos que o discurso da Educação Inclusiva é mais amplo do que o da Educação Especial. A Educação Inclusiva trata do direito de todos frequentarem a escola, não apenas as pessoas com deficiência, mas também os negros, os índios, os pobres etc. **Todos** possuem direito à educação.

A Educação Especial, hoje, é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, ou seja, ela pode estar presente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

A Educação Especial não pode substituir a educação oferecida na escola regular, pois todos precisam estar na escola comum. Nela, os alunos com necessidades especiais recebem atendimento especializado oferecido por profissionais qualificados, conforme vamos ver na LDB.



Atividade 22 – Fórum

Continuemos nosso debate!

Discutir as diferenças entre os conceitos de inclusão e integração é algo interessante, pois nos faz repensar o papel social da escola.

Vamos tentar fazer uma rica discussão sobre estes dois conceitos e suas implicações na escola.

Você pensa que a distinção entre esses dois termos é necessária para se compreender a realidade educacional atual?

4.1.1. Aprofundando os conhecimentos sobre a LDB

Voltemos à LDB, lei n.º 9394/96. Essa lei traz um capítulo inteiramente dedicado à Educação Especial, e no seu interior ainda apresenta artigos e/ou incisos que possuem correlação com esta temática.

Você conhece a LDB? Se você não a conhece, saiba que é muito importante conhecê-la, pois ela é a lei máxima que organiza e estabelece todos os princípios que regem a educação no Brasil.



Atividade 23 - Diário de Bordo

Caro aluno, a partir de agora vamos estudar alguns artigos dessa importante lei brasileira.

Vamos ler e buscar entender o que a LDB determina quanto ao Direito à Educação e ao dever de educar, presente no **Art. 4º**.

Neste artigo são apresentados nove incisos, todos considerados normativos quanto ao dever do Estado em relação às condições de oferecimento da educação pública no país.



Acesse o endereço eletrônico para ler, na íntegra, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Vamos continuar construindo nossos registros sobre os temas que estamos estudando.

Assim, registre novamente em seu **Diário de Bordo** o que você achou interessante neste artigo da LDB.

4.1.2 - Ampliando nosso olhar para a Educação Inclusiva e Especial na LDB

A partir da leitura do artigo, você poderá verificar que todos os cidadãos brasileiros possuem direito a uma educação pública de qualidade, inclusive aqueles com alguma deficiência, ou aqueles que não tiveram oportunidade de tê-la recebido na idade correta. Os elementos contidos neste artigo reforçam a presença do ideário inclusivo neste importante documento educacional do país. Vamos continuar explorando a LDB. Todos vocês podem ler o documento na íntegra, copiá-lo e até imprimi-lo para consultar depois. Como dissemos, este documento regulamenta toda a educação no país.

Neste curso, entretanto, nós iremos trabalhar apenas com o título destinado a Educação Especial. Vamos conhecer o que a LDB aborda sobre esta temática? Bom, agora que vocês leram o **Capítulo V**, destinado à Educação Especial, vamos entendê-lo.

Inicialmente, o Art. 58 conceitua Educação Especial. Este conceito torna a Educação Especial uma modalidade de ensino que pode ser oferecida em ambientes escolares comuns, destituindo sua localidade da escola especial. Assim, a partir dessa lei, poderá haver atendimentos especializados próprios da Educação Especial em qualquer escola, não apenas na escola especial.

É importante também destacar que a Educação Especial não é um nível de ensino, assim, não substitui a escola regular. Desta forma, todos os alunos precisam frequentar o ensino regular e/ou comum, existente nas instituições de ensino da Educação Básica, ou seja, Educação infantil, Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e Ensino Médio, bem como o Ensino Superior.

Desta forma, o atendimento em educação, conforme aparece nos parágrafos 1º e 2º da LDB, poderá acontecer nos espaços destinados aos serviços de apoio

especializado, na escola regular, criados para atender às peculiaridades dos alunos com deficiência. Esses espaços podem ser as salas de recurso, salas de apoio especializado, salas específicas para os alunos, caso não seja possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Essa lei, inscrita no parágrafo 2º, abre possibilidades para que esse atendimento ocorra “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.



Atividade 24 - Diário de Bordo

Convém esclarecer que não está proibida a presença de escolas especiais no país. Entretanto, elas não substituem legalmente a escolarização presente nas demais instituições educacionais.

Não é permitida a presença de salas especiais nas escolas, onde se coloca todos aqueles alunos que consideramos como tendo dificuldades de aprendizagem, deficiência mental, física, etc, numa mesma sala e que são destinados a esta classe um profissional para tomar conta desses alunos.

O que a lei permite é a presença de **salas especiais**, constituídas por grupos de alunos surdos, surdo-cegos, índios, que necessitam de uma linguagem apropriada e de recursos pedagógicos distintos. Outro ponto interessante neste capítulo diz respeito à formação de professores para atuar nas escolas inclusivas.

O que essa lei determina? Registre essas determinações em seu **Diário de Bordo**. Além disso, faça uma análise dessas determinações com a realidade presente nas escolas de sua cidade.

4.1.3 - A formação de professores e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

A LDB determina que se invista na qualificação de professores. Segundo a lei, os professores precisam adquirir uma formação adequada, que poderá ser em nível médio ou superior, para realizar atendimento especializado nas salas de recurso e/ou classes de apoio.

Ainda, a lei determina a formação de professores para atuarem no Ensino Regular, capacitados nas classes comuns, mas que receberam esses alunos.

Este curso que vocês estão realizando faz parte dessa qualificação profissional, porém, não é oferecido em um nível de ensino, mas como um meio de formação continuada em serviço dos professores que já se encontram trabalhando e não receberam essa formação na Graduação e/ou no curso de Magistério nível médio.

No entanto, este curso é apenas um entre muitos outros que vocês precisam realizar para se preparar para trabalharem com crianças com deficiência nas classes comuns do Ensino Regular

4.2 . Diretrizes Nacionais da Educação Especial

Bom, agora que vocês já conheceram a LDB vamos apresentar as Diretrizes Nacionais da Educação Especial aprovadas em 2001. Este documento apenas aprofunda as determinações da LDB. Hoje, existe um documento substitutivo em tramitação no Ministério de Educação (MEC).

Vamos conhecer os dois textos:

O primeiro documento vem acompanhado do Parecer n.º 017/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O segundo documento apresenta apenas o texto das atuais Políticas Nacionais de Educação Especial entregue este ano ao Ministério da Educação para publicação¹



Para saber mais acesse o endereço:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>



Atividade 25 - Diário de Bordo

O que você identificou nesses documentos que trata especificamente da educação das pessoas surdas? Existem aproximações ou distanciamentos entre os três documentos? Registre suas percepções no seu **Diário de Bordo**.



Atividade 26 - Fórum

Caro aluno, continuemos nosso debate!

Após o estudo desses documentos, como você observa a realidade de seu município no que se refere à educação das pessoas surdas? Sua realidade responde às orientações presentes nesses documentos? Compartilhe com os colegas suas reflexões.

4.2.1. Conhecendo um pouco mais as Diretrizes Nacionais da Educação Especial

Continuando nosso estudo sobre a legislação, vamos estudar a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade. Vamos conhecer o Capítulo I que introduz a questão e o Capítulo VII que trata especificamente do acesso linguístico. Leia o documento e registre em seu **Diário** os pontos principais do texto.



Para saber mais sobre Lei de Acessibilidade, acesse o endereço:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm



Chamamos a atenção para a data desta lei, ano de 2000, pois sabemos que em muitos casos ela ainda não foi implantada, apesar de decorridos 10 anos. As “janelas” de Libras, que vemos em programas de televisão, as legendas em telejornais e filmes (closed caption) e a presença de intérpretes de Libras em uma série de contextos, foram impulsionadas por esta legislação e essas pequenas adaptações possibilitam um acesso anteriormente não disponível às comunidades surdas.

Outro destaque cabe ao uso do termo linguagem de sinais no texto dessa lei. Entre os pesquisadores está claro desde a década de 1960 (STOKOE, 1960) que os sinais, gestos e expressões faciais utilizados pelas comunidades surdas constituem verdadeiras línguas. Todavia, durante a tramitação das leis no Brasil, vemos que termos imprecisos foram usados até chegarmos à nomenclatura Língua Brasileira de Sinais (Libras).

¹ Os dois documentos estão no mesmo arquivo endereço e arquivo pdf.

Não se trata de dizer que um documento é melhor do que o outro. Todos os documentos apresentados até agora são de natureza inclusiva e pretendem garantir o direito de todos à Educação. Entretanto, aqueles documentos destinados à Educação Especial buscam organizar, normatizar e orientar a condução dos serviços, agora, oferecidos no ensino regular.

Há muitos pesquisadores que discordam da posição apresentada pela equipe que elaborou da Política Nacional de Educação Especial de 2008 no que tange à educação das pessoas surdas. Este documento, no entendimento de muitos pesquisadores da área, contradiz a abertura apresentada na LDB de existência de classes comuns cuja língua de ensino e comunicação seja a **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, portanto, classes e/ou escolas próprias para pessoas surdas.

As Diretrizes determinam o encaminhamento de pessoas surdas para a escolarização na escola comum, em salas em que frequentam alunos ouvintes e surdos, desde que haja a presença de intérpretes da Língua de Sinais. Esses aspectos serão aprofundados em outro momento neste curso.

Voltemos às questões legais relativas à educação das pessoas surdas. Após a institucionalização da LDB, em abril de 2002, houve um marco significativo na educação das pessoas surdas com a assinatura da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que identifica a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua utilizada pela Comunidade Surda Brasileira.

4.3. O Decreto n.º 5.626 e a Educação das Pessoas Surdas

Já no ano de 2005, em Brasília, no dia 22 de dezembro, foi assinado o Decreto da Lei de Libras n.º 5.626, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002 no que diz respeito à formação de profissionais para atuar na educação de pessoas surdas.



Para saber mais acesse os endereços:

Lei n.º 10.436/2002

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>

Decreto n.º 5.626/2005

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Como podemos perceber, a primeira questão apresentada no referido Decreto foi a conceituação de surdez e sua diferenciação com a deficiência auditiva.

O documento traz dois elementos que devem ser considerados ao se definir a surdez. São eles:

- Vinculação do conceito de surdez à interação com o mundo através das experiências visuais, presentes e manifestas na cultura própria das comunidades surdas nas quais a presença da Língua de Sinais é o principal diferenciador;
- Demarcação dos parâmetros clínicos a serem medidos em decibéis.

Segundo o referido Decreto, a definição de surdez precisa acontecer sempre considerando esses dois requisitos.

Na próxima unidade deste curso iremos aprofundar essa discussão. Aguardem!

4.3. 1- Entendendo o Decreto n.º 5.626

O Decreto n.º 5626 citado prossegue apresentando a inclusão da Libras como disciplina curricular a ser oferecida obrigatoriamente nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, de instituições

de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Vamos retornar ao **Capítulo II** do Decreto para analisarmos essa questão.

Assim, caro aluno, pudemos verificar que o Decreto da Lei de Libras determina a necessidade de se incluir a Libras nos cursos de licenciaturas, deixando claro que todos os cursos que formam professores deverão inserir tal disciplina em sua grade curricular.

Esse documento é flexível somente para os cursos de Graduação e profissionalização em outras áreas, pois apenas orienta a inserção da Libras como disciplina optativa.

Portanto, esse decreto possibilitou que as condições de formação de docentes e instrutores de Libras no país fossem profundamente alteradas. Esse processo, sem dúvida, irá colaborar com a melhoria das condições de escolarização das pessoas surdas no Brasil.

Confira no **Capítulo III** do Decreto da Lei de Libras a determinação em relação à formação de profissionais em Libras.

4.3.2. Explorando o Decreto da Lei de Libras



O documento também define no seu **Capítulo IV** questões relativas ao uso e à difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

Como vimos, segundo o Decreto, a Libras precisa estar presente no cotidiano da escolarização das pessoas surdas, por isso, cabe às instituições de ensino superior formar estes profissionais, considerando sempre a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda Língua.

Para garantir a formação de profissionais capacitados ao ensino da Libras nos cursos de Licenciatura e nos demais níveis de ensino, o Decreto, no seu Capítulo IV, trata sobre o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação e orienta as instituições de ensino superior em seus processos seletivos e de ensino quanto ao uso da Libras e da Língua Portuguesa.



Atividade 27 - Diário de Bordo

Caro aluno, paremos um instante o estudo deste documento para refletirmos um pouco sobre as questões discutidas até agora.

O que você entendeu do **Capítulo IV** do Decreto da Lei de Libras n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005?



Atividade 28 - Diário de Bordo

Da mesma forma, o referido Decreto, ainda no seu **Capítulo V**, trata sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, que poderá acontecer em cursos de profissionalização, de extensão universitária e/ou de formação continuada em instituições de ensino superior.

A certificação desses profissionais deverá ser realizada por instituições de ensino superior e/ou demais instituições credenciadas pelas secretarias de educação.

Após conhecermos sobre o Decreto da Lei de Libras, registre no seu **Diário de Bordo** o que você entendeu sobre **Capítulo V**.

4.3.3. Da garantia à educação

Após tratar da formação dos profissionais que irão atuar na educação das pessoas surdas, o Decreto, em seu **Capítulo VI**, aborda a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

De acordo com o Decreto, o aluno surdo passa a ter direito a escolas e/ou classes bilíngues em que a Língua de Sinais é utilizada como meio de comunicação, de ensino e de aprendizagem.

Assim, a Língua Portuguesa é utilizada como segunda língua, não sendo, portanto, o principal meio de comunicação, ensino e aprendizagem oferecido nesses espaços escolares.



Como podemos verificar, o artigo 22 do **Capítulo VI** em seu § 1º define o que entende por escolas bilíngues: “§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngues aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Sendo assim, fica evidente na definição acima que a Língua Portuguesa é considerada língua de instrução apenas na sua modalidade escrita.

Porém, é preciso respeitar a estruturação utilizada pela pessoa surda e aos poucos ir oferecendo-lhe condições de aprimorar a sua capacidade de expressão escrita na Língua Portuguesa.



Atividade 29 - Diário de Bordo

Façamos mais uma pausa no estudo deste documento para continuarmos refletindo sobre os desdobramentos dessa lei no cotidiano escolar:

O que você entendeu do **Capítulo VI** do Decreto?

Registre suas percepções e reflexões no seu **Diário de Bordo**.

Como vocês puderam verificar, em todo o documento, discute-se sobre as questões de saúde e empregabilidade das pessoas surdas.

Entretanto, tais assuntos não serão abordados neste momento em nosso curso.

5 - Fechando algumas questões

Consideramos que a oficialização da LIBRAS foi um grande marco para a Comunidade Surda Brasileira, pois representou um avanço no direito das pessoas surdas terem acesso à comunicação e à informação ao prever intérpretes nas repartições públicas, hospitais, escolas, centros comerciais etc. Isso garantiu aos surdos acesso a todos os tipos de comunicação e efetivou a sua inclusão social e educacional.

A diretriz maior da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é enfatizar a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

No contexto desse documento o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização e esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos para autonomia e independência

na escola e fora dela. Neste sentido, o AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajuda técnica e tecnologia assistiva.

É defendido ainda que o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. No AEE a inclusão escolar tem início na educação infantil e se estende para todas as etapas e modalidades da educação básica, modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, objetivando que as ações da Educação Especial possibilitem a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Em relação à educação superior, a transversalidade da Educação Especial deve se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

As ações previstas para o AEE envolvem planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade aos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Especificamente em relação à escolarização de pessoas surdas, o documento prevê que para a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns e, conseqüentemente, a implantação da educação bilíngue (Língua Portuguesa/Libras) é fundamental desenvolver o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, consolidar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, disponibilizar os serviços de Tradutor-Intérprete de Libras e de Língua Portuguesa, disponibilizar o ensino da Libras para os demais alunos da escola. Esse documento baseia-se na perspectiva de que todo o espaço escolar deve se configurar como um espaço bilíngue e, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

Além disso, para esse alunado, prevê-se que o AEE seja ofertado na modalidade oral e escrita e na Língua de Sinais, devido às diferenças linguísticas, com a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Assim, organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva implica disponibilizar nas escolas as funções de instrutor Surdo, Tradutor-Intérprete de Libras e Guia intérprete bem como de Monitor ou Cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Nesse sentido, para a Educação Especial, o professor deve ter formação inicial e continuada com base em conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Sua formação para atuação no AEE deve apontar para um caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.

Essa formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Essas políticas e documentos analisados induziram a uma série de ações governamentais, na área da surdez, quantitativa e qualitativamente diferentes daquelas propostas em décadas anteriores. O Decreto n.º 5626/05 indicou a necessidade de

formação de profissionais específicos abrindo a possibilidade de destinação de recursos para a criação do Curso Superior de Educação à Distância Letras/Libras, para formação de professores de Libras, preferencialmente surdos, com 15 polos de formação com 50 vagas em cada um deles, por todo o Brasil, com a primeira turma oferecida em 2006 e uma segunda turma em 20 polos, em 2008; Curso Superior de Educação a Distância de Formação de tradutor-intérprete de Libras/Língua Portuguesa em 20 polos com uma turma oferecida em 2008; criação de Salas de Recurso Multifuncionais equipadas com materiais em Libras; Centro de Apoio à Surdez (CAS) em várias localidades do país, e divulgação e ensino de Libras em diferentes esferas.

Todavia, para a implementação de uma política educacional inclusiva bilíngue para surdos ressentem-se da falta de pessoal formado e capacitado, de vagas criadas com a finalidade de acolher professores surdos, professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes que quando disponíveis nem sempre podem ser contratados por entraves criados pela burocracia dos sistemas educacionais.

Para finalizar este capítulo abordaremos rapidamente ações assumidas pelo poder público na direção de divulgar, formar e viabilizar uma abordagem bilíngue de atendimento educacional para o aluno surdo. Muitas vezes essas ações tiveram abrangência restrita, mas, de alguma maneira, acabaram indicando possibilidades e destinação de recursos possíveis de serem mobilizados para esta questão.

Um exemplo, foram cursos para a formação em Libras, financiados pelo MEC - Programa Interiorizando Libras - que visavam apoiar o processo de formação continuada de professores, Instrutores e Intérpretes de Libras para atuarem na educação dos surdos - singularidade linguística. O programa teve início em 2003 e formou docentes por todo o Brasil, visando apoiar a inclusão dos surdos nos sistemas de ensino. Os cursos oferecidos pelo Programa foram: Formação de Instrutores Surdos; Língua Portuguesa para Alunos Surdos; Formação de Tradutores e Intérpretes e Libras para Professores. O curso deslocou-se dos grandes centros e levou a formação em Libras para municípios mais distantes onde a atuação da Feneis era menos efetiva. Todavia, não se pode esquecer que se trata de um curso de Libras com número finito de horas. Os cursos mais longos com duração de 120 horas, não garantem a proficiência e fluência em uma língua tão necessária aos espaços educacionais. Assim, trata-se de uma iniciativa imprescindível, todavia não suficiente.

Outra iniciativa importante foi a criação de Centros de Formação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), numa parceria do MEC e da Secretaria de Educação Especial (SEESP) com as Secretarias de Educação dos Estados. Essa parceria teve como objetivo garantir aos sistemas de ensino profissionais habilitados para atuarem com alunos surdos. Os CAS contam com núcleos de formação de profissionais da educação, núcleos de apoio didático pedagógico, núcleo de tecnologias e de adaptação de material didático e núcleo de convivência. Esses núcleos são equipados com computadores, projetor e tela de projeção, retroprojetor, filmadora, câmera digital, televisores, vídeo-cassete, adaptador de campainha, fones de ouvido, mobiliários e materiais didáticos, como vídeos em Libras e legendados, dicionários de Língua Portuguesa/Libras, textos, mapas e jogos pedagógicos bilíngues em formato digital.

Em todo país foram criados vários CAS, mas nem todos os estados contam com a estrutura e os equipamentos listados acima. Ressalta-se que em estados com alta taxa populacional certamente seriam necessárias várias unidades, contudo naqueles que estão em funcionamento pode-se verificar a ocorrência de uma série de atividades formativas, de reflexão sobre aspectos específicos da educação de surdos, Essas reflexões indicam a necessidade de expansão dessa estrutura por sua possibilidade de configurar um espaço permanente de estudo, ensino-aprendizagem, divulgação e reflexão sobre a Libras e a abordagem bilíngue de atendimento ao surdo.

Em relação à formação de pessoal em nível superior foram criados os Cursos de Graduação em Letras/Libras (Licenciatura e Bacharelado) organizados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O MEC implantou o primeiro Curso de Graduação em Letras com Licenciatura em Libras na modalidade a distância em 2006, objetivando formar professores para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse curso está sendo oferecido por meio de uma parceria da UFSC com universidades Federais e Estaduais, mantendo polos de formação em oito estados brasileiros para 500 alunos. Em 2008, este curso foi oferecido novamente em 20 polos, ampliando para 12 os estados contemplados além do oferecimento nos mesmos polos do Bacharelado para a formação de Tradutores Intérpretes de Libras.

Ainda na perspectiva de formação, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é considerado centro de referência nacional na área da surdez, sendo responsável por subsidiar a Política Nacional de Educação por meio da produção, desenvolvimento e divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos que promovam e assegurem o desenvolvimento pleno da pessoa surda. Nele são desenvolvidas ações de formação de profissionais, elaboração de documentos técnico-científicos, seminários e fóruns permanentes, prestando assessoria técnica nas áreas de prevenção, audiologia, fonoaudiologia, orientação familiar e informática educativa.

Em 2005, o INES ofereceu o primeiro Curso de Educação Superior Bilíngue Libras/Português para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, com o objetivo de formar educadores para atuar na educação bilíngue de alunos surdos. Esse curso tem merecido atenção porque é responsável por formar um profissional bastante necessário para um Projeto de Educação Inclusiva Bilíngue, todavia, trata-se ainda de algo com pouca abrangência diante das necessidades de todo o país.

O MEC, as secretarias estaduais de educação, universidades, bem como outras instituições de caráter privado, têm sido responsáveis pela produção e divulgação de materiais em Libras: dicionários, livros de literatura, livros didáticos, materiais pedagógicos, filmes, documentários, entre tantos, constituindo recentemente um acervo em Libras que antes não existia. Esses materiais são importantes para a divulgação e o aprofundamento das ações que envolvem a língua e a educação de surdos.

Assim, neste estudo, o que observamos é que o surdo passou a ter um lugar, nunca ocupado antes, nas políticas de educação do nosso país. Esse espaço precisa ser aproveitado da melhor forma possível, pois a legislação abre possibilidades e prevê recursos que, se reivindicados, podem constituir importante estrutura para o oferecimento de uma melhor educação para os surdos.

Os primeiros passos já foram dados, resta-nos, agora, continuarmos firmes nesta caminhada a fim de que possamos garantir, cada vez mais, condições reais de escolarização a essa parcela da população com surdez.



Atividade 30 – Fórum

Agora chegou o momento de você compartilhar com seus colegas uma breve reflexão sobre os conhecimentos que você produziu e teve acesso nesta primeira unidade de nosso curso. Então, registre no Fórum tudo o que você aprendeu. **Vamos ao Fórum.**

Caro aluno, nesta Unidade, vocês conheceram os diferentes aspectos que envolvem a Educação a Distância, as Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à educação de pessoas surdas, e também exploraram os recursos da EAD na construção do conhecimento sobre educação de pessoas surdas.

Esperamos que vocês estejam satisfeitos e tenham aprendido bastante!

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/ CNE. Parecer n.17/2001, de 03 de Julho de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL, Presidência da República, *DECRETO Nº 5.626*, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. DOU de 23.12.2005.

BRASIL, Presidência da República, *Lei n. 10.436*, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. D.O.U. de 25.4.2002

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA,1997

UNESCO, CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *DECRETO n. 3.956*, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

UNESCO, *DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO*. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

UNESCO, *DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS*. CONFERÊNCIA DE JOMTIEN - 1990

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE, 1994.

Unidade III

O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas

Organizadoras:

Lázara Cristina da Silva

Lara Ferreira dos Santos

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Viviane Klaus

UNIDADE III

O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas

Apresentação dos autores da Unidade

Lázara Cristina da Silva - Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (1994) , Especialização em Especialização em Política Planejamento e Gestão pelo Centro Universitário do Triângulo (1995) , Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009) . Atualmente é professora assistente da Universidade Federal de Uberlândia e Membro de corpo editorial da Revista de Educação Popular (Impresso). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Inclusão Escolar, Política Pública Educacional, Formação do Professor.

Lara Ferreira dos Santos - Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003) e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2007). Atualmente é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e docente substituta na UFSCar, ministrando a disciplina Introdução a Língua Brasileira de Sinais. Atuou como Intérprete de Libras na Pós-Graduação em Educação (Mestrado) na Universidade Metodista de Piracicaba. Atualmente, trabalha como Assessora da Prefeitura Municipal de Campinas no Programa de Inclusão Escolar de Alunos Surdos. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em surdez e na área educacional de atendimento bilíngue para alunos surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Bilingue, Escola Inclusiva, Instrutor Surdo e Intérprete de Libras.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda - Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente, é professora adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Tem experiência na área da Fonoaudiologia, com ênfase em surdez, e atua na área educacional desde 1996. Coordenou por 5 anos o Programa de Educação Inclusiva Bilíngue junto a rede municipal de ensino em Piracicaba, capacitando gestores, professores e outros profissionais, e atualmente coordena o Programa de Educação Inclusiva Bilíngue na rede municipal de ensino de Campinas. Possui Pós-Doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR ROMA) em 2003. Trabalha como consultora de diversas agências de fomento, e assessora a área de surdez.

Viviane Klaus - Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena e Formação de Professores pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, 2000. É Mestre (2004) e Doutoranda (em fase de conclusão do Doutorado) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área de Educação, pois atuou como professora na educação infantil (Rede Pública e Privada), no ensino fundamental (Rede Pública Municipal) e no ensino universitário (Cursos de Extensão e Cursos de Especialização em Educação como professora contratada). Atuou como Supervisora Escolar (em Escolas Municipais e na SMED) e como membro da Coordenação de Gestão Democrática e da Coordenação Pedagógica na SMED de São Leopoldo. Participa do Grupo de Ensino e Pesquisa em Inclusão GEPI na UNISINOS e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo e Pós-Modernidade GEPECPós na UFRGS. Desde 2010/2 é professora do Curso de Pedagogia e das

demais Licenciaturas da UNISINOS e integra a Equipe de Formação Docente desta mesma Universidade.

Maura Corcini Lopes - Doutora (2002) e Mestre (1997) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista (1994) e Graduada (1993) em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e atua na linha de pesquisa "Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas". As pesquisas que desenvolve abordam os temas da inclusão escolar, do currículo, das diferenças na escola e da educação de surdos. Problematisa o caráter in/excludente das práticas e do currículo escolar. Parecerista e membro de comitês consultivos de diferentes revistas na área da Educação. Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) e vice-coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq). Tem experiência docente em escolas regulares e de educação de surdos bem como nos diferentes níveis de ensino (educação infantil, fundamental e superior).

Betina Silva Guedes - Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2001) e Especialista em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2004). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010), na linha de pesquisa "Currículo, Cultura e Sociedade". Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011). É professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS) atuando na Graduação, no Programa de Aprendizagem Diferença Cultural, Educação e Inclusão Escolar, e na Pós-Graduação. As pesquisas que desenvolve atualmente abordam os temas da in/exclusão, da educação de surdos, da cultura, do currículo e da língua de sinais, concebendo a surdez como constituindo uma diferença política e cultural. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPQ) e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS).

Elisabeth de Souza Figueiredo Cunha - Mestranda em Educação da Universidade de Uberaba. Possui Graduação em Letras - Licenciatura Plena em Português e Literaturas pela Faculdade Notre Dame do Rio de Janeiro. É especialista em Educação Especial pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Possui curso de capacitação de tutores a distância proposto pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ e, atualmente, é professora de Língua Portuguesa na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. É também Tutora a Distância através do convênio MEC/SEESP/UFU.

Dalvani Ferreira da Silva - Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui especialização em Educação e Religião pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em Alfabetização pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

Paulo Sérgio de Jesus Oliveira - Possui especialização em Educação Especial - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo e certificado Prolibras, proficiência em Libras na categoria Usuário da Libras, surdos, com escolaridade de nível superior. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino Superior e Ensino de Língua de Sinais Brasileira. Atualmente, é professor na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ministrando a disciplina de Libras.



Olá! Continuemos nosso curso.

Nesta parte iremos conhecer e aprofundar os conhecimentos referentes ao Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) voltado para alunos surdos. Para tanto, vamos trabalhar no sentido de apreender:

- a) os conceitos relacionados à surdez em seus aspectos biológicos e sócio-antropológicos;
- b) as implicações da surdez na vida escolar das crianças surdas;
- c) o AEE em geral e o destinado a estudantes surdos e seus respectivos desdobramentos na escola.

Esperamos construir uma boa experiência coletiva. Então, a responsabilidade pelos bons resultados do curso é de todos nós. Vamos ao trabalho!

CAPÍTULO I

O Atendimento Educacional Especializado e a escolarização das pessoas surdas

Lázara Cristina da Silva

Você deve estar se perguntando sobre os motivos de iniciarmos nosso trabalho conversando sobre os conceitos de surdez e suas implicações no contexto escolar, se nossa preocupação central é o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Primeiramente, precisamos destacar que este atendimento é voltado para os estudantes surdos, logo, torna-se salutar compreendermos melhor este sujeito para quem estamos pensando o AEE bem como refletirmos sobre os sentidos que nós, profissionais envolvidos com este curso, estamos atribuindo ao trabalho que acreditamos ser significativo à formação e ao crescimento pessoal dos estudantes surdos.

Neste sentido, iniciaremos esta unidade apresentando os conceitos de surdez e suas implicações no contexto escolar para, em um segundo momento, abordarmos os principais aspectos do AEE e focarmos o tema central de nosso curso que é o AEE para estudantes surdos.

1. Introdução aos conceitos de surdez

Vamos começar buscando compreender as concepções sobre a surdez. Este entendimento é salutar para as nossas decisões enquanto professores e/ou profissionais que trabalham na educação de pessoas surdas, pois são os nossos conceitos que embasam nossas escolhas pedagógicas.

Se eu vejo na surdez um fator limitador das condições de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas surdas, trabalharei de uma forma pouco positiva para a aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas.

Se, ao contrário, tenho um posicionamento pautado na compreensão do outro, de suas potencialidades e compreendo a surdez enquanto uma característica peculiar de uma pessoa que não a impede de ser, de viver em sociedade, de estar envolvida com a comunidade em todas as suas atividades, tenho uma forma diferente de planejar minhas atividades pedagógicas a serem realizadas com este grupo.

Queremos, então, explorar com vocês as diferentes formas de se perceber a surdez e demarcar claramente aquela que gostaríamos que fosse a escolhida e aprofundada por vocês em seus estudos futuros.

Os estudos nos mostram que ao longo dos anos a concepção educacional sobre a surdez foi sendo construída tendo por base a indiferença, surgindo, assim, inúmeros equívocos em relação ao surdo, à surdez e à educação destinada a ele.



Atividade 1 - Diário de Bordo

Os pais ficam desorientados diante da constatação da surdez de um filho e a tendência é procurar um médico e buscar a cura dele. Para eles, ter um filho surdo é o mesmo que ter um filho doente.

Por que os pais pensam assim? O que você acha desse pensamento?

Iniciando nossa jornada

Ora, por que aprendemos que uma pessoa surda, ou com alguma deficiência física, mental ou sensorial é uma pessoa incapacitada que precisa estar sempre sendo acompanhada por um profissional da saúde, sendo medicada e zelada?

Esse tipo de concepção e de pensamento tem sido muito prejudicial ao desenvolvimento das pessoas com deficiência em geral.

Para contribuir com o surgimento de outra visão mais positiva de se relacionar com a deficiência, no caso da surdez, iremos apresentar neste estudo, alguns conceitos e informações sobre a mesma e, paralelamente, demonstrar a relação desses conceitos com a educação.



Atividade 2 - Diário de Bordo

Começemos, então, pela compreensão da surdez enquanto fator biológico e clínico.

Como você conceitua surdez? Existem diferentes tipos de surdez? Quais? Como sei que sou surdo?

1.1. Explorando os Conceitos sobre a Surdez



Iniciaremos nosso estudo abordando as diferentes formas de compreender a surdez pelos conceitos de natureza clínica, relacionados aos aspectos biológicos.



Vá até a página do INES e estude o texto “Os Órgãos do Aparelho Auditivo e seu Funcionamento”, disponível em:

http://www.ines.gov.br/ines_livros/1/1_PRINCIPAL.HTM

Você deve ler o texto atentamente e ir destacando os conceitos e as informações mais relevantes.

Em seguida, faça um quadro destacando os tipos de surdez, as formas de aquisição e as consequências na vida da pessoa surda, conforme o modelo existente no texto que você acabou de ler.

Elabore também um texto com os conceitos e informações mais importantes que você destacou no texto.



Atividade 3 – Diário - Explorando os Conceitos sobre a Surdez

Depois de ler o material e destacar os principais pontos, redija um texto sobre o assunto e registre em seu **Diário de Bordo**.

Não se esqueça de que durante todo seu período de estudo, o seu tutor estará à sua disposição para auxiliá-lo.



Atividade 4 - Fórum Novas Descobertas

Até aqui descobrimos muitas coisas que antes nem imaginávamos serem tão importantes.

Vamos ao Fórum conversar com nossos colegas sobre estas descobertas.

O que você descobriu nesta primeira parte que não julgava merecer destaque?

Lembre-se de ler os registros de seus colegas. Converse com eles sobre o que vocês entenderam sobre os textos.

1.2. Ainda sobre os Conceitos de Surdez

Bem, além dos textos que abordam os conceitos de surdez apresentados nos cadernos digitalizados do INES (conforme vimos na Unidade anterior), existem outros tão importantes para os profissionais da área da educação quanto esses que vocês acabaram de conhecer.

Sendo assim, vamos continuar nosso estudo!

Agora vamos conhecer outras formas de entender a surdez. Para isso estudaremos dois textos:

Texto 1 - Os Estudos Surdos

www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc

O texto que vocês lerão a seguir é de autoria da Prof.^a Dr.^a Nídia Limeira de Sá. Nele, a autora apresenta algumas formas por meio das quais a sociedade se relaciona com a surdez e destaca, também, a situação originária desta relação.

A professora, ainda, procura recuperar a experiência da surdez como um traço cultural que tem a língua de sinais como elemento significante para essa definição.

O entendimento desse texto irá nos auxiliar a compreender um novo conceito de surdez.

1.3. As concepções sobre a surdez¹

Este texto, de autoria de Lázara Cristina, Dalvani Ferreira, Paulo Sérgio de Jesus e Elisabeth Figueiredo, traz uma reflexão sobre as concepções de surdez e suas implicações na vida da pessoa surda e no contexto escolar.

Texto 2 – As concepções sobre a surdez

http://www.ead.ufu.br/file.php?file=%2F267%2FUnidade3%2F3_concepcoesurdez.pdf

Atividade 5 – Diário: leitura e exploração dos textos

Para explorar os textos propostos, Vocês irão passar pelas seguintes etapas:

- 1) Leia os textos atentamente e destaque os conceitos e informações que você considera primordiais;
- 2) Depois organize um esquema com as ideias destacadas nos dois textos;
- 3) Em seguida, releia o esquema e busque encontrar o que há de comum ou semelhante nos conceitos e informações nos dois textos selecionadas por você;
- 4) Elabore uma pequena síntese (pequeno texto contendo os conceitos e informações comuns aos dois textos) na qual você destaca o conceito de surdez apresentado. Registre em seu **Diário de Bordo** esta síntese.



Atividade 6 – Fórum Conceitos de Surdez

Finalmente, depois de terminarmos a leitura desses três textos, podemos conversar um pouco mais sobre esse assunto tão importante para nós, educadores.

¹ O texto “As Concepções sobre a Surdez: Construindo sentidos rumo a uma nova prática educacional” está no Capítulo II desta Unidade para garantir as condições de acesso ao mesmo.

Existem diferenças entre os conceitos de surdez apresentados nos textos estudados? Se existem, quais são e onde podemos encontrá-los?

1.4. Ainda sobre as concepções de surdez

Pelo que pudemos perceber com as leituras e as discussões realizadas até agora, as diferenças existentes entre os conceitos de surdez estão na forma como nos relacionamos com essa deficiência.

O primeiro texto trabalha com conceitos de natureza clínica e biológica e trata a surdez na sua manifestação física, mais precisamente sensorial. Sabemos que é importante termos as informações clínicas, patológicas, mas essas informações nos servem para quê, enquanto professores? Para justificarmos as dificuldades de nossos alunos? Para justificarmos sua “não” aprendizagem? [...] É evidente que não!

Esses conhecimentos servem para podermos pensar a prática pedagógica de uma forma que atenda melhor a clientela para a qual trabalhamos, que são os alunos surdos. Ora, precisamos entender que mesmo a surdez leve e unilateral precisa ser considerada e as necessidades diárias dos alunos frente às dificuldades de aprendizagem em função da ausência da audição precisam ser cuidadas.

Neste caso, algumas dicas são importantes na sala de aula e na convivência diária:

- Fale claramente e de forma que o aluno compreenda o que está sendo dito;
- Peça ao aluno para lhe dizer o que entendeu e verifique se ele realmente está compreendendo o que você está falando;
- Em sala de aula, possibilite a este aluno sentar em um lugar onde ele possa ter a visão da sala inteira para que ele se sinta seguro diante de acontecimentos inesperados.

Lembre-se! Estes cuidados oferecem ao aluno maior tranquilidade e a você condições de avaliar o envolvimento desse aluno e, além disso, verificar se está havendo aprendizagem!



Atividade 7 – Fórum: As concepções de surdez

Vamos conversar com nossos colegas no **Fórum**?

Nesta parte do curso pudemos entrar em contato com muitos conceitos e informações.

Compartilhe no **Fórum** alguns desses conceitos e/ou informações que você considera importantes em sua caminhada como professor, que já trabalha, ou que pode vir a trabalhar, com pessoas surdas.

Lembre-se de ler os registros de seus colegas. Converse com eles sobre o que você aprendeu ao ler os textos.



Atividade 8 - Fórum - Nomenclatura na área da surdez

Leia atentamente o texto de Romeu Sasaki

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Nomenclatura_na_area_da_surdez.pdf

Participe do **Fórum**, expondo suas opiniões sobre o texto que você acabou de ler, interaja com seus colegas de turma, faça perguntas e responda às perguntas de outros colegas.

1.5) Trajetórias sobre movimentos sociais e surdez

Caro aluno, temos percebido a partir das leituras realizadas que é preciso

considerar cada grau de surdez e cada situação de perda auditiva. No entanto, precisamos considerar, também, outros aspectos, conforme vimos nos dois últimos textos.

Precisamos compreender que ser surdo é apenas uma forma “diferente” de ser .

Assim, não podemos usar a surdez para classificar e agrupar as pessoas. Cada pessoa é uma pessoa, ou seja, cada indivíduo possui particularidades que nenhum outro possui. Dessa forma, cada um possui uma experiência diferente com a surdez.

Então, a surdez, para além dos aspectos biológicos, é uma experiência visual, gestual, cultural e linguística construída dentro de um contexto histórico, político, social, cultural e econômico.

LEMBRE-SE! Não é possível desconsiderar o conjunto desses aspectos no trabalho diário com o sujeito surdo.

Podemos ressaltar também, a partir das leituras realizadas, que a surdez como experiência de natureza visual, gestual, cultural e linguística promove o surgimento de uma língua que possibilita a relação desse sujeito com o mundo de forma natural e eficiente. Dessa forma, surgiu a Língua de Sinais que não é universal, pois cada país possui sua própria língua e no interior de cada uma delas existem as regionalidades.

Quer saber mais?

Para aprofundar sobre o assunto, leia o texto:



Trajetórias e movimentos na educação dos surdos

http://www.virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo11.htm



Atividade 9 – Fórum - Avaliação e auto-avaliação

Pessoal!

Neste momento ressaltamos a importância de pararmos para pensar sobre o que estamos estudando.

Por isso, participe deste **Fórum** escrevendo sobre o que você destacou como mais importante nesta etapa da terceira unidade. Como você participou desta etapa? Dê sugestões para que a sequência do curso seja repensada.

É neste espaço que vamos saber o que você achou das atividades.

- Qual delas lhe despertou maior interesse?
- Como você administrou o seu tempo?
- Como está sendo o seu contato com os demais participantes do curso?
- Quais as suas expectativas com relação ao seu Tutor?

1.6. O Atendimento Educacional Especializado e a Surdez

Bem, agora vamos iniciar nossa conversa, relacionando o que aprendemos na primeira parte desta unidade com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vamos pensar a organização do AEE para as pessoas surdas, as características desse atendimento e seu fazer cotidiano.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) destina-se às pessoas com diferentes formas de deficiências físicas, sensoriais e intelectuais e também àquelas com diversas manifestações de transtorno global do desenvolvimento, seja por possuir algum déficit ou por possuir alguma alta habilidade/superdotação.

Neste movimento de organização precisamos ter clareza em relação a alguns aspectos, quais sejam:

- O que é um Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Em que se diferencia de outras formas de atendimentos realizados pela escola? Como ele se organiza? Qual a sua função e duração?
- Quem é o aluno que irá participar do AEE? Quais seus focos de interesse? Quais suas dificuldades e habilidades? Onde estuda? Que série? Como é seu desempenho na escola comum?
- Quais ações serão desenvolvidas no AEE para atender aos seus alunos?
- Quais as expectativas que a escola comum possui do AEE? Que ações serão desenvolvidas em parceria com a escola?
- Quem serão os professores que irão trabalhar com esses alunos?

Dando continuidade às nossas discussões, teremos, nesta parte do curso, os seguintes objetivos:

- Compreender as diferenças e semelhanças entre o atendimento escolar realizado no contexto da escola comum, daquele executado no AEE;
- Entender o conceito de atendimento educacional especializado;
- Instrumentalizar o educador para a elaboração de plano avaliativo para a identificação de necessidades e/ou habilidades educacionais específicas dos alunos e do plano de atendimento educacional especializado;
- Apresentar recursos tecnológicos e humanos disponíveis para a produção de materiais de acessibilidade;
- Reconhecer os pontos de tangenciamento e de articulação estabelecidos entre o ensino comum e a escola especial.



Atividade 10 – Diário de Bordo - conhecimentos prévios sobre o AEE

Vamos conversar sobre o AEE. Como primeira atividade desta parte do curso, registre em seu **Diário de Bordo** suas primeiras impressões sobre as seguintes questões:

1. O que é um Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Em que o AEE se diferencia de outras formas de atendimentos realizados pela escola? Como ele se organiza? Qual a sua função e duração?
2. Quem é o aluno que irá participar do AEE? Quais seus focos de interesse? Quais suas dificuldades e habilidades? Onde estuda? Que série? Como é seu desempenho na escola comum?
2. Que ações serão desenvolvidas no AEE para atender aos seus alunos?
3. Quais as expectativas que a escola comum possui do AEE? Que ações serão desenvolvidas em parceria com essa escola?
4. Quem serão os professores que irão trabalhar com estes alunos?

Não se preocupe em saber se o que você pensa está correto ou não. Aqui você fará o registro de seus conhecimentos prévios sobre esta temática. Vamos aprofundar nosso estudo daqui por diante. Ao final desta unidade, você irá comparar o que já sabia com o que você aprendeu durante nosso estudo.

1.7) A Lei do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE foi regulamentado em setembro de 2008 pelo Decreto presidencial nº 6.571, revogado pelo decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, publicado no DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra.

No parágrafo primeiro, art. 2º do documento encontramos a definição de Atendimento Educacional Especializado, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2011. P. 1).

O referido Decreto ainda deixa claro que o AEE precisa fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola, não podendo funcionar como um serviço à parte da escola. Ele deve ser pensado de forma coletiva como setor/serviço integrante da escola e, portanto, pertencente a todos os processos pedagógicos, administrativos e financeiros da instituição.

Assim, o AEE pode ser compreendido como um serviço da Educação Especial representado pelo conjunto de ações desenvolvidas em um espaço físico e temporal determinado, cuja função é a de complementar e/ou suplementar as condições de formação integral do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.



Atividade 11 – Diário de Bordo – Atividade complementar e suplementar

Você poderia explicar o que significa uma atividade de natureza complementar e suplementar? Vamos pesquisar e fazer um registro conceitual sobre o significado dessas duas atividades.



Atividade 12 – Fórum - Compartilhando saberes

Dizer que o AEE tem a função de desempenhar atividades de natureza complementares e/ou suplementares significa romper com a prática de estudo de conteúdos curriculares, de aulas de reforço durante os atendimentos oferecidos neste espaço. O que vocês pensam sobre isso? Como essa função é percebida no AEE de sua escola?



Atividade 13 – Fórum – Conhecendo o AEE e sua escola

Sua escola possui AEE? Ela possui Projeto Político Pedagógico (PPP)? Se sim, o documento do PPP menciona a presença do AEE? Como o AEE está organizado em sua escola e em que espaço ele acontece? Compartilhe no **Fórum** sua realidade.

1.8) Entendendo melhor o Decreto n.º 7.611

De acordo com o Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, art. 3º, são objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

Desta forma, pode-se dizer que cabe aos profissionais da escola pensar o AEE como um parceiro na criação e no estabelecimento de condições reais e contextualizadas para promover ações relacionadas ao acesso e a permanência com sucesso escolar dos estudantes com diferentes formas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, para além de um setor, de um espaço físico, o AEE também é um elemento do campo da Educação Especial que irá

perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a garantir que todas as demandas por equiparação de condições deste grupo de pessoas sejam ofertadas para eliminação de todo tipo de barreiras, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas ou atitudinais.

O importante é que todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, afetivas e cognitivas, tenham o seu direito de escolarização concretizados em todos os níveis e modalidades educacionais.

É válido ressaltar que o AEE também se constitui como um espaço fértil para pesquisa, pois é por meio da implementação desse tipo de atendimento que se fomentará o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos mais variados que possibilitem a eliminação das diversas barreiras existentes no processo de ensino e aprendizagem.

Durante o processo de elaboração desses materiais variados, serão elaborados, por exemplo, materiais didáticos adaptados, estudos de casos, alternativas de comunicação assistiva e aumentativa etc. Portanto, o AEE é um espaço rico e desafiador a ser construído no interior das instituições educacionais de diferentes níveis de ensino no país.

Segundo o Decreto Nº 7.611/11, o espaço físico adequado para acontecer o AEE é as salas de recursos multifuncionais, denominadas no documento em seu art.5º, parágrafo 3º, como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Assim, no AEE, o estudante não receberá aulas de reforço dos conteúdos curriculares desenvolvidos na escola comum. A função do AEE ultrapassa essa necessidade oriunda, em muitos casos, de outras demandas do sujeito. Neste sentido, é sempre bom ressaltarmos que cada pessoa é única, diferente, com sentimentos, necessidades e potencialidades distintas. Portanto, não basta nos preocuparmos com suas condições de escolarização manifestadas na experiência vivida na escola comum. Temos que pensar no sujeito de forma completa, para que possamos atendê-lo na fase escolar.

A responsabilidade pela escolarização de TODOS é da escola comum. No entanto, é por meio do AEE que serão oferecidas aos estudantes outras oportunidades para que eles possam adquirir as condições necessárias a sua escolarização na escola comum. Logo, neste espaço, eles serão entendidos como seres únicos, dotados de capacidades e potencialidades a serem desenvolvidas e ampliadas, com vistas à superação de dificuldades circunstanciais ou permanentes inerentes as suas condições de vida.

A vida escolar também faz parte do contexto sociocultural do aluno. Assim, é importante pensar que as pessoas são únicas e que suas experiências relacionadas às suas condições de vida humana também são singulares. Logo, não podemos agrupar as pessoas e atribuir juízos de valor agregados a tais agrupamentos ou a todos que dele participam.

Podemos dar como exemplo a mulher, que experimenta e vive a sua condição de ser mulher de forma diferenciada. A mulher surda, além de possuir graus e formas diferentes de surdez, também experimenta e vive a condição de ser surda de forma particular. Se conheço e desenvolvi um excelente trabalho com uma criança cega, posso não conseguir o mesmo sucesso se reaplicar este mesmo trabalho com outras crianças cegas na mesma idade e condição semelhante à primeira. Algumas situações podem ser produtivas, outras não, pois, como dissemos, cada pessoa é singular e sua experiência com o mundo também.

Atividade 14 – Diário - Conhecendo o AEE e sua Escola

Então, vamos ao **Diário** comparar nossas primeiras respostas com o que aprendemos até agora. O que vocês aprenderam e consideram novidade? Conseguiram verificar modificações nos conceitos anteriores? Quais?

1.9) O Plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Como forma de ampliar nossa compreensão, a partir deste momento, iniciaremos um processo de reflexão crítica sobre os possíveis caminhos que o espaço do AEE pode assumir na educação e escolarização das pessoas surdas, para que possamos, no final do curso, ter condições de realizar nossas escolhas pedagógicas e políticas no trabalho a ser realizado.

Como temos visto durante o curso, são muitos os desafios que encontramos ao trabalhar com os estudantes surdos. Não podemos colocar em prática o que realizamos no AEE com os demais grupos de estudantes, por causa das características distintas que a proposta de trabalho voltada para os surdos possui. Precisamos construir novos olhares e novos caminhos. A tarefa está posta! Resta-nos o estudo, a investigação e a proposição de ações concretas visando a garantia do sucesso da escolarização de todos os estudantes, independentemente de suas condições sensoriais, físicas e cognitivas.

Para organizarmos nosso trabalho, dividiremos as reflexões em duas etapas. A primeira intitulada “Uma Abordagem Crítica do Atendimento Educacional Especializado” e a segunda intitulada “Orientações pedagógicas para o trabalho com alunos surdos”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra.

BRASIL, **decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. **LEI Nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: Por uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Ed. Imagem. Série Diversos, 1990.

SANCHES, C. Vida para surdos. **Revista Nova Escola**, setembro. Rio de Janeiro: Abril, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.), **Educação e exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: Um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação de Surdos no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

VIANA, Regina Lúcia. **A Integração do Surdo**: Uma abordagem multissensorial. Rio de Janeiro: CELD, 1996.

VIGOTSKY, L.S. **Linguagem e Pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO II

As concepções sobre a surdez: construindo sentidos rumo a uma nova prática educacional

Lázara Cristina da Silva

Dalvani Ferreira da Silva

Elisabeth de Souza Figueiredo Cunha

Paulo Sérgio de Jesus Oliveira

A surdez sempre fez parte de todas as comunidades etnográficas e culturais. Mesmo a surdez sendo tão presente na sociedade, as necessidades das pessoas surdas, em geral, não foram percebidas pelos ouvintes, talvez isso tenha acontecido pelo fato da surdez não ser algo que incomode as pessoas diretamente como a marginalidade e a violência. Neste contexto, a pessoa surda e suas demandas acabam sendo ignoradas.

Ao longo dos anos a concepção sobre a surdez foi sendo construída dentro dessa indiferença, surgindo assim inúmeros equívocos em relação ao surdo, à surdez e à educação dessas pessoas. As dificuldades no que se refere à educação das pessoas surdas encontram suas raízes no fato de esta encontrar-se aliada aos parâmetros da Educação Especial, que esteve ao longo da história aliada à filantropia. Neste sentido, enquanto a educação em geral era vista como um direito e um dever do estado para com o cidadão, a Educação Especial era entendida como um “favor”, uma caridade a ser desempenhada por pessoas de bom coração e que praticavam a benevolência.

Neste contexto, a preocupação estava vinculada ao cuidar, ao amparar e ao oferecer condições para a reabilitação física e intelectual dos surdos. Desta forma, o fato da educação de surdos ter estado a mercê de entidades filantrópicas destituiu o seu caráter institucional legal e formal subordinando-a a campos extra-escolares.

No conjunto, essa situação contribuiu para a escassez de pesquisas que pudessem gerar o desenvolvimento de políticas educacionais para essa área. Assim, nesta perspectiva, grande parte das construções históricas sobre surdez acabou desencadeando uma relação entre sociedade e surdez extremamente prejudicial ao surdo, em que este é encarado como ser doente, incapacitado que precisa ser reabilitado auditivamente e oralmente para sua inserção social e educacional. Neste campo, a educação também tem contribuído com essa situação, uma vez que, durante séculos manteve os surdos subordinados aos ouvintes, numa postura ouvintista. O Ouvintismo, institucionalizado através do oralismo, contribuiu de forma significativa para as percepções equivocadas e limitadas acerca dos surdos e da surdez.

De modo geral, percebe-se que as pessoas não se envolvem em um diálogo mais profundo com os surdos, emitem apenas sinais convencionais para cumprir as normas sociais de boas maneiras. Assim, passam perto, acenam com a mão, fazem um sinal de “jóia” com o polegar e continuam seu caminho com a sensação do dever cumprido e o surdo continua à margem da sociedade e da cultura ouvinte, sem compreender, muitas vezes, os acontecimentos à sua volta. Esta postura mediante a surdez é fruto de uma corrente de pensamento que respalda as relações sociais, na qual a pessoa surda não é respeitada enquanto pessoa possuidora de traços culturais peculiares e, como tal, com identidade própria e diferente das identidades dos ouvintes.

Essa corrente de pensamento interfere diretamente, também, na formação das identidades próprias dos surdos, que imersos nas “armadilhas” do ouvintismo² perdem suas características e não se constituem enquanto sujeitos surdos.

A história retrata toda a construção de como as pessoas com características biológicas e/ou mentais diferentes (surdos) da maioria (ouvintes), eram tratadas na sociedade. Os surdos como os demais sempre estiveram à margem da sociedade. Assim, para que os surdos, aos poucos, fossem sendo aceitos pelo grupo e respeitados como seres humanos, foi necessário ensiná-los a falar, adaptá-los aos comportamentos sociais aceitáveis pelo grupo, e moldá-los segundo as necessidades de cada época..

A preocupação com a educação dos surdos surgiu a partir da necessidade das famílias nobres em manter sua riqueza, pois o direito à herança era legalmente do filho primogênito. Caso esse fosse surdo, só poderia recebê-la se possuísse condições de comunicar-se com seu grupo. Daí, algumas pessoas começaram a criar metodologias diferenciadas e estritamente sigilosas, com o objetivo específico de ensiná-los a falar.

O fato dessas metodologias não terem sido divulgadas e/ou registradas dificulta o entendimento de como essa prática de educação perdura até os dias atuais. Desta forma, o primeiro objetivo da educação das pessoas surdas esteve vinculado à aprendizagem da fala, sendo a sua aquisição condição *sine qua non* para a assunção de seus direitos civis enquanto cidadãos.

Esses objetivos foram expressos através de uma concepção de educação do surdo pautada na abordagem clínico-terapêutica que aliada ao oralismo, tida como corrente filosófica, lhe deu suporte para sua estruturação e desenvolvimento. Essa concepção de surdez e educação esteve e ainda se encontra presente na história deste grupo de pessoas em diferentes países.

Segundo a concepção clínico-terapêutica, a preocupação central, expressa em objetivos e as ações educacionais, precisa estar na busca pela correção de um “defeito” biológico presente na pessoa surda, ou seja, buscar/ criar mecanismos para que a surdez seja superada. Esse movimento retira o foco das questões pertinentes ao campo educacional para o campo clínico, do tratamento da surdez, que é entendida como uma doença que precisa ser medicada e curada. Esse processo minimiza os aspectos relativos ao educar a pessoa surda em todos os seus aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais. Neste movimento, em que se promove a supremacia dos interesses clínicos em detrimento dos educacionais, surge nos contextos educacionais a presença hegemônica dos conceitos de surdez que a vinculam a uma questão de ordem médica, clínica, em detrimento de um entendimento do sujeito e suas necessidades educacionais. Esta realidade,

fez predominar uma abordagem clínico-terapêutica dentro dos projetos educacionais. A escola, dessa forma, para além do espaço pedagógico, se apresenta enquanto proposta clínica de atendimento aos alunos surdos (KLEIN, 1998, p. 77).

Assim, a escola, enquanto espaço educacional das pessoas surdas, respaldadas nessa abordagem assume um compromisso claro com todas as ações reabilitadoras, em que o aprender a falar é primordial ao desenvolvimento educacional e pessoal do surdo. Desta forma, ampliam-se os conhecimentos científicos e tecnológicos acerca do aparelho auditivo, de criação de próteses auditivas cada vez mais sofisticadas, buscando a normatização do surdo. Nessa tendência os surdos são vistos como deficientes e incapazes de crescerem sozinhos enquanto comunidade estando, portanto, sempre dependentes dos ouvintes (cf. SKLIAR,1998).

² Segundo Skliar (1998), ouvintismo são todas as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos.

Nesta perspectiva, quando detectada a surdez nos exames médicos de rotina e/ou situações familiares em uma criança, ela é encaminhada imediatamente aos especialistas da área, como se a mesma fosse doente e precisasse de um tratamento médico e curativo. Nesta realidade o parecer do otorrinolaringologista torna-se mais importante³ que as orientações pedagógicas e/ou aquelas das comunidades surdas.

Assim, a criança desde cedo, passa a ter muitos compromissos diários com especialistas buscando corrigir o seu “problema”. As visitas aos fonoaudiólogos tornam-se constantes e cansativas, tomando a maior parte do seu tempo disponível, passando assim, a não ter tempo para se dedicar à escola e, mesmo de ser criança. Essas atividades, porém, são destinadas apenas à aprendizagem da fala e a atender às expectativas dos pais, que com a descoberta da surdez sentem-se confusos, sem saber que atitudes tomar com seu filho “diferente”. Essa situação apesar de não garantir uma qualidade de vida melhor para a criança surda, torna-se a salvação para os pais. Esse modelo de educação encontra respaldo em uma pedagogia ortopédica, onde, muito mais que educar, se pretende corrigir. Práticas voltadas a fazer falar, a se adaptar ao uso de um aparelho auditivo, são exemplos de reabilitação que se estendem para além do espaço da escola e chegam até os locais de trabalho. (SANCHEZ, 1990 *apud* KLEIN, 1998, p.77).

Atualmente, existe uma preocupação em se descobrir a surdez o mais cedo possível para que, em conformidade com o discurso clínico, busque medidas que solucione o “problema” rapidamente, de forma que a criança se habitue precocemente com a prótese e possa, assim, ser “treinada” a falar o mais cedo possível. Exemplo disso, são as intenções em tornar obrigatório os serviços públicos de saúde a realizarem nas crianças recém-nascidas o chamado “teste da orelhinha”⁴.

Essa visão clínico-terapêutica se restringe a considerar a surdez apenas como um problema biológico, não envolvendo sua dimensão mais ampla ligada aos fatores sócio-culturais. Dessa forma, os surdos não são percebidos como sujeitos capazes de resistir e constituir-se como grupo possuidor de uma cultura com traços próprios, impedindo-os de atuar efetivamente estabelecendo condições para o exercício de sua cidadania. Assim,

Os surdos, quando não representados como sujeitos culturais, entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente (LOPES, 114, p.1998).

Essa corrente de pensamento reforça a relação de poder que se estabelece entre o ouvinte e o surdo, denominada por Skliar (1998) de ouvintismo, o que representa mais do que a imposição da língua oral, mas condiciona a sua inserção à sociedade dos ouvintes à aquisição de valores culturais e sociais próprios dessa cultura, ignorando a existência de uma comunidade que possui identidade própria.

Contrapondo essa abordagem, apresenta-se a visão sócio-antropológica, em que o sujeito surdo não é visto como portador de deficiência, mas alguém diferente, no sentido de não se enquadrar nos modelos sociais impostos como normais.

Essa abordagem consegue aproveitar as habilidades compensatórias biológicas desenvolvidas pelo próprio ser humano, uma vez que a deficiência não inibe o desenvolvimento global, mas cria alternativas compensadoras que permitem desencadear novos processos cerebrais.

³ Não desprezamos o valor do parecer do profissional da saúde, o que questionamos é sua prevalência em detrimento de outras formas de encaminhamentos para a rotina familiar e social da criança surda.

⁴ Teste da orelhinha é um exame capaz de detectar em recém-nascidos a existência de perda auditiva.

Dentro dessa perspectiva a diferença se constituiu mais “[...] como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 1998, p.12).

Assim, não é possível perceber a comunidade surda como um grupo homogêneo, mas como um grupo composto por sujeitos diferentes com identidades próprias e distintas que integram, também, grupos com características diversas. Um olhar sobre a surdez respaldado nesta abordagem possibilita uma compreensão mais conjuntural, permitindo assim, uma análise que considere fatores específicos como etnia, gênero, condições sociais, valores culturais como elementos indispensáveis à compreensão das multifaces constituintes na formação dessas identidades e grupos.

A compreensão das comunidades surdas perpassa por uma leitura ampla da sociedade em geral, uma vez que estas estão imersas neste todo, sofrendo suas influências sociais, econômicas e culturais, as quais interferem diretamente na construção de suas identidades individuais e de grupo. Por exemplo, quando encontramos com um surdo pedindo, vendendo adesivos, balas, etc., apelando para a sua “deficiência” como meio de sensibilizar as pessoas, isso é fruto de um contexto geral, no qual se apresenta o fato de um desemprego estrutural, que atinge também o surdo. Desta forma, ele não trabalha porque não quer, não é capacitado para o mercado de trabalho, mas porque as condições de trabalho são limitadas para todos.

A compreensão do que vem a ser surdez interfere sobremaneira em todas as práticas sociais e educacionais. Dependendo do conceito que se tem, são atribuídos significados e construído sentidos acerca dos contatos e/ou realidade desse grupo de pessoas, do qual, muitas vezes, não fazemos parte.

Discutindo o conceito de surdez, em um de seus textos, Skliar (1998, p.13) a define como “uma diferença construída histórica e socialmente, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e representações compartilhadas entre os surdos”.

Nesta perspectiva, a compreensão sobre surdez ultrapassa os limites biológicos, para ser entendida de forma ampla, histórica e social, não a partir de uma visão unidirecional, mas de uma visão que contemple olhares múltiplos sobre vários aspectos, buscando uma compreensão capaz de representar, de forma mais abrangente, os seus significados em diferentes momentos históricos e conjunturais.

Uma mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com a destituição dos estereótipos que envolvem o surdo, atribuindo-lhes características que não condizem com a realidade. Isso se faz necessário, pois, dessa forma, possibilita aos surdos e ouvintes uma ressignificação da surdez, garantindo-lhes a possibilidade de conquistar espaços dentro da própria comunidade surda e da sociedade em geral.

A ressignificação da surdez, porém, precisa ultrapassar o nível das discussões teóricas e alcançar novos limites como, por exemplo, contribuir com a elaboração de políticas educacionais e profissionais mais efetivas às condições e necessidades específicas dos surdos, tanto no âmbito da formação geral do cidadão quanto no da preparação para sua inserção no mercado de trabalho. Essas conquistas precisam garantir uma condição equitativa em todos os sentidos, ultrapassando um direito estabelecido com base numa limitação biológica.

Infelizmente, essa visão, ainda, encontra-se no campo do teórico, uma vez que é necessário um tempo considerável para que certas estruturas sejam abaladas para que outras sejam construídas, mesmo que, em parte, na realidade concreta da vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro - RJ: Tempos Brasileiro. Departamento de Linguística e Filosofia - UFRJ. 1995.
- BUENO, José Geraldo. Educação Inclusiva e escolarização dos surdos. *Revista Integração*. MEC/SEESP. Ano 13, n.23. 2001 P. 37-42
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO *sobre necessidades educativas especiais*. 2ª edição. Brasília: CORDE, 1997.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.
- MARTINS, Maria Raquel Delgado e Outros. *Para uma da Língua Gestual Portuguesa*. Ed.Caminho. Lisboa - Portugal: Coleção Universitária. Série Linguística, 1994.
- MIRANDA, Maria Irene. *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: Contribuições da teoria de piagetiana*. Araraquara: JM editora, 2000.
- SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: Por uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Ed. Imagem. Série Diversos,1990.
- SANCHES, C. Vida para surdos. *Revista Nova Escola*, setembro. Rio de Janeiro: Abril, 1993.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão dá Trabalho*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita dos surdos*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.
- SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: Um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. *A Educação de Surdos no Brasil*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.
- VIANA, Regina Lúcia. *A Integração do Surdo: Uma abordagem multissensorial*. Rio de Janeiro: CELD, 1996.
- VIGOTSKY, L.S. *Linguagem e Pensamento*. São Paulo: Martins Fontes,1989.

CAPÍTULO III

O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas: criando sentidos e significados

Maura Corcini Lopes
Betina Silva Guedes

1- Primeiras reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado

A primeira etapa deste estudo tem como objetivo trazer à tona o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para ser problematizado. O que propomos na discussão é fazer uma resignificação da expressão para passar a entendê-la pelo seu viés educacional e pedagógico. A estratégia para a abordagem e discussão do tema central desta parte do curso é a de tornar explícitas as marcas da Educação Especial ou o forte viés reabilitador e clínico contido no próprio nome *atendimento especializado*. Nosso objetivo, portanto, é fazer uma virada em relação a essa concepção e propor o entendimento de atendimento especializado como *trabalho pedagógico*. Entendemos que a noção de *trabalho pedagógico* não traz consigo as marcas de uma história de não reconhecimento cultural da diferença surda. Assumimos nesta disciplina o discurso linguístico e o pedagógico-cultural para o trabalho com os professores que atuarão com alunos surdos na escola.

A segunda etapa deste estudo, intitulada “Orientações pedagógicas para o trabalho com alunos surdos” tem como objetivo construir um caminho de reflexão capaz de orientar o professor na construção de uma proposta pedagógica de trabalho com surdos. Tal proposta deve estar pautada em princípios éticos e morais de respeito às formas surdas de ser e de estar presente na relação com o outro – seja esse outro surdo ou ouvinte. Propomos investir na potência de um processo de ensino que parte da diferença entre os alunos para encontrar possíveis semelhanças entre eles. Tal inversão epistemológica nos permitirá a convivência entre pessoas que se reúnem na escola para aprender – quer sejam os conhecimentos escolares, ou as formas de vida de um grupo específico – sem ferir a integridade do grupo e sem violentar os indivíduos que compõem os grupos presentes na escola.

Nossa proposta de trabalho nesta parte do curso é a de partir dos conceitos de cultura, identidade e diferença sem reduzir um ao outro e sem tomá-los a partir de um padrão inquestionável de normalidade que homogeneiza as diferenças. A homogeneização dos estudantes, a partir do argumento do direito à igualdade, não só está equivocada como gera o descompasso entre tempo escolar – pensado modernamente – e tempo de vida – imposto pela contemporaneidade aos sujeitos.

Feita a apresentação da disciplina e explicitadas as bases conceituais para pensarmos em possibilidades de subverter a noção de atendimento educacional especializado para alunos surdos para propormos ferramentas que permitam pensar orientações pedagógicas para o trabalho com alunos surdos, passemos, então, ao desenvolvimento das aulas.

1.1. Uma abordagem crítica do Atendimento Educacional Especializado

Nesta parte do estudo iremos abordar o AEE com a finalidade de conhecermos e propormos discussões acerca da base de sustentação da Resolução n.º 04, CNE/CEB 4/2009, e da noção de surdos, de escola, de inclusão e de trabalho especializado sugerido no documento.

O conhecimento e a discussão da Resolução são fundamentais para que possamos propor formas de trabalhar pedagogicamente com a diferença linguística

e cultural surda bem como para que possamos fazer *viradas* nas formas de significação do que hoje é proposto como Atendimento Educacional Especializado (AEE). Antes de entrarmos nas discussões específicas dessa atividade, é salutar relembrarmos alguns conceitos fundamentais para dar continuidade às reflexões e propostas aqui assumidas. Convidamos vocês a nos acompanharem pelo percurso didático que elaboramos.

Como em outros momentos deste curso conversamos sobre as noções de cultura, identidade, diferença de forma mais detalhada, pensamos em não desenvolvê-las de forma exaustiva nesta parte do curso. Porém, como tais conceitos são essenciais para que possamos refletir sobre as formas de olhar para os surdos e para o trabalho que desenvolvemos com eles na escola, traremos aqui, a título de revisão, alguns excertos retirados de um texto de Perlin (2006) que nos permitem mostrar de onde partimos.

1.2. Retomando alguns conceitos importantes que podem auxiliar na descrição e reinscrição cultural de pessoas surdas:

Cultura surda:



traz em si elementos importantes que a identificam, a constituem e a colocam no rol das diferentes culturas que perfazem o panorama das posições da modernidade tardia. Os espaços das culturas são regidos por poderosas tramas de poder. Cada cultura é em si mesma autoridade. Uma cultura difere da outra pelo enunciado, pelas tramas de poder e pelas narrativas que a constituem. (PERLIN, 2006, p.137).

Identidade surda:

constitui-se no interior da cultura surda. Está em situação de dependência, de necessidade de outro surdo (PERLIN, 1998, p.53). As identidades surdas são multifacetadas, fragmentadas, em constante mudança; jamais se encontra uma identidade mestra, um foco. Os surdos passam a ser surdos através da experiência visual, de adquirir certo jeito de ser surdo. (PERLIN, 2006, p.139).

Diferença:

Por diferença entendemos o ser surdo com sua alteridade. Por exemplo, se perguntarmos: Por que os surdos querem estudar em escolas de surdos? A resposta identifica a caminhada para a diferença: “para tornarem-se sujeitos de sua história”, saírem da exclusão, construir sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria. (PERLIN, 2006, p.139).



Atividade 15 - Diário de Bordo – Estudo da Resolução CNE/CEB 04/2009

Leia com atenção a Resolução n.º 04, CNE/CEB 4/2009. – Durante a leitura do documento que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” responda:

a) Conforme prevê o documento, quem são os alunos que devem se matricular nesse sistema de ensino?

b) Como os alunos surdos são conceituados na Resolução?

c) Onde devem ser matriculados os alunos surdos? Em que espaços podem ser atendidos?



Acesse o endereço para conhecer a Resolução n.º 04, CNE/CEB 4/2009:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

3.3. Discutindo a Resolução n.º 04, CNE/CEB 4/2009 e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Na leitura da Resolução n.º 04, CNE/CEB 4/2009, é possível perceber a distância existente entre os conceitos adotados no documento e aqueles que academicamente, e, também, pela comunidade surda, são defendidos como sendo os que melhor definem a comunidade, a diferença e a identidade surda.

O silêncio acerca das discussões específicas do campo da educação de surdos na Resolução pode ser facilmente percebido quando o domínio de enunciações sobre a deficiência se materializa.

Diante da força impositiva com que o AEE se coloca para nós, professores, que atuamos em escolas, perguntamos: Você saberia diferenciar uma proposta educacional para alunos surdos, construída a partir de uma base clínico-terapêutica, de uma proposta educacional para alunos surdos, construída a partir de discursos sócio-antropológicos?

O quadro da página seguinte propõe, mesmo que de forma esquemática, fazer a distinção entre o conceito clínico de surdez e de pessoa surda e do conceito sócio-antropológico de surdez e de pessoa surda.

Conceito clínico-terapêutico de surdez e de pessoa surda	Conceito sócio-antropológico de surdez e de pessoa surda
<ul style="list-style-type: none"> • A surdez é a redução ou ausência da capacidade para ouvir sons total ou parcialmente devido a problemas que afetam o aparelho auditivo. • A deficiência auditiva é uma perda uni ou bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. • A deficiência auditiva, de caráter permanente ou transitório, é a diminuição da capacidade auditiva em graus e intensidade distintos. • Incapacidade ou dificuldade transitória ou definitiva, estacionária ou progressiva, de ouvir sons. • Inabilidade ou dificuldade para ouvir sons específicos, da fala humana e/ou ambientais. • Incapacidade de ouvir que gera a ausência natural da fala. • O modelo linguístico da pessoa com deficiência auditiva é o ouvinte. • A pessoa com deficiência auditiva vive entre ouvintes e lhe é indicada a prótese auditiva para a melhoria da sua condição comunicativa e de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surdez não é marcada pela falta, mas pela presença do olhar. • Marca primordial que caracteriza os integrantes da comunidade surda e os diferencia de outras comunidades não surdas. • As pessoas surdas são usuárias da língua de sinais, no caso em questão, os surdos brasileiros são usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras). • As pessoas surdas se autodeclararam surdas e pertencentes a uma comunidade surda. • - As pessoas surdas possuem como primeira língua a Língua de Sinais. A Língua Portuguesa é a segunda língua dos surdos brasileiros. • A pessoa surda integra a comunidade surda. • O modelo linguístico cultural dos surdos é o próprio surdo. • A pessoa surda deve estar em contato com outras pessoas surdas o mais cedo possível para que tenha acesso à comunicação visual.

Considerando a diferença entre surdez como deficiência e surdez como marca cultural, retornemos à Resolução n.º 04, CNE/CEB 4/2009, para pensarmos os moldes propostos pelo AEE em relação à educação de surdos.

O AEE, conforme previsto no Artigo 2º, tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que

asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Ainda conforme a Resolução n.º 04, CNE/CEB 4/2009, em seu Artigo 13º, as atribuições do professor do AEE são:

- I. **identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias** considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. **elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;**
- III. organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. **acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;**
- V. estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII. **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum,** visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.5).



Atividade 16 - Fórum – Novas descobertas, novas posturas

Depois da leitura do Artigo 2º e do Artigo 13º da Resolução n.º 04, do CNE/CEB 4/2009, o que você tem a dizer sobre esses artigos sobre o que está escrito **em negrito** no Artigo 13º ?

Considerando os conceitos de cultura surda, identidade surda e de diferença bem como o quadro que diferencia surdez como deficiência e surdez como diferença cultural, para quem se destina o AEE e quais são as tarefas do professor ou da professora que trabalhará a partir da concepção do AEE?

Que noção de inclusão está presente no AEE?

Identificar, elaborar, produzir, organizar, executar, acompanhar e avaliar fazem parte das funções que regem a atuação do professor encarregado do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além dessas funções, elaborar e executar o plano de AEE, elaborar e prever os efeitos de um planejamento prévio também fazem parte das atribuições do professor do AEE.

O AEE baseia-se na identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, e prevê a definição dos recursos pedagógicos e de acessibilidade a eles necessários.

Além disso, o AEE ainda deve prever como as atividades serão desenvolvidas dentro de um cronograma de atendimento determinado. De acordo com a legislação vigente, o grande eixo que deve articular o AEE é a elaboração e o desenvolvimento

de planos de atendimento que eliminem as barreiras impostas pelo processo de escolarização, a fim de que promova a acessibilidade do aluno.

Para tanto, o professor encarregado dessa função precisa realizar, primeiramente, um diagnóstico das condições de aprendizagem do aluno a ser atendido, assim como das condições de acessibilidade do meio no qual o mesmo se insere. O objetivo desse levantamento inicial é buscar formas de prover condições de acesso a esses alunos, à escola (espaço físico) e ao currículo escolar (objetivo mais amplo).

Continuando a análise das palavras utilizadas no excerto da Resolução citado anteriormente, centramos foco em outro agrupamento. É recorrente nos documentos legais sobre o AEE e sobre a inclusão, de uma forma geral, o uso das palavras: diagnóstico, especializado, atendimento e especialista.



Atividade 17 – Diário de Bordo - PARA REFLETIR

Quais seriam os efeitos dos usos das palavras: diagnóstico, especializado, atendimento, especialista, para determinar, conceituar ou explicitar rotinas, encaminhamentos e procedimentos de cunho pedagógico?

A qual tipo de contexto ou área do conhecimento fazem referência as palavras: diagnóstico, especializado, atendimento, especialista?

Afinal, qual seria a função do AEE se considerarmos os sujeitos surdos como usuários da Libras?

O AEE, por ser definido nos limites da Educação Especial, acaba por trazer em sua concepção a noção de atendimento clínico reabilitador tão presente ao longo da história da educação de pessoas com deficiência e, mais ainda, ao longo da história dos surdos. No caso dos surdos, não basta que haja atendimentos especializados fora do horário escolar, não basta que haja “atendentes” destinados a prover as condições para que a inclusão aconteça somente porque conhecem alguns sinais para se comunicarem com os alunos surdos, não basta que os professores sinalizem a Língua Portuguesa, e nem mesmo oferecer um intérprete de Libras, se o aluno surdo não tiver acesso a uma comunidade linguística que lhe permita construir uma identidade surda.

Concluindo, não basta entender o plano de AEE como uma atividade de reforço pedagógico para alunos que não acompanham o currículo escolar que não foi pensado para eles.

Um dos grandes desafios em assumirmos o AEE é não reduzirmos o aluno ao diagnóstico, não decretarmos, com bases clínicas, suas possibilidades e limites pedagógicos, e não deixarmos que objetivos clínicos se sobreponham aos pedagógicos em prol da normalização desse aluno.



Atividade 18 – Diário de Bordo - PARA REFLETIR

Qual a finalidade de se enfatizar o termo “especializado” se continuamos a pensar em um contexto pedagógico, com finalidades pedagógicas e com profissionais da pedagogia, colocando práticas educacionais antigas em funcionamento? Não estamos falando de um outro espaço, continuamos na escola.

O risco de não problematizarmos os discursos que constituem a denominação “Atendimento Educacional Especializado” é priorizarmos o diagnóstico ao invés do sujeito, e produzirmos esse sujeito como vitalmente atrelado à deficiência, sem outras possibilidades de significação. Não queremos com isso defender que uma mudança de nomenclatura do AEE daria conta de dissolver essa problematização sobre o pedagógico e o corretivo. O que está em questão não é o nome do atendimento em si, mas os significados que atribuímos ao mesmo no contexto em que se insere

e nas lentes que tal entendimento nos oferece para olharmos os alunos que dele fazem parte.



Atividade 19 – Diário de Bordo - PARA REFLETIR

Diante de tantas críticas ao AEE, será possível ressignificar tal invenção de forma a torná-lo uma realidade mais próxima das necessidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos alunos surdos incluídos na escola regular?

No planejamento das atividades que comporão o AEE, é preciso que a escola (e não somente o professor que atuará no AEE ou o professor do aluno surdo) tenha maior clareza sobre os significados que a palavra inclusão possui na instituição. Além disso, é preciso que os professores tenham esclarecimentos teóricos para sustentar a visão de surdos, de identidade, de língua e de cultura surda – noções fundamentais para que um currículo possa ser construído com os surdos. Também é importante que a escola seja capaz de fazer distinções entre concepções de educação de surdos, baseadas em uma visão de anormalidade surda, e concepções de educação de surdos, baseadas na diferença cultural surda.



Atividade 20 - Leitura complementar

Visando estimular a discussão sobre o tema da inclusão escolar para que possamos pensar na possibilidade de inclusão de alunos surdos na escola, sugerimos a leitura do texto de Maura Corcini Lopes, que disponibilizamos a seguir, “Inclusão Escolar: desarrumando a casa.”

No texto que você acabou de ler, a autora termina sua reflexão com questionamentos que poderão orientar a construção de um plano de trabalho com alunos surdos na escola regular. Somados estes questionamentos às questões colocadas pela autora, seria interessante uma busca na internet sobre a visão que os surdos possuem em relação à inclusão escolar com ouvintes. É comum ouvirmos dizer que os surdos não querem a inclusão. Ao contrário disso, podemos dizer, com base em uma literatura sobre surdez na educação, que os surdos não são contra a inclusão. Eles defendem a educação de surdos em escolas de surdos, mas afirmam que se o sujeito surdo tiver uma inserção em uma comunidade surda, se tiver uma identidade surda desenvolvida e se dominar a Libras, ele poderá ser incluído na escola de ouvintes.

Se olharmos para as atuais condições educacionais e de inclusão de alunos surdos na escola regular, veremos que estamos muito distantes do ideal de educação colocado pelos surdos e por parte significativa da comunidade acadêmica que pesquisa a educação de surdos. Então, o que podemos fazer? Vivemos um momento em que as políticas de inclusão são imperativas e decretam que todos os alunos que frequentam outras modalidades de educação, incluindo a Educação Especial, devem estar matriculados na escola regular.

Considerando tal situação, temos que pensar o AEE como um espaço não de atendimento especializado, mas de convivência surda ou, se preferirem pensar, como um espaço bilíngue de educação de surdos. É nesse sentido que propomos a construção de um plano educacional de trabalho com alunos surdos na escola regular bem como pensamos algumas orientações pedagógicas para esse trabalho.

Inclusão escolar: desarrumando a casa

Maura Corcini Lopes

Agora, mais um risco: como deixar claro que uma hipercrítica a tais políticas de inclusão não implica, em absoluto, uma negação a elas, não implica uma recusa à própria inclusão? (VEIGA-NETO, 2001, p. 109)

Muitos outros temas poderiam ser desenvolvidos articuladamente ao tema central deste texto – inclusão escolar. Diante da complexidade de desenvolvê-lo assumo o risco de propor algumas seleções para poder fazer uma reflexão em forma de ensaio. As duas primeiras seleções começo fazendo no título, falo em inclusão escolar e não em outras formas de inclusão e falo na necessidade de desarrumar a casa. Quero deixar marcado que não entendo a inclusão como um compromisso único ou prioritariamente da escola e, também, quero deixar claro que uma escola inclusiva exige redefinições e uma outra estrutura, isso implica em desarrumar o que imaginávamos estar arrumado. O que quero

dizer é que não basta sabermos diagnósticos, metodologias e com tanta segurança dizermos quem é o outro com quem vamos trabalhar e, nem mesmo, basta fazermos meras adaptações curriculares para ter uma escola inclusiva. Não se trata de adaptações curriculares a não ser que o objetivo seja manter alguns em uma condição de anormalidade e de estrangeiro à escola. Adaptação pressupõe que o último a chegar - causando curiosidade e estresse - não pertence àquele lugar criado efetivamente para alguns.

O mega-projeto da inclusão exige a construção de um outro currículo e não simplesmente de arrumações/adaptações que não alteram o olhar de uns sobre os outros. A capacidade de problematizar as estruturas, e de tirar as coisas do lugar para poder olhar de outra forma, é uma condição para que a escola possa trabalhar atenta para um número maior de pessoas - o que não significa dar conta de uma totalidade.

Talvez os leitores e as leitoras que estão lendo este texto estejam pensando: Será que ela é contra a inclusão? Adianta a resposta que esta não é uma boa pergunta. Não se trata de posicionamentos simplistas de ser contra ou a favor da inclusão, se trata sim de pensar a inclusão. Refiro-me a pensar as bases sobre as quais o projeto da inclusão escolar está sendo alicerçado. Refiro-me às condições relacionais que temos nas escolas para desencadear processos de inclusão. Refiro-me à capacitação de professores e às condições de trabalho que estes possuem para poder atender as especificidades dos sujeitos que merecem ser olhados e tratados com dignidade. Refiro-me muito mais do que fazer adaptações arquitetônicas e muito mais do que entrar na escola regular por mandatos judiciais.

Incluir exige, principalmente, o integrar. Incluir, no sentido etimológico da palavra e não no sentido legal ou dicionarizado, significa colocar para dentro, enclausurar, colocar no mesmo espaço físico (LOPES, 2005). A inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização é muito mais perversa que o seu outro a exclusão, é uma inclusão excludente. Não quero dizer com isso que a escola não deva proporcionar espaços de socialização, mas ela não pode ser reduzida ao papel de socializadora esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabe. Isso exige dos professores muito mais do que amor, dedicação e vontade de fazer, exige conhecimento de áreas específicas e uma postura investigativa diante dos desafios.

A inclusão é um projeto da escola e não dos professores em particular. Em campanhas publicitárias que abordam a inclusão é recorrente a chamada do professor como aquele responsável por tal processo, praticamente isentando o Estado de prover as condições para tanto. Que espaços as escolas estão criando para reuniões de estudo, de planejamento e para o exercício de estranhamento do que está colocado como sendo “bom para todos”? Por reuniões de planejamento não estou falando de construção de planos de aula, de meras adaptações ou de trocas de técnicas para serem desenvolvidas com os alunos, mas refiro-me à construção permanente de uma proposta pedagógica que tenha princípios norteadores do olhar e das ações escolares.

A retomada permanente de conceitos, ações e metas escolares, quando alicerçadas em princípios retirados do coletivo, podem possibilitar espaços para outros que não estão presentes ou que estão silenciados na cultura escolar. Diante da infinidade de manifestações da diferença, diante do número cada vez maior de sujeitos que são contemplados pela própria lei que rege a Educação Especial e da impossibilidade de abarcar a todos, sempre aparecerão aqueles não contemplados pelo nosso olhar e pelo currículo.

A experiência da inclusão e da integração longe de definir uma sociedade arrumada, com pessoas ocupando lugares pré-definidos para elas, desarruma o que está dado e exige outras explicações e saberes para podermos trabalhar agindo pedagogicamente na ação do outro. Agir pedagogicamente na ação do outro exige um projeto escolar que nos possibilite as condições para que

possamos usar a experiência para nos transformar em outros que não éramos no princípio. Inclusão, portanto, não é um único projeto a ser pensado, mas é o nome que se dá para um conjunto de projetos que devem estar articulados entre si e permanentemente sendo postos em questionamento. Talvez seja importante concluir este ensaio provocando as escolas a pensar: que projetos estão sendo realizados para que a “inclusão” aconteça? Tais projetos prevêem as diferenças entre os sujeitos e as especificidades de sua cultura e aprendizagem? Que princípios pedagógicos estão sendo criados para balizar uma escola inclusiva que deve estar em permanente (des)construção?

Referências

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como experiência. In: MÂDHE, Flávia Clarice. GALEAZZI, Denise. KLEIN, Remi (Orgs). Práticas pedagógicas em Matemática e Ciências nos anos iniciais – caderno do coordenador dos grupos de estudo. Ministério da Educação e Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos: Brasília: MEC, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.



Atividade 21 – Diário de Bordo

Antes de iniciarmos o estudo de outras questões, sugerimos algumas atividades que permitirão a instrumentalização para a construção de um plano de trabalho pedagógico.

A autora do texto “Inclusão Escolar: desarrumando a casa” deixa clara a sua posição sobre a inclusão escolar e convida os professores a pensarem com ela sobre como as escolas encaminham a inclusão junto aos professores e à comunidade escolar. Abaixo foram retirados alguns excertos desse texto. Leia e comente-os:

“Quero deixar marcado que não entendo a inclusão como um compromisso único ou prioritariamente da escola e, também, quero deixar claro que uma escola inclusiva exige redefinições e uma outra estrutura, isso implica em desarrumar o que imaginávamos estar arrumado. O que quero dizer é que não basta sabermos diagnósticos, metodologias e com tanta segurança dizermos quem é o outro com quem vamos trabalhar e, nem mesmo, basta fazermos meras adaptações curriculares para ter uma escola inclusiva. Não se trata de adaptações curriculares a não ser que o objetivo seja manter alguns em uma condição de anormalidade e de estrangeiro à escola. Adaptação pressupõe que o último a chegar - causando curiosidade e estresse - não pertence àquele lugar criado efetivamente para alguns.”

“A inclusão é um projeto da escola e não dos professores em particular. Em campanhas publicitárias que abordam a inclusão é recorrente a chamada do professor como aquele responsável por tal processo, praticamente isentando o Estado de prover as condições para tanto. Que espaços as escolas estão criando para reuniões de estudo, de planejamento e para o exercício de estranhamento do que está colocado como sendo “bom para todos”? Por reuniões de planejamento não estou falando de construção de planos de aula, de meras adaptações ou de trocas de técnicas para serem desenvolvidas com os alunos, mas refiro-me à construção permanente de uma proposta pedagógica que tenha princípios norteadores do olhar e das ações escolares.”

“Inclusão, portanto, não é um único projeto a ser pensado, mas é o nome que se dá para um conjunto de projetos que devem estar articulados entre si e permanentemente sendo postos em questionamento. Talvez seja importante concluir este ensaio provocando as escolas a pensar: que projetos estão sendo realizados para que a “inclusão” aconteça? Tais projetos prevêem as diferenças entre os sujeitos e as especificidades de sua cultura e aprendizagem? Que princípios pedagógicos estão sendo criados para balizar uma escola inclusiva que deve estar em permanente (des)construção?”



Atividade 22 – Fórum – Compartilhando reflexões.

Nesta parte de nosso curso trabalhamos com a situação dos alunos surdos incluídos na escola regular. Após termos feito algumas distinções sobre a abordagem clínico-terapêutica e a sócio-antrológica, termos pensado o forte caráter de um tipo de Educação Especial presente no AEE e a própria temática da inclusão escolar, responda:

- a) Como você vê a inclusão de alunos surdos na escola regular?
- b) Quais dificuldades vocês apontaria hoje em sua escola (os nas escolas em geral) que são consideradas empecilhos para que a inclusão de alunos surdos aconteça?
- c) Quais são as condições necessárias e fundamentais para que a inclusão de alunos surdos aconteça, considerando a compreensão da diferença surda e o próprio trabalho do professor?

1.4. Plano Educacional ou Atendimento Educacional Especializado?

Sugerimos que partamos de outro lugar para olhar para o AEE, colocando foco no Plano Educacional (ênfase no pedagógico) e não no Atendimento Especializado (ênfase no clínico). Sugerimos também que para repensarmos o desenvolvimento de um plano educacional para trabalhar com pessoas surdas façamos um deslocamento fundante: de um olhar sobre o sujeito surdo baseado na noção de deficiência para um olhar sobre o sujeito surdo integrante de uma comunidade linguístico-cultural específica. Explicaremos esse deslocamento em seguida.

A inclusão de alunos surdos na escola regular constitui um grande desafio não só para o professor como para a escola. Por que um desafio? Porque no caso de estarem incluídos com alunos ouvintes, os alunos surdos não possuem espaço de compartilhamento cultural, principalmente em se tratando de surdos filhos de pais ouvintes. Os surdos necessitam de um ambiente favorável ao desenvolvimento linguístico.

Quando estes são incluídos na escola somente com alunos ouvintes, além de não conseguirem espaço para se auto-identificarem como integrantes de uma comunidade surda, também não possuem um grupo que lhes possibilite imergir naturalmente em um contexto linguístico próprio. A falta de condições favoráveis de aquisição e desenvolvimento de uma língua e de uma identidade surda pode desencadear variáveis intervenientes no resultado do aluno às exigências escolares.

O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) tem mostrado em suas pesquisas que alunos surdos, quando incluídos na escola regular sem um desenvolvimento linguístico mínimo que lhes possibilite compreender o que está sendo ensinado e interagir com professores e colegas, perdem mais de 70% dos conteúdos escolares. A justificativa dada pelas escolas para essa lamentável realidade é que os alunos surdos estão na escola para se socializarem. Sem dúvida, a escola é um espaço de socialização, porém se espera que ela também seja espaço de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos.



Atividade 23 - Diário de Bordo - PARA REFLETIR

Como a escola poderá desenvolver conhecimentos, se na maioria dos casos em que alunos surdos estão incluídos falta-lhes conhecimento linguístico mínimo para poderem se comunicar?

Se falta aos alunos surdos incluídos um conhecimento mínimo de língua que lhes permita se expressar, trocar experiências e participar, de que inclusão estamos falando?

Considerando a realidade da maioria dos alunos surdos incluídos nas escolares regulares brasileiras, a proposta e o espaço do AEE na realidade escolar que temos, perguntamos: É possível pensar a estrutura do AEE em benefício dos próprios surdos?

As perguntas acima implicam em uma compreensão de inclusão baseada em uma compreensão de ética, de dignidade e de respeito à diferença surda. Stumpf (2008, p.27) afirma, a partir de suas pesquisas e experiência como professora surda, que:

a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...] Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas. (STUMPF, 2008, p.27)

Em sintonia com Stumpf (2008), outra pesquisadora e professora surda, Perlin (2007), afirma que inclusão só pode ser concebida como luta cotidiana. Uma luta que se dá pela necessidade e pelo direito de compartilhar e de estar com o outro. No estar com o outro estão implicados o ter que assumir as diferenças e as identidades dos sujeitos envolvidos no jogo da inclusão.



Atividade 24 - Diário de Bordo - PARA REFLETIR

Nessa linha de entendimento, é possível usar a estrutura pensada para o AEE para beneficiar os alunos surdos e estimular o desenvolvimento da língua e da cultura surda?

Como poderíamos romper com a noção de atendimento especializado para passar a trabalhar com a noção de plano educacional para o trabalho com alunos surdos?



2- Plano educacional para trabalhar com alunos surdos

Nesta parte do curso, intitulada “Plano educacional para trabalhar com alunos surdos”, objetivamos dar pistas que nos permitam pensar e estruturar nas escolas um plano educacional para o trabalho com surdos que vise o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo de alunos surdos que estão na escola regular. Portanto, nosso objetivo maior dentro deste curso é oferecer elementos para transformar os espaços criados pelo AEE em espaços de convivência surda na escola inclusiva.

Não iremos desenvolver aqui nenhum tipo de sugestão de atividade para ser trabalhada com alunos surdos, pois não se trata de prescrever receitas de trabalho, mas trata-se de abordar aspectos fundamentais dentro de um planejamento educacional. Acompanhem-nos neste percurso.

Partilhamos da concepção de que a surdez é uma experiência visual em torno da qual pessoas surdas se reúnem e vivem a condição de serem surdas. Reconhecemos que a comunidade surda brasileira é criadora e usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Por ser a Libras uma das duas línguas oficiais de nosso país, seus usuários ou aqueles que possuem as condições sensoriais para criá-la não podem ser pensados como pessoas com deficiência.

Portanto, os surdos que se autodeclararam pertencentes a uma comunidade linguística e cultural particular não se enquadram na noção de pessoas com deficiência sensorial prevista pelo AEE. No entanto, sabemos que o AEE é uma realidade política em implantação em nossas escolas. Sabemos também que a inclusão é um imperativo na nação brasileira. Diante dessas duas constatações, nosso objetivo maior ao usar o

espaço do AEE para pensar e orientar os professores para que construam um plano educacional para trabalhar com surdos, é o de criar um espaço de convivência surda na escola.

Enfim, queremos, a partir de uma concepção de inclusão criada pelos próprios surdos (STUMPF, 2008), construir eticamente a vida com o outro na escola. Portanto, não se trata de dizermos não à inclusão e ao AEE, mas propormos ressignificá-los dentro de uma concepção bilíngue-bicultural surda.

Para tanto, vale o investimento em leituras sobre o tema bilinguismo na educação de surdos. Trazemos, abaixo, a sugestão de algumas dessas leituras:

LACERDA, Cristina. *Intérprete de LIBRAS: em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão: a invenção dos alunos na escola, In: RECHICO, CÍNARA Franco. & FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Roraima: UFRR, 2008.

KARNOPP, Lodenir Becker. QUADROS, Ronice Muller. Educação Infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias. STEYER, Vivian Edite. (orgs). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um relato multifacetado*. Canoas: ULBRA, 2001. p.214 – 230.

MACHADO, P. C.; SILVA, V. Trajetórias e movimentos na educação dos surdos. Disponível em: http://www.virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo11.htm. Acesso em: 25 mai. 2011

SKLIAR, Carlos (org). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. vol 1 e 2. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice. *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini. (orgs). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

Após o investimento nas leituras sobre educação de surdos e bilinguismo, o próximo passo para a construção de um plano educacional é estabelecer alguns princípios orientadores das ações do plano. Veja:

4.1. Princípios pedagógicos para a organização de um plano educacional

- a) Todo o aluno surdo deve estar em companhia de outros surdos.
- b) Surdos com experiências e níveis linguísticos e de aprendizagem diferentes estimulam o aprendizado uns dos outros.
- c) Nem toda a experiência visual acarreta em aprendizado, mas todo o aprendizado surdo passa por uma experiência visual.
- d) A convivência surda deve ser estimulada não somente em horários de trabalho previstos no AEE.
- e) De preferência, em cada turma seja matriculado mais de um aluno surdo.

- f) A presença de professores ouvintes fluentes em Libras e de professores surdos na escola é fundamental para a realização de atividades com os alunos surdos.
- g) Ter na escola profissionais intérpretes de Libras para mediar as aulas onde os alunos surdos estiverem incluídos.
- h) Todos os professores devem ter clareza que ser surdo é uma questão de identidade linguístico-cultural.
- i) Ter um plano de difusão da Libras na escola.
- j) A Libras é a primeira língua dos alunos surdos, portanto, devem ser priorizados os espaços de convivência com ela. A Língua Portuguesa em sua modalidade escrita é a segunda língua dos surdos brasileiros e como tal deve ser ensinada na escola.
- k) Todas as atividades com os alunos devem ser planejadas com antecedência para que providências em relação à construção visual do que será ensinado seja tomada.
- l) Todas as atividades e as aulas planejadas pelos professores devem ser repassadas, no mínimo, um dia antes para o intérprete de Libras.
- m) Intérprete não é professor.
- n) Professor no momento que está em aula, não consegue ser intérprete concomitantemente.

Regra geral: a escola precisa ter em seu Projeto Político Pedagógico uma concepção de aluno surdo, de ensino e de aprendizagem coerente com uma proposta bilíngue de educação para surdos.

Outras regras poderiam ser colocadas em nosso quadro, porém sugerimos que em parceria com os demais professores de sua escola, após estudarem sobre a perspectiva cultural de educação de surdos e de problematizarem as experiências pedagógicas já vividas com alunos surdos, outras regras pedagógicas que orientarão o trabalho com alunos surdos sejam pensadas e instituídas em sua escola.



ATENÇÃO:

Para que uma relação pedagógica se consolide em qualquer espaço promovido pela escola, é imprescindível que um código comunicativo comum seja estabelecido entre aqueles que integram a instituição e desenvolvem as atividades. No caso da educação de alunos surdos, a língua que permite o estabelecimento de um código comum comunicativo é a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Prosseguindo na construção do plano educacional para trabalhar com alunos surdos e assumindo que tal trabalho deve ser da escola e não somente do professor, torna-se importante fazer uma subdivisão de responsabilidades na construção de um ambiente pedagógico e linguístico favorável para a educação de alunos surdos e ouvintes. Para o desenvolvimento do trabalho, propomos uma divisão de questões orientadoras do planejamento, ou seja, questões que são destinadas à escola e questões que são destinadas aos professores que atuarão diretamente com os alunos surdos.

4.2. Questões orientadoras do planejamento para a escola:

- a) Que espaço e que conceito de trabalho pedagógico com alunos surdos sua escola possui?

- b) Há interesse da escola em criar uma política linguística de formação de professores para trabalharem com alunos surdos?
- c) Quem são os alunos que integrarão o espaço pedagógico de trabalho com alunos surdos?
- d) Quais são as condições de imersão linguística que os alunos surdos possuem na língua de sinais fora e dentro do espaço escolar? O que a escola poderá possibilitar para que a interação surdo-surdo e surdo-ouvinte aconteça sem que haja prejuízos para os alunos surdos?
- e) Que condições a escola deve criar para possibilitar a convivência surda dentro do espaço escolar?
- f) Com quais profissionais a escola pode contar para a educação de alunos surdos em Libras? Se não há profissionais, qual é o plano de formação de professores previsto para a escola?
- g) Que condições de trabalho serão ofertadas aos professores que possuem alunos surdos para que esses possam interagir pedagogicamente com o aluno em Língua de Sinais?
- h) Que recursos financeiros e humanos a escola necessita disponibilizar para o trabalho com alunos surdos dentro da proposta de trabalho pedagógico que está sendo planejada pelos professores?

4.3. Questões orientadoras de planejamento para os professores que atuarão com alunos surdos:

- a) Por que os alunos surdos são encaminhados ao trabalho pedagógico realizado a partir do espaço do AEE?
- b) Além da convivência com outros surdos para o desenvolvimento da identidade e língua surda, que conhecimentos devem ser ensinados aos alunos com surdez?
- c) Como está o nível de compreensão de vocabulário em Língua Portuguesa dos alunos surdos?
- d) Quais são as orientações dos profissionais que atuarão no espaço bilíngue para surdos que são importantes serem repassadas aos professores da sala de aula inclusiva?
- e) Como se dará o acompanhamento dos alunos surdos incluídos na sala de aula e durante o trabalho pedagógico realizado com eles no espaço bilíngue para surdos?
- f) Qual o lugar do aprendizado da Língua Portuguesa escrita por parte do aluno surdo e como esse será avaliado pelos professores?
- g) Que concepção de avaliação será utilizada pelos professores da sala de aula inclusiva e por aqueles que atuam com os alunos surdos no espaço de trabalho pedagógico surdo?
- h) Como serão feitos os registros da avaliação dos alunos surdos? O que será avaliado em relação ao desenvolvimento tanto linguístico quanto de aprendizagem de conteúdos escolares pelos alunos surdos?

Em a busca de respostas para os dois conjuntos de questões organizados acima, com o trabalho de inclusão de alunos surdos tanto na comunidade surda quanto entre ouvintes e com a vigilância no cumprimento dos princípios pedagógicos elencados anteriormente, acreditamos que seja possível a realização de um trabalho diferenciado

e digno com alunos surdos na escola inclusiva. Esperamos que vocês tenham nos acompanhado durante o percurso proposto e que continuem definindo outros caminhos pedagógicos para contemplar a inclusão junto com os integrantes da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Inclusão. Revista da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008a.

BRASIL. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Ministério da educação. Secretaria de educação especial, 2009.

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008c.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice. *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

PERLIN, Gládis. A cultura surda e os intérpretes e Língua de Sinais. In: *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, n.2, p.135-146, jun. 2006. p.135 – 146.

CAPÍTULO IV

O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas: construindo o fazer cotidiano na escola

Lázara Cristina da Silva

O atendimento educacional especializado e a surdez

Ao organizarmos o AEE temos que estar atentos às várias questões que, a princípio, nos parecem óbvias e simples, mas que se não forem observadas podem dificultar o trabalho a ser desenvolvido.

Se vamos pensar o AEE, seria bom pensarmos em compreendê-lo em todas as suas dimensões, especialmente naquelas relacionadas à ampliação das condições de entendimento e imersão na vida social e escolar.

Como procedimento inicial, apresentamos a organização e a realização de um estudo de caso de um estudante surdo, em que buscaremos:

- a) Compreender quem é esse aluno - Quais são as queixas apresentadas e relacionadas ao seu contexto familiar e escolar? Como este sujeito está se percebendo no interior dessas experiências?
- b) Compreender teoricamente a queixa - Qual a sua natureza? Quais são os conceitos e compreensões existentes que estão relacionados com tal queixa? Quais os conceitos que respondem aos meus questionamentos? Quais são minhas opções teóricas sobre essas queixas?
- c) Planejamento e tomada de decisões - Pensar e propor ações a serem desenvolvidas com a finalidade de se trabalhar com o aluno visando à superação das dificuldades inerentes a sua condição manifestada na queixa.

Quando estamos realizando o estudo de caso, ficamos conhecendo o aluno e a situação apresentada sobre o mesmo. Logo, é primordial que não fiquemos preocupados com o fazer imediatista, com realização de atividades deslocadas para atender de forma rápida e prestativa às demandas oriundas da escola e da família. É preciso agir de forma planejada, articulada, segura, portanto, pautada em um conhecimento real e articulado da situação, ou seja, é preciso agir amparados em um saber científico e pedagógico.



Atividade 25 – Fórum – Saber científico e pedagógico

Vamos ao **Fórum** conversar um pouco sobre a necessidade de esses dois saberes fazerem parte do exercício de nossa ação enquanto professores. Qual a importância de cada um desses saberes em nossa ação profissional? Qual deles é mais relevante?

Para realizar o atendimento especializado precisamos buscar elementos que ampliem a nossa visão sobre as condições reais do educando, sempre impulsionados pela crença no seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem. Todo ser humano aprende. O que modifica são as formas, o tempo, a profundidade e as condições em que esta aprendizagem acontece.

Precisamos compreender que existem muitas formas e caminhos para serem percorridos para que possamos aprender algo. Assim, torna-se necessária a ampliação de estratégias e recursos de ensino. Neste processo, precisamos selecionar recursos que tenham por objetivo trabalhar as diferentes bases sensoriais e suas múltiplas correlações, ou seja, precisamos utilizar recursos sonoros, portanto, auditivos, visuais, sinestésicos, olfativos e até o paladar, se for o caso.

Certamente, não há sobreposição entre o saber científico e o pedagógico. No entanto, a junção dos dois é elementar para uma boa ação docente no interior das diferentes práticas na escola e também no AEE.

O saber científico aqui apresentado não se relaciona apenas com a compreensão da condição física e emocional do estudante, ou seja, no caso de uma criança com alguma deficiência, com algum transtorno global do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, mas relaciona-se também com as áreas de abrangência dos “conteúdos” a serem trabalhados.

O saber pedagógico vincula-se aos processos de ensino e de aprendizagem. Como iremos trabalhar de forma eficiente e eficaz com esse estudante, com vistas a promover e ampliar suas condições de desenvolvimento integral? Quais os procedimentos que iremos utilizar? Que recursos didáticos podem ser utilizados?

Desta forma, é importante que o educador conheça o sujeito com o qual trabalhará, pois é durante o processo de conhecimento dele que o procedimento da anamnese é instaurado como instrumento do estudo de caso e de aproximação com o aluno.

Neste documento – Anamnese – vamos levantar todos os dados relativos ao estudante que abrangem aspectos desde a gestação aos dias atuais. Os dados colhidos serão muito importantes para o planejamento do fazer pedagógico com o aluno.

Assim fazendo, estaremos tomando a vida cotidiana do estudante como ponto de partida para a exploração de outras possibilidades desse indivíduo ver e compreender o mundo.



Atividade 26 – Tarefa – Preenchendo o diagnóstico de um estudante

Nesta atividade, você deverá aplicar dois instrumentos de diagnóstico complementares: o diagnóstico psicopedagógico e a Anamnese em um estudante surdo da escola. Caso não haja um estudante surdo na sua escola, preencha o documento usando dados fictícios. É importante estudar bem os instrumentos e preparar todos os materiais necessários para sua aplicação.

[Clique aqui e baixe o instrumento do Diagnóstico Psicopedagógico](#)

[Clique aqui e baixe o instrumento da Anamnese.](#)

Após preencher o documento, não se esqueça de datar e coletar a assinatura dos informantes e do profissional que realizou o preenchimento deste documento.

De posse da anamnese, após o estudo teórico sobre as questões relacionadas à queixa e aos dados encontrados na anamnese, passa-se à elaboração e realização do diagnóstico psicopedagógico. Este é o momento em que o profissional em contato direto com a criança irá conhecê-la, verificar a procedência dos fatos apontados anteriormente para realizar a análise de todos os dados identificados, organizando o plano de atendimento individual do aluno. Este plano precisará apresentar objetivos claros e atividades a serem realizadas com foco nas áreas do desenvolvimento a serem desenvolvidas.



Atividade 27 – Tarefa – Preenchendo o Plano de Atendimento do Estudante

No Plano de Atendimento do Estudante, temos que estabelecer objetivos claros, mensuráveis e possíveis de serem alcançados a curto e médio prazo. Temos que ficar atentos às áreas: afetiva, cognitiva, sensorial, comunicativa, lógica matemática entre outras.

Vamos preencher o quadro do Plano de Atendimento Individualizado do Estudante, tendo como referência a Anamnese realizada. Veja o modelo abaixo:

Nome da Criança: Professor: Período de Atendimento: Série/Ano que estuda no Ensino Regular:				Dias de atendimento
Área de desenvolvimento	Objetivos	Atividades	Frequência da atividade	Avaliação Evolução
Afetiva				
Sensorial				
Motora				
Cognitiva				
Linguagem				
Expressão verbal				
Raciocínio lógico-matemático				

Após preencher o documento, não se esqueça de datar e coletar a assinatura dos informantes e do profissional que realizou o preenchimento deste documento.

De posse da anamnese, após o estudo teórico sobre as questões relacionadas à queixa e aos dados encontrados na anamnese, passa-se à elaboração e realização do diagnóstico pedagógico. Este é o momento em que o profissional em contato direto com a criança irá conhecê-la, verificar a procedência dos fatos apontados anteriormente para realizar a análise de todos os dados identificados, organizando o plano de atendimento individual do aluno. Este plano precisará apresentar objetivos claros e atividades a serem realizadas com foco nas áreas do desenvolvimento a serem desenvolvidas.

Após o atendimento do aluno, é necessária a elaboração de um relatório de acompanhamento no qual são registradas as atividades realizadas e seus respectivos resultados bem como os elementos considerados importantes observados durante cada atendimento. É necessário que o professor registre suas análises e ponderações sobre a evolução diária de cada estudante, pois este é o momento de repensar e propor novas ações a serem desenvolvidas com a finalidade de trabalhar com o aluno visando à superação das dificuldades inerentes a sua condição manifestada durante a realização das atividades propostas.

Esse processo é lento e complexo, mas necessário, pois é dele que encontramos os elementos para podermos contribuir com o desenvolvimento integral das crianças que nos são apresentadas.

Bom! Esperamos que até agora vocês estejam gostando do curso e aprendendo muitas coisas conosco.

Continuando nosso trabalho, agora vamos abordar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) focado nos estudantes surdos.

Como vimos até aqui, o AEE não tem a função de escolarizar, mas de oferecer condições complementares ao desenvolvimento do aluno surdo para que ele consiga se desenvolver na escola. Portanto, no AEE não iremos oferecer aulas de reforço aos estudantes surdos. Pelo contrário, lá iremos instrumentalizá-los para que não precisem deste tipo de recurso.

As condições de aprendizagem dos sujeitos surdos normalmente não são limitadas. Em geral, eles apenas utilizam outros caminhos para se comunicar e aprender. No AEE devemos desenvolver e ampliar as condições de uso desses “caminhos”, ou seja, oferecer aos alunos recursos para que eles tenham todas as condições necessárias para seu acesso e permanência com qualidade no ensino regular. Portanto, o trabalho docente no AEE precisa envolver três momentos didático-pedagógicos: um para o ensino de Libras, outro para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e um posterior destinado à informação e à cultura, conforme apresentado a seguir:

1º Momento – todos os alunos surdos têm direito a aulas de Libras a fim de

favorecer o conhecimento e a aquisição, principalmente, de termos científicos. Esse trabalho deverá ser realizado pelo professor de Libras (preferencialmente surdo) e deve estar de acordo com o estágio de desenvolvimento em Língua de Sinais em que o aluno se encontra. Esse trabalho deverá ser planejado com base no diagnóstico do conhecimento do aluno acerca da Língua de Sinais.

2º Momento – No ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos deverão ser trabalhadas especificidades dessa língua para os alunos surdos. Esse trabalho deve ser realizado todos os dias, à parte das aulas da turma comum, por um professor de Língua Portuguesa, graduado nessa área, preferencialmente. É importante que o professor considere o nível de conhecimento que cada aluno tem dessa língua, o que deve ser investigado por meio de diagnóstico.

3º Momento – Ao se trabalhar com a informação e a cultura, deve-se buscar apresentar informações de mundo básicas de forma a aproximar os estudantes surdos do nível de conhecimentos e informações que os ouvintes possuem. Apresentar-lhes diferentes experiências culturais e sociais de forma que eles conheçam diferentes manifestações culturais (teatro, esportes, a maneira como os surdos dançam e contam histórias etc.). Os estudantes surdos possuem o direito ao conhecimento acumulado pela humanidade, logo, situações cotidianas mais essenciais ao processo de escolarização que lhes são sonegadas pela forma de comunicação e contato com o mundo, precisam ser trazidas para sua vida através da Libras.

Vamos conversar um pouco mais sobre isso e pensar sobre esses três momentos sempre apoiados numa visão de educação bilíngüe para surdos. Por que pensarmos em trabalhar a partir da concepção de uma educação bilíngüe?

Porque essa abordagem garante ao surdo a manutenção de sua identidade, na medida em que o sujeito surdo tem o direito de ser escolarizado, tendo a primeira língua como referência para seu aprendizado. Assim, a Língua de Sinais é tomada como língua natural e própria dos surdos, sendo, portanto, o caminho necessário à comunicação, à aprendizagem e à avaliação. A educação bilíngüe também garante ao sujeito surdo o direito de aprender a língua natural de seu país na forma escrita ou falada e/ou ainda nas duas formas. Logo, o professor tem a oportunidade de trabalhar com os alunos surdos nas duas modalidades e estes têm outros canais de comunicação e aprendizagem a seu favor.

Entretanto, faz-se necessário destacar que a educação bilíngüe para alunos surdos possui, como já foi dito anteriormente, momentos distintos para se usar a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Não se pode utilizar as duas modalidades ao mesmo tempo para não confundir os alunos. O importante é entender como usá-las para facilitar o processo de comunicação dos alunos surdos e fazê-los entender que a segunda língua dos surdos (a Língua Portuguesa) pode ser usada por eles como mecanismo de adaptação à sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto Nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. *Lei 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

GÓES, M. C. R. de. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais?. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p.29-49.

GURGEL, T. M. A. *O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas*. 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

LODI, A. C. B. Educação bilíngüe para surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (orgs.) *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 64-83.

LUCIANO, R.T., A. C. B. LODI. O Desenvolvimento de Linguagem de Crianças Surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. de (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre, Mediação: 2009.

ANEXOS

Anexo I: *Anamnese*

1- Identificação (Coletar todos os dados da criança)

Nome da criança:

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____

Endereço:

Telefone:

1.2- Filiação:

Pai:

Idade: _____ Profissão: _____

Local de trabalho: _____

E-mail: _____

Telefones: _____

Mãe:

Idade: _____ Profissão: _____

Local de trabalho: _____

E-mail: _____

Telefones: _____

No caso de haver padrasto ou madrasta incluir os mesmos dados que para pai e mãe.

1.3- Religião da Família: Católico

É praticante? () Sim () Não

2- Histórico Familiar:

2.1- Quantos filhos você tem? Qual a idade e o sexo? _____

2.1- Algum dos filhos é adotivo? () Sim () Não Quantos? _____

2.2- Faleceu algum filho? () Sim () Não Com que idade? _____

Causa: _____

2.3- Alguém da família faz ou já fez tratamento psicológico ou psiquiátrico?

() Sim () Não Quem? Por quê? _____

Concluiu o tratamento? () Sim () Não Por quê? _____

2.4- Houve alguma tentativa ou mesmo suicídio na família? () Sim () Não

Quem? Por qual motivo? _____

2.5- Houve alguma tentativa ou mesmo homicídio na família? () Sim () Não

Quem? Por qual motivo? _____

2.6- Há alguém viciado na família? () Sim () Não Quem? _____

Em quê? () álcool () fumo () drogas () Qual?

2.7- Como é a convivência dos pais entre si?

2.8- Hábitos Familiares:

	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Lêem revistas				
Lêem jornais				
Lêem livros				
Ouvem música				
Freqüentam cinema				
Outros (especificar)				

3- Histórico de Vida da Criança:

Concepção:

3.1- A criança foi desejada? () Sim () Não () As vezes

Idade da mãe: _____ Idade do pai: _____

3.2- Os pais tinham alguma expectativa em relação ao sexo do bebe? () Sim () Não () As vezes

Qual? _____

3.3- Duração da gestação:

Fez pré-natal? () Sim () Não

3.4- Como foi o parto? () Normal () Cesariana () Fórceps

3.5- Houve alguma complicação durante o parto? () Sim () Não . Em caso afirmativo qual?

3.6- Foi necessário utilizar algum recurso?

() oxigênio () ressuscitador () transfusão sanguínea () outros especificar

3.7- A mãe apresentou algum problema durante a gravidez? () Sim () Não () As vezes.

() emocional () queda mês () medicamentos controlados

() infecção () rubéola () sarampo () toxoplasmose () outro especificar

3.8- A criança apresenta algum problema de saúde? () Sim () Não () As vezes Qual?

3.9- Toma ou já tomou algum remédio controlado? () Sim () Não () As vezes em caso afirmativo especificar

3.10- A criança faz ou já fez algum tipo de tratamento?. () Sim () Não () As vezes Qual? _____

Onde? _____

Continua o tratamento?. () Sim () Não

3.11- A criança possui alguma deficiência? () Sim () Não Em caso afirmativo, qual?

3.12 - Se possui alguma deficiência quando adquiriu? No nascimento (momento do parto)

3.13 – Possui laudo Médico informando o grau da deficiência? () Sim () Não

Em caso afirmativo, qual? _____

4- Desenvolvimento da Criança:

4.1- Com quanto tempo:

Sustentou a cabeça: _____ Sentou: _____

Engatinhou: _____ Andou? _____

Depois que começou a andar, parou de fazê-lo em alguma ocasião? Qual?

Aceitou alimentos sólidos? () Sim () Não () As vezes

Deixou de receber latência materna? () Sim () Não () As vezes

4.2- Linguagem:

Começou a falar com que idade? _____

Depois que começou a falar parou de fazê-lo? () Sim () Não () As vezes. Em alguma ocasião?

Fala corretamente? () Sim () Não () As vezes

Troca ou omite letra? () Sim () Não () As vezes Quais? _____

Gaguejou ou gagueja?. () Sim () Não () As vezes

4.3- Esfncteres:

Com que idade controlou a urina durante o dia? E a noite?

Com que idade controlou as fezes durante o dia? E a noite?

Como foi educado para adquirir o controle?

Depois que conseguiu controlar os esfíncteres, deixou de fazê-lo em alguma ocasião?

Não possui controle de esfíncteres.

5- Comportamentos e Hábitos:

5.1- Como é o seu comportamento:

Em casa? Dependente para a efetivação da alimentação, higienização e outros cuidados cotidianos. Interação de forma saudável com os irmãos.

Com a mãe? () Sim () Não () As vezes

Com o pai? () Sim () Não () As vezes

Com os irmãos? () Sim () Não () As vezes

Na escola? () Sim () Não () As vezes

Na casa de parentes? () Sim () Não () As vezes

Brincando com colegas?. ? () Sim () Não () As vezes

Em festas? ? () Sim () Não () As vezes

Na casa de pessoas amigas?. ? () Sim () Não () As vezes

5.2- Compartilha brinquedos?? () Sim () Não () As vezes

5.3- Gosta de brincar com outras crianças? De que idade? Preferência por sexo?

5.4- Tem preferência por algum tipo de brincadeira? ? () Sim () Não () As vezes Qual?

5.5- Tem algum tique? () Sim () Não. Qual? _____

5.6- A criança dorme durante o dia? () Sim () Não () As vezes

5.7- Como é o seu sono? durante o dia e a noite?

5.8- A criança possui independência em seus hábitos diários?

	Sim	Não	Às vezes
Escovar o dentes			
Dormir			
Acordar			
Estudar			
Ir à escola			
Tomar banho			
Brincar			

5.9- Tem curiosidade sexual? () Sim () Não () As vezes. Quando?

5.10- Faz perguntas sobre: () nascimento () órgãos genitais
() sexo () outros(especificar):

5.11- Qual é a atitude dos pais frente a essas perguntas?

5.12- Quando a criança faz algo que não é aceitável pelos pais, existe algum tipo de punição?

6- Condições Socioeconômicas:

6.1- Mora em casa:

() Própria () Alugada () Financiada () Emprestada

6.2- Quantos cômodos tem a casa? Para quantas pessoas?

6.3- Renda familiar em salários mínimos:

() Menos de 1 () 1 () 1 a 2 () 2 a 3 () 3 a 5 () 5 a 10 () mais de 10

6.4- Possui convênio médico? () Sim () Não Qual?

6.5- Assinale abaixo, quais objetos a família possui:

	Não tem	Possui 1	Possui 2	Possui 3 ou mais
Automóvel				
Banheiro				
Bicicletas				
DVD				
Geladeira				
Máquina de lavar roupas				
Moto				
Computador				
Tanquinho				
Telefone celular				
TV a cores				
TV preto e branco				
Vídeo Game				

7- Informações Escolares:

7.1- Quais escolas frequentou?

Ano	Idade	Série	Escola	Desempenho

7.2- Atitude dos pais em relação à escola: Acompanham? Como veem a parceria escola/família?

8- Observações ou laudos que não constam nesta anamnese e julga ser importante.

9) Reações emocionais dos entrevistados durante a entrevista.

Data e assinatura do entrevistador

Assinatura do Entrevistado.

Anexo II DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Cabeçalho da Instituição

DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

Nome do estudante: _____

Série que estuda no Ensino Regular: _____

Nome da professora do Ensino Regular: _____

- I. O estudante tem reprovação escolar? () Sim () Não
Em caso afirmativo, quantas vezes foi reprovado? Em quais séries?

- II. Há indícios de que o estudante possua:

- () Deficiência mental/intelectual () Surdo () Perda Auditiva leve/Moderada
() Baixa Visão, tipo de resíduo visual _____
() Cego () Superdotado em _____
() Deficiência Múltipla _____
() Transtorno Global do Desenvolvimento _____
() Paralisia Cerebral

Obs.: O material para o diagnóstico precisa ser acessível a todos os estudantes em avaliação. No caso de estudante surdo, deve-se anotar, em todas as atividades, se a comunicação foi realizada por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras (neste caso, é necessário que o professor avalie os conhecimentos em Libras que o aluno possui), por leitura labial, por mímica natural ou por outra forma encontrada. No caso de estudante com baixa visão, deve-se descobrir a fonte da letra, o contraste necessário, etc., para compor o relatório final do diagnóstico.

III. Atividades para verificar a Inteligência Conceitual. (Refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, que envolvem suas dimensões abstratas, a capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência, etc.)

- a) Autorretrato (Folha em anexo): É importante determinar o espaço para que o desenho seja realizado. No caso da criança cega, solicite para que realize verbalmente a autodescrição, em seguida, anote cuidadosamente todos os detalhes descritos por ela.
- b) Retrato da família (Folha em anexo): É importante determinar o espaço para que o desenho seja realizado. No caso da criança cega, peça para que realize verbalmente a descrição, em seguida, anote cuidadosamente todos os detalhes descritos por ela.
- c) Apresente rótulos de produtos de uso cotidiano (refrigerante, balas, bolachas, cereais, higiene pessoal, sabão em pó, esponja de aço, etc.). Peça para que a criança reconheça os rótulos (leitura de imagem), e para que fale sobre eles. No caso de crianças cegas, utilize baú sensorial (caixa contendo materiais concretos para serem explorados e reconhecidos por meio do tato, olfato e audição).
- () A criança realizou a atividade sem dificuldades.
- () A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
- () A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
- () A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança durante a realização da atividade):

d) Apresente à criança rótulos de produtos de uso cotidiano (refrigerante, balas, bolachas, cereais, higiene pessoal, sabão em pó, esponja de aço, etc.). Solicite para que ela agrupe os rótulos, e para que fale sobre os critérios utilizados para realizar esse agrupamento. No caso de crianças cegas, utilize baú sensorial (caixa contendo materiais concretos para serem explorados e reconhecidos por meio do tato, olfato e audição):

) A criança realizou a atividade sem dificuldades.

) A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

) A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

) A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança durante a realização da atividade):

e) Apresente à criança rótulos de produtos de uso cotidiano (refrigerante, balas, bolachas, cereais, higiene pessoal, sabão em pó, esponja de aço, etc.). Solicite para que ela os classifique, e para que fale sobre os critérios utilizados para realizar essa atividade. Em seguida, compare as quantidades, e verifique se a criança tem noção de mais, menos, diferença, etc. No caso de crianças cegas, utilize baú sensorial (caixa contendo materiais concretos para serem explorados e reconhecidos por meio do tato, olfato e audição):

) A criança realizou a atividade sem dificuldades.

) A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

) A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

) A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança durante a realização da atividade):

f) Apresente à criança revistas e/ou panfletos de supermercado, e peça para que ela recorte outras gravuras, e crie a sua coleção de rótulos, explicitando os critérios utilizados para realizar essa atividade. No caso de crianças cegas, peça para a criança trazer de casa material para construir o seu baú sensorial (caixa contendo materiais concretos para serem explorados e reconhecidos por meio do tato, olfato e audição):

) A criança realizou a atividade sem dificuldades.

) A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

) A criança realizou a atividade com a ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

) A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança durante a realização da atividade):

g) Apresente à criança bolinhas de massinha de modelar com cores e quantidades iguais; paulatinamente, vá modificando a forma. A cada alteração, peça para que ela avalie se houve modificação na quantidade/peso. Apenas com relação à variação da forma, explicita os critérios utilizados para realizar essa variação:

) A criança realizou a atividade sem dificuldades.

) A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

) A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

) A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança durante a realização da atividade):

h) Apresente à criança bolinhas feitas com massinha de modelar, de cores diferentes e quantidades iguais; paulatinamente, vá modificando a forma. Em seguida, solicite para que ela avalie se houve modificação na quantidade. Apenas com relação à variação da forma, explicita os critérios utilizados para realizar essa variação. No caso de crianças cegas, utilize texturas diferentes. Isso se consegue misturando sementes pequenas, areia, algodão, velcro em pó, purpurina, etc.:

A criança realizou a atividade sem dificuldades.

A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança durante a realização da atividade):

i) Apresente à criança dois copos de água com a mesma quantidade desse líquido. Meça essa quantidade na frente dela, coloque o recipiente em um copo com formato diferente e solicite para que ela avalie se houve modificação na quantidade. Apenas com relação à variação da forma, explicita os critérios utilizados para essa variação. No caso da criança cega, marque o copo por fora com uma linha, ou aplique glitter ou cola colorida indicando o limite da água nos três recipientes:

A criança realizou a atividade sem dificuldades.

A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança durante a realização da atividade):

j) Apresente à criança um jogo de quebra-cabeça e a convide para montá-lo. Solicite para que ela explique os critérios utilizados para realizar essa atividade.

A criança realizou a atividade sem dificuldades.

A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança durante a realização da atividade):

k) Apresente à criança um jogo de memória e jogue com ela. Solicite para que ela explique os critérios utilizados para realizar essa atividade. No caso de criança cega, construa um jogo em alto relevo; para aquelas com baixa visão, deve-se ser construir um material utilizando os contrastes e tamanhos das imagens diferentes:

A criança realizou a atividade sem dificuldades.

A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

) A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

) A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança durante a realização da atividade).

l) Cante com a criança uma música que requer memorização e concentração como, por exemplo: “A árvore da Montanha”, “Boneco de Lata”, “Galinho Amarelinho”, “Elefante amola muita gente”. No caso de estudante surdo, apresente imagens e aproveite as vibrações. Para aqueles que sabem Libras, cante utilizando sinais.

) A criança realizou a organização sem dificuldades.

) A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

) A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

) A criança realizou a organização solicitada após a professora contar a história.

) A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada:

m) Faça um ditado com imagens e escrita (formiga, gato, boi, elefante, minhoca, etc.). Solicite para que a criança faça o desenho e escreva as palavras ditadas. No caso de criança cega, disponibilize máquina em braile e/ou computador; reglete, materiais concretos, poderá falar sua hipótese de escrita:

) A criança realizou a organização sem dificuldades.

) A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

) A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

) A criança realizou a organização solicitada após a professora contar a história.

) A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada:

n) Apresente à criança um texto para leitura com ilustração. Peça para que ela realize a leitura silenciosa, explore a ilustração, e faça a leitura oral. (Deve-se apresentar à criança o texto em duas formas de letras/fonte; um texto deve ser escrito em letra maiúscula, e o outro em letra minúscula.) No caso de criança surda, solicite a leitura em Libras; para crianças cegas apresente o texto em braile, com ilustração em alto relevo; para crianças com baixa visão utilize contrastes e fontes com letras acessíveis.

) A criança realizou a organização sem dificuldades.

) A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

) A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

) A criança realizou a organização solicitada após a professora contar a história.

) A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada, e qual texto lido:

o) Apresente à criança a ilustração de uma história seriada, e solicite para que ela organize as partes por ordem dos acontecimentos. (Para criança cega, coloque alto relevo nas imagens e, para as com baixa visão, utilize contrastes e contornos diferentes);

- A criança realizou a organização sem dificuldades.
- A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
- A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
- A criança realizou a organização solicitada após a professora contar a história.
- A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada:

- p) Apresente à criança uma história seriada, em seguida, peça para que ela narre a história, levando em consideração a ordem dos acontecimentos. No caso de criança surda, deixe-a narrar a história em Libras.
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
- A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
- A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
- A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Observe a lógica e a sequência dos acontecimentos, os argumentos utilizados na história, a linguagem e a criatividade da criança, etc.):

- q) Apresente à criança o trava-língua, e peça para que ela repita. (Essa atividade não se aplica às crianças surdas).
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
- A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
- A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
- A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança durante a realização da atividade, e as letras que ela tem dificuldade de pronunciar):

- r) Apresente à criança um problema matemático, e peça para que ela desenhe a história contida e resolva o problema, explicitando os critérios utilizados. (Observe as sugestões já apresentadas para garantir a acessibilidade a todos):
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
- A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
- A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
- A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, e os recursos utilizados durante a realização da atividade):

- s) Apresente à criança um problema matemático, e peça para que ela retire os elementos solicitados e os resolva, explicitando os critérios utilizados. (Observe as sugestões já apresentadas para garantir a acessibilidade a todos):
- A criança realizou a organização sem dificuldades.

- A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
- A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
- A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, o raciocínio, e os recursos utilizados durante a realização da atividade):

IV. Atividades para verificar a Inteligência Prática e sua dimensão Adaptativa (Habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária. As atividades propostas incluem capacidades como habilidades sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho e de lazer e autonomia).

- a) Dê à criança um sapato, e peça para que ela amarre o cadarço:
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
 - A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
 - A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
 - A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, os recursos utilizados durante a realização da atividade):

- b) Convide a criança para brincar de casinha, e peça para que ela arrume a mesa para um lanche com os amigos:
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
 - A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
 - A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
 - A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, os recursos utilizados durante a realização da atividade):

- c) Na brincadeira de casinha, peça para que a criança arrume a mesa para um o almoço com os amigos:
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
 - A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
 - A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
 - A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, os recursos utilizados durante a realização da atividade):

- d) Na brincadeira de casinha, peça para a criança dar banho e vestir uma boneca:
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
 - A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, os recursos utilizados durante a realização da atividade):

e) Peça para a criança contar quais as atividades que realiza em casa, o que é de sua responsabilidade, como realiza essas atividades, enfim, peça para ela contar sobre sua rotina diária. (Se a criança não se expressar verbalmente, deixe-a desenhar, ou se comunicar em Libras):

A criança realizou a organização sem dificuldades.

A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, os recursos utilizados durante a realização da atividade):

f) Durante o momento que a criança estiver contando as atividades de rotina diária (lazer, estudo, trabalho doméstico, etc.), peça para que ela fale sobre o que gosta de fazer, e sobre o que lhe dá prazer. Nesse momento, deixe-a a vontade para contar os motivos que a fazem gostar de realizar tais atividades. (Se a criança não se expressar verbalmente, deixe-a desenhar ou se expressar em Libras):

A criança realizou a organização sem dificuldades.

A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, os recursos utilizados durante a realização da atividade):

g) Durante o momento que a criança estiver contando as atividades de rotina diária (lazer, estudo, trabalho doméstico, etc.), peça para que ela conte o que NÃO gosta de fazer, o que não lhe dá prazer, e para explicar os motivos desse desprazer. (Se a criança não se expressar verbalmente, deixe-a desenhar ou se expressar em Libras):

A criança realizou a organização sem dificuldades.

A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.

A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.

A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, os recursos utilizados durante a realização da atividade):

V. Atividades para verificar a Inteligência Social (Habilidade para compreender as expectativas sociais, o comportamento de outras pessoas, e para desempenhar comportamento adequado em situações sociais).

- a) Apresente à criança diversas peças de roupas e imagens de diferentes espaços sociais (clube, igreja, escola, local de festa, etc.), e solicite para que ela aponte os locais apropriados para utilizar essas roupas, explicando os critérios utilizados para realizar suas escolhas. No caso de crianças cegas, utilize o baú sensorial novamente:
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
 - A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
 - A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
 - A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, e os recursos utilizados durante a realização da atividade):

- b) Apresente à criança um filme de curta duração como, por exemplo, as Histórias da Mônica; essas histórias já possuem audiodescrição e Libras. Se preferir, conte uma história e peça para que a criança analise/fale sobre o comportamento das pessoas adultas do filme, ou das personagens da história contada.
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
 - A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
 - A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
 - A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, e os recursos utilizados durante a realização da atividade):

VI. Atividades para verificar a capacidade motora (Essa atividade deve ser realizada em uma área externa)

- a) Brinque de amarelinha com a criança e observe se ela é ansiosa, tolerante, quais as estratégias que utiliza para realizar com sucesso a atividade proposta, etc. No caso da criança cega, delimite espaço com marcadores em alto relevo e orientar a criança a utilizar recursos táteis como a bengala:
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
 - A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
 - A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
 - A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, o equilíbrio, os recursos utilizados durante a realização da atividade):

- b) Brinque de andar sobre objetos com a criança, por exemplo, em um parque, para verificar se ela é ansiosa, se possui equilíbrio, se é medrosa. Observe quais as estratégias utilizadas por ela para realizar com sucesso a atividade, etc.:
- A criança realizou a organização sem dificuldades.

- A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
- A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
- A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, os recursos utilizados durante a realização da atividade):

- c) Brinque de boliche com a criança, para verificar se possui pontaria, interesse, se é ansiosa, tolerante, seu tônus muscular. Observe quais as estratégias utilizadas por ela para realizar com sucesso a atividade proposta, etc.:
- A criança realizou a organização sem dificuldades.
- A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
- A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
- A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, os recursos utilizados durante a realização da atividade):

- d) Brinque de acertar argolas de diferentes tamanhos com a criança, para verificar se ela possui força, controle, tônus muscular, pontaria, persistência, se é ansiosa, tolerante. Observe quais as estratégias utilizadas por ela para realizar com sucesso a atividade proposta, etc.:
- A criança realizou a atividade sem dificuldades.
- A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
- A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
- A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, e os recursos utilizados durante a realização da atividade):

- e) Brinque de bola com a criança, verifique sua respiração, a capacidade de equilíbrio, a resistência, o interesse pela atividade, a capacidade de perder, as estratégias utilizadas para realizar a atividade com sucesso (Utilize bola de guiso ao brincar com crianças cegas):
- A criança realizou a atividade sem dificuldades.
- A criança realizou a atividade com dificuldades, mas sozinha.
- A criança realizou a atividade com ajuda, isto é, a partir de pistas fornecidas pelo professor.
- A criança não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Anote as observações realizadas durante a execução da atividade solicitada. (Não se esqueça de observar a linguagem utilizada pela criança, os elementos destacados, e os recursos utilizados durante a realização da atividade):

- f) Brinque de passar em labirintos, lugares estreitos com a criança, depois repita a atividade carregando objetos, e verifique sua respiração, a capacidade de equilíbrio, a resistência, o interesse pela atividade, se é ansiosa, tolerante, se possui noção espacial, e quais as estratégias utilizadas por ela, para realizar com sucesso a atividade proposta.

CAPÍTULO V

O surdo e o atendimento educacional especial: onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial?

*Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Lara Ferreira dos Santos*

Nesta parte do curso, vamos tentar compreender melhor os diferentes momentos que fazem parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos estudantes surdos.

Em se tratando de processos alternativos de ensino e aprendizagem de alunos surdos, é importante reconhecer de antemão que a escola, dadas suas características de funcionamento regular, não dará conta de atender adequadamente o alunado surdo, considerando todas as suas necessidades e especificidades. Por isso, a escola, enquanto uma das agências mais importantes de letramento, precisa ofertar um atendimento complementar, o AEE, para dar conta das múltiplas necessidades desse alunado.

Se pensarmos que grande parte dos alunos surdos chega à escola sem domínio de uma língua, ou seja, conhece de maneira precária a Língua Portuguesa e tem, em geral, pouco ou nenhum contato com a Língua de Sinais, a tarefa mais importante do AEE é criar espaço para propiciar a aquisição e a aprendizagem da Libras (Língua Brasileira de Sinais) por parte destes sujeitos.

A aquisição de uma língua acontece em espaços de convivência com interlocutores usuários dessa língua, e com a Libras não é diferente. A criança surda irá aprendê-la na convivência com usuários dessa língua e, neste sentido, o AEE precisa ser conduzido por instrutores/professores surdos capazes de construir espaços de interlocução nos quais a Libras seja a língua de domínio, criando situações para que alunos surdos conversem entre si e com o interlocutor adulto fluente em Libras, de modo a constituírem-se como usuários dessa língua.

Mas para que a aquisição da Libras ocorra é fundamental que neste espaço a língua circule de forma natural, ou seja, não se trata de ensinar a Libras, assumindo explicações sobre aspectos gramaticais ou lexicais, como frequentemente se observa nos cursos de Libras. É preciso configurar esse ambiente como um local de interlocução, no qual a língua seja um instrumento que capacita o aluno para jogar, brincar, se colocar, se expressar, perguntar, contar, narrar, ou seja, criar um ambiente no qual a Libras seja central e permita o diálogo entre os interlocutores. Assim, nesse ambiente a língua estará em funcionamento pela necessidade de os interlocutores interagirem e não em função de realizar exercícios ou treinamentos previamente organizados para 'aprender Libras'. É num ambiente com essas características que as crianças surdas poderão, de fato, aprender Libras e adquirir a habilidade ou proficiência nessa língua.



Atividade 28 – Fórum - Conhecendo o cursista e sua relação com a Libras

Vamos ao **Fórum** conversar um pouco sobre a Libras. O que vocês sabem sobre essa língua? O que queremos dizer quando falamos que a Libras é a língua naturalmente aprendida por pessoas surdas? O que vocês pensam sobre isso?

No contexto educacional das pessoas surdas surgem outros profissionais, diferentes daqueles que encontramos no cotidiano escolar das demais pessoas.

Vamos conhecer quem são esses profissionais e quais suas atribuições no processo de escolarização deste grupo de estudantes.

1) Discutindo a figura do instrutor surdo

O instrutor surdo é uma figura recente no contexto educacional por se tratar de um profissional muito presente nas discussões acerca da inclusão escolar de alunos surdos. O foco de seu trabalho está centrado na aquisição e/ou ensino da Língua de Sinais para pessoas surdas.

Os documentos oficiais mais recentes consideram o instrutor surdo aquele que tem pleno domínio da Língua de Sinais para transmiti-la aos seus alunos surdos e ouvintes (BRASIL, 2005). O termo instrutor parece remeter-se à tarefa específica do ensino de uma língua, mas seu trabalho não se resume a isso: ele ensina crianças surdas a compreender o mundo de uma forma peculiar, diferente do olhar dos ouvintes, bem como possibilita a reflexão e discussão sobre os valores, os aspectos culturais, as emoções e percepções dos sujeitos surdos. Também ocupa a função de representante da Língua de Sinais e da cultura surda no ensino regular para alunos ouvintes.

A formalização do ensino da Língua de Sinais é bastante recente, pois, historicamente, somente foi reconhecida há bem pouco tempo pela sociedade. A reivindicação pelo ensino formal dessa língua teve início somente quando a legislação em favor da educação bilíngue para surdos – nacional e internacional – começou a surgir e ganhar alguma importância.

Assim, no Brasil, a Libras foi reconhecida apenas em 2002 e oficializada pela Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002) como meio de comunicação e expressão e como um sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de surdos do Brasil.

No momento em que a Libras passa a ser respeitada como uma língua própria de um grupo social nota-se que os surdos adultos podem assumir um papel importante no processo educacional de outros surdos, sobretudo de crianças e adolescentes. A Lei n.º 10.436 foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/05 (BRASIL, 2005) e institucionalizou a formação de professores bilíngues, de Libras e de Intérpretes de Libras (ILS) e endossou o direito de as pessoas surdas terem acesso às informações por meio da Libras e de uma educação bilíngue. Nesse Decreto ainda figuram o professor surdo e o instrutor surdo de Libras, com um capítulo exclusivo destinado à formação desses profissionais. Esse fato, em especial, favorece a educação dos surdos e interessa à formação aqui proposta.

Em suma, apesar de ser uma figura ainda insuficientemente presente nos contextos educacionais, o instrutor surdo vem ganhando espaço de atuação em diferentes projetos, especialmente nos Centros de Atendimento à Surdez (CAS), no ensino de Libras no ensino superior e nos demais níveis de ensino. No entanto, constata-se uma interpretação vaga ou indefinida quanto ao escopo dessa atuação, o que indica a necessidade de se intensificar o debate sobre seu papel (GURGEL, 2004), atuação e formação.

Para aprofundar tais reflexões recorreremos principalmente ao estudo desenvolvido por Santos (2007), do qual extraímos depoimentos de uma instrutora surda, atuante em um programa educacional bilíngue de inclusão de alunos surdos em uma rede pública de uma cidade de médio porte do interior do país. O programa visava incorporar a Libras ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para esses alunos. A instrutora surda atuava com alunos surdos da primeira etapa do ensino fundamental, no contraturno escolar, em dois encontros semanais com duração de uma hora e meia cada. Seu papel era conduzir esses encontros propiciando o desenvolvimento linguístico em Libras a partir de uma

perspectiva dialógica, criando espaços para que a Língua de Sinais fosse vivenciada em seu funcionamento efetivo.

Os depoimentos reportados visam maior conhecimento de aspectos da atuação e formação de instrutores surdos. A., como será chamada a instrutora, com 26 anos na época, tinha ensino médio completo e apenas há três anos vinha atuando no ensino de Libras. Realizou estágio de observação anterior junto a dois instrutores surdos diferentes e recebeu capacitação de 50 horas para iniciar seu trabalho a fim de discutir aspectos de sua atuação e dificuldades frequentemente encontradas no espaço educacional. Desde então, sua formação vinha acontecendo “em serviço”, através de reuniões semanais com os pesquisadores que assessoravam a implantação do programa educacional bilíngue.

Nessas reuniões a instrutora narrava suas dificuldades, organizava atividades, compartilhava conquistas e dúvidas com outros profissionais e instrutores surdos, discutia aspectos relacionados ao ensino e sobre as diferentes necessidades de aprendizagem de cada grupo. Esses dados são trazidos por julgarmos relevante dar voz a essa instrutora surda, visando contribuir para a formação de outros profissionais. A entrevista foi realizada em Libras e foi transcrita para o Português para facilitar a leitura.

1.1 Quanto ao ensino para crianças surdas

Tem, por exemplo, crianças de 8 e de 13 anos [nos encontros]. É difícil porque o nível de conhecimento da Libras é diferente, as atividades que gostam são diferentes, o jeito que cada um gosta. O menor gosta de histórias, o maior gosta de conversar, são diferentes [...] eu percebo as diferenças e planejo atividades de acordo com o que gostam, com o jeito deles. Consigo preparar, mas é difícil. Preciso sempre treinar para evoluir (Relato de fala da instrutora A).

Como podemos verificar no fragmento da fala da instrutora A, ela afirma sua dificuldade em trabalhar com crianças de diferentes idades e níveis de conhecimento num mesmo ambiente. Isso acontece porque no programa educacional bilíngue são agrupadas crianças de dois ciclos (I e II) para viabilizar seu atendimento nas “Oficinas de Libras” (nome dado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado no contraturno escolar).

De acordo com os pressupostos da Abordagem Bilíngue (LODI, 2000), a primeira língua da criança surda deve ser a Língua de Sinais, que precisa ser ensinada o mais precocemente possível a fim de possibilitar a ela um desenvolvimento linguístico adequado. Das crianças que a instrutora mencionou, poucas iniciaram sua vida escolar com algum conhecimento da Libras e outras o fizeram com idade bastante avançada. Assim, cabe à instrutora ensinar a Libras de maneira a abranger todo o grupo, com atividades que interessem e despertem as capacidades linguísticas de todos os envolvidos no processo. Lacerda e Caporali (2001) ressaltam que o ensino deve acontecer de forma contextualizada, propiciando a aprendizagem adequada, de acordo com a idade e os interesses de cada grupo.

Outro aspecto que precisamos refletir diz respeito à formação do instrutor:

demorou um ano até eu começar a entender. Eu fui treinando, participava de reuniões com a C. e a AC. [assessoras] em que discutíamos as coisas. Sofri muito, porque eu não sabia nada! Eu nunca havia trabalhado antes, nunca! Era a primeira vez e eu não sabia como trabalhar. Nas reuniões elas me ajudavam, me explicavam como eu devia ensinar os surdos, como preparar as atividades; me ajudavam (Relato instrutora A).

Neste discurso fica visível a importância de uma formação adequada do instrutor surdo. Portanto, é de responsabilidade das assessoras do programa educacional

bilíngue desenvolver com a instrutora os fundamentos necessários para uma boa atuação.

Lacerda e Caporali (2001) abordam a dificuldade em encontrar instrutores surdos com uma formação adequada já consolidada. Neste sentido, é necessária formação continuada e aprofundada dos pressupostos teóricos que subjazem o atendimento de sujeitos surdos a fim de que se possibilite ao profissional adquirir uma postura de educador e, portanto, atentar para as características específicas de cada grupo.

Apenas a fluência em Libras não é suficiente para formar um bom professor/instrutor; é importante também que este profissional, cada vez mais, aprofunde seu conhecimento sobre a língua, compreenda seu funcionamento e reflita sobre seus aspectos.

A atuação e a formação precisam ser prioridade para a inserção do instrutor surdo neste novo ambiente de trabalho, pois, historicamente, a discussão sobre o processo educacional do surdo é recente e sem se pensar nas alternativas possíveis de formação de profissionais qualificados para esse trabalho não é possível oferecer ensino de qualidade aos educandos surdos na atualidade. Assim, a formação continuada parece ser a melhor maneira de preparar esses profissionais (enquanto o número de surdos formados em cursos de nível superior é insuficiente), buscando sempre a reflexão, a discussão junto a outros profissionais, os estudos e as atualizações sobre o tema. Assim fazendo, o instrutor não será “apenas” aquele que tem o domínio da Língua de Sinais para o ensino, mas tornar-se-á um verdadeiro educador, associando seus próprios conhecimentos a uma percepção das necessidades de aprendizagem de seus alunos e adequando sua forma de ensino às especificidades de cada grupo com o qual ele lida.



Atividade 29 – Fórum - Conhecendo os instrutores surdos

Como vimos, é fundamental a presença de pares surdos nas escolas que possuem estudantes surdos. Por isso, a presença deles no AEE destinado ao Ensino da Libras também é de fundamental importância.

Como é a formação dos adultos surdos de sua cidade? Eles reúnem as condições necessárias para atuarem no AEE? Se não, o que pode ser pensado para garantir a parceria deles nas atividades de Língua de Sinais a serem desenvolvidas no AEE?

O Atendimento Educacional Especializado(AEE) precisa se configurar como uma “Oficina de Libras”. Pode-se dizer, de um modo geral, que as crianças surdas que frequentam a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental são, geralmente, filhas de pais ouvintes e, por isso, não compartilham uma língua comum com seus pais (que têm acesso à Língua Portuguesa e não conhecem Libras). Essas crianças surdas, portanto, chegam às escolas com poucos conhecimentos culturais/sociais desenvolvidos e aquelas que tiveram contato anterior com a Libras sabem de maneira insuficiente lidar com essa língua, fato que as coloca numa situação de atraso em relação ao desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, com defasagem na apropriação de conhecimentos em geral.

Particularmente as crianças que frequentam a educação infantil, por serem pequenas/jovens como as demais crianças que frequentam esse nível de ensino, têm dificuldade em centrar a atenção, obedecer a regras e entender aspectos da dinâmica da sala de aula. Assim, a construção de regras relacionadas a essa dinâmica deve acontecer na e com a própria vivência escolar. Cabe, então, aos profissionais envolvidos levar essas crianças a desenvolverem-se. Porém, o precário conhecimento de Libras dos alunos faz com que se dispersem facilmente e pouco compreendam as propostas escolares. Nestes casos, o professor precisa esforçar-se na tentativa de construir com elas os conceitos almejados a partir das possibilidades que apresentam. Nesse sentido,

o trabalho do instrutor surdo é fundamental para a aquisição e desenvolvimento da Libras que servirá de base para todo o aproveitamento escolar.

No Ensino Fundamental, apesar da idade e dos conhecimentos dos alunos serem diferentes da idade e dos conhecimentos apresentados pelas crianças da Educação Infantil, a realidade não é muito diversa. Como elas não têm um domínio consolidado da Libras, problemas semelhantes são enfrentados com o agravante de que neste nível de ensino se pretende o letramento em uma segunda língua (Língua Portuguesa) quando na maior parte dos casos a Libras é ainda incipiente.

Neste ponto é fundamental destacar que apenas o espaço do AEE, como ambiente de uso e funcionamento dialógico exclusivo em Libras, é insuficiente. Luciano e Lodi (2009) observaram longitudinalmente atividades realizadas em Oficinas de Libras, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Nesse espaço em que a Libras é única língua em circulação, os pesquisadores encontraram nas crianças surdas evoluções linguísticas significativas. Os alunos mostraram-se mais abertos a seus colegas, conversando e discutindo com os demais em diferentes momentos, apropriando-se dos conteúdos a partir de sua língua.

No caso acompanhado, o único espaço de uso exclusivo da Libras eram as Oficinas (AEE). Como as atividades nesse espaço eram realizadas em menor frequência (apenas 3hs semanais) que as realizadas em sala de aula, as crianças dispunham de um tempo ínfimo com pares adultos surdos usuários dessa língua. Assim, apesar do desenvolvimento de linguagem observado, não se pode negar que as crianças tiveram um desenvolvimento aquém do esperado (LUCIANO e LODI, 2009). Questiona-se, se as restrições linguísticas observadas não estão relacionadas às poucas oportunidades de expressão vivenciadas pelas crianças surdas em Libras na escola, visto que passam a maior parte do tempo em sala de aula, na qual a língua de domínio é sempre a Língua Portuguesa. Em sala de aula, ainda que dialoguem com seus pares surdos, deve-se considerar que elas também estão se desenvolvendo em Libras e o único interlocutor fluente nesta língua é o intérprete (nos casos em que este profissional está presente). Esta vivência pode não propiciar as condições almejadas para inserção/imersão das crianças na linguagem.

A resposta/solução para este questionamento depende da transformação das situações lúdicas e de ensino-aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar, de forma a levar as crianças ao uso mais efetivo da linguagem. Sendo assim, há a necessidade de se realizar ações que possibilitem, de fato, um contato mais amplo das crianças com a Libras, seja em atividades desenvolvidas em sala de aula, seja no aumento do tempo das Oficinas de Libras (LUCIANO e LODI, 2009; TURETTA, 2006).



Atividade 30 – Fórum - Discutindo o trabalho com a Libras no AEE

Como trabalhar a Libras no espaço das oficinas (AEE)? O que são essas oficinas? Por que são chamadas Oficinas de Libras e não Aulas de Libras?

O termo Oficina de Libras, utilizado por nós, tem a finalidade de diferenciar este trabalho daquele realizado em sala de aula, bem como de especificar as funções de professor e instrutor surdo. Essas oficinas, portanto, não têm um período de duração pré-definido, acontecem como atividade complementar para alunos surdos ininterruptamente.

Ainda, diferentemente do que ocorre em uma sala de aula, o instrutor surdo não é o responsável pelo ensino formalizado; ele é um mediador da linguagem e conhecedor da Língua de Sinais, que vai partilhar seu saber de forma lúdica, buscando a imersão das crianças no universo da Libras.

De acordo com Souza Neto (2005), oficina é o local onde se exerce um ofício, com

pessoas que comungam da mesma possibilidade de conhecimentos e habilidades e onde se deve encontrar a matéria-prima para o trabalho que acontecerá. Apropriando-se de tal conceito, as Oficinas de Libras podem ser consideradas o local em que membros de uma mesma comunidade (pessoas surdas), partilhando de seus conhecimentos e habilidades numa mesma língua (Libras), buscarão, no desenvolvimento da linguagem, meios para enfrentar o processo de escolarização e de desenvolvimento global. Assim, o termo Oficina se mostra mais amplo que Aula e melhor aplicado aos propósitos desejados.

As Oficinas acontecem com o intuito de propiciar o desenvolvimento da linguagem e não apenas o ensino de uma língua. Nelas também ocorre a abordagem de diversas peculiaridades que a Libras traz consigo, tais como questões relacionadas à identidade dos alunos e dos aspectos culturais próprios de sua comunidade. Souza Neto (2005) ressalta a função das oficinas, acreditando que:

uma realização de um ofício no interior de uma dada oficina cria, dentre outras coisas, uma identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com os quais interagem. E ainda mais, cria uma identidade entre os indivíduos que são parceiros de rituais comuns, realizadores de um dado ofício e situados no ambiente da mesma oficina. (SOUZA NETO, 2005, p.250).

Em concordância com as palavras desse autor, as Oficinas só poderiam ser ministradas por um adulto surdo, cuja função é a de promover a aquisição e o desenvolvimento de linguagem das crianças por imersão, ou seja, por meio da língua em uso, em funcionamento. Isso é feito de forma lúdica e contextualizada, utilizando-se de jogos, brincadeiras, histórias infantis e atividades diversas que atraem a atenção das crianças. O objetivo principal das oficinas é promover a fluência em Libras de forma prazerosa, assim como o contato com os pares e também com um adulto surdo a fim de que isto seja a base para o aprendizado de outros conhecimentos que circulam no espaço escolar, de acordo com os preceitos da abordagem bilíngue, mas dentro dos limites de uma escola inclusiva.



Atividade 31 – Fórum - Explorando algumas experiências com Oficinas de Libras

Agora, para compreendermos melhor como podemos explorar uma Oficina de Libras, vamos conhecer algumas experiências envolvendo tal espaço.

Vá até o ambiente virtual para conhecer os quatro episódios envolvendo experiências com Libras. Veja o exemplo de um episódio:

Episódio 1

Este episódio aconteceu em um grupo que era formado por doze crianças, com idades entre 7 e 12 anos, a instrutora surda e uma das pesquisadoras, autora deste artigo. A instrutora surda retomou o tema da semana anterior – a construção da maquete de uma cidade e nela a construção de uma igreja – para contextualizar e prosseguir com o assunto que era a construção da maquete da cidade. Assim, ela narrou uma história para as crianças daquele grupo, utilizando a maquete como apoio para os debates e focalizou, na ocasião, a praça da cidade.

IS⁵ . - FAZER IGREJA, LEMBRAR VOCÊS FAZER? CONVERSAR, LEMBRAR? VOCÊS CONHECER IGREJA, CONHECER VOCÊS. CONHECER? IGREJA CONHECER? (Mostra para A. a igreja na maquete) OK.

⁵Legenda dos participantes dos episódios: IS. - Instrutora Surda, P. – Pesquisadora e os nomes das crianças surdas

(Uma das crianças faz um sinal que não é possível ver na vídeo-gravação)

IS. - ONTEM? SEMANA ANTES HISTÓRIA EXPLICAR, CONVERSAR, IGREJA. LEMBRAR? CONHECER IGREJA? BOM. HOJE...

Luana - ÁRVORE.

IS. - CERTO! AGORA HISTÓRIA.

(P. chama atenção das crianças para iniciar a história)

IS. - AGORA HISTÓRIA VOCÊS OLHAR EU. HISTÓRIA COMEÇAR. AMIGO PASSEAR.

P. - AMIGO QUANTOS?

IS. - MUITOS AMIGO.

P. - MUITOS? VOCÊ FALAR DOIS SEMANA ANTES.

IS. - (Faz gesto positivo com a cabeça) DOIS.

P. - OUTRA VEZ. TER-NÃO, MAS PODER IGUAL SEMANA ANTES.

IS. - DOIS AMIGO PASSEAR PRAÇA.

P. - (Olhando para as crianças) CONHECER PRAÇA?

IS. - CONHECER PRAÇA?

(Algumas crianças respondem que sim, outras que não)

P. - (Olhando para Luís Fábio) VOCÊ FEZ-CARA-DE SABER-NÃO. NÃO? CONHECER PRAÇA? NÃO?

P. - (Para IS.) VOCÊ EXPLICAR.

IS. - LEMBRAR PRAÇA VER ÁRVORE MUITAS? TER CHAFARIZ, TER PÁSSARO, COMER. CONHECER? PÁSSARO VER?

(Muitas crianças fazem muitos sinais ao mesmo tempo)

IS. - CHAFARIZ, PRAÇA.

Diego - ÁRVORE.

João - RUA.

IS. - RUA-EM-VOLTA-DA-PRAÇA TER ÁRVORE, BANCO, DINHEIRO GUARDAR, CAIXA-ELETRÔNICO, SABER? TER MILHO, DAR PÁSSARO. TER IGREJA, VER JÁ? IGREJA (Mostra a igreja na maquete).

Agora, vamos compartilhar nossas impressões a partir da leitura dos episódios que você acabou de fazer. Qual situação lhe chamou mais atenção? Por quê?

Esperamos que os episódios e depoimentos da instrutora surda tenham revelado a importância de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) que focalize o desenvolvimento de Libras com alunos surdos para que eles possam, efetivamente, constituírem-se como sujeitos de sua aprendizagem. Assim, para uma ação que contemple as necessidades de tais alunos, é imprescindível que as atividades despertem interesse e propiciem trocas de experiências entre os participantes e entre professor e aluno. A atuação da instrutora se modifica no processo de sua formação em serviço, em sua parceria com a pesquisadora e com o trabalho de orientação promovido pelas assessoras do programa, indicando que este trabalho pode ser potencializado pela reflexão e pela ação conjunta dos vários atores interessados no bom andamento de um AEE.

As atividades realizadas nas oficinas se mostram adequadas, pois permitem o diálogo entre os presentes. O uso da maquete e a construção conjunta da mesma fazem com que as crianças participem do processo de ensino-aprendizagem e possibilitam o manejo e a condução da atividade por caminhos que elas próprias determinam, conforme o nível de conhecimento em que se encontram. As crianças, nesse espaço, deixam de ser receptoras e passam a ser construtoras do saber. Concordamos com Pereira (1989), quando afirma que para uma vivência desejável dessa língua, a criança surda tem de ser exposta, o maior tempo possível, a situações que permitam inseri-la no funcionamento da língua e no fluxo dialógico que constitui as interações humanas.-

O ambiente escolar inclusivo privilegia, inevitavelmente, experiências com alunos ouvintes. A oportunidade oferecida aos alunos surdos, nas Oficinas de Libras, de contato entre pares e com um adulto surdo representante de sua cultura, mostra-se fundamental não apenas para a aprendizagem escolar, mas para um resgate de histórias de vidas, anteriores às experiências escolares, o que não é possível em sala de aula regular. Consta-se que somente aquele que vivencia a surdez, em seus aspectos positivos e negativos, pode proporcionar aos alunos surdos uma educação equiparada à oferecida aos alunos ouvintes.

Os episódios mostram a pertinência do trabalho conceitual promovido pela instrutora surda. Tais conceitos favorecem uma participação mais adequada dos alunos surdos nas atividades propostas em sala de aula pelos professores ouvintes para o conjunto dos alunos. Assim, o trabalho da Libras nas Oficinas revela-se fundamental para que as crianças surdas acompanhem o trabalho escolar como um todo.

Vale ressaltar que a solicitação para que esse trabalho desenvolvido pela instrutora surda fosse feito na Oficina de Libras partiu dos próprios professores que, por falta de tempo e/ou de conhecimentos aprofundados acerca da dinâmica de funcionamento do AEE para alunos surdos, não poderiam realizar um trabalho suficientemente adequado em sala de aula com esses alunos. Isso comprova, mais uma vez, a necessidade de haver dentro da escola o instrutor surdo para desempenhar seu importante papel em ambientes que se pretendem inclusivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto Nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. *Lei 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

DIAS, T.R.S.; PEDROSO, C.C.A.; ROCHA, J. Uma análise sobre o ensino de LIBRAS a familiares ouvintes de alunos surdos. *26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Educação (ANPEd)*. GT-15 Educação Especial, Poços de Caldas/MG, 2003.

GÓES, M. C. R. de. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais?. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p.29-49.

GURGEL, T. M. A. *O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas*. 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A. *O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP*: focalizando a questão metodológica. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2001.

LODI, A. C. B. Educação bilíngüe para surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (orgs.) *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 64-83.

LUCIANO, R.T., A. C. B. LODI. O Desenvolvimento de Linguagem de Crianças Surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. de (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre, Mediação: 2009.

PEREIRA, M. C. C. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes*. 1989. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1989.

SANTOS, L.F. dos. *O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de LIBRAS*. 2007. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SOUSA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 out. 2006.

TARTUCI, D. *A experiência escolar de surdos no ensino escolar regular: condições de interação e construção de conhecimento*. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

TURETTA, B. A. R. *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe*. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

CAPÍTULO VI

A família do aluno surdo e a escola

Viviane Klaus

Para a discussão desta temática, vamos realizar a leitura de dois materiais complementares. O primeiro, intitulado “História da família, da escola e da aliança família/escola” foi dividido em dois tópicos: “História da família” e “História da escola e da aliança família/escola”.

O segundo, intitulado “Mecanismos de participação da família na dinâmica escolar”, também foi dividido em dois tópicos: “Reconfiguração do papel do Estado e a gestão democrática da escola pública” e “Participação da família na escola”.

Leia os textos que estão disponíveis em nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ambos de autoria de Viviane Klaus:

- **História da família, da escola e da aliança família/escola**
- **Mecanismos de participação da família na dinâmica escolar disponível**

Após termos realizado esse amplo passeio pela história da escola e das relações que foram sendo constituídas entre essa instituição e a família, passaremos agora a estabelecer conexões específicas com o contexto familiar do aluno surdo.

Esta parte do curso terá um caráter mais prático em relação aos estudos dos dois textos sobre a família e a escola propostos como leitura complementar, para que possamos articular as reflexões, leituras e estudos realizados anteriormente com as questões específicas que a surdez nos coloca quando pensada por um viés cultural.

Vamos começar com uma breve pesquisa e análise de uma dissertação intitulada “**Marcas surdas**: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda”. Vamos lá?

Para iniciarmos esta análise, realizaremos uma seleção prévia de alguns excertos desta dissertação. Posteriormente, realizaremos a leitura do Capítulo III, intitulado “**Marcadores culturais**: espaços que constituem formas particulares de ser surdo”.

Neste capítulo, a pesquisadora Vânia Elizabeth Chiella traz em suas categorias analíticas considerações sobre a escola, a família e a comunidade surda, mostrando as relações que se estabelecem entre esses elementos nas narrativas dos próprios surdos sobre suas vivências.



Atividade 32 – Diário de Bordo – Estudo de texto

Leia os excertos elencados no quadro que se segue. A partir das palavras destacadas em negrito, redija tópicos sobre as relações que são observadas entre família, surdos e escola, de acordo com seu contexto de trabalho.

Dissertação: “**Marcas surdas**: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda” da pesquisadora Vânia Elizabeth Chiella.

Disponível em:

http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1207159863Tese_Vania_Chiella.pdf

Muitas vezes **eu não entendia o que falavam ao redor** da mesa durante o almoço, ou durante as novelas na televisão e muitas vezes implorava às pessoas pela pouca atenção e explicação sobre tudo. [Karin Strobel,/dissertação de mestrado/p. 19]. (pág. 129) A pessoa surda, quando não tem condições de se comunicar ou de ter autonomia diante do que vê, **é sempre dependente de alguém que esteja ao seu lado**. [André Reichert/dissertação de mestrado/p.29)]. (pág. 136)

Minha mãe pensou: “E agora? Como vai ser a vida dela, a educação, o convívio com os amigos?”. Enfim, uma série de dúvidas, e ela nem sabia por onde começar. O médico lhe indicou uma escola especial para crianças surdas que possuía um sistema educativo com enfoque oralista, no Distrito Federal. Ele disse que eu começaria com o tratamento de terapia da fala, usaria aparelho, enfim, era o início de uma longa caminhada para nós duas. Ao completar quatro anos, minha mãe me colocou em meio período em uma **escola regular. O meu convívio com as crianças ouvintes não era fácil, não me conseguia fazer ser entendida pelos colegas** então ficava agressiva. **As mães das crianças ouvintes não aceitavam, a discriminação era imensa**, ao ponto de às vezes minha mãe ouvir de certas mães que eu atrapalhava o desenvolvimento verbal de seus filhos. [Flaviane Reis/dissertação de mestrado/ p.5] (pág. 133)

O surdo que participa da **comunidade surda**, quando encontra o grupo de surdos fica muitas horas na festa, ou no encontro de rua, ou em qualquer lugar, para dar-se bem comunicando com a língua de sinais. **As pessoas surdas que vivem na casa com a família ouvinte se comunicam muito pouco durante a semana**. [Marianne Stumpf /tese de doutorado/ p.24-25] (pág. 81)

Em casa, os surdos que moram com família ouvinte, se não tem comunicação, como pode desenvolver a Língua de Sinais? Cultura Surda? Identidade Surda? Mesmo que a família sabe Língua de Sinais, os familiares ouvintes não têm a vivência surdista. [Carolina H. Silveira / projeto de dissertação/p. 13]. (pág. 86)

Hoje aconselho a minha mãe a **respeitar a minha primeira língua** a se orgulhar pela minha luta. Ela **custava em entender a educação de surdos, pois pensava que o oralismo podia me ajudar, mas na verdade não é. Agora com as devidas explicações ela compreendeu**. [Flaviane Reis/dissertação de mestrado/ p. 11]. (pág. 86)

Eu superei tudo porque tive uma mãe que me deixava em liberdade de se expressar fora de escola, por gestos ou apontação. Minha **mãe** ficou preocupada com a minha revolta e isolamento e ao se informar a respeito do povo surdo **descobriu a existência de uma associação de surdos e me levou lá** quando eu tinha 15 anos. **O ter contato com a comunidade surda, o meu mundo abriu-se as portas** e eu pude explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim. [Karin L. Strobel/dissertação de mestrado/p. 11]. (pág. 87)

A forma de comunicação dos surdos não me dizia nada, pois convivia no mundo dos ouvintes. **Quando comecei a usar a língua de sinais, comecei a ser outra pessoa, comecei a conhecer o mundo**. Não parei mais. **Saía de casa pelo prazer de estar com surdos**, viajava com eles. Quando eu convidei muitos surdos para visitar minha casa para batermos papo, minha mãe levou um susto. Eram muitos e ela perguntou o que comemorávamos? O que era aquilo? Eu expliquei que era só para batermos papo e minha mãe explicou que era preciso preparar-se para receber visitas. E a partir deste dia, minha mãe aceitava e adorava a visita dos surdos em nossa casa. Ia a jogos, reuniões, etc... Admirava os professores utilizando Língua de Sinais, o que minhas professoras da escola de ouvintes não faziam. **Esta atitude foi decisiva para que eu me aceitasse com identidade surda, o que antes não fazia. Diante de ouvintes, eu tinha vergonha de dizer que era surda, de mostrar que era diferente. Quando passei a me sentir surda pela convivência com outras crianças também surdas, achei aquilo natural para mim**. [Gisele Rangel/dissertação de mestrado/p.13] (pág. 105).

Que relações podem ser destacadas entre família, surdos e escola a partir dos excertos selecionados? Sugerimos as seguintes questões para vocês pensarem p sobre a atividade proposta anteriormente:

- A grande maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes;
- Dificilmente as famílias têm conhecimento ou acesso à comunidade surda;

- A identificação com a surdez cultural e o reconhecimento do ser surdo ocorre prioritariamente no contato com pares surdos;
- A escola é o principal local de encontro dos surdos;
- É na escola que os surdos, geralmente, vão ter contato com a Língua de Sinais;
- A família precisa aprender Língua de Sinais para se comunicar com o surdo;
- A escola pode constituir um meio de acesso da família à comunidade surda.

Elencamos essas questões com a finalidade de argumentar que a escola pode exercer uma função fundamental nesse contexto de análise e constituir-se num elo entre família, surdos e comunidade surda, promovendo concomitantemente elos entre escola, Libras, surdos e família. Com base numa perspectiva bilíngue, não há dúvida de que a Libras seja condição fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos surdos. No entanto, nada garante que a família tenha o entendimento necessário sobre a importância dessa língua para esses sujeitos. Além de ter que desenvolver a compreensão da centralidade da Língua de Sinais para os surdos, a família precisa também aprender essa língua para estabelecer um código comum e eficaz de comunicação com seu/sua filho/a, ampliando, inclusive, suas possibilidades de aprendizagem na escola. Nesse ponto a escola pode posicionar-se como eixo central dessas relações, tendo em vista também que essa mobilização da família em relação a Libras trará benefícios para o rendimento escolar do aluno surdo.

De que forma a escola pode funcionar como eixo linguístico, cultural e pedagógico entre os alunos surdos e suas famílias?

- Promovendo encontros e reuniões entre as famílias dos alunos;
- Possibilitando a participação de surdos adultos no contexto escolar em atividades específicas;
- Tendo professores e/ou monitores surdos no quadro de funcionários da escola;
- Promovendo cursos de Língua de Sinais para as famílias (assim como para os professores e demais colegas);
- Oferecendo palestras aos pais sobre a importância da Língua de Sinais para o aprendizado dos surdos e sobre as suas relações com a cultura e a comunidade surda;
- Possibilitando o contato das famílias com surdos adultos em atividades na própria escola ou na associação de surdos da cidade.



Atividade 33 - Fórum - PARA REFLETIR

O que a sua escola tem feito para promover a participação da família dos surdos nesse contexto?

O que os próprios surdos têm a nos dizer sobre isso?

No documento “A educação que nós surdos queremos”, elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, em 1999, há dois itens interessantes para a problematização que estamos desenvolvendo, são eles: “A relação entre a comunidade surda e a escola de surdos” e “As relações com a família”.



Atividade 34 - Diário de Bordo - PARA REFLETIR

Leia os excertos do documento “A educação que nós surdos queremos” (p. 7-8).

Disponível em:

www.feneis.org.br/.../A%20EDUCAÇÃO%20QUE%20NÓS%20SURDOS%20QUEREMOS.doc

7.1) A relação entre a comunidade surda e a escola de surdos

82. Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos.

83. Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda.

84. Fornecer através da escola, Secretarias de Saúde, S.U.S. e Associações um suporte com informações qualificadas às famílias a fim de auxiliá-las a enfrentar as vivências relativas à surdez.

85. Formar equipes com presença de surdos, instrutores surdos, professores, agentes comunitários e membros da comunidade para trabalhar em conjunto com famílias de surdos.

86. Prestar assistência aos pais surdos com filhos ouvintes, propiciando a presença de um intérprete em reuniões na escola em que este estuda, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional intermediado.

87. Liberar do trabalho nos horários necessários os pais que têm filhos surdos para realizarem cursos de língua de sinais, conforme suas necessidades.

88. Promover esclarecimentos a pais com filhos surdos para que estes possam viver e desfrutar de uma vida normal como surdos.

89. Transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada língua de sinais na comunicação com a criança surda.

Esse documento oferece várias possibilidades de estabelecermos relações entre a família e a escola, mas de que forma a própria escola pode se colocar nessa relação, tendo em vista sua intencionalidade pedagógica com esses alunos? E de que forma a escola pode colocar a família nessa relação, estabelecendo os limites necessários entre suas possibilidades de diálogo e interação? É preciso pensar sobre a necessidade/ limite da presença da família na escola. Você concorda com esse posicionamento?

Por mais que a participação da família seja fundamental para o desenvolvimento escolar da criança surda, há limites para a sua presença e interferência no contexto escolar. Cabe à família acompanhar o cotidiano da criança em relação a seu rendimento escolar e dar à escola um retorno sobre o desenvolvimento da mesma no ambiente familiar frente ao que vem sendo trabalhado na escola. Trata-se de uma parceria que se torna inteiramente produtiva ao ter como propósito primordial a Língua de Sinais, posto que será a base para o desenvolvimento pleno da criança surda nos dois contextos. O limite se estabelece exatamente no ponto onde a proposta pedagógica se institui, determinando, assim, o âmbito que compete apenas à escola e não mais à família.

Se nossa intenção é deslocar os surdos do viés da deficiência, para olharmos os mesmos a partir de uma perspectiva cultural, a relação da escola com a família não

passa pela tentativa de minimizar os prejuízos de um déficit, mas sim pela promoção de um ambiente bilíngue para esses alunos no qual a sua diferença seja respeitada e contemplada não como marca de uma deficiência, mas como uma questão cultural.

Essa diferenciação precisa ser apresentada para as famílias, assim como o entendimento de que a Libras é uma língua tão complexa quanto a Língua Portuguesa, língua majoritária e oficial no nosso país. Promover na escola a circulação dessas informações propicia aos surdos a possibilidade de viver sua condição bilíngue tanto no contexto escolar quanto no contexto familiar sem que sua língua seja vista como um elemento compensatório e provisório em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa.



Atividade 35 – Diário de Bordo - PARA REFLETIR

Quadros (2005) afirma que

A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” estão longe de serem convergentes. Apesar do diálogo estabelecido entre o estado e os grupos sociais surdos, a educação no estado de Santa Catarina ainda reflete os princípios da educação inclusiva traduzidos como a inclusão de surdos na rede regular que ensina na língua portuguesa. Esse é o grande entrave do processo inclusivo dos surdos na educação que reflete a incompatibilidade entre as propostas governamentais e os anseios dos surdos.

Com a implementação da proposta, várias questões precisam ser consideradas. Entre elas destacam-se as seguintes: Como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da língua de sinais brasileira? Quem serão os interlocutores das crianças surdas? Como será promovida a interação social entre os pares surdos? Como será a constituição do sujeito surdo? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade será garantida? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio linguístico? (QUADROS, 2005, p.16)

Relacione essas perguntas propostas por Quadros (2005) com os excertos do documento “A Educação que nós, surdos, queremos” e reflita: de que forma a escola pode propiciar, em conjunto com as famílias, condições que garantam aos surdos o acesso ao contexto cultural mais amplo que constitui a surdez e suas questões linguísticas?



Sugerimos também a leitura do artigo completo, intitulado **“A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina”** da autora Ronice Müller de Quadros, disponível em:

www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151544int.pdf.

Tornar a escola um espaço bilíngue é a principal forma de mostrar para a família e para a sociedade que a surdez cultural não constitui uma deficiência e que a ampla difusão da Língua de Sinais é um direito dos surdos. Pense... De que forma estamos mobilizando a nossa escola para que ela venha se constituir como um espaço bilíngue? A Libras está sendo contemplada na escola ou está restrita a alguns professores e aos atendimentos realizados no AEE?

Se nossa intenção é transmitir às famílias dos nossos alunos que a Língua de Sinais é fundamental para os surdos e que, com base nela, as relações familiares e escolares se darão de forma plena, precisamos avaliar se a Libras está tendo realmente status de língua na escola.

Na escola, a Libras é condição de aprendizado, de respeito, de construção de relações e amizades, de brincadeiras, de diferentes interações entre alunos e

professores. Na família, a Libras é condição de relacionamento, de trocas afetivas, de identificação, de aproximação. É o código de comunicação que poderá produzir a construção de laços entre seus membros, sem isolamento, revolta ou solidão.



Atividade 36 – Fórum – A Libras no cotidiano dos estudantes surdos

Com quem os surdos conversam em Libras na escola? Com quem os surdos conversam em Libras em casa? Essas duas perguntas se complementam e podem ser a base para (re)pensarmos nossas práticas e possibilidades de articulação da família dos nossos alunos surdos com o contexto escolar.



Atividade 37 – Fórum – Avaliação da III Unidade

Bom, encerramos aqui as reflexões da III Unidade. Sabemos que foi longa, porém, todas as reflexões apresentadas são importantes e necessárias para a consolidação do conhecimento. Vamos avaliar as discussões apresentadas nesta parte do curso. Destaque os pontos positivos e negativos. Mas não se esqueçam de apresentar sugestões.

Lembre-se, a crítica pela crítica não tem sentido!

REFERÊNCIAS

- ARIËS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: JC, 1981.
- COMENIUS. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 1997. HATTGE, Morgana Domênica. Escola Campeã: estratégias de governmento e auto-regulação. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.
- KLAUS, Viviane. A Família na Escola: uma aliança produtiva. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- NARODOWSKI, Mariano. Comenius & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação social e disciplina. In: SCHMIDT, Sarai (org.). A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.85-90.

Unidade IV

Noções básicas de Língua Brasileira de Sinais

Organizadoras:

Flaviane Reis

Keli Maria de Souza Costa Silva

UNIDADE IV

Noções Básicas de Língua Brasileira de Sinais – (Libras)

Apresentação dos autores da Unidade

Flaviane Reis - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (2004) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Atualmente é doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, professora de Libras na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua de Sinais, Educação, Surdos, Metodologia e Expressão Facial e Corporal.

Keli Maria de Souza Costa Silva - Graduação em Letras - Licenciatura Plena em Português e Literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). Especialização em Educação Especial pela Universidade Federal de Uberlândia (2007). Proficiência em Libras - Língua de Sinais Brasileira com certificado expedido pelo CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da educação e atendimento às pessoas com surdez de Minas Gerais) e possui Certificação Nacional de Proficiência (ProLibras) para tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras - nível superior. Atualmente, é professora-intérprete de Libras - Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli e professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na área de Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e Educação de Surdos.

Olá, pessoal, estamos iniciando a Unidade IV do nosso curso.

Nesta parte do curso temos como objetivo oferecer aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) conhecimentos acerca da Libras.

1) Noções básicas de Libras

A unidade está assim organizada:

- a) Primeiramente iremos conhecer e estudar alguns tópicos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sua gramática e estrutura linguística;
- b) Posteriormente, iremos explorar alguns elementos relacionados ao ensino para surdos no AEE.

Iniciemos, então, conhecendo e estudando a Língua Brasileira Sinais (Libras). Não nos esqueçamos de que ela é um direito dos surdos e que, por isso, precisa ser utilizada pelos professores como meio de comunicação, ensino, aprendizagem e avaliação.



Atividade 1 - Fórum

Bom, pessoal, antes de começar nosso estudo, gostaríamos de convidá-los a refletir um pouco sobre o assunto em pauta. Pensem sobre as perguntas apresentadas e, em seguida, tentem respondê-las:

- a) O que você entende por Libras?
- b) O que é o alfabeto manual?
- c) Você acredita que a Libras pode ser utilizada para expressar tudo o que se deseja?
- d) Você já ouviu falar nos Parâmetros da Libras?
- e) Já teve algum contato com essa língua anteriormente?

CAPÍTULO I

Língua Brasileira de Sinais

Keli Maria de Souza Costa Silva



1. O que é Libras?

Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais. As línguas de sinais são as línguas naturais das comunidades surdas em todo o mundo.

Não são mímicas ou gestos. É uma língua com estrutura gramatical própria. O que denominamos palavra ou item lexical em Língua Portuguesa é chamado de “sinal” nas línguas de sinais.

Ao contrário da Língua Portuguesa, que possui uma modalidade oral-auditiva, a Libras possui uma modalidade visual-gestual, ou seja, é emitida por meio dos sinais (gestos executados no espaço) e percebida pela visão. Possui status de língua porque, assim como as línguas orais, é composta pelos seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

As línguas de sinais não são universais: cada país tem sua própria língua de sinais. A Libras tem sua origem na Língua de Sinais Francesa. Vale esclarecer que essas línguas não se baseiam na língua oral de cada país, por isso, são independentes dela.

Os seus usuários podem discutir qualquer assunto como filosofia ou política e até mesmo produzir poemas e peças teatrais. Como qualquer outra língua, ela também possui expressões que variam de região para região dentro do mesmo país, os chamados regionalismos.

1.1. Explorando o texto “Sistema de Transcrição para a Libras”

Caro aluno, antes de iniciarmos esse assunto, vejamos algumas convenções na grafia da Libras. Isso será importante para que você possa compreender nossas explicações.



Acesse o texto: “Sistema de Transcrição para a Libras” no endereço eletrônico

http://www.ead.ufu.br/file.php?file=%2F267%2FUnidade4%2F4_sistema.pdf

Importante: ao ler, vá destacando os pontos mais relevantes e anote-os em seu **Diário de Bordo**.

Boa leitura!



Atividade 2 - Diário de Bordo

Agora que você já leu o texto, vamos registrar alguns elementos importantes dessa leitura.

Para isso, responda as questões abaixo relacionadas e anote em seu **Diário de Bordo**:

- Como se dá a notação dos itens lexicais em Libras?
- Quando os sinais são representados por mais de uma palavra em Libras, como acontece a notação?
- Como se transcreve nomes próprios em Libras? Faça a transcrição dos seguintes nomes: Luciana, Ricardo e Isabela.

- d) Por que se usa a “@” nas notações em Libras?
- e) Quais considerações você acha importante fazer depois da leitura desse texto?

1.2. Parâmetros para realização dos sinais na Libras

Um sinal é formado a partir da alteração de combinações de cinco parâmetros: configuração de mão, ponto de articulação, orientação, movimento, expressão facial e/ou corporal.

1.2.1. Configuração de mão

É a forma que a mão assume ao realizar o sinal. Pode ser uma letra do alfabeto manual ou outras formas feitas pela mão dominante (mão direita para os destros, mão esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos do sinalizador. Há sinais feitos com as duas mãos configuradas na mesma forma.

Há também os feitos com as duas mãos em que cada mão está configurada de forma diferente da outra.

Exemplo:

TRABALHAR - As duas mãos configuradas em L;

XÍCARA - Cada mão com uma configuração diferente de outra.

Observe o quadro das configurações de mão e aproveite para ver alguns sinais formados a partir delas.



Fonte: <http://www.ines.gov.br/libras/principal.asp>

1.2.2. Alfabeto Manual ou Datilologia

É a maneira de soletrar palavras com as mãos.

As línguas de sinais se utilizam dele para dizer nomes próprios, para soletrar palavras da língua oral que não têm um sinal correspondente em Língua de Sinais ou para apresentar novas palavras da Língua Oral para a pessoa surda.

As diferentes línguas de sinais utilizam diferentes alfabetos manuais, algumas utilizam uma mão e outras, duas.

Utiliza-se também o manual para soletrar palavras ou nomes que não têm sinal.

1.2.3. Ponto de Articulação

É o lugar onde a mão dominante realiza o sinal.

Pode tocar alguma parte do corpo ou estar perto dela, ou estar em frente ao corpo do emissor no chamado espaço de enunciação (do meio do corpo até a cabeça).

Exemplos:

LIBRAS - Ponto de articulação: espaço de enunciação.

APRENDER - Ponto de articulação: testa.

1.2.4. Movimento

Os sinais podem ter um movimento ou não. Os movimentos podem envolver várias formas e direções. Podem estar nas mãos, pulsos e antebraço.

Os movimentos podem ser classificados por tipo, direcionalidade, maneira e frequência. A maneira é a categoria que descreve a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento, e a frequência refere-se ao número de repetições de um movimento.

1.2.5. Expressão facial e/ou corporal

Muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados, têm também a expressão facial e/ou corporal em sua configuração.

Esses sinais podem traduzir alegria, tristeza, raiva, amor, encantamento etc., dando mais sentido à Libras e, em alguns casos, determinando o significado de um sinal. (STROBEL E FERNANDES, 1998).

Ex.: O dedo indicador em [G] sobre a boca, com a expressão facial calma e serena, significa silêncio; o mesmo sinal usado com um movimento mais rápido e com a expressão de zanga significa uma severa ordem: Cale a boca! (STROBEL E FERNANDES, 1998).

Além disso, as expressões faciais e/ou corporais marcam os tipos de frases: interrogativa, exclamativa, negativa, afirmativa, etc.

Agora pense na junção de todos os parâmetros da Libras na formação do sinal TRABALHAR.



Atividade 3 - Diário de Bordo

Pesquise a formação dos sinais abaixo apresentados e faça você também.

Brincar/Brincadeira

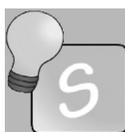
Fazer

Televisão

Triste/Tristeza

Amigo

Mês



No exemplo a seguir, observe quais os parâmetros utilizados para realizar o sinal BRINCAR/BRINCADEIRA:

CM (Configuração de Mão): duas mãos configuradas em Y, palmas voltadas para dentro.

PA (Ponto de Articulação): espaço de enunciação em frente ao peito.

MOV (Movimento): circular e contínuo entre os dois dedos mínimos.

1.3. Estrutura Linguística da Libras



A Língua Brasileira de Sinais (Libras) não pode ser estudada tendo como base a Língua Portuguesa, pois ela tem gramática diferenciada e independente da Língua Oral.

A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias. Essas regras refletem a forma de o surdo processar suas ideias com base em sua percepção visual-espacial da realidade.



Leia o texto: “Estrutura Linguística da Libras” disponível no endereço eletrônico:

http://www.ines.gov.br/ines_livros/35/35_PRINCIPAL.HTM

Esse texto aborda a formação de frases em Libras, tipos de frases e ordem sintática preferencial.



Atividade 4 – Fórum

Bem, agora que já conhecemos um pouco mais sobre a Libras, vamos participar do nosso segundo Fórum de debate sobre esta temática.

Você acredita que a Libras é uma língua capaz de atender todas as demandas de comunicação necessárias a uma pessoa surda?

Em caso afirmativo ou negativo, aponte alguns elementos que justifiquem seu posicionamento no Fórum de discussão.

Depois da leitura do texto “Estrutura Linguística da Libras” poderão ocorrer algumas dúvidas com relação à formação de frases nessa língua, o que é natural, pois essa é uma habilidade que vamos conquistando com o tempo.

É importante ressaltar com relação a este assunto que a Língua de Sinais é uma língua que prefere a base sintática “Tópico-Comentário”.

Portanto, façamos um exercício simples:



Sem nos preocuparmos com a Libras em si, vamos analisar a seguinte frase escrita tomando como base a estrutura sintática SUJEITO-PREDICADO para entendermos a estrutura TÓPICO-COMENTÁRIO:

Carlos entregou o livro ao professor.

SUJEITO (Carlos)/ PREDICADO (entregou o livro ao professor)

O livro, Carlos entregou ao professor.

Tópico (O livro)/ Comentário (Carlos entregou ao professor)

Agora retiremos os artigos e preposições:

Livro, Carlos entregou professor.

Pronto!!! Estamos com uma formação frasal em Libras.

Livro, C-A-R-L-O-S entregar professor.

Faça você também!

Observe que na formação frasal, o nome próprio está gravado com letra maiúscula e separado por hífen. Isso indica que é feito através de Datilologia, ou seja, por meio do Alfabeto Manual. O verbo poderá ser deixado no infinitivo.

É claro que existem outras sequências mais complexas, mas isso vai sendo apreendido à medida que você for conhecendo e mantendo contato com essa língua.

Agora, com base nessas explicações, faça a transferência das frases abaixo da base SUJEITO-PREDICADO para a base TÓPICO-COMENTÁRIO: Não se preocupe, pois pode haver variações nas respostas. Isso é normal e aceitável, ok?



Eu gosto de morar no Brasil.
Empreste-me sua caneta.
Eu tenho dezenove anos.
Paulo gosta de fotografar.
Marina mora no 4º andar.
Gustavo está na segunda série.
Eu e Flávia temos 50 reais.
Comprei um presente para meu filho.
Ela está em último lugar na fila.
Preciso ir ao banco pegar dinheiro.

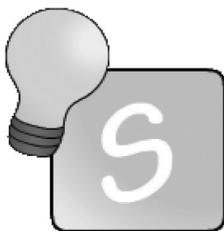
1.4. Outros aspectos gramaticais da Libras

1.4.1. Gênero

A marcação de gênero pode aparecer ou não nas diversas categorias gramaticais ou classes de palavras de uma língua. A Libras tem formas específicas de marcar gênero.

Os adjetivos apresentam-se na forma neutra, não havendo, portanto, marca para gênero (masculino e feminino) nem para número (singular e plural). Geralmente, os adjetivos aparecem na frase após o substantivo que qualificam.

Para explicitar substantivos dentro de determinados contextos, a indicação de sexo é feita pondo-se o sinal HOMEM ou MULHER após o substantivo a que se refere. O sinal usado é o mesmo para pessoas e animais.



Exemplos:

*LS - HOMEM LP - homem, masculino, macho.

LS - MULHER LP - mulher, feminina, fêmea.

LS - FILH@ + MULHER LP - filha

LS - FILH@ + HOMEM LP - filho

*LS - Língua de Sinais

Em uma conversação em Libras, o gênero pode ser omitido quando, pelo contexto, as pessoas que estão interagindo sabem o gênero ao qual o sinal se refere ou quando o gênero já tiver sido citado anteriormente, por isso, ele não precisará ser repetido.

1.4.2. Pronomes Pessoais

A Libras possui um sistema pronominal para representar as seguintes pessoas do discurso:

Primeira, segunda e terceira pessoa do singular - EU, TU, ELE/ELA: O sinal para todas as pessoas é feito com a configuração da mão dominante em D, o que diferencia uma das outras é a orientação das mãos que se vê apontar para a pessoa a que se refere.

a) Primeira Pessoa

Primeira pessoa do plural dual - NÓS DOIS: a mão ficará configurada em V, dedo indicador aponta para a segunda pessoa e dedo médio aponta para o emissor, movendo-se para frente e para trás;

Primeira pessoa do plural trial - NÓS TRÊS: a mão assume a configuração de W e faz movimento circular horizontal diante do peito do emissor da mensagem;

Primeira pessoa do plural quatrial - NÓS QUATRO: a mão será configurada em 4, dedos para cima, palma para o peito fazendo movimento circular horizontal diante do peito do emissor;

Primeira pessoa do plural - NÓS: há dois sinais: mão dominante configurada em D fazendo movimento circular horizontal diante do peito do emissor; sinal de primeira pessoa do plural - NÓS + sinal de GRUPO.

b) Segunda Pessoa

Segunda pessoa singular: VOCÊ - apontar para o interlocutor (a pessoa com quem se fala);

Segunda pessoa dual: VOCÊS DOIS - apontar para os dois interlocutores, à frente, com a mão configurada em V, na horizontal, movendo-se para os lados;

Segunda pessoa trial: VOCÊS TRÊS - apontar para os três interlocutores, à frente, com a mão configurada em W, na horizontal, movendo-se para os lados;

Segunda pessoa quatrial: VOCÊS QUATRO - apontar para os quatro interlocutores, à frente, com a mão configurada em 4, na horizontal, movendo-se para os lados;

Segunda pessoa do plural: VOCÊ + GRUPO ou VOCÊ + TODOS.

c) Terceira Pessoa

Terceira pessoa do Singular: ELA/ELE - apontar para uma pessoa que não está na conversa ou para um local ao lado que o emissor convencionará ser o lugar fictício onde o interlocutor estaria;

Terceira pessoa dual: ELAS/ELES DOIS - apontar para dois interlocutores (reais ou imaginários) ao lado, com a mão configurada em V, na horizontal, movendo-se para os lados;

Terceira pessoa trial: ELAS/ELES TRÊS - apontar para três interlocutores (reais ou imaginários) ao lado, com a mão configurada em W, na horizontal, movendo-se para os lados;

Terceira pessoa quatrial: ELAS/ELES QUATRO - apontar para quatro interlocutores (reais ou imaginários) ao lado, com a mão configurada em 4, na horizontal, movendo-se para os lados;

Terceira pessoa do plural : ELAS/ELES + GRUPO ou ELAS/ELES + TODOS.

1.4.3 Pronomes Demonstrativos e Advérbios de Lugar

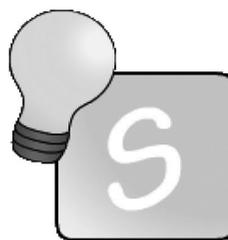
Na Libras, os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar têm o mesmo sinal, sendo diferenciados de acordo com o contexto.

Configuração de mão em D:

ESTE (ou ESTA) / AQUI - olhar para o lugar apontado, perto da 1ª pessoa

ESSE (ou ESSA) / AÍ - olhar para o lugar apontado, perto da 2ª pessoa.

AQUELE (ou AQUELA) / LÁ - olhar para o lugar distante apontado.



a) Pronomes Possessivos

Os pronomes possessivos não possuem marca para gênero e estão relacionados às pessoas do discurso e não à coisa possuída, como acontece em Português:

EU: MEU/ MINHA: mão configurada em P batendo no peito do emissor.

TU/VOCÊ: TEU/TUA SEU/SUA: mão configurada em P, movimento em direção à pessoa referida.

ELE / ELA: SEU/SUA: mão configurada em P, movimento em direção à pessoa referida.

1.4.4. Verbos

Os verbos em Língua de Sinais estão divididos em dois grupos:

- a) Verbos sem concordância (não-direcionais); e
- b) Verbos com concordância (direcionais).

a) Verbos sem concordância (não-direcionais)

Não são flexionados em pessoa e número. Não incorporam afixos locativos. Exigem argumentos explícitos uma vez que não há marca alguma no verbo com os argumentos da frase.

Exemplos: conhecer, aprender, amar, saber, gostar, ter e outros.

Estes verbos estão divididos em duas subclasses:

Ancorados no corpo:

São realizados com contato muito próximo ao corpo - verbos de estado cognitivo, emotivo ou experienciais.

Ex.: pensar, entender, gostar, falar..

Verbos de ação

Ex.: conversar, pagar, falar

Verbos que incorporam o objeto:

COMER (maçã, bolacha, pipoca)

TOMAR/BEBER (café, água, pinga)

CORTAR TESOURA (cabelo, unha, papel)

CORTAR FACA (corpo/operar, fatia)

b) Verbos com concordância (direcionais)

São flexionados em pessoa e número. Incorporam afixos locativos. Marcas não manuais - movimento direcional. Marca no ponto inicial o sujeito e no final o objeto.

Estes verbos podem ser subdivididos em:

- Verbos que possuem concordância número-pessoal.
- Verbos que possuem concordância de gênero.
- Verbos que possuem concordância com a localização
- Verbos que possuem concordância número-pessoal

A orientação marca as pessoas do discurso. O ponto inicial marca o sujeito e o final marca o objeto.



Exemplo:

PERGUNTAR

(1ª pessoa) PERGUNTAR (2ª pessoa) - Eu pergunto à você.

(2ª pessoa) PERGUNTAR (1ª pessoa) - Você me pergunta.

Esses tipos de concordância podem coexistir em um mesmo verbo. Assim, há verbos que possuem concordância de gênero e localização, como o verbo COLOCAR. E há verbos que possuem concordância número-pessoal e de gênero, como o verbo DAR.

Concluindo, pode-se esquematizar o sistema de concordância verbal, na Libras, da seguinte maneira:

	Concordância número-pessoal
	Parâmetro: ORIENTAÇÃO
	Concordância de gênero e número
	Parâmetro: CONFIGURAÇÃO DE MÃO
	Concordância de lugar
	Parâmetro: PONTO DE ARTICULAÇÃO

1.4.5. Incorporação

a) Incorporação do plural

Certos verbos deste grupo podem incorporar o plural pelo movimento das mãos.

Exemplo: MOSTRAR

Incorporação do advérbio:

As modificações do movimento, sempre acompanhadas de uma expressão apropriada do rosto, podem incorporar o advérbio no verbo.

Incorporação do classificador:

Algumas vezes um verbo desse grupo pode incorporar um classificador.

Exemplos: DAR um copo.

b) Incorporação da negação

Existem alguns sinais que podem incorporar a negação conforme identificado por Ferreira-Brito (1995). A autora menciona que

Por meio de vários processos, o item a ser negado sofre alteração em um dos parâmetros, especialmente o parâmetro movimento, acarretando, assim, o aparecimento de um item de estrutura fonético-fonológico diferente daquele que é a sua base, ou seja, o aparecimento de uma contraparte negativa (FERREIRA-BRITO, 1995, p.77).

Exemplos:

TER

NÃO-TER

GOSTAR

NÃO-GOSTAR

1.4.6. Casos Especiais

- Verbos de deslocamento

- Verbos de apreensão
- Verbo ter

a) Verbos de deslocamento

Quando sinalizamos estes verbos, uma série de informações é transmitida com um sinal apenas. O classificador indica o sujeito. O movimento e a expressão do rosto indicam a maneira do deslocamento. A direção do movimento indica o local da ação.



Exemplo:

Uma pessoa que caminha normalmente.

PASSAR: Mão em “d”. Acompanhar com o olhar o deslocamento da mão em linha reta.

Uma pessoa que passeia sem pressa.

PASSAR SEM PRESSA: Mão em “d”. Acompanhar com o olhar o deslocamento da mão em movimento sinuoso.

Uma pessoa que caminha rapidamente.

PASSAR RÁPIDO: Mão em “d”. Acompanhar com o olhar rápido o deslocamento da mão em linha reta.

b) Verbos de apreensão

Para os verbos de apreensão, utiliza-se frequentemente um classificador para representar o complemento do verbo: uma coisa que não pode se mover por ela mesma. Deve-se então pegá-la.



Exemplo:

Pegar (maçã) - mão aberta, palma para fora, dedos um pouco curvados. Mover a mão para frente simulando pegar uma maçã.

Pegar (livro) - mão com o polegar distendido, os demais dedos curvados, palma para fora. Mover a mão para frente simulando pegar um livro.

Pegar (mala) - mão em “s”, movê-la para cima e para baixo, simulando segurar a alça de uma sacola.

Pegar (azeitona) - mãos com os dedos polegar e indicador quase unidos e os outros distendidos, simulando pegar uma azeitona.

c) Emprego do Verbo TER

Em Língua Portuguesa usamos o verbo TER para indicar posse e o verbo ESTAR para indicar presença. Em Libras existe um único sinal para indicar posse e presença, é o sinal TER.



Exemplo:

* LP- João tem um livro.

**LS- João TER livro.

* LP- João está aí?

**LS- João TER aí (expressão facial interrogativa).

* LP-Língua Portuguesa.

**LS- Língua de Sinais.



Atividade 5 - Fórum

Agora que já conhecemos um pouco a Libras, vamos participar de um debate sobre a sua relevância na educação do sujeito surdo. Para isso, vamos utilizar a ferramenta **Fórum** de nosso curso.

Neste espaço vamos discutir sobre:

- a) Qual o papel da Libras nas salas de aula que possuem alunos surdos?
- b) A Libras consegue responder às necessidades de comunicação, ensino e aprendizagem em processos educacionais que envolvem estudantes surdos?

Não se preocupe em aprender tudo de uma única vez! Sabemos que não podemos aprender uma língua em um curso tão rápido! Aqui estão sendo apresentados os conhecimentos básicos que você futuramente poderá aprofundar. Não desanime, pois como qualquer outra língua a Libras é complexa e é necessário tempo para aprendê-la! De agora em diante, vamos começar a conhecer algumas metodologias de ensino voltadas para o trabalho em sala de aula com estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SEESP. Atualidades Pedagógicas.V.VI . Deficiência Auditiva. 1999.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS*. In: Brasil, Secretaria de Educação Especial. *Língua Brasileira de Sinais / organizado por Lucinda F. Brito et al.* - Brasília: MEC/SEESP, 1998. V. III – (série Atualidades Pedagógicas; n.4)

COUTINHO, Denise. *LIBRAS: Língua brasileira de sinais e língua portuguesa (semelhanças e diferenças)*. João Pessoa: 3ª edição, Arpoador, 2000

COUTINHO, Denise. *LIBRAS e língua portuguesa (semelhanças e diferenças)*. Volume II. João Pessoa: Arpoador, 2000

FELIPE, Tanya A. *Introdução à Gramática da Libras*. In: Brasil, Secretaria de Educação Especial. *Língua Brasileira de Sinais / organizado por Lucinda F. Brito et al.* - Brasília: MEC/SEESP, 1998. V. III – (série Atualidades Pedagógicas; n.4)

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Art-med, 2004.

STROBEL, Karin Lilian e FERNANDES, Sueli. *Aspectos Lingüísticos da Língua Brasileira de Sinais*. / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. – Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998

TANYA A. e MONTEIRO, Myrna S. *LIBRAS em Contexto*. 8 ed. Brasília: MEC/SEEP, 2007.

CAPÍTULO II

Pensando a Metodologia de Ensino para Surdos no AEE

Flaviane Reis

1. Que metodologia podemos usar para ensinar a Libras?

Com o avanço das tecnologias e dos meios de comunicação, o acesso à informação está cada dia mais fácil, o que tem contribuído significativamente para o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos. Assim, podemos afirmar que as novas tecnologias da informação e da comunicação são recursos valiosíssimos quando se pretende sistematizar uma metodologia de trabalho com os alunos surdos.

Durante o planejamento das atividades especializadas, é necessário ter sempre em mente a priorização da questão visual. Assim, pelo fato dos sujeitos surdos possuírem a percepção visual muito aguçada, este torna-se o melhor canal a ser privilegiado durante as atividades realizadas no AEE. Portanto, ao desenvolver suas atividades selecione e priorize vídeos, páginas de internet, blogs, comunidades virtuais, e-mails, chats, webcam, escrita de Língua de Sinais, mensagens de celular, retroprojetores e televisores, pois essas ferramentas tecnológicas oportunizam a participação dos alunos e os motivam a interagir.

Desse modo, como **Ferramenta Pedagógica para o Ensino de Alunos Surdos**, indicamos a utilização da Libras como recurso de comunicação, ensino e avaliação. ara que o processo de ensino da Libras seja mais prático, sugerimos que o retroprojetor, o data show e demais equipamentos que projetam a imagem sejam utilizados, pois são recursos que facilitam a aprendizagem da Língua de Sinais e dos conteúdos que se precisa ensinar.



Atualmente existem bons DVDs com histórias infantis em Língua de Sinais que facilitam o aprendizado. Por meio de histórias comuns, tais como Os Três Ursos e o Patinho Feio, pode-se desenvolver estratégias de ensino da Língua de Sinais que cativam o aluno e convidam-o à interação. Para conhecer essas e outras histórias, acesse o sítio da **Editadora Arara Azul** para selecionar material para suas aulas:

<http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>

Outra forma de explorar a literatura com os alunos surdos é possibilitar-lhes a criação de histórias em que eles próprios utilizem os recursos tecnológicos. Que tal aprender a criar histórias para crianças surdas?



Atividade 6 - Tarefa – Elaborando histórias em quadrinhos

Veja o *site* da “Turma da Mônica” e crie a sua própria história.

<http://>

<http://www.maquinedequadrinhos.com.br/HistoriasPublicadas.aspx>

Depois de criar sua história envie-a para seu Tutor.

Como dissemos anteriormente, a tecnologia é uma excelente parceira neste nosso trabalho. E você, sabe utilizar a tecnologia como Estratégia de Ensino de Libras?

É importante destacar que o trabalho do AEE para o ensino de Libras deve contribuir para promover um ambiente educacional bilíngue, por isso, o professor que ministra aulas em Libras deve ser qualificado para evitar a prática do bimodalismo, ou seja, a mistura da Libras com a Língua Portuguesa, que são duas línguas que possuem estruturas diferentes.

2. O AEE para o ensino da Libras na escola comum

No planejamento de aulas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é aconselhável que o professor faça largo uso de todo tipo de referência e de imagens que possam colaborar com o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo na sala de aula comum. Os materiais e recursos para esse fim precisam estar presentes na sala de AEE, por exemplo: mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painel de gravuras e fotos sobre temas da aula, roteiro de planejamento, fichas de atividades, dentre outros.

O AEE em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum. Por isso, os professores das salas de AEE, ao planejarem suas aulas, precisam utilizar imagens e recursos visuais para favorecer o processo de ensino. Quando o conceito a ser estudado for muito abstrato, é necessário que o professor recorra a outros recursos como, por exemplo, o teatro.

Uma atitude importante por parte dos professores que realizam o atendimento nas salas de AEE é a de registrar em detalhes a relação de todos os conceitos estudados pelos alunos nos atendimentos, organizando-os em forma de desenhos e gravuras, que ficam no caderno de registros dos alunos, bem como o desenvolvimento cognitivo e o envolvimento de cada aluno nas atividades realizadas. Assim, os dados ficarão registrados e, quando necessário, poderão ser consultados para se verificar o progresso do aluno em relação aos conteúdos estudados.



Atividade 7 - Tarefa – Elaborando atividades diferenciadas para explorar o ensino de Libras no AEE

Escolha a área/o tema que será o pano de fundo de suas atividades (meios de transporte – alimentos – lugares – etc.). Em seguida, busque apoio de recursos visuais para incrementar o processo de ensino e, finalmente, elabore o material.

- a) Bingo de imagens e Libras.
- b) Boliche Libras e atividade área escolhida.
- c) Jogo da Memória.
- d) Atividade variada de sua escolha/criação.



Atividade 8 - Fórum – Troca de ideias e informações

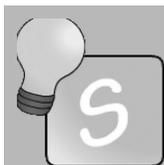
Compartilhe com seus colegas o material que você criou na atividade anterior. Como foi elaborar esse material? Você pode aplicá-lo com seus alunos surdos? Se você já o aplicou no trabalho com estudantes surdos, qual foi o resultado encontrado?

O AEE para o ensino de Libras na escola comum precisa ser iniciado com o diagnóstico sobre o nível de conhecimento que o aluno possui sobre a Língua de Sinais (LIBRAS). Esse diagnóstico deve ser realizado pelo professor de Libras (preferencialmente surdo) que precisa ter o cuidado de pesquisar, de forma fidedigna, em livros, dicionários especializados ou mesmo por meio de entrevistas com adultos surdos, usuários da Língua de Sinais, os sinais em Libras dos termos científicos do conteúdo que a turma estiver estudando na sala de aula. No entanto, caso não existam sinais para designar determinados termos científicos, devem ser considerados os termos do contexto em estudo e o professor deve procurar entendê-los a partir das explicações dos demais professores das áreas específicas (Matemática, Geografia, História, Ciências etc.).

Outro trabalho que precisa ser realizado pelo professor nessas salas de atendimento é o de avaliar a criação dos termos científicos em Libras a partir da sua

própria estrutura linguística, por analogia entre conceitos já existentes, de acordo com o domínio semântico e/ou por empréstimos linguísticos.

Os termos científicos em sinais são registrados para serem utilizados nas aulas em Libras.



Os professores de Libras do AEE precisam realizar permanentemente avaliações para verificação da aprendizagem dos alunos em relação à evolução conceitual da Língua de Sinais.

É importante destacar que o trabalho do AEE para o ensino de Libras deve contribuir para promover um ambiente educacional bilíngue, por isso, o professor que ministra aulas em Libras deve ser qualificado para evitar a prática do bimodalismo, ou seja, a mistura da Libras com a Língua Portuguesa, que são duas Línguas de estruturas diferentes.

3. Pensando um trabalho coletivo e articulado no AEE

A seguir, propomos algumas dicas para o desenvolvimento do trabalho educativo do AEE com os estudantes surdos:

- O planejamento precisa ser sempre coletivo e deve envolver todos os profissionais: professores que ministram aulas em Libras, professores da classe comum e professores de Língua Portuguesa;
- Esse planejamento precisa iniciar com a definição do conteúdo curricular, elaboração do plano de ensino e preparação dos cadernos de estudos do aluno, nos quais os conteúdos devem estar inter-relacionados;
- No planejamento das aulas em Libras, o professor precisa fazer o estudo dos termos científicos do conteúdo a ser estudado nessa língua;
- Todos os professores precisam selecionar e elaborar os recursos didáticos para o AEE em Libras e em Língua Portuguesa, respeitando as diferenças entre os alunos surdos e os momentos didático-pedagógicos em que serão utilizados;
- Os alunos surdos precisam ser observados por todos os profissionais que, direta ou indiretamente, trabalham com eles. A observação precisa incidir nos seguintes aspectos: sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, viso-espacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talento.



Dicas de recursos e materiais para o AEE para surdos

Para consolidar o que aprendemos sobre AEE e educação das pessoas surdas, vamos sugerir a leitura do texto: “**A escrita do surdo**: relação texto e concepção”.

Acesse o endereço eletrônico:

<http://Librasuirapuru2009.blog.terra.com.br/category/sem-categoria>

Neste endereço você pode visualizar diversas fotos que mostram os materiais didáticos confeccionados por professores de AEE nas diferentes disciplinas do currículo.



Dica de leitura complementar:

http://143.54.226.61/~vclotilde/disciplinas/laboratorio/deficientes_auditivos.ppt

Essa leitura aborda o ensino de Matemática para surdos e pode contribuir para o desempenho dos professores junto a alunos nas classes de AEE.



Atividade 9 – Fórum - Avaliação da Unidade IV

Vamos avaliar o trabalho realizado na Unidade IV de nosso curso.

- a) O que vocês acharam desta unidade?
- b) Quais pontos positivos e negativos podem ser apontados nesta unidade?

Parabéns, você encerrou a penúltima unidade de nosso curso.

Lembre-se de verificar se realizou todas as atividades previstas. Caso esteja tudo em dia, inicie , a seguir, a última unidade do curso.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. *Cotidiano escolar e cultura(as): encontros e desencontros*. In: Candau, Vera Maria. (org) *Reinventar a escola*. Petrópolis; Vozes, 2000.

FERNANDES, E. *Problemas Linguísticos e Cognitivos dos surdos*. RJ: Agir, 1990.

FERNANDES, S. *Educação Bilingue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese de doutorado. UFParaná, 2003.

HALL, S. *Diáspora Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERLIN, G. *Identidades surdas*. In. SKLIAR, Carlos (org). *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. *O ser e o estar sendo Surdos: Alteridade, Diferença e Identidade*. Dissertação, Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. *O Lugar da Cultura Surda*, In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs). *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

QUADROS, R. M.; Schimiedt, M. *Ideias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos*.

REIS, F. *Estudos Surdos: cultura e identidade surda*. In. Dissertação. *Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica*, UFSC, 2006.

SKLIAR, C. *Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade*. In: SKLIAR. *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SKLIAR, C.; Lunardi, M. *Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: Um debate entre Professores Ouvintes e Surdos sobre o Currículo Escolar*. In: Cristina B. F. L; GÓES, M. C. R. (orgs). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

STROBEL, K. *História cultural: novas reflexões sobre a história dos surdos*. Florianópolis, UFSC, 2006 (no prelo).

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS:

http://www.ines.gov.br/ines_livros/2/2_PRINCIPAL.HTM

<http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>

<http://www.maquinadequadrinhos.com.br/HistoriasPublicadas.aspx>

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4618.pdf>

http://www.feneis.org.br/arquivos/As_Diferentes_Identidades_Surdas.pdf

Unidade V

Noções básicas de Português como segunda língua

Organizadoras:

Ana Claudia Balieiro Lodi

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

UNIDADE V

Noções Básicas de Português como Segunda Língua

Apresentação dos autores da Unidade

Ana Claudia Balieiro Lodi - Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2004) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Doutora da Universidade de São Paulo (USPRP), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Departamento de Psicologia e Educação. Tem experiência na área de Educação, Linguística Aplicada e Fonoaudiologia, realizando pesquisas principalmente nos seguintes temas: Estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), Desenvolvimento de Linguagem (Libras) por Sujeitos Surdos, Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, Educação de Surdos e Formação de Tradutor-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda - Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente é Professora Adjunta II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Tem experiência na área da Fonoaudiologia, com ênfase em surdez, e atuação na área educacional desde 1996. Coordenou por 5 anos o programa de Educação Inclusiva Bilíngüe junto a rede municipal de ensino em Piracicaba e atualmente coordena o Programa de Educação Inclusiva Bilíngüe junto a rede municipal de ensino de Campinas. Possui Pós-Doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR ROMA) em 2003. Trabalha como consultora de diversas agências de fomento, e assessora a área de surdez.

Nelma Cristina de Carvalho - Possui Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993). Atualmente, é professora assistente do Instituto Educacional Jaguai Campos II.

Mônica Astuto Lopes Martins - Graduada em Pedagogia pela UERJ (1999) e Mestre em Educação pela UNIMEP-SP (2010) na linha de pesquisa sobre formação de professores na área de Educação de Surdos e bilinguismo. Pesquisadora surda que tem focalizado sua investigação na figura e na atuação do Professor Surdo e na importância do seu papel no atual cenário educacional junto a alunos surdos em seu processo de ensino-aprendizagem e escolarização. Participou de vários projetos e possui experiência no desenvolvimento da linguagem, nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento da LIBRAS por parte das crianças surdas como também no letramento dessas crianças da Língua Portuguesa como segunda língua. É professora concursada da Prefeitura do Rio de Janeiro há 15 anos (1994) e, atualmente, trabalha como professora do Laboratório de LIBRAS e como capacitadora de professores da rede municipal do Rio de Janeiro na área de surdez com ênfase na abordagem bilíngüe e na divulgação / disseminação da LIBRAS no Instituto Municipal Helena Antipoff desde o ano de 2005. Também é professora docente há 7 anos no curso de formação de professores do ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro).

CAPÍTULO I

Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE

Ana Claudia Balieiro Lodi

Nesta unidade estudaremos sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE.

Falar sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas não é tarefa fácil, pois embora esta discussão seja tema de diversos estudos e esteja presente nos eventos científicos da área, muitas vezes as experiências descritas e/ou discutidas teoricamente apontam para caminhos que nem sempre se convergem.

Vocês sabem por que essa convergência nem sempre acontece? Porque todo processo de ensino-aprendizagem tem como base uma perspectiva teórica que determina o papel do professor, a forma pela qual olhamos para nossos alunos e a maneira como desenvolvemos nosso trabalho. Infelizmente, nem sempre temos clareza do que está subjacente a nossa prática e, muitas vezes, proferimos um discurso que não se mostra coerente com as atividades que propomos. Essa incoerência teórico-prática faz com que muitas de nossas ações não alcancem os objetivos desejados. Por exemplo: Tenho como objetivo que meus alunos surdos entendam a leitura de um texto; no entanto, antes de apresentá-lo, trabalho com palavras soltas, dicionarizadas, significadas a partir de um único sentido, para que eles iniciem a leitura com o conhecimento do léxico que terão que usar para ler e compreender o texto. Esta prática é possível para que meus objetivos sejam alcançados?

Sabemos que as palavras de nossa língua ganham diferentes significações conforme o contexto em que estão inseridas. Seria, então, o trabalho lexical a melhor prática para possibilitar aos alunos surdos a compreensão textual? Acredito que não, mas esta minha resposta só ganha sustentação porque parto de uma determinada concepção de língua, linguagem e ensino-aprendizagem. Assim, se meu objetivo é que os alunos compreendam textos, devo, necessariamente, realizar meu trabalho a partir de uma perspectiva que o satisfaça e que me possibilite alcançá-lo.

Assim, para mantermos uma linguagem comum para o desenvolvimento desta disciplina, primeiramente optei por elaborar um texto teórico, trazendo para este nosso diálogo os princípios que devem ser garantidos para que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos ocorra de forma a possibilitar a constituição de sujeitos surdos bilíngues.

Posteriormente, em um segundo texto, tratei das práticas que podem ser utilizadas neste processo, a partir de uma concepção coerente (teoria-prática) sobre como realizar o trabalho.

Assim sendo, torna-se necessário abordar alguns conceitos que serão a base para o desenvolvimento do trabalho nos espaços pedagógicos. E por ter como base os fundamentos dos teóricos da escola soviética, em particular, Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, acredito que todo e qualquer sujeito tem uma história que influencia direta ou indiretamente todas as relações e ações que mantém ao longo de sua vida. Assim sendo, convido todos vocês a reviverem sua formação profissional, a retomarem a formação recebida na universidade, as leituras realizadas até o momento, buscando entender o que vocês fazem enquanto educadores e por que o fazem. Isso os ajudará a compreender as práticas que são desenvolvidas e a controlar as expectativas que se deve ter com os alunos surdos e, em particular, com este curso. Este movimento facilitará, em muito, nosso diálogo a partir de agora.

Com o objetivo de estabelecermos um diálogo com a história de formação de cada um, inicio minhas colocações realizando uma breve retrospectiva sobre como o processo de ensino-aprendizagem de sujeitos surdos tem sido entendido nos últimos 70 anos (LODI, 1996). Assim, pode-se perceber, neste breve relato, que os ecos que existiam naquela época ainda podem ser ouvidos nos dias de hoje e, provavelmente, algumas das concepções aqui apresentadas tenham sido a base da formação de vocês, fazendo-se, assim, presentes em algumas práticas realizadas.

1. Uma breve retrospectiva sobre as concepções que embasaram o ensino-aprendizagem de alunos surdos

Por muito tempo, acreditou-se que a dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita por crianças surdas fosse causada por um déficit cognitivo imposto pela própria surdez. Essa visão determinou a realização de pesquisas com o objetivo de tentar compreender a natureza do processo intelectual de indivíduos surdos. Para jogar luz sobre esse assunto, destaco, com base na retrospectiva histórica realizada por Moores (1978), alguns trabalhos que julgo serem os mais representativos das abordagens e concepções vigentes ao longo do século passado.

O primeiro trabalho foi o de Pintner, Eisenson e Stanton, realizado em 1941. Nesse período, a concepção de inteligência era reduzida a tudo que pudesse ser medido por intermédio de testes psicométricos – testes de Quociente Intelectual (Q.I.). Esses autores, após submeterem sujeitos surdos a tais testes, concluíram que estes apresentavam rebaixamento intelectual em diversas áreas da cognição, como inteligência, memória e pensamento abstrato, além de apresentarem dificuldades comunicativas e na inter-relação social. Como se sabe hoje, testes de Q.I., além de mostrarem um desempenho artificial, só podem ser considerados válidos se aplicados à população para a qual eles foram padronizados; deste modo, qualquer indivíduo que se diferencia dessa população, quando submetido ao teste, não apresentará um resultado confiável e, portanto, válido. Vale destacar, no que diz respeito aos sujeitos surdos, que a realização desses testes requeria proficiência de fala, leitura oro-facial e/ou conhecimento do inglês padrão. Como, então, sair-se bem nesta testagem? Essa visão determinou a institucionalização de crianças surdas, cuja consequência foi a exclusão delas das escolas. Infelizmente, esta realidade ainda é vivida por alguns jovens e crianças surdos em nosso país.

Representando o período de 1950 e 1960, Moores (1978) destacou os estudos de Myklebust (1953) que, ao rever as pesquisas realizadas na década anterior, concluiu ser a inteligência das crianças surdas quantitativamente igual à das crianças ouvintes, porém aquelas crianças apresentavam uma diferença qualitativa em relação às crianças normais nos aspectos relativos ao funcionamento perceptual e conceitual, o que determinava uma inteligência vinculada ao concreto e observável. Cabe dizer que na época das testagens realizadas, ainda não se considerava o fato de não haver uma língua compartilhada entre entrevistadores e surdos.

Interessante observar que ainda hoje ouvimos colocações que apontam para esta visão. Lodi, Harrison e Campos (2002) exemplificam a presença do reflexo desta forma de se entender os processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos com o relato de um fato verídico ocorrido em uma reunião de equipe em uma escola para crianças surdas. Nessa reunião, os professores, discursivamente, apontavam as mudanças positivas ocorridas em suas práticas educacionais, após a entrada de um instrutor surdo na instituição. Exemplificavam essa transformação com a colocação da não necessidade de utilização de materiais concretos para a transmissão de conceitos relativos às disciplinas ministradas, a partir do momento em que a Libras passou a circular em sala de aula. No entanto, um professor foi convidado a relatar uma experiência prática e, nesta, a contradição entre discurso e prática pôde ser evidenciada. Ao sentir dificuldade na

explicação do conceito “data de nascimento” a um aluno, o professor pediu ao instrutor surdo que interviesse e solicitasse ao aluno o documento de identidade para que o profissional pudesse trabalhar concretamente tal conceito. A busca pelo concreto, pela materialidade verificada de forma palpável, foi entendida como a única forma possível de levar o jovem à compreensão do conceito em foco.



Atividade 1 – Diário

Gostaria que parassem um pouquinho a leitura deste texto e pensassem se a falta de material de apoio (concreto) também ocorre no cotidiano de vocês. Quantos conceitos deixam de ser aprofundados porque falta material de apoio (concreto) para possibilitar a compreensão dos alunos surdos? Esses materiais são imprescindíveis? Como vocês imaginam que a situação exemplificada acima poderia ser resolvida?

Registre em seu **Diário de Bordo** as respostas dessas questões.

Continuando o relato das autoras:

O instrutor surdo, ao entender o que o profissional pretendia, posicionou-se contrariamente a esta prática e passou a explicar ao aluno surdo, em Libras, o conceito, colocando em diálogo outras informações e as experiências de vida do próprio aluno.

Partir do que o aluno sabe, de suas experiências, visando à construção de relações entre conceitos na elaboração de um novo conceito. Vygotsky já apontava para essa necessidade – relação entre conceitos do cotidiano para a construção dos conceitos científicos, no ano de 1934. Será que nos lembramos disso em nossas práticas? Quantas vezes nos esquecemos de buscar os conhecimentos daqueles que ensinamos, construídos nas relações sociais cotidianas, no espaço extra-escolar e escolar, na construção de um novo conceito?

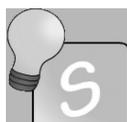
Mas vamos voltar à história. A igualdade intelectual entre surdos e ouvintes só foi reconhecida em 1961, a partir dos estudos de Rosenstein (1961), que ponderou que essa igualdade só poderia ser conseguida se os fatores linguísticos apresentados aos surdos estivessem de acordo com as experiências verbais desses sujeitos. Essa conclusão foi ratificada, posteriormente, por Hans Furth (1966), com base nos postulados piagetianos referentes ao desenvolvimento da inteligência, segundo os quais o pensamento lógico tem como base principal as atividades sensório-motoras e não a linguagem. Furth (1966) realizou uma série de experimentos e preocupou-se em não utilizar testes do tipo verbal-oral, considerando que estes comprovariam, apenas, a capacidade dos indivíduos na compreensão e uso da linguagem oral.

A partir da aplicação de testes não verbais, com a garantia de compreensão dos enunciados e atividades que deveriam ser realizadas pelos indivíduos, Furth (1966) comprovou a igualdade na competência cognitiva entre surdos e ouvintes; porém, ele também concluiu que a progressão das capacidades intelectuais dos sujeitos surdos apresentava um processamento mais lento. Furth (1966) discutiu que este fato era decorrente do pouco domínio da linguagem apresentada pelos surdos e, portanto, como algo sério e que deveria ser olhado com maior cuidado, pois a falta de relações socioculturais poderia inviabilizar o avanço intelectual desses sujeitos, impedindo-os de atingirem os estágios mais avançados de desenvolvimento cognitivo.

É importante lembrar que, no período aqui descrito, a educação de surdos estava sob a égide do oralismo e, portanto, todo o trabalho educacional e clínico visava, unicamente, ao desenvolvimento da fala pelos surdos, o que interferia, diretamente, nos processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, compreendido como

dependente do desenvolvimento da linguagem oral. Felizmente, essa história ficou para trás, mas tenho receio de que a forma de se compreender o ensino-aprendizagem de surdos mantenha-se, ainda, nesta perspectiva. Muitas vezes, sou questionada sobre como possibilitar a aprendizagem da linguagem escrita sem haver o desenvolvimento da fala, considerando que a natureza da Língua Portuguesa é alfabética. Não tenho dúvida de que o processo de aprendizagem da língua escrita pode ser descolado da oralidade. Isso é perfeitamente possível, desde que as práticas de ensino sejam construídas sob outras bases. Em breve chegaremos a elas.

Nesta história é importante relatar ainda que os pressupostos da teoria cognitivista piagetiana, arcabouço dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1988), serviram também de base para o desenvolvimento de trabalhos em nosso país que visaram à compreensão dos processos implicados no ensino-aprendizagem da linguagem escrita para surdos (GESUELI, 1988; CRUZ, 1992). Determinados por este olhar teórico, as autoras deste texto observaram que as crianças surdas, algumas vezes, buscavam basear suas produções escritas na oralidade; no entanto, elas também descreveram dados que demonstraram que os surdos exploravam o contexto visual de maneira distinta do que era comumente observado em crianças ouvintes e, às vezes, eles substituíam o ato de silabar palavras pelo uso da **datilologia**. Torna-se necessário comentar que este processo só pode ser entendido a partir da forma como os profissionais da escola se comunicavam com as crianças e do que era delas exigido. Portanto, neste período, predominava a comunicação bimodal.



Datilologia – uso do alfabeto manual para silabar/soletrar as palavras em Língua Portuguesa. A datilologia é mais usada para expressar nome de pessoas, localidades e outras palavras que não possuem um sinal específico. Às vezes, uma palavra da Língua Portuguesa que por empréstimo passou a pertencer a Libras, por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, será apresentada pela soletração ou parte da soletração como, por exemplo, as palavras “reais” e “nunca”.



Com base nos pressupostos piagetianos, que os processos de desenvolvimento cognitivo das crianças eram considerados universais; esperava-se que as crianças surdas passassem pelas mesmas fases pelas quais as crianças ouvintes passam quando estão aprendendo a linguagem escrita. A diferença, pensava-se, residia nas habilidades orais-auditivas entre os dois grupos em questão. Assim, fica configurada aqui a razão pela qual os educadores insistiam no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos orais dos surdos.

Independentemente das concepções que subsidiavam os trabalhos realizados, a metodologia empregada acabava restringindo as crianças surdas a um ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa realizado a partir de palavras isoladas do contexto enunciativo (às quais eram atribuídos valores monossêmicos, ou seja, a cada palavra era atribuída uma única significação). Tais palavras, colocadas em frases simples (muitas vezes sem possibilidade de uso social) eram percebidas e avaliadas a partir das estruturas gramaticais que as constituíam. Esse tipo de metodologia determina, ainda, uma relação dos alunos com a linguagem escrita que não possibilita o estabelecimento de uma ligação discursiva efetiva com o texto e, portanto, a compreensão fica comprometida.

Faço neste momento um parêntese para refletirmos sobre o que temos discutido.



Embora estejamos comentando as concepções elaboradas há algum tempo, quando pensamos em ensino-aprendizagem da linguagem escrita da Língua Portuguesa para surdos atualmente, será que esta visão se alterou de forma significativa? Pensem em conversas que tenham tido com colegas, revejam as práticas por vocês realizadas, pensem nos objetivos das atividades que vocês propõem aos alunos para responderem a vocês mesmos.

No mesmo período em que esses trabalhos estavam sendo desenvolvidos, discussões envolvendo a necessidade de implantação de uma política educacional bilíngue para surdos ganhavam força nos Estados Unidos, em países da Europa e da América Latina e tinham início aqui no Brasil. A partir da compreensão dos processos implicados nas práticas bilíngues, novas perspectivas foram abertas para o ensino-aprendizagem das pessoas surdas. Desta forma, concepções que abordam diferenças intelectuais (quantitativa ou qualitativamente) e que mantêm relação de dependência entre linguagem oral e escrita devem ser deixadas de lado. É chegado o momento de dar início a um novo projeto e, para tanto, vocês, professores, têm um papel fundamental, seja nas salas de aula regulares, seja nos AEEs.

Quais são, então, as bases/os princípios para o desenvolvimento deste processo?

2. Desenvolvimento de Linguagem

Do ponto de vista teórico por mim assumido e que compartilho com vocês neste texto, é impossível falar de ensino-aprendizagem sem discutirmos, antes, desenvolvimento de linguagem, considerando que ela é a base para a construção de todas as funções mentais superiores. Por sua natureza, em essência, social, a linguagem desenvolve-se nas relações que estabelecemos com outro(s), nos diferentes contextos sociais em que somos inseridos; desse modo, para desenvolvê-la, devemos estar em relação com aqueles que utilizam uma língua que nos seja acessível - no caso de crianças surdas, a Língua de Sinais. Apenas deste modo, o desenvolvimento da linguagem e da primeira língua entre crianças ouvintes e surdas pode ser entendido como análogo.



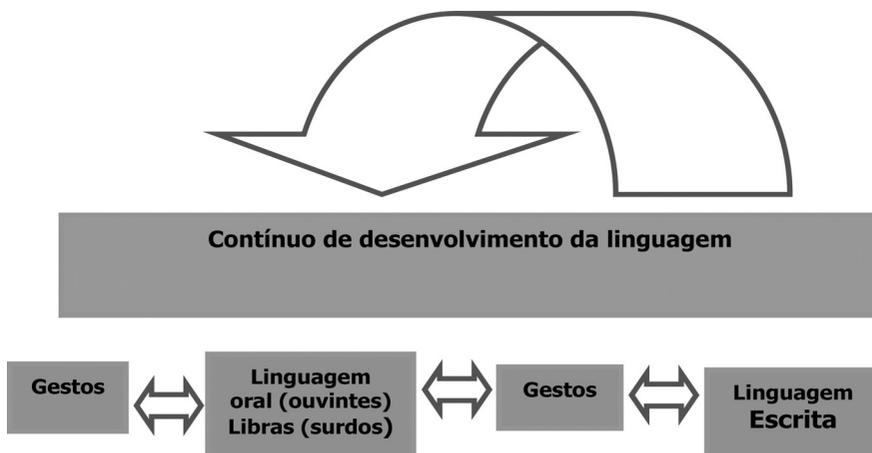
Visando a uma maior compreensão e proximidade de vocês com os conceitos aqui abordados, acredito que a leitura de alguns textos se fará necessária (se não neste momento do curso, posteriormente). Sugiro a leitura da obra **“Pensamento e Linguagem”** de Vygotsky (1934/1982) e do capítulo **“Pré-história da linguagem escrita”** (VYGOTSKY, 1931/1984). Trago para este texto apenas as ideias principais destes trabalhos.

Desde o nascimento, o bebê humano é colocado em relações peculiares com os adultos que estão ao seu redor; desta forma, todo seu contato com a realidade (incluindo aqueles relacionados às funções biológicas mais elementares) é socialmente mediado. Nestas relações, ocorre o que Pino (2005) denominou “desenvolvimento cultural”, ou seja, o processo no qual há “uma espécie de transposição coletiva para o indivíduo, transposição que tem lugar ao longo da existência do indivíduo pela conversão das funções sociais em funções pessoais” (PINO, 2005, p.50). Para esse autor, se há neste processo uma conversão, é porque existe um mediador responsável por ela da ordem da significação – logo, da linguagem – por meio do qual o bebê será inserido nas relações humanas e nas práticas sociais pelo outro.

Compreende-se, desta forma, que todo desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito da e pela linguagem, pois se entende que a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva individualização, ou seja,

é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e transforma-se em individual, intrapessoal. Desse modo, pode-se concluir que a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social e desenvolve-se no plano das interações sociais, no decorrer dos processos de significação realizados pelos adultos relativos às ações da criança e de suas ações para com a criança.

Outro aspecto que merece ser abordado ao se considerar a perspectiva vygotskyana de desenvolvimento humano, diz respeito ao fato de os processos envolvendo linguagem serem unificados; portanto, para se compreender os processos implicados no ensino-aprendizagem da escrita (tema que nos interessa), é necessário conhecer toda a história do desenvolvimento dos signos da criança, que pode ser representado, esquematicamente, da seguinte forma:



De forma bastante breve (o que pode dar uma visão equivocada de simplificação não pretendida neste texto), em sua descrição do processo unificado de desenvolvimento de linguagem, Vygotsky defende que os gestos, inicialmente o de apontar, são a origem de todo o processo de desenvolvimento de linguagem da criança. Este movimento caracteriza-se pela extensão do braço que balança no ar, com os dedos realizando movimentos indicativos, assinalando, objetivamente, o que se pretende pegar. Quando este gesto é interpretado pelo adulto como sendo a indicação de algo que a criança quer, há uma mudança radical de toda situação, pois este gesto converte-se em gesto realizado para o outro. Neste processo, “a própria função do movimento se modifica: de estar dirigido ao objeto passa a ser dirigido à outra pessoa, se converte em um meio de relação” (VYGOTSKY, 1934/1982, p.149).

Da mesma forma ocorre o desenvolvimento da linguagem oral da criança ouvinte e deveria ocorrer em Libras para as crianças surdas. Ou seja, inicialmente, as primeiras vocalizações/gestos da criança, embora tenham uma função comunicativa, não carregam em si uma intenção de dizer algo. Serão as interpretações do outro, colocando esta criança no lugar de interlocutor, que alterarão e transformarão as produções da criança em linguagem propriamente dita. Neste processo, a criança começa a dominar o discurso exterior, que determinará seu papel social como interlocutor. No decorrer deste processo, inicia-se o desenvolvimento do pensamento (discurso interior), ou seja, a formação dos conceitos, dos significados de mundo que estão sendo postos para a criança em suas experiências e relações sociais.

Este processo reforça a importância dos interlocutores serem usuários de Libras para assumirem o papel de mediadores no desenvolvimento da linguagem em crianças

surdas, na medida em que a família ouvinte, por desconhecer a língua, pode significar apenas parcialmente as vocalizações/gestos das crianças.



À medida que as crianças crescem, a porcentagem de ações gestuais diminui e a linguagem verbal começa a predominar (no caso de crianças surdas, os gestos transformam-se em sinais e logo adquirem o status de linguagem). No decorrer de seu desenvolvimento simbólico, a criança passa a transferir suas representações para o papel: os “rabiscos” iniciais das crianças, compreendidos como gestos realizados no papel, quando tentam registrar a narrativa de eventos e de histórias nas esferas lúdicas de

atividade simbólica. Posteriormente, estes gestos se transformam em desenhos, que surgem quando a linguagem da criança (oral/Libras) já está mais desenvolvida, razão pela qual, inicialmente, seus primeiros desenhos são realizados por meio do contar histórias. Posteriormente, a criança percebe que seus desenhos também podem significar e, portanto, prescindem da linguagem verbal.

O processo aqui descrito é esperado tanto de crianças ouvintes quanto de crianças surdas, caso estas últimas tenham a possibilidade de se comunicarem com interlocutores em Libras. No entanto, infelizmente, esta não é realidade da maioria das crianças surdas, razão pela qual se torna necessário conhecer este processo para que ele seja propiciado antes de pensarmos no ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Ou seja, sem haver desenvolvimento de linguagem (Libras) torna-se impossível pensarmos na aprendizagem de uma segunda língua. Esta afirmativa pode ser feita na medida em que, coerentemente com os pressupostos aqui assumidos quando discutimos a aquisição da linguagem escrita, não a estejamos tomando apenas a partir de seu atributo gráfico, mas considerando que os “pontos de viragem” para sua apropriação estão nos processos de significação, logo, na esfera da linguagem.



Como propiciar o processo de apropriação da linguagem, considerando que a maioria das crianças surdas não teve a oportunidade de desenvolvê-la no período esperado e, muitas vezes, elas chegam à escola com defasagem no desenvolvimento da linguagem? Devemos considerar ainda que essa defasagem pode materializar-se em função de um conhecimento ainda incipiente da Libras ou, às vezes, de um total desconhecimento dessa língua. Sendo assim, como proceder frente a esta realidade?

a) A importância de haver interlocutores surdos, membros de referência da comunidade surda e de professores ouvintes bilíngues

O processo de apropriação da linguagem por alunos surdos, apontado acima, só será construído, plenamente, se houver interação com adultos surdos, pois apenas eles têm domínio das diferentes linguagens constitutivas da Libras, instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores e das práticas de letramento em Libras, necessárias para a transformação das crianças surdas em crianças bilíngues letradas. E, assim, como interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na Língua de Sinais, estes adultos poderão interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. Por esta razão, os surdos adultos envolvidos neste processo devem ser necessariamente usuários de Libras, participantes da comunidade surda e membros de referência da cultura surda.

Compreendo que a presença do profissional surdo nas escolas nem sempre é possível por diferentes fatores, aponto e discuto três deles:

i) Os gestores educacionais, por desconhecerem os processos que são específicos das crianças surdas, não aceitam esta participação (para argumentar a este favor, recorrer à legislação - em especial o Decreto n.º 5.626/05 - pode auxiliar na negociação com os gestores, pois neste Decreto a importância da Libras é enfatizada como direito das crianças surdas);

ii) Os professores não vêem a relevância da participação desse profissional surdo nas práticas escolares, considerando que a maioria deles não tem formação pedagógica e podem, pelas relações que irão estabelecer com as crianças, dar a falsa ideia de estar substituindo as funções dos professores em sala. Na realidade, convivemos com esta situação, pois são poucos os adultos surdos que possuem formação pedagógica adequada, razão pela qual o trabalho de construção da linguagem deverá ser desenvolvido com a participação e a presença dos professores especialistas que assumem as salas de AEE. Cabe a esses professores orientar o adulto surdo, auxiliá-lo na elaboração das atividades de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento da linguagem das crianças surdas, incluindo práticas de letramento em Libras. Entretanto, para que isso ocorra, os professores devem ser fluentes em Libras, ou seja, devem ser bilíngues;

iii) A pressão exercida pelo sistema educacional, que cobra resultados rápidos quanto à aprendizagem da linguagem escrita pela criança que apresenta surdez, desconsidera, muitas vezes, os processos que antecedem esta aprendizagem no que se refere ao desenvolvimento de linguagem. No entanto, sem a inserção da Libras nas práticas escolares com alunos surdos, dificilmente (para não dizer impossível) a escrita, em sua dimensão de linguagem, poderá ser apropriada pelas crianças surdas e, portanto, a ideia de que esse contato/trabalho atrasará os processos de ensino-aprendizagem das crianças surdas torna-se falsa. Repito: na verdade, a Libras possibilitará a aprendizagem e facilitará, posteriormente, a aprendizagem da linguagem escrita. No caso da inviabilidade deste processo ser mediado por surdos adultos, caberá, então, aos professores ouvintes bilíngues assumirem, mesmo com limitações, este papel.

b) Convivência com pares no interior das salas de AEE

Além de assegurar aos alunos surdos a relação com surdos adultos e com professores bilíngues, torna-se necessário, também, no ambiente escolar, que as crianças surdas convivam com seus pares e, portanto, as salas de AEE devem conter grupos de crianças surdas. Assim, a diversidade linguística tende a ser minimizada, pois a relação estabelecida entre os alunos e destes com os adultos fluentes em Libras e com professores bilíngues auxiliará no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos.

Antes de centrar minhas discussões nos processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita da Língua Portuguesa, apresento a seguir um breve resumo das discussões realizadas até aqui, base para os processos subsequentes.

3. Aprendizagem da linguagem escrita por crianças surdas: um diálogo entre línguas

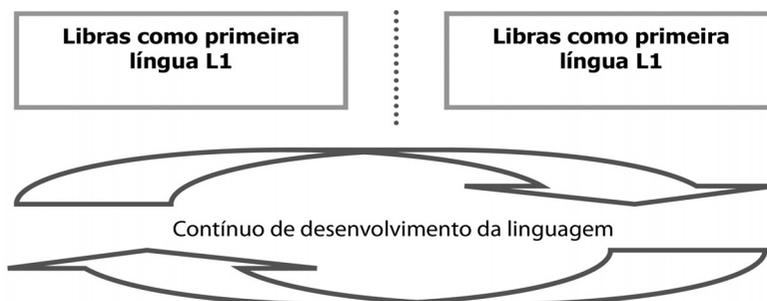
Vimos que o primeiro aspecto a ser vencido na escola é a garantia às crianças surdas do direito de seu pleno desenvolvimento de linguagem por meio da Libras. Feito isso, pode-se pensar, então, no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Voltando às discussões iniciais relativas ao contínuo de desenvolvimento de linguagem, conforme compreendido por Vygotsky (1934/1982, 1931/1984), e entendendo que, no caso de crianças surdas, este contínuo implica, além das dificuldades inerentes aos processos de aprendizagem da linguagem escrita, em um processo envolvendo duas línguas, como pensar nas possibilidades de desenvolvimento de relações entre Libras e Língua Portuguesa?

Inicialmente, temos que entender que as duas línguas em jogo neste processo (Libras e Língua Portuguesa) diferenciam-se quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança (surda ou ouvinte) um alto grau de abstração com relação ao mundo e aos objetos. Na criança surda, esse nível de abstração só é alcançado no decorrer do desenvolvimento da Libras. Assim, a escrita é entendida como uma linguagem do pensamento, das ideias, e estabelece, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua (ou da linguagem oral no caso de crianças ouvintes). Para Vygotsky (1934/1982, p. 231), “se o desenvolvimento da linguagem exterior precede a interior, a linguagem escrita aparece depois da interior e pressupõe sua existência”. No entanto, embora o desenvolvimento da linguagem dependa de um diálogo contínuo com o discurso interior (condensado ao extremo), diferencia-se deste por ser desenvolvida e refinada ao máximo. Deste modo, no caso de crianças surdas, cuja aprendizagem pressupõe aprender outra língua (Libras), é imprescindível propiciar a elas o estabelecimento de um diálogo com sua primeira língua.

Este processo, conforme discutiu Vygotsky (1934/1982), deve ser continuamente cuidado, pois aprender uma língua estrangeira depende de certo grau de maturidade na primeira língua, na medida em que aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento. Esse autor destaca ainda outra característica pouco considerada quando se pensa no ensino-aprendizagem de uma segunda língua: da mesma forma que os conhecimentos da primeira língua terão influência na aprendizagem da segunda, esta influenciará também o desenvolvimento da primeira, pois conhecer uma língua estrangeira possibilita à criança pensar tanto nas formas da língua quanto nos fenômenos da mesma, permitindo que ela utilize a palavra de forma mais consciente, como instrumento do pensamento e como expressão de um conceito. Isto acontece porque aprender um idioma estrangeiro constitui-se em uma aprendizagem consciente e intencional que, se bem realizado, poderá possibilitar à criança o pensar e o refletir sobre sua própria língua (visto que esta é sua base de conhecimento para a nova aprendizagem). Essa aprendizagem faz com que a criança consiga dominar elementos de sua primeira língua que antes não dominava.

O fato de uma criança dominar elementos de sua primeira língua que antes não dominava pode ser explicado à medida que se considera que os processos de apropriação da primeira língua e de aprendizagem da segunda, embora distintos, em essência, se referem a uma classe única de processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem. Esquemáticamente, podemos representar o processo acima da seguinte forma:



Outro aspecto discutido por Vygotsky (1934/1982) diz respeito ao fato de a escrita constituir-se em uma linguagem que não possui um interlocutor presente. Neste ponto, torna-se necessário um diálogo com as discussões realizadas por Bakhtin (1929/1997; 1952-1953/2000) no que se refere aos processos de enunciação e à conceituação de gêneros do discurso.

Para Bakhtin (1929/1997, p.181), o discurso é concebido como “a língua em sua integridade concreta e viva” que, ao se materializar nas enunciações, constitui-se como o verdadeiro campo vivo da língua. Um enunciado é entendido, assim, como a unidade da comunicação verbal. Ele nunca está isolado e existe, apenas, se for compreendido na cadeia discursiva; portanto, é delimitado e constituído por outros enunciados que o antecedem e que o sucedem como enunciados resposta dos outros. Assim, compreender e/ou produzir um enunciado (em Libras, na linguagem oral e na linguagem escrita) significa orientar-se em relação à enunciação de outrem, encontrando seu lugar adequado no contexto correspondente.

Desse modo, embora Vygotsky (1934/1982) considere a escrita, muitas vezes, como uma linguagem sem interlocutor presente, a criança, por estar na esfera do discurso, estará se relacionando com outros, mesmo que este outro seja ela mesma, pois o locutor/escritor e o interlocutor/leitor são também respondentes de discursos anteriores (deles mesmos e de outros). Por esta razão, esse autor, em suas discussões, critica a prática escolar na qual o ensino-aprendizagem da linguagem escrita visa ensinar as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas. Ao pensarmos nos processos envolvendo crianças surdas, podemos acrescentar: o ensino que visa à escrita de palavras isoladas e de frases simples que objetivem a correta estruturação gramatical da Língua Portuguesa não se constitui como uma prática de ensino adequada. Tais práticas, conforme discutiu Vygotsky (1931/1984), obscurecem a linguagem escrita como processo de interlocução e a distancia de sua essência primeira - a de ser linguagem.

Visto por essa perspectiva, o processo de aprendizagem da escrita deve possibilitar às crianças atribuir sentido, levando-as a terem motivação pelo estabelecimento de uma relação com a linguagem. Nesta relação, poderão aprender e relacionar-se com o(s) outro(s) por meio de novos modos de discurso e, portanto, poderão construir uma nova inserção cultural. Deste modo, “apropriar-se da linguagem escrita”_passa a ser, conforme apontou Vygotsky (1931/1984, p.134), um “processo natural de desenvolvimento da linguagem e não um “treinamento imposto de fora para dentro”.

Devemos considerar ainda que, conforme discutiu Bakhtin (1952-1953/2000, p.301), todo o desenvolvimento de linguagem ocorre por meio de “enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam” modulados por gêneros do discurso.

Por gêneros do discurso, Bakhtin (1952-1953/2000) compreende as “formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados segundo condições específicas da atividade”. Como em cada esfera de utilização da língua, os enunciados produzidos encontram-se e entrelaçam-se com várias vozes sociais. Assim, os gêneros devem ser compreendidos enquanto um conceito plural, que se reportam às “formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extraverbal. Além disso, articula[m] formas discursivas criadoras da linguagem, de visões de mundo e de sistema de valores configurados por pontos de vista determinados” (MACHADO, 1997, p.143).

No entanto, para usar um determinado gênero é preciso dominá-lo (o que nem sempre ocorre em todas as esferas de atividade), pois, para a produção/compreensão de um enunciado, necessitamos conhecer as formas prescritivas da língua – componentes e estruturas gramaticais – e as formas estabilizadas do enunciado –

gêneros do discurso, pois ambos são indissociáveis para um entendimento recíproco entre interlocutores (LODI, 2004).

Visando deixar mais claro o conceito bakhtiniano de gênero e a importância de conhecermos os gêneros discursivos no trabalho de apropriação da linguagem escrita, apresento um caso que me foi contado e que demandou uma série de discussões sobre a temática em foco.



Estava em um Congresso, quando fui abordada por uma professora de adolescentes surdos. Embora a professora compartilhasse dos pontos por mim defendidos em minha apresentação, questionava a possibilidade da relação entre as duas línguas em jogo (Libras e Língua Portuguesa escrita). Segundo essa professora, ela desenvolvia uma prática educacional com alunos surdos fluentes em Libras, considerava-se fluente também na língua, mas sentia dificuldades em possibilitar que os alunos lessem reportagens da esfera jornalística. Dizia a professora que antes da leitura dos textos, buscava reportagens que abordassem a mesma temática em jornais televisivos, que eram traduzidos aos alunos por adultos surdos, de forma a possibilitar-lhes o conhecimento do tema antes da aproximação do texto escrito. No entanto, algo ocorria neste processo, pois embora os alunos fossem usuários da Libras, eles demonstravam dificuldade em compreender a tradução realizada e mais ainda a leitura do texto.

Após um longo diálogo sobre os processos em jogo, concordando plenamente com a prática por ela desenvolvida – possibilitar o conhecimento do tema no diálogo com os conhecimentos anteriores dos alunos em Libras, discussão da temática para que todos assumissem um posicionamento para posterior trabalho com textos em Língua Portuguesa – perguntei a ela se era realizado um trabalho anterior para que os alunos conhecessem o gênero jornalístico. Ou seja, se ela trabalhava, antes de iniciar a leitura do gênero, a linguagem utilizada, a organização discursiva e a maneira como a temática é tratada pelo autor. A professora estranhou minha pergunta, considerando que os alunos eram fluentes em Libras. No entanto, a professora esqueceu-se de considerar que não basta dominarmos a língua para transitar/dominarmos um gênero. O desconhecimento do gênero e da esfera por onde ele circula, muitas vezes, pode se tornar um impedimento para a compreensão de um texto.



Pensem na trajetória de vocês quando iniciaram seus processos formativos. Como era compreender um artigo científico? Ou um livro que abordasse concepções de ensino-aprendizagem, tratando-as, apenas, do ponto de vista teórico? E aqueles (as) que não têm o hábito de ler jornal, como é compreender um editorial?

Para cada gênero discursivo, utilizamos práticas de linguagem diversas. Assim, conhecer o gênero torna-se necessário para a plena compreensão do texto. É por esta razão que muitos autores defendem que os gêneros orais presentes no cotidiano escolar (como, por exemplo, apresentação de seminários) sejam também objeto de ensino de forma a possibilitar o conhecimento/domínio dos alunos para que eles venham a produzi-los da forma como esperado (ROJO, 2000; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

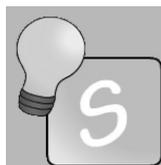
Resumindo e trazendo a teoria para a nossa prática:

Considerando a teoria até agora apresentada, é válido ressaltar que o trabalho com alunos surdos deve viabilizar o conhecimento de diferentes práticas sociais de linguagem, ou seja, inserir esses alunos em um contínuo indissociável de linguagem que, no caso de crianças surdas, implica em um diálogo entre as duas principais línguas, Libras e Língua Portuguesa. Decorre daí que conhecer um determinado gênero

discursivo em Língua Portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e, posteriormente, em Português e essa relação da Libras com a segunda língua deve ocorrer, inicialmente, pela leitura. Para isso, a construção destas práticas de linguagem envolve o estabelecimento de relações sociais que tomam como base o uso de materiais escritos construídos também em períodos anteriores à aprendizagem formal da escrita nas diferentes agências de letramento, o que possibilita às crianças o relacionamento, de forma privilegiada, com a linguagem escrita e sua respectiva constituição como sujeitos letrados.

Desta forma, a inserção dos alunos no universo da linguagem escrita deve ser realizada a partir da leitura de diversos gêneros discursivos, considerando, inicialmente, os discursos em Libras trazidos pelos alunos. Para isso, deve-se trabalhar com textos de diferentes esferas de circulação social (cotidiana, jornalística, jurídica, escolar etc.) historicamente determinados, sempre postos em diálogo com outros textos, pois a prática de leitura é entendida como um diálogo infinito com os conhecimentos apreendidos e desenvolvidos no decorrer da vida, com os discursos dos outros e com os diferentes textos constitutivos daquele em foco na leitura.

Apenas a partir deste conhecimento é que será possível levar os alunos à produção escrita, considerando o conhecimento do tema anteriormente discutido em Libras, a realização de discussões para se conhecer o posicionamento dos alunos e o conhecimento do gênero que será trabalhado.



Gostaria de chamar a atenção neste ponto para a forma como o ensino-aprendizagem da linguagem escrita é compreendido. Ensinar a linguagem escrita a alunos surdos implica numa inversão dos processos tradicionalmente desenvolvidos na escola. Antes de pensarmos na produção escrita de uma segunda língua, devemos possibilitar aos alunos o conhecimento da leitura que lhes garantirá conhecimento do texto em sua dimensão genérica (do gênero discursivo que o constitui), nas formas de enunciar na segunda língua e nas formas linguísticas (vocabulário).

Pelo exposto acima, pode-se concluir que o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, em sua dimensão discursiva, torna-se inviável de ser desenvolvido unicamente nos espaços de sala de aula. O AEE transforma-se, assim, no espaço privilegiado para esta apropriação e, portanto, deve possibilitar que os processos acima descritos ocorram.

Retomei, até agora, os processos que devem ser propiciados às crianças, de forma genérica, e deixei para cada um de vocês a tarefa de reconhecer os processos em que se encontram as crianças/adolescentes com quem atuam, considerando a diversidade de sujeitos que frequentam o AEE e os conhecimentos linguísticos e de mundo que são postos em diálogo para que vocês reflitam sobre como possibilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa para os sujeitos surdos.

Chamo atenção para o fato de que, nesta parte do curso, não abordarei atividades que podem vir a ser realizadas, pois este será tema da nossa próxima etapa. Irei me deter, portanto, nos pressupostos teóricos implicados no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos.

Antes de dar início ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, torna-se imprescindível realizar um trabalho que leve os sujeitos surdos ao desenvolvimento da linguagem de Libras. Deve-se ter consciência de que sem este processo não há como pensar na apropriação de outra língua (mesmo com as pressões educacionais a que os professores estão expostos), pois se as crianças/adolescentes não tiverem a possibilidade de dizer, de narrar a si mesmos, não terão

a oportunidade de, posteriormente, ler e compreender um texto. Este processo só poderá ocorrer nas interações sociais, com professores que possibilitem a imersão das crianças/adolescentes no fluxo discursivo, que sejam co-construtores desse dizer, (re) organizando-os discursivamente.

O ato de contar histórias (respeitando-se a faixa etária e os interesses dos alunos) é uma atividade riquíssima, pois possibilita a construção de narrativas que colocam em diálogo o que está sendo focalizado na atividade com os conhecimentos já construídos anteriormente pelas crianças. O diálogo durante a construção dessas narrativas é fundamental e quando não se permite que ele ocorra, por se pensar que está havendo um deslocamento do tema em questão, está impossibilitando à criança/ao adolescente a construção de sentidos/conceitos que, posteriormente, serão generalizados para outros contextos e socializados com outros interlocutores. Durante o desenvolvimento da linguagem escrita que, na maioria das vezes, envolve a leitura de livros, as crianças/ os adolescentes surdos vão se apropriando de aspectos importantes, tais como: da linguagem Libras, da temporalidade que envolve as enunciações, das referências necessárias para que os textos sejam compreendidos, dos processos de manutenção da temática em foco, dentre outros aspectos. A apropriação de tais aspectos serve de base para que, posteriormente, os alunos possam pôr em diálogo este conhecimento com a nova língua que lhes será apresentada.

No entanto, não há como negar que no decorrer do processo de aquisição da linguagem escrita estas crianças/estes adolescentes já estejam em contato com a Língua Portuguesa escrita em seu cotidiano escolar e extraescolar e que, muitas vezes, trarão para o AEE o reconhecimento de palavras escritas. Obviamente, este reconhecimento não pode ser ignorado, porém não podemos ser ingênuos de pensar que estas palavras, que são reconhecidas em determinados contextos, e o ensino-aprendizagem de outras (de forma isolada) por si só possibilitarão a leitura e a compreensão de textos. Portanto, deve-se ter cuidado com a forma de tratar tanto o vocabulário trazido de casa pelo aluno quanto o que ele vai aprender na escola, a fim de não determinar suas significações em um único e mesmo sentido. Para isso, a contextualização deste conhecimento faz-se necessária, de preferência, buscando colocá-la em diálogo com situações do cotidiano, em Libras.

Muitas vezes, a criança traz para o espaço do AEE o processo de desenvolvimento da linguagem escrita já fechado, construído na relação com familiares ou com pessoas que conhecem a Língua de Sinais, mas que desconhecem os processos discursivos da Libras. À guisa de exemplificação, vamos pensar no verbo abrir: esta “palavra”, além dos diversos sentidos que ganha dependendo do contexto, irá implicar em formas de enunciar em Libras também diferentes. Tomemos para esta discussão este verbo em apenas uma das suas diversas significações: “Mover (porta, janela etc., fechada ou cerrada); descerrar” (FERREIRA, 1999, p.16). Para enunciarmos em Libras a expressão “abrir uma porta ou janela”, o enunciado deve ser posto em relação com o tipo de porta ou janela em questão, o que implica no uso de enunciados diferentes.

É de fundamental importância que esta diferenciação enunciativa ocorra desde o início dos processos de apropriação da Libras, pois ela será determinante para o estabelecimento de uma relação com a Língua Portuguesa que se diferencia daquela geralmente observada nas práticas de leitura de sujeitos surdos, ou seja, a leitura de palavras desvinculada do contexto enunciativo, o que inviabiliza a compreensão do texto. Por esta razão, a presença de adultos surdos e de professores bilíngues em sala de aula é tão importante, pois a centralidade não deve ser posta na palavra em si, mas sim no sentido que ela carrega, nos diferentes contextos em que a palavra está inserida, implicando em diversas formas de enunciar em Libras.

Ainda no decorrer dos processos de desenvolvimento de linguagem (Libras), práticas de leituras devem ser iniciadas: leitura de figuras, que inicialmente ganharão

um caráter mais descritivo; em seguida, estas passam a ter temporalidade e relações podem ser estabelecidas entre elas. A linguagem escrita, que sempre esteve presente, passa a ter sentido para as crianças e adolescentes e os processos de reconhecimento das palavras se intensificam. Se esses processos forem tratados da forma como discutimos acima, possibilitará aos sujeitos surdos o entendimento do que é leitura: um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Portanto, a leitura é um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação (LODI, 2004).

As atividades de produção escrita entram também em jogo neste processo, porém estas pressupõem desenvolvimento de linguagem e conhecimento de como se produz textos, desenvolvido a partir das práticas de leitura. Considerando o processo descrito por Vygotsky (1931/1984), os desenhos inicialmente serão as formas de significação possíveis para as crianças/adolescentes dizerem o que desejam na linguagem escrita que, gradativamente, se respeitado o processo descrito acima, serão substituídos pela escrita de enunciados (verbais). Estes terão como base a forma de enunciar em Libras e, posteriormente, em uma relação interdiscursiva e interlinguística em enunciados que respeitam os processos enunciativos da Língua Portuguesa. Novamente, neste momento, o professor bilíngue torna-se fundamental, pois apenas um professor que conhece os processos enunciativos em ambas as línguas poderá trabalhar a análise entre os enunciados em ambas as línguas de forma a favorecer esta aprendizagem.

Não podemos nos esquecer de que os processos de transferência dos elementos da primeira para a segunda língua é um fenômeno esperado para qualquer aprendiz, pois usar outra língua é “dialogar com ela, significa encontrar-se num território desconhecido de signos e significações em outra língua (L2) e, por essa razão, o falante transfere os signos da primeira língua (L1) como se eles fossem apropriados, como se o falante não tivesse saído de seu contexto nessa primeira língua (L1) (LODI, 2004, p.36).

Nesta parte do curso, procurei fundamentar os processos para o desenvolvimento de linguagem e aprendizagem da linguagem escrita como segunda língua (L2) por sujeitos surdos e os princípios que devem ser considerados para propiciar o desenvolvimento dessa aprendizagem. De agora em diante, vamos discutir estes processos a partir de uma discussão que envolva a prática, por meio da sugestão de atividades e maneiras de desenvolvê-las de forma a possibilitar a reflexão sobre os processos aqui discutidos para a proposição de outras práticas e atividades por parte de vocês. Sugiro, no entanto, que vocês reflitam sobre os pontos principais apresentados neste texto, colocando-os em diálogo com os processos vivenciados por vocês na prática cotidiana escolar com os alunos surdos.



Atividade 2 - Fórum – Compartilhando descobertas

O que você achou das informações apresentadas nesta parte do curso? Você já havia pensado na necessidade de haver um professor bilíngue para atuar no AEE de Ensino de Língua Portuguesa como condição primeira para a possibilidade da construção de um bom trabalho? Compartilhe suas reflexões com seus colegas de turma.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C.C.M. *Linguagem e Desenho Infantil: aspectos do desenvolvimento simbólico da criança surda e implicações terapêuticas*. 2008. 136f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2008.
- BAKHTIN, M. (1929) *Problemas da Poética de Dostoievski*, 2ª ed. revista. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. (1952-1953/1979) Os Gêneros do Discurso. In: M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*, 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 277 - 326.
- CANDAUI, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura (as): encontros e desencontros. In: Candau, Vera Maria. (org) *Reinventar a escola*. Petrópolis; Vozes, 2000.
- SKLIAR, Carlos. *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- CRUZ, M. C. Alfabetizando Crianças Surdas: Análise da Proposta de uma Escola Especial. *Dissertação de Mestrado* apresentada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.
- FERNANDES, E. *Problemas Linguísticos e Cognitivos dos surdos*. RJ: Agir, 1990.
- FERNANDES, S. Educação Bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. *Tese de doutorado*. UFParaná, 2003.
- FERREIRA, A.B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FURTH, H.G. *Pensamiento Sin Lenguaje*. Madrid: Ediciones Marova, 1981.
- GESUELI, Z.M. A Criança Não Ouvinte e a Aquisição da Escrita. *Dissertação de Mestrado* apresentada no I.E.L. da Universidade de Campinas - UNICAMP, 1988.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HALL, Stuart. *Diáspora, Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de. Letramento e surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B.; HARRISON. K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de; TESKE, O. (Orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. pp. 35 - 46.
- LODI, A.C.B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos. 2004. 282f. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.
- LODI, A.C.B. Leitura e Escrita em Crianças Surdas: Um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem. 1996. 252f. *Dissertação* (Mestrado em Educação - Distúrbios da Comunicação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.
- MACHADO, I.A. (1996) Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.) *Diálogos com Bakhtin*, 3ª ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. pp. 225 - 271.
- MOORES, D.F. *Educating the Deaf. Psychology, Principles and Practice*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1978.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In. SKLIAR, Carlos (org). *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- PERLIN, Gladis. O Lugar da Cultura Surda, In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- PERLIN, Gladis. O ser e o estar sendo Surdo: Alteridade, Diferença e Identidade. *Dissertação*, Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.
- QUADROS, Ronice Muller & Schimiedt, Magali. *Ideias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos*. Brasília : MEC, SEESP, 2006.
- REIS, Flaviane. Estudos Surdos: cultura e identidade surda. In. *Dissertação*. Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica, UFSC, 2006.

ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e cols. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SKLIAR, Carlos; Lunardi, Márcia. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: Um debate entre Professores Ouvintes e Surdos sobre o Currículo Escolar. In. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Maria Cecília Rafael de Góes (orgs). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

STROBEL, Karin. *História cultural: novas reflexões sobre a história dos surdos*. Florianópolis, UFSC, 2006.

VYGOTSKY, L.S. (1931). *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamiento y Palabra. Obras Escogidas II*. Problemas de Psicología General. Madrid: Visor, 1982. p. 9-348.

SITES ELETRÔNICOS:

http://www.ines.gov.br/ines_livros/2/2_PRINCIPAL.HTM

<http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>

<http://www.maquinadequadrinhos.com.br/HistoriasPublicadas.aspx>.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4618.pdf>

http://www.feneis.org.br/arquivos/As_Diferentes_Identidades_Surdas.pdf

CAPÍTULO II

Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE: dialogando com atividades

Ana Claudia Balieiro Lodi

Esta parte do curso tem como objetivo dar continuidade às discussões iniciadas sobre os processos de ensino-aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa para sujeitos surdos, trazendo sugestões de atividades práticas que podem ser desenvolvidas no AEE. Deste modo, este estudo deve ser posto em contínuo diálogo com o texto anterior “Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE”, que discute as bases teóricas que subsidiam as práticas aqui sugeridas.

Considerando que a aprendizagem da língua escrita deve ser tomada como parte de um contínuo de desenvolvimento da linguagem, muitas das atividades e discussões aqui propostas poderão ocorrer de forma sobreposta. No entanto, para fins unicamente didáticos, as discussões serão separadas em três tópicos: Desenvolvimento de Linguagem, Práticas de Leitura e Produção Escrita.

1. Desenvolvimento de Linguagem

Conforme exposto anteriormente, antes de pensarmos no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, devemos possibilitar às crianças o desenvolvimento da linguagem, base para que elas venham narrar a si mesmas, relatando o que acontece em seu cotidiano, suas experiências, a fim de que possam, posteriormente, realizar as práticas de linguagem em segunda língua.

Uma boa estratégia que contribui para desenvolver práticas efetivas de linguagem é a oferta de atividades que envolvam o ato de contar histórias, “considerando que esta prática propicia a imersão das crianças em atividades discursivo-enunciativas por meio das quais as situações vivenciadas nos livros possam ser postas em diálogo com a vivência de cada uma” (LODI e LUCIANO, 2009, p.43). Além disso, conforme discutiram as autoras do capítulo anterior, estas atividades possibilitam o contato das crianças /dos jovens surdos com práticas de letramento que interferirão, de maneira significativa, em seu processo posterior de aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento da criança/do jovem em diferentes esferas de atividade simbólica.

Para exemplificar este processo, apresento duas situações escolares nas quais uma educadora surda (ES), em oficinas de Libras, contava histórias para as crianças (C) e, em seguida, convidava-as a narrar as mesmas histórias. Destaco, na primeira situação, o diálogo realizado entre a educadora e uma criança, que relaciona os fatos presentes no livro com a vida dela¹.

O livro trabalhado era “Quem tem medo de dentista?”² no qual os autores narram uma história de uma menina que estava com dor de dente, mas tinha medo de se tratar³.

¹ Estes dados foram apresentados e discutidos por Lodi e Luciano (2009, p.45).

² JOLY, F.; ROCHUT, J.N. *Quem tem medo de dentista?* São Paulo: Scipione, 1990.

³ Na coluna da esquerda os dados aparecem da forma como apresentado por Lodi e Luciano (2009), ou seja, enunciados realizados em Libras e transcritos, respeitando-se os processos enunciativos desta língua. Na coluna da direita, os enunciados foram traduzidos para a Língua Portuguesa a fim de facilitar a compreensão daqueles que não possuem domínio da Libras.

<p>(...)</p> <p>ES: MENINA BONECA BRINCAR. SUSTO (leva a mão até a bochecha). DOR, DOR, DOR.</p> <p>C: (bate com sua mão na bochecha).</p> <p>ES: NÃO, BATER NÃO. DENTE (leva a mão na boca e indica seu dente). DOR.</p> <p>C: (imita a educadora surda e indica seu dente)</p> <p>ES: (coloca a mão na bochecha). DOR, DOR.</p> <p>C: (indica que a educadora surda deveria ver algo em sua boca).</p> <p>ES: JÁ VOCÊ?</p> <p>C: (movimenta afirmativamente a cabeça e leva a mão na boca, mostrando para a educadora surda seu dente que, provavelmente, estava mole)</p> <p>ES: (aproxima-se da criança para observar sua boca; em seguida, leva sua mão próximo a sua boca). VOCÊ?</p> <p>C: (sinaliza afirmativamente com a cabeça e sorri).</p> <p>(...)</p>	<p>(...)</p> <p>ES: <i>A menina está brincando de boneca. Assusta-se (leva a mão até a bochecha) ao sentir uma forte dor.</i></p> <p>C: (bate com sua mão na bochecha).</p> <p>ES: <i>Ela não bateu o rosto, não (leva a mão na boca e indica seu dente). Está com dor.</i></p> <p>C: (imita a educadora surda e indica seu dente)</p> <p>ES: (coloca a mão na bochecha). <i>Dói muito.</i></p> <p>C: (indica que a educadora surda deveria ver algo em sua boca).</p> <p>ES: <i>Você já?</i></p> <p>C: (movimenta afirmativamente a cabeça e leva a mão na boca, mostrando para a educadora surda seu dente que, provavelmente, estava mole)</p> <p>ES: (aproxima-se da criança para observar sua boca; em seguida, leva sua mão próximo a sua boca). <i>Você?</i></p> <p>C: (sinaliza afirmativamente com a cabeça e sorri).</p> <p>(...)</p>
---	---

Pode-se observar pela situação apresentada que, para demonstrar compreensão da narrativa, a criança traz fatos de sua vida pessoal para dialogar com a história – bater o rosto e sentir dor. A educadora, ao acolher a resposta da criança, torna-a participante da narrativa e busca, por meio do diálogo, subsídios para esclarecer o que estava acontecendo com a menina da história. A compreensão rapidamente ocorre e a criança, em diálogo com o livro, traz para o grupo um fato ocorrido com ela: um problema dentário que, considerando sua idade, foi compreendido como a existência de dente mole. A criança ainda insistiu para que a educadora surda olhasse sua boca e ela, compreendendo o enunciado da criança, questionou-a sobre sua dentição, possibilitando-lhe estabelecer esse diálogo de forma efetiva. Dessa forma, ao aceitar as enunciações da criança, a educadora aceitou o diálogo estabelecido no que se refere à relação livro x vida, com o intuito de assemelhar o dado trazido pela criança com a história do livro.

Nestas interações, o adulto fluente em Libras pode ainda aproveitar para chamar a atenção das crianças sobre aspectos específicos da Libras como, por exemplo, as relações espaciais constitutivas dos processos de significação.

Vamos a mais um exemplo, também retirado do texto de Lodi e Luciano (2009, p.44), em que a educadora surda narra a história “Luciana na casa da vovó”⁴.

⁴ ALMEIDA, F.L. Luciana na casa da vovó. São Paulo: Ed. Ática, 1985.

ES: O-QUE-É? (abre o livro, mostrando-o para Vinícius).	ES: <i>O que está acontecendo aqui?</i> (abre o livro, mostrando-o para Vinícius).
C: ABRAÇAR (sinaliza como se estivesse abraçando alguém).	C: <i>Abraçar</i> (sinaliza como se estivesse abraçando alguém).
ES: (sorri) VOVÓ ABRAÇAR VOCÊ VOVÓ? (...)	ES: (sorri) A vovó está abraçando você? (...)

Conforme apontado pelas autoras, para convidar as crianças a narrarem a história contada, a educadora surda as questiona sobre as figuras presentes no livro. Uma das crianças, atenta às solicitações, responde à pergunta da educadora surda, realizando o sinal de abraçar. No entanto, em sua enunciação, a criança trouxe para si a ação sem fazer uso de referentes que indicassem quem a vovó estaria abraçando, se seria a própria criança ou a menina da história. Ao fazer isso, a educadora chamou a atenção da criança sobre um aspecto particular da Libras que é a relação pronominal realizada no espaço da enunciação.

Destaca-se que não era objetivo da educadora surda, nesse momento, discutir a gramática da Libras com a criança, mas torná-la consciente dos processos enunciativos desta língua para que, posteriormente, a criança pudesse colocar esse conhecimento em relação com as formas de enunciar em Português. Acredita-se que o contato com histórias é determinante para que as crianças venham a tornar-se leitoras e se apropriem de textos/histórias/fatos a partir de seus processos discursivos. Tal prática, portanto, distancia-se daquelas que visam, unicamente, a atribuição de significação às palavras, tratando-as de forma desvinculada do contexto, fato que distancia o leitor da possibilidade de construir sentidos em textos lidos.

Os materiais que podem ser utilizados para o desenvolvimento da capacidade de narrar são inúmeros e devem respeitar os interesses e a faixa etária das crianças para que elas venham a se envolver, efetivamente, no processo. Assim, além de livros de histórias infanto-juvenis, contos de fadas, fábulas, também podem ser utilizados filmes em DVD a fim de propiciar às crianças o contato e o estabelecimento de uma relação discursiva de construção de sentidos com variados gêneros discursivos, conforme compreendido por Bakhtin (1952-1953/2000). Estas atividades, gradativamente, tornam-se a base para o início do processo de leitura das crianças.

2. Práticas de Leitura

Inicialmente, a construção da leitura da criança deve partir dos aspectos visuais constitutivos dos textos escritos. Pereira e Nakasato (2001), ao analisarem relatos de sujeitos surdos de diferentes idades e níveis de escolarização, observaram que cada um deles construía suas narrativas de diferentes maneiras. Segundo esses autores, as crianças mais novas “nomeavam objetos e ações presentes nas figuras dos livros”; já as mais velhas “eram capazes de construir narrativas com começo-meio-fim, incluíam muitos detalhes e não necessitavam da presença do livro para fazê-lo” (PEREIRA e NAKASATO, 2001, p.355).

Cabe esclarecer que os sujeitos analisados por Pereira e Nakasato (2001) estudavam em uma instituição de ensino para crianças surdas que possuía, em seu quadro de funcionários, instrutores/professores surdos que, desde o início dos processos educacionais, estavam em contínua interação com os alunos. Desta forma, tornou-se possível a diferenciação dos processos narrativos efetivados pelos sujeitos em termos de faixa etária. No entanto, por não ser esta a realidade da maioria de nossas escolas que recebe crianças surdas, torna-se necessária uma releitura dos dados acima, a fim de deixar evidenciado o processo de desenvolvimento da linguagem a partir do domínio da língua de Libras pelas crianças.

De qualquer forma, pode-se dizer que os dados discutidos pelos autores indicam um processo de construção de narrativa semelhante ao descrito na literatura para crianças ouvintes. Outro fato de extrema importância observado por Pereira e Nakasato (2001) diz respeito à análise dos recursos cinésicos utilizados pelas crianças surdas para a articulação dos eventos discursivos no relato da história que envolviam o olhar, as expressões faciais, o uso do espaço, o uso de sinais realizados com as duas mãos para a expressão de simultaneidade de ações e de movimentos corporais como marcadores discursivos de mudança de cena ou de contexto.

Estes dados vêm enfatizar a importância e a necessidade de contato com adultos fluentes em Libras para o desenvolvimento de linguagem das crianças a fim de ser possível perceber e significar os processos discursivo-enunciativos específicos das Libras a serem postos em diálogo com os da Língua Portuguesa escrita.

Outro fato que não pode ser negligenciado nos processos iniciais de leitura das crianças é a necessidade do conhecimento da temática e do gênero discursivo em foco. Desta forma, os materiais escolhidos para serem trabalhados com as crianças e jovens surdos devem, se possível, ser apresentados em Libras e/ou acompanhados de imagens (filmes, desenhos, ilustrações etc.) com o objetivo de favorecer a compreensão das significações possíveis no texto, visando ao desenvolvimento dos processos de leitura realizados pelas crianças para posterior produção de enunciados.



Atividade 3 – Fórum - Pensando nossa prática de ensino

Apresento a seguir três experiências: duas realizadas com crianças e uma com um grupo de adolescentes surdos, envolvendo três gêneros discursivos distintos – contos de fadas, fábulas e relato de vida.

Leiam estas experiências, anotem os pontos mais enriquecedores e troquem ideias com seus colegas.

a) Experiência com Fábulas:

Trago para este texto mais uma experiência de leitura envolvendo a fábula “A Lebre e a Tartaruga”⁵ retirada do trabalho de Lacerda e Lodi (2009, p.152). Vale lembrar que antes de iniciarmos o trabalho com fábulas devemos possibilitar às crianças o conhecimento desse gênero do discurso. Inicialmente, a fábula foi apresentada ao grupo de crianças surdas em Libras, por meio de um vídeo⁶ sinalizado por surdos adultos. A prática de assistir a fábula possibilitou que uma série de discussões fosse realizada com as crianças, envolvendo, além dos aspectos constitutivos do gênero, outros relativos às características dos personagens e ao jeito de cada um enunciar em Libras. Em seguida, esta mesma fábula foi dramatizada pelas crianças e observou-se que os aspectos discutidos por e com elas anteriormente foram incorporados aos seus enunciados, sendo possível perceber as “vozes” dos personagens nas enunciações realizadas por elas. Posteriormente, foi apresentada às crianças a fábula escrita em um livro. O texto foi lido por elas a partir das figuras constitutivas do texto e das experiências visuais possibilitadas pelo vídeo e pela dramatização. Por meio do conhecimento construído, as crianças puderam interagir com o texto escrito, realizando uma leitura do material. Durante a leitura, elas puderam destacar aspectos visuais que lhes eram mais significativos: nomes dos personagens, adjetivos relativos às principais características de cada um deles, palavras conhecidas de experiências anteriores com textos escritos, dentre outros aspectos.

Essas experiências apontam para uma mudança no comportamento das crianças quando ficam expostas a atividades significativas de leitura e escrita, pois elas

⁵ A Lebre e a Tartaruga. Coleção Fábulas de Esopo. Blumenau: Ed. Todolivre, 2006.

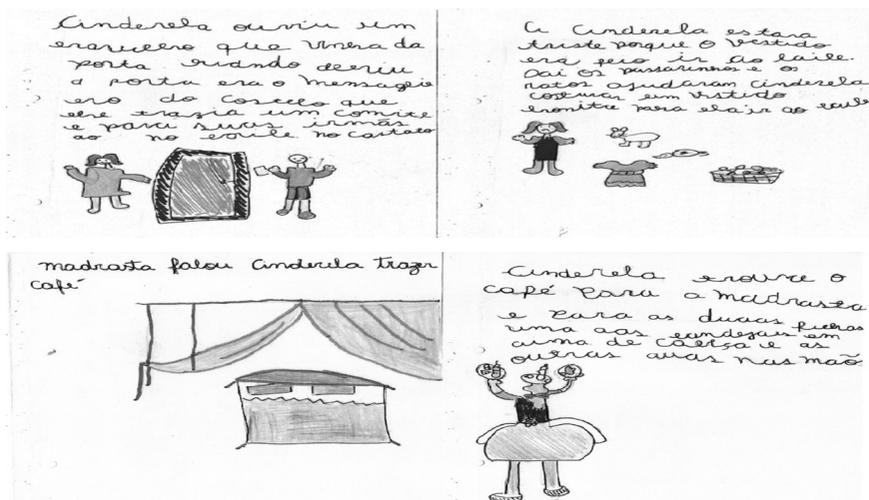
⁶ A Lebre e a Tartaruga. DVD. INES/MEC, 2007

“procuram com maior frequência extrair significados, apontam nos textos palavras e trechos conhecidos, assumindo a postura de leitores” (LACERDA e LODI, 2009, p.152-153). Destacar o que se conhece e construir sentidos a partir do que se sabe são aspectos que temos destacado em nossos estudos. Outra prática interessante pode ser melhor observada na experiência que descrevo a seguir.

b) Experiência com Contos de Fadas:

Alguns contos de fadas são fáceis de serem encontradas em vídeo. Mostrar a história para as crianças, discutir com elas, em Libras, os aspectos que lhes chamam mais atenção podem ser estratégias significativas para as crianças iniciarem a leitura da história. Apresento a seguir, um relato como exemplo.

Em um primeiro momento, assistiu-se com um grupo de crianças surdas o filme “Cinderela”, tomando-se o cuidado para que este estivesse legendado, a fim de que as crianças, mesmo sem serem cobradas a ler, iniciassem a atividade sendo expostas à modalidade escrita da Língua Portuguesa. Posteriormente, esta história, já discutida com o grupo, foi apresentada às crianças por meio de um livro que tinha ilustrações grandes, bonitas e coloridas. O grupo foi convidado a recontar a história em Libras, tendo como base as ilustrações do livro. Esta narrativa, então, foi sendo construída em parceria com um educador adulto de forma a garantir a temporalidade dos fatos e o texto produzido coletivamente foi escrito por esse adulto na lousa. A história foi dividida em partes, em parceria com as crianças, e escrita em folhas separadas pelas próprias crianças a partir da escrita realizada pelo adulto. Em seguida, elas foram convidadas a ler o texto também coletivamente e a ilustrar o material, produzindo, desta forma, seus próprios livros: ilustrados com seus desenhos e escritos a partir do texto coletivo.



Pode-se observar que, neste momento, a cópia do texto já significado anteriormente no e pelo grupo ainda mostrava-se difícil para as crianças compreenderem; mesmo assim, o conhecimento da história tornava possível uma “leitura” do texto, determinando o envolvimento das crianças com a atividade, que as colocava no lugar de leitoras/interlocutoras do texto.

c) Experiência com Relato de Vida:

Este gênero foi trabalhado com um grupo de adolescentes surdos que dizia ter muita dificuldade em desenvolver atividades de leitura e escrita. Por isso, eles buscavam “estudar as palavras” em casa, mas percebiam que, quando inseridas no texto, mesmo

eles sabendo o significado delas, não compreendiam o conteúdo que precisaria ser apropriado para o acompanhamento das aulas. Considerando a forma como este grupo se relacionava com a linguagem escrita e a faixa etária dos integrantes, foi escolhido o livro “Mãos fazendo história”⁷ para o desenvolvimento do trabalho. Este livro é constituído por quatorze capítulos, contendo histórias de vida de quatorze adultos surdos. Após folhearem o livro, os alunos selecionaram o capítulo a ser estudado, que foi a história de vida de uma pessoa conhecida pela maioria deles. Todos receberam uma cópia do texto e foram orientados a ler individualmente ou em dupla. O texto foi, então, transcrito na lousa, respeitando a divisão do texto original, e o grupo foi orientado a socializar o que entendeu com a leitura e a explicitar os motivos que os levaram àquela compreensão.

É importante destacar que o grupo em questão foi constituído por dois subgrupos: um que já estava sendo trabalhado a partir de uma prática de leitura que deslocava o sentido para o foco na palavra; e outro que havia integrado o grupo maior recentemente. Por ter sido observada duas práticas de leitura distintas, algumas discussões foram realizadas separadamente.

Na impossibilidade de transcrever o material original, pela extensão do mesmo, apresento apenas uma parte do texto trabalhado. As palavras que aparecem aqui sublinhadas foram destacadas pelo grupo. As pessoas envolvidas nas discussões são identificadas por P (professora) e S1,2,3,4 (surdos participantes do grupo). Destaco, ainda, que esta discussão só se tornou possível porque o trabalho realizado foi registrado por meio de filmagem para acompanhamento do desenvolvimento do grupo.

Da infância não lembra quase nada, estava sempre de lado, não o convidavam para nada, não sabia brincar como os ouvintes, não entendia as regras dos jogos [...] (LORTHIOIS, CRUZ, OLIVEIRA, 2003, p.134)

O grupo que iniciava as atividades resistia em destacar as palavras que (re) conhecia e que poderiam ser a base para a compreensão do texto. Mesmo considerando esta uma história conhecida pela maioria dos alunos, compartilhada com o grupo antes de iniciarem a leitura, o deslocamento que se conseguiu realizar com os alunos foi com base em diálogos feitos a partir de suas histórias de vida, resultando, hoje, em grande dificuldade de leitura por parte desse grupo de alunos.

<p>S1: PESSOA SURDA SABER NADA, BRINCAR NÃO-SABER, NADA.</p> <p>S2: AMIGO NÃO-TER, LER MUITO DIFÍCIL, GRUPO CERTO. EU LER NÃO-SABER. OLHAR NADA SABER, NADA. OLHAR SABER NADA, AMIGO LER NADA, TRISTE CASA SOZINHO.</p> <p>S1: APRENDER PALAVRA SEPARADA.</p> <p>S2: OUVINTE, OUVINTE PRIMEIRO, SEGUNDO SURDO, BRINCAR, PERGUNTAR, LER, ENTENDER. EU LER NADA, AJUDAR NÃO NADA.</p> <p>P: VOCÊS ENTENDER ELE SOZINHO?</p> <p>S2: EU ANTES OUVINTES MUITOS, EU SOZINHO, ESTUDAR, ESCREVER SOZINHO.</p>	<p>S1: as pessoas surdas não sabem nada, não sabem brincar, nada.</p> <p>S2: não tinha amigos, é muito difícil ler, estar no grupo certo. Eu não sei ler. Olho e não sei nada. Olho e não sei nada. Meus amigos não lêem nada, fico em casa triste, sozinho.</p> <p>S1: preciso aprender as palavras separadas</p> <p>S2: ouvinte em primeiro lugar, o surdo fica em segundo, brincar, perguntar, ler, entender. Eu não leio nada, ninguém me ajuda em nada.</p> <p>P: vocês entenderam que ele era sozinho?</p> <p>S2: antes eu tinha muitos amigos ouvintes, mas eu estava sempre sozinho, estudando e escrevendo sozinho.</p>
---	--

⁷ VERGAMINI, S.A.A. (Org.) *Mãos Fazendo História*. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2003.

Pode-se observar que, embora tenha havido compreensão do texto, entendimento este determinado, em grande parte, pelas discussões anteriores, o posicionamento assumido pelo grupo que iniciava os trabalhos buscava relacionar as histórias deles com a do adulto surdo da história. Esse fato determinou, em alguns momentos, que eles próprios falassem sobre si mesmos a partir do que havia sido discutido no e pelo grupo. Porém, um fato era continuamente destacado por eles: o de não conseguirem ler.

Enquanto essa discussão era realizada, o grupo que estava acostumado com as práticas de leitura - que visavam à compreensão do texto e não o conhecimento do vocabulário que constitui o texto - realizava, entre eles, outra discussão, compartilhada com os demais posteriormente.

S3: ANTES CRIANÇA LEMBRAR NÃO. CRIANÇA ESQUECER, LEMBRAR NÃO. AMIGO CONVIDAR NÃO BRINCAR. OUVINTE SURDO BRINCAR JUNTO NÃO	S3: não se lembra de quando era criança, se esqueceu, não lembra. Tinha amigos, que não o convidavam para brincar. Ouvintes não brincavam junto com surdos.
---	---

Aproximar-se do texto buscando a compreensão a partir do conhecimento do tema e dar significação às palavras que reconhecem foi o que determinou a postura daqueles que estavam começando a dominar a leitura. Esse fato fez com que houvesse a seguinte discussão frente à leitura do trecho abaixo:

Quando era pequeno foi trabalhado oralmente, não podia usar as mãos, o seu vocabulário era pobre as palavras eram soltas.

Quando começou a usar a Língua de Sinais sua comunicação também era pobre, teve muita dificuldade na escola, nos passeios e no trabalho [...] (LORTHIOIS, CRUZ, OLIVEIRA, 2003, p.134-135).

S2: ANTES, PEQUENO SINAIS APRENDER S4: SINAIS NÃO, FALAR ANTES. TEXTO OLHAR (aponta na lousa "não usar as mãos"). S3: POBRE? DINHEIRO NÃO-TER? NÃO... POBRE O-QUE-É? P: POBRE AQUI SIGNIFICAR CONHECER PALAVRAS POUCO, DIFÍCIL COMUNICAÇÃO. S4: ENTENDER... O-R-A-L (segmentando a palavra oralmente) IGUAL FALAR? TRABALHAR AQUI (apontando a primeira linha do texto) IGUAL FONOAUDIÓLOGA IR APRENDER FALAR? P: MUITO BOM. GRUPO EXPLICAR.	S2: Antes, quando pequeno aprendeu sinais S4: Não usava sinais, antes aprendeu falar. Olha o texto (aponta na lousa "não usar as mãos"). S3: Pobre? Não ter dinheiro?. Não é... O que significa pobre? P: Pobre, aqui, significa conhecer poucas palavras, ser difícil a comunicação S4: Entendi... Oral (segmentando a palavra oralmente) é igual a falar? Trabalhar aqui (apontando a primeira linha do texto) significa ir à fonoaudióloga aprender a falar? P: Muito bom! Explica para o grupo.
---	--

Pode-se observar no trecho acima que os adolescentes que vinham sendo trabalhados para o desenvolvimento de uma prática de leitura que buscava a construção de sentidos no texto, e não o reconhecimento de palavras isolada do contexto enunciativo, puderam refletir sobre o texto lido. Não era mais necessário conhecer todas as palavras, mas ler o texto, no sentido de compreendê-lo.

Tenho certeza de que se a prática de leitura com base na construção dos sentidos do texto for iniciada logo, muitas crianças poderão desenvolvê-la, o que minimizaria as dificuldades enfrentadas hoje pelas pessoas surdas.

Portanto, ficou evidenciado que a construção de sentidos só é possível caso os conhecimentos em circulação nos textos escritos sejam postos em diálogo com os conhecimentos anteriores, construídos a partir da Libras, e que as práticas escolares transformem-se e sejam, de fato, significativas. É preciso assumir que a Libras não é um instrumento para a aprendizagem da Língua Portuguesa, mas sim a base para a reflexão sobre o texto, a essência do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, vale ressaltar que práticas que visam o trabalho com palavras, de forma dicionarizada, sem colocá-las em diálogo com o texto, também precisam ser deixadas de lado.

Vocês já tiveram experiências semelhantes? Se já, o que houve de semelhante ou de diferente dos exemplos que apresentamos aqui?



Sabemos que as práticas aqui defendidas não são fáceis de serem implantadas, principalmente por serem bastante diferentes daquelas que vivenciamos e que aprendemos em nossa formação. Mas acredito que, se quisermos mudar efetivamente o processo de desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, temos que começar a rever o que fazemos, buscando o novo, o diferente. Tenho certeza de que esta foi uma das causas que fizeram vocês se inscreverem neste curso.

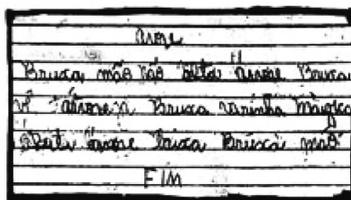
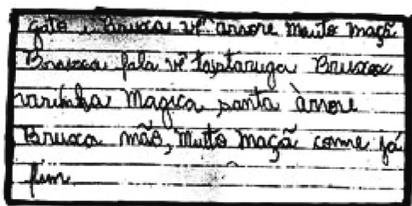
3. Produções Escritas

Conforme dito anteriormente, separamos as atividades voltadas ao desenvolvimento de práticas de leitura e de produção escrita apenas para fins didáticos, pois muitas destas práticas sobrepõem-se no decorrer do processo. A continuidade no desenvolvimento dessas práticas auxilia crianças e jovens surdos a se apropriarem da Língua Portuguesa.

O desenvolvimento do processo narrativo só adquire significação quando a criança pode narrar fatos de sua vida, de seu cotidiano, narrar a si mesma e transferir esse processo para a leitura de textos. Esse processo, inicialmente, tem como base os aspectos visuais constitutivos do texto (figuras e ilustrações) para, posteriormente, serem considerados os aspectos verbais e textuais. De início, estas narrativas constituem-se em nomeações e/ou descrições daquilo que está sendo observado para, em seguida, transformar essa leitura em construção de uma história propriamente dita. A utilização de textos não-verbais (só com imagens) pode ser um bom início para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, como os livros da Coleção Bruxa Onilda, da Editora Scipione.

Vejamos um exemplo de texto sem escrita. O texto abaixo indica a primeira aproximação das crianças com a leitura da história.





Esta leitura, mediada pelo adulto, pode levar à transformação do texto descritivo na construção de uma história, como pode ser observado nos textos a seguir:

O trabalho com histórias em quadrinhos pode ser outra estratégia para aproximar as crianças e os jovens surdos da prática da leitura, dada a riqueza de informações que podem ser apropriadas visualmente e que facilitam o processo de produção escrita. A experiência abaixo, desenvolvida com um grupo de crianças que estavam iniciando formalmente o contato com a linguagem escrita, foi retirada do texto de Lacerda e Lodi (2009, p.153-154).

Escolheu-se para o trabalho que seria desenvolvido com as crianças o episódio “Concurso de Beleza” do vídeo comercial “Cine Gibi I da Turma da Mônica”⁸. Além de apresentar uma linguagem de fácil compreensão, este vídeo possui uma janela com interpretação em Libras, o que motivou a participação das crianças por conter as informações referentes aos diálogos dos personagens em uma língua que lhes era acessível. Além da interpretação em Libras, optou-se ainda por deixar aparente a legenda em Português, o que determinou que as crianças estabelecessem diálogo entre as duas línguas: a do texto interpretado em Libras e a de Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois elas podiam, por exemplo, reconhecer, na legenda, o nome dos personagens que apareciam no vídeo.

Por solicitação das crianças, o episódio “Concurso de Beleza” foi assistido diversas vezes. Isso facilitou a construção de narrativas, pois o texto foi recontado pelas crianças em Libras a partir das compreensões individuais e transformado/expandido a partir da contribuição de todos. Esse fato auxiliou os adultos responsáveis pela condução do trabalho a perceberem quais aspectos da história mereciam ser discutidos no e com o grupo. Posteriormente, as crianças foram convidadas a dramatizar a história, a desenhar trechos, a ler, pelas ilustrações, a mesma história⁹ e a produzir seu próprio texto em Libras, que foi escrito em Português pelos adultos.

O texto produzido em Libras pelas crianças e transcrito para a Língua Portuguesa pelos adultos que conduziam a atividade foi disponibilizado às crianças, que foram convidadas a lê-lo, considerando o conhecimento que já possuíam da história. Conforme relataram as autoras, a partir desta prática, “as crianças mostraram-se muito motivadas para ler algo que conheciam e pareciam surpresas ao conseguirem

⁸ Cine Gibi 1. O filme. DVD. Paramount Pictures, 2004

⁹ Cine Gibi 1, a Revista. Editora Globo, 2004.

reconhecer palavras, criar hipóteses ou discordar dos colegas com base em seus conhecimentos” (LACERDA e LODI, 2009, p.154).

Tornar as crianças escritoras é o nosso objetivo principal e se, inicialmente, elas ainda não têm autonomia para realizar tal prática, um adulto pode assumir a função de escritor, servindo de co-autor dos textos socializados pelas crianças. Elas têm o que dizer e precisam perceber isso, além de tornarem-se conscientes de que suas narrativas podem ser registradas em uma língua que, a princípio, lhes é inacessível. Posteriormente, com maior domínio da escrita e conhecimento de como o gênero se constitui, elas podem escrever seus próprios textos em Língua Portuguesa.



Atividade 4 – Fórum – Compartilhando as possibilidades de criação de histórias em quadrinhos

Vá ao sitio <http://www.monica.com.br/index.htm> e veja muitas ideias para o trabalho com a produção escrita, utilizando a história em quadrinhos. Essa atividade encanta em todas as idades. Depois compartilhe com seus colegas a experiência realizada.

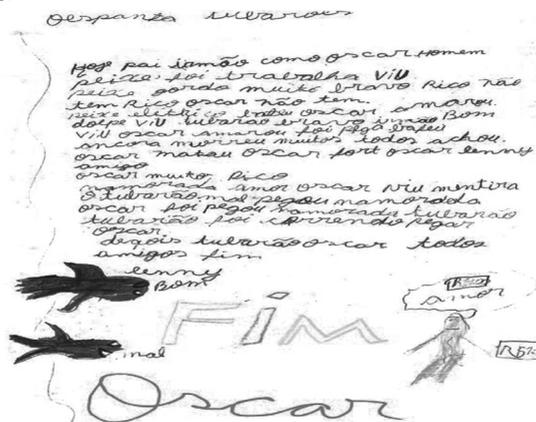


Outra estratégia utilizada para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita das crianças surdas, que se mostrou bastante significativa na tarefa de fazer as crianças escreverem de forma espontânea, foi o trabalho com filmes. A experiência abaixo foi desenvolvida a partir do filme “Procurando Nemo”. O filme em questão foi assistido e discutido com um grupo de crianças entre 10 e 12 anos que, posteriormente, foi convidado a narrar a história (Procurando Nemo. DVD. Coleção Disney/Pixar, 2003).

A narrativa inicial foi construída coletivamente e, posteriormente, cada criança narrou sua própria história individualmente. As narrações feitas pelas crianças foram filmadas e, em seguida, elas puderam assistir às próprias narrativas em Libras. A partir deste registro, escreveram a história do filme, realizando uma espécie de “tradução” do texto narrado em Libras para a escrita em Língua Portuguesa.

Essa proposta visou reduzir as dificuldades iniciais de se produzir um texto escrito, na medida em que as crianças surdas devem pensar a história em uma língua, ao mesmo tempo em que precisam refletir sobre as formas de escrever em outra. Com o registro em Libras de suas próprias histórias, elas tiveram que enfrentar “apenas” o desafio de transformar o registro de Libras em Português, tarefa esta que, como sabemos, é bastante difícil.

O texto abaixo, fruto deste trabalho, foi o primeiro redigido autonomamente por uma das crianças.



Com isso, acreditamos ser importante realizar duas discussões que são centrais para a transformação da relação estabelecida pelas crianças e jovens surdos da Libras com a linguagem escrita da Língua Portuguesa.

A primeira delas diz respeito à presença de desenhos em grande parte das produções realizadas pelas crianças (como pode ser observado na produção acima). Coerente com os pressupostos da teoria que subsidia as práticas apresentadas neste texto, entendemos que as “atividades com/na linguagem, mediadas pelas esferas simbólicas, permitem modos de dizer que exigem outros modos de lidar com a significação: as atividades simbólicas efetivam-se como modos de expressão e de interpretação que a criança efetua sobre o mundo” (ARAÚJO, 2008, p.50).

Nesta perspectiva o desenho é compreendido como a forma com que a criança reflete seu conhecimento, dando sentido a suas ideias, produtos de seu pensamento. Por intermédio de desenhos e de imagens, a criança pode “registrar percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação e memória no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada às suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais” (ARAÚJO, 2008, p.70).

Deste modo, a busca por significação do que se quer dizer e o pouco domínio da Língua Portuguesa levam as crianças a recorrerem, muitas vezes, ao desenho, como base para os processos de construção de sentidos pretendidos. Portanto, esta prática, se compreendida como decorrente do desenvolvimento de linguagem e como apropriação da segunda língua, deve ser tratada pelos professores como algo esperado e, por isso mesmo, deve ser constantemente incentivada como forma de possibilitar aos sujeitos surdos diferentes formas de dizer.

O segundo aspecto que merece ser discutido no que se refere ao estabelecimento de relações entre a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita diz respeito ao aceitar, pelo menos inicialmente, a forma como as crianças escrevem (que tem a Libras como base), sem haver a preocupação com a gramática da Língua Portuguesa (como pôde ser observado nos textos trazidos para este trabalho). Se a proposta é desenvolver nessas crianças e jovens surdos a prática da escrita em Língua Portuguesa, precisamos, primeiro, possibilitar que se sintam livres para construir textos. As correções e, como consequência, o medo de errar, acabam por distanciar as crianças e os jovens surdos das práticas de produção de textos.

O trabalho de adequação do registro escrito da Língua Portuguesa (que, certamente, necessita ser realizado) pode ser desenvolvido posteriormente, quando as crianças e os jovens surdos se sentirem mais seguros para refletir sobre este processo e estiverem cientes das diferenças linguísticas existentes entre a primeira língua e a segunda língua, considerando o domínio que eles apresentam da Libras. Os textos a seguir exemplificam este processo.

O primeiro texto, produzido por um jovem surdo de 13 anos, mostra que este sujeito, por dominar práticas de leitura que visam à compreensão textual, constituiu-se como leitor e, em decorrência disso, apropriou-se de uma linguagem específica da Língua portuguesa, utilizando-a na elaboração de suas narrativas. Chamo atenção, novamente, para a presença de desenhos na constituição da história.

O LOBO MAU



A GRUTA DO LOBO, ACORDOU PELA NOITE SOMBRIA
PASSAR EM A FAZENDA, DESCER NA MONTANHA.
PERTO DA FLORESTA, OS ESQUILOS ASSUSTARAM QUE ERA
O LOBO MAU, OS ROEDORES SUBIRAM AS ARVORES, LOBO
SUBIR A COLINA EM PERTO DA FAZENDA, UIVAR
NA LUA EM PASSAROS ASSUSTADOS EM NÃO DORMEM.
AS CORUJAS TENHAM OS OLHOS GRANDES COMO A LUA
LOBO CORRER EM MUITO RISCO COM O MURO. OS
SINOS ESTÃO ARALMES EM CAMPOS DOS OVELHAS, TEM
CÃO, O GUARDA INDESTRUIDOR COMIA RAÇÃO EXCELENTE
CÃO FINGER O DORMIR, QUE ANTES A COMER EM CAMPO
A CASA DO CÃO ESTÁ MUITA FORTE, COM O CHEIRO DE ESPINHA
E A TINTA VERNIZ QUE BRILHANTE, CÃO SORRIR COM A
CASA, QUE ENTRA.
O LOBO MALEFICO PASSAR O MURO DO CAMPO COM
AS OVELHAS FORTES, DEVORAR AS DÚZIAS DAS OVELHAS E
PERTO DA CASA DO CÃO. O CÃO SENTIU O CHEIRO DO LOBO, FORA
DA CASA.
O CÃO LUTAR O LOBO COMO O RINGUE DA LUTA, QUE
DURADOURA, CÃO CANSADO COM FERIDA NÃO OS FERIMENTOS
EM LOBO COMO TAMBÉM O CÃO.
CÃO MORDER O BAGO DO LOBO MAU, LOBO UIVAR O DOR
E CORRER QUE COMO OS COELHOS COM FORA DO CAMPO
E PARTIA SUA GRUTA, DAS MONTANHAS.
EM DIA SEGUINTE, CÃO ESTÁ VITÓRIA EM AS OVELHAS

Destaco o uso da seguinte linguagem trazida pelo adolescente: “gruta do lobo”, “noite sombria”, “subir a colina”, “uivar para a lua”, “as corujas com olhos grandes como a lua”, “o cão, guarda indestrutível”, “lobo maléfico”, “devorar dúzias de ovelhas”, “o cão lutou com o lobo como se estivesse em um ringue”, “lobo uivar de dor”, “correr como os coelhos no campo”, entre outras. Esta forma de enunciar, específica deste gênero discursivo, foi apropriada por ele por meio das sucessivas práticas de leitura. As “correções”, como já dissemos antes, são necessárias, no entanto, foram deixadas para um momento posterior. O objetivo mais importante dessa etapa era fazer com que os alunos se sentissem capazes de escrever o que desejavam.

Em função desse quadro de progresso em relação ao desenvolvimento da língua escrita, os alunos tornam-se cada vez mais autônomos nessa modalidade e trazem em suas produções aspectos que são específicos das linguagens constitutivas da Língua Portuguesa. Assim, os professores/educadores podem propor ações conscientes e intencionais de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. No entanto, considerando a habilidade desses alunos em construir enunciados significativos por meio de linguagens visuais e dado o interesse deles por discussões políticas, foi necessário buscar outros gêneros discursivos que contemplassem esse interesse. Um desses gêneros foi a *charge*.



A *charge* é compreendida, conforme discutiu Berti-Santos (s/d), como um gênero discursivo que materializa o imbricamento do verbal com o visual na construção do signo ideológico. Segundo a autora (s/d, p.2), a *charge* é um gênero “de caráter opinativo, que se insere na esfera de circulação dos textos informativos, e que recupera notícias veiculadas no momento de sua criação”. Já para Brait (2004), a *charge* insere-se no espaço jornalístico e tem a função de flagrar criticamente o cotidiano político. Por esta razão, sua análise está na dependência do contexto sócio-histórico em que foi produzido e da esfera de circulação em que foi publicado.



NOVO CARRO QUE MOVIMENTA-SE COM A ÁGUA.

A TECNOLOGIA JAPONÊS TRINUFOU QUE CRIOU NOVOS CARROS: TEM AS NOVAS FONTES DA ENERGIA, A ÁGUA E A ENERGIA ELÉTRICA. A COMBUSTÃO DE PETRÓLEO É COISA DO PASSADO. AS PESSOAS IMPRESSIONAM-SE COM O NOVO SISTEMA DE MOVIMENTAÇÃO COM CARRO.

COMO A NOVA MODA DO CARRO, CHAMADO "CARRO HÍBRIDO." AS OUTRAS PESSOAS ACHAM QUE OS POSTOS DE GASOLINA SERÃO EXTINTOS. COMO FUNCIONAR CARRO MOVIMENTAR A ÁGUA? PRIMEIRO É O TANQUE DA ÁGUA NO CAPÔ, MOTORISTA LIGAR O MOTOR INOVADOR QUE PARECE PEQUENO GERADOR DA HIDRAELETRICIDADE, OS CORREDORES HIDRALUCIOS PARA AS BARRAS AQUECIDAS A ÁGUA VIRA OS VAPORES, SAÍAM PELO ESCAPAMENTO DIFERENTE.

NÃO HÁ ARES DA POLUIÇÃO, CARRO HÍBRIDO QUE NÃO TEM A GASOLINA. PARECE O SONHO INCRÍVEL, ELES CONCORDAM OS NOVOS CARROS NÃO SOLTAM POEIRAS SUJAS.

O GOVERNO JAPONÊS REAGIU A ÁGUA SUBSISTIR A GASOLINA, E COMBATEER O SUPERAQUECIMENTO GLOBAL QUE ATERRAIZAL O TODO MUNDO. A TECNOLOGIA AMERICANA FRACASSOU, OUTRAS PESSOAS AMERICANAS E RESTOS DO MUNDO, TENHAM DOS MOTIVOS: MORDAM UMA INJEJA E ADMIRAR A NOVA TECNOLOGIA NO CARRO.

“A GASOLINA? PETRÓLEO? NÃO TIRAM AS DÚVIDAS INÚTEIS NADA. NOSSO SÉCULO XXI JÁ TEM O CENÁRIO QUASE FUTURÍSTICO: OS ROBÔS FICAM REDONDINHOS, COMPUTADORES SAÍAM MUITO FORTES, CELULAR E IPOD AÇA SALEM (IPHONE)...”

Para a realização do trabalho com charges, diversos textos de diferentes gêneros discursivos e esferas de circulação foram lidos, respeitando-se as leituras realizadas pelos jovens surdos, ou seja, os sentidos por eles construídos. Posteriormente, produções escritas sobre o tema abordado nas charges foram produzidas. Como exemplo, apresento o seguinte material:

Gostaria de chamar a atenção sobre a qualidade do texto acima produzido. Pode-se observar que, gradativamente, aspectos específicos e constitutivos de diferentes gêneros discursivos da Língua Portuguesa foram sendo apropriados pelo jovem, por meio do desenvolvimento de um trabalho que considerou os aspectos descritos teoricamente no texto anterior, e que balizaram o desenvolvimento das atividades aqui apresentadas, com todos os grupos descritos, ou seja, um processo de e com a linguagem, considerando que este aluno utilizou, inicialmente, a dimensão discursiva para, posteriormente, realizar um trabalho com a elaboração formal da língua escrita.

Desta forma, se nosso desejo é a constituição das pessoas surdas sob nossa responsabilidade no espaço escolar em sujeitos bilíngues, devemos fazer com que eles se tornem:

- sujeitos reflexivos por meio do desenvolvimento da linguagem, ou seja, precisamos possibilitar aos alunos a apropriação de uma língua que lhes permita construir conhecimentos para que possam atribuir sentidos ao mundo por meio da inserção deles em diferentes práticas de linguagem em circulação social;
- sujeitos leitores do mundo e dos processos enunciativos específicos de cada língua que no diálogo com os conhecimentos construídos na primeira língua vão sendo paulatinamente apropriados;
- sujeitos escritores, autores de seu dizer, respeitando os processos discursivo-enunciativos de cada gênero discursivo em Língua Portuguesa.

Assim, fica evidenciado que o diálogo estabelecido pelos alunos com os conhecimentos produzidos inicialmente em Libras e a importância dos aspectos visuais na escrita, enfatizados no decorrer de todo o processo de desenvolvimento da Língua Portuguesa, formam as pontes necessárias para que o conhecimento seja por eles construído em segunda língua.

Sei que as cobranças são muitas e pouco respeito tem sido dado a esse processo de construção do conhecimento. No entanto, apenas o desenvolvimento de práticas coerentes com pressupostos teóricos sólidos, que concebam o diálogo entre as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita), é que possibilitará a apropriação da Língua Portuguesa pelos sujeitos surdos. Somente por intermédio da Libras é que os surdos podem ter acesso à linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por meio dessa dimensão, os surdos podem “dialogar” com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo, em que são “falados” por eles. Tornam-se locutores e interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores) (LODI, 2004).

Esperamos que as discussões realizadas nos diferentes espaços deste curso possam ter contribuído para a reflexão de vocês. A discussão teórica, acredito, possibilitou a construção de uma base sólida que certamente vai subsidiar a prática pedagógica. Por fim, a apresentação e discussão de possíveis práticas que podem ser desenvolvidas nos espaços do AEE para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, certamente, contribuirão para a reflexão e para o refazer em sala de aula. Enfatizamos que não há um trabalho único, assim como não há apenas um caminho traçado para se alcançar os objetivos propostos. Mas o respeito aos processos de desenvolvimento de crianças e jovens surdos e a compreensão de que todos aprendem fazem-se necessários para alterarmos a realidade atual que atinge a parcela surda da população.



Atividade 5 – Fórum – Trocas de experiências

Diante das diferentes sugestões de práticas para serem desenvolvidas nas aulas de AEE de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, dialogue com seus colegas sobre os princípios mais importantes apontados durante a realização das atividades.

Quais experiências você já utilizou com seus alunos?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1952-1953/1979) Os Gêneros do Discurso. In: M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*, 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 277 - 326.

BERTI-SANTOS, S.S. Análise do verbo-visual de textos em hipermídia: a *charge*. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/19_Sonia_Sueli_BS.pdf. Acesso em setembro de 2010.

LACERDA, C.B.F.de; LODI, A.C.B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F.de (Orgs) *Uma Escola Duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.143-160.

LODI, A.C.B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos. 2004. 282f. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

LODI, A.C.B.; LUCIANO, R.de T. Desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F.de (Orgs) *Uma Escola Duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.33-50.

LORTHIOIS, A.A.M.; CRUZ, M.; OLIVEIRA, M.L.de. Sou capaz!. In: VERGAMINI, S.A.A. (Org.) *Mãos Fazendo História*. Petrópolis, R.J.: Editora Arara Azul, 2003.

PEREIRA, M.C. da C.; NAKASATO, Ricardo. *Aquisição de narrativas em Língua de Sinais Brasileira. Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.125, p. 355-363, 2001.

CAPÍTULO III

Estratégias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos

Flaviane Reis

Iniciaremos agora a apresentação de algumas sugestões complementares que podem ser conhecidas por vocês e que poderão contribuir com o cotidiano pedagógico na escola. São atividades que podem ser desenvolvidas no AEE de Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

O trabalho pedagógico no AEE voltado para alunos surdos em escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. O AEE deve acontecer em período adicional ao período diário de aulas dos alunos em atendimento, isto é, no contraturno de estudos desses alunos.

O atendimento especializado precisa acontecer na sala de recursos multifuncionais e ser desenvolvido por um professor com formação em Língua Portuguesa (preferencialmente) e que, sobretudo, acredite nesta proposta de ensino. É imprescindível que esse professor também seja usuário da Língua Brasileira de Sinais. O objetivo desse atendimento é o de desenvolver nos alunos a competência gramatical ou linguística, bem como textual, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas, considerando a Língua Portuguesa como segunda língua.

A sala de atendimento deve ser bem equipada com uma diversidade de materiais pedagógicos e conter dentre outros importantes elementos de ensino um amplo acervo textual em Língua Portuguesa, para que os alunos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação.

Na análise do desenvolvimento dos alunos, em relação ao aprendizado e domínio da Língua Portuguesa, o professor precisa investigar como são atribuídos os significados às palavras e como ocorre a organização delas nas frases e textos em diferentes contextos.

Os professores de Língua Portuguesa devem trabalhar em parceria com os professores da sala comum e de Libras para que realizem o estudo dos termos específicos do conteúdo curricular. Para isso, é necessário utilizar uma fonte de pesquisa bibliográfica variada, em especial, o dicionário ilustrado. Os termos a serem trabalhados com os alunos precisam ser organizados em um glossário ilustrado para facilitar o desenvolvimento com a linguagem. Após a confecção do glossário, podem ser realizados estudos dos diferentes significados e formas de uso que as palavras podem assumir, conforme o contexto.

Para esclarecer as possíveis dúvidas sobre o estudo dos contextos e dos conteúdos curriculares, o professor de Língua Portuguesa e os professores da turma, em conjunto, podem organizar um caderno de estudos para exemplificar cada um dos conceitos a serem trabalhados, evidenciando, assim, a polissemia das palavras. Esse trabalho tem como objetivo fazer com que os alunos conheçam os sentidos que as palavras podem adquirir de acordo com os contextos em que elas são utilizadas. No AEE para o ensino da Língua Portuguesa, é preciso valorizar a leitura e a escrita de palavras, frases e textos. O uso de imagens ou do teatro (teatralização) são recursos importantes para se trabalhar com a representação de conceitos abstratos.

A avaliação do desenvolvimento da Língua Portuguesa nas salas do AEE precisa ocorrer diariamente, de maneira contínua, para assegurar que os avanços na aprendizagem sejam reconhecidos e para que se possa redefinir o planejamento,

se for necessário, sempre considerando que para a aquisição da Língua Portuguesa é preciso que o professor estimule permanentemente o aluno, provocando-o a enfrentar desafios.



Para exemplificar como pode ser desenvolvido o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa no AEE, leia as oficinas disponibilizadas no livro “Ideias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos” de Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt. Nesse material há vasta abordagem sobre como ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos, além de muitos exemplos de atividades. Essas sugestões se encontram no Capítulo II a partir da página 40. O livro está disponível no seguinte endereço: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4618.pdf>>.



ALGUMAS SUGESTÕES PRÁTICAS PARA O AEE

Como ensinar a segunda língua para os alunos surdos?

Clientela:

Alunos da Educação Infantil.

Material:

oficinas disponibilizadas no livro: “Ideias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos” de Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt. Este material aborda, de maneira ampla, o ensino de Língua Portuguesa para os alunos surdos, além disso, disponibiliza uma série de exemplos de atividades. As sugestões encontram-se no Capítulo II, a partir da página 40.

Objetivos:

- Estimular na criança a habilidade de expressar-se perante um grupo;
- Desenvolver na criança a capacidade de expor seus pensamentos de forma clara e organizada, situando-se no tempo e no espaço.

Trabalhando com o “saco das novidades” (p. 45 e 49)

Material:

- 1 saco de pano, com o nome “Saco das Novidades” escrito no centro e o nome da criança logo abaixo. Tanto o nome do saco quanto o da criança podem ser bordados, escritos com cola colorida ou com uma tinta específica para tecido.

Desenvolvimento da atividade:

- Cada criança deve possuir seu próprio “Saco das Novidades” que deverá ser levado para casa toda sexta-feira.
- No final de semana a criança colocará no saco um objeto ou qualquer material que represente ou faça parte de alguma atividade realizada por ela neste período (seja um passeio, uma brincadeira, um lanche, um momento em casa...). Se não houver possibilidade de colocar uma representação concreta, que seja então uma folha com um desenho de uma atividade desenvolvida.
- O “Saco das Novidades” deve ser levado de volta à escola e explorado em sala sempre na segunda-feira (ou em outro dia combinado entre alunos e professores). Nessa aula a criança deve mostrar o objeto e contar em Língua de Sinais o que ele significa, que atividade representa, onde e quando foi

realizada, quem participou dela. Se não conseguir fazer essa atividade espontaneamente o professor pode, em um primeiro momento, auxiliar o aluno, fazendo-lhe alguns questionamentos:

“O que você trouxe?”, “É seu?”, “Não?”, “De quem é?” “Quando fez isto? Foi no sábado ou no domingo?”, “Você gosta desse objeto?”, “O que ele significa para você?”

Conforme o nível de aprendizagem da turma, após a realização da atividade anterior (“Saco das Novidades”), pode-se:

- a) fazer o registro individual ou em grupo, escrito ou ilustrado;
- b) montar histórias em quadrinhos que podem ser trocadas entre as crianças para que recontem a atividade do colega em Libras, proporcionando a troca e o desenvolvimento linguístico;
- c) aproveitar algum registro para que a Língua Portuguesa seja trabalhada ;

Além dessa atividade, outras poderão ser realizadas de acordo com os objetivos traçados pelo professor.

Agora, vamos exemplificar uma atividade realizada a partir de objetos trazidos pelas crianças no “Saco das Novidades”.

- Uma criança traz dentro do saco uma boneca de pano nova.

Momento de conversação e exploração do objeto em Libras:

A criança pode contar como, quando e onde ganhou a boneca de pano, quem a fez, descrever a boneca, o que sentiu ao ganhar esse presente, se ela tem outras bonecas , como e onde ela brinca com bonecas, se já escolheu um nome para sua boneca nova.

Após este momento, com a permissão da criança, as outras crianças podem manusear a boneca, fazer perguntas e o professor pode aproveitar para explorar outras questões que ele achar interessante.

Após a exploração da boneca, as outras crianças mostram o que trouxeram de casa. Depois que todos tiverem mostrado e contado sobre o que trouxeram, faz-se o registro dos objetos .

O registro dos objetos pode ser feito em grupo, de 2 formas:

- 1) A cada semana as crianças escolhem a novidade de um dos colegas e elaboram o texto em conjunto.
- 2) O professor ajuda os alunos a montarem um livro em conjunto. Cada criança escolhe um objeto apresentado e faz um desenho e uma frase que resuma a novidade que estava no saco. Em seguida, o professor recolhe todas as folhas, incentiva os alunos a criarem uma capa e elabora o livro de novidades do fim de semana.

O registro pode ser individual e de acordo com as possibilidades de cada criança. Esse registro pode ser feito:

- 1) Em forma de desenho do objeto escolhido, em que a criança deve escrever uma frase sobre o mesmo;
- 2) Em forma de história em sequência, em que a criança desenha a história e as frases podem ser fornecidas ou não pelo professor;
- 3) Em forma de texto escrito por ela.

No livro “Ideias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos”, da autora Ronice Müller de Quadros, são apresentadas outras sugestões que podem ser desenvolvidas com os alunos. Vá até o livro indicado e consulte-o das páginas 50 a 53.

A autora apresenta outras dicas e mais sugestões que podem contribuir para ampliar o conhecimento sobre a Língua Portuguesa para surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. LEI Nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

REIS, Flaviane. Estudos Surdos: cultura e identidade surda. In. Dissertação. Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica, UFSC, 2006.

REIS, Flaviane. Professores Surdos: Identificação ou Modelo? In: QUADROS, Ronice Muller e PERLIN, Gladis T. (Orgs). Estudos Surdos II (Série Pesquisas). Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006. p. 86-99.

ROJO, R. (Org.). A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

STROBEL, Karin. História cultural: novas reflexões sobre a história dos surdos. Florianópolis, UFSC, 2006.

QUADROS, Ronice Muller & Schimiedt, Magali. Ideias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

SITES ELETRÔNICOS:

http://www.ines.gov.br/ines_livros/2/2_PRINCIPAL.HTM

<http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>

<http://www.maquinadequadinhos.com.br/HistoriasPublicadas.aspx>

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4618.pdf>

http://www.feneis.org.br/arquivos/As_Diferentes_Identidades_Surdas.pdf

CAPÍTULO IV

O papel da Libras no Atendimento Educacional Especializado como base para o letramento em Libras e em Português

*Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Nelma Cristina de Carvalho*

Para ampliar nosso conhecimento sobre a atuação dos professores nos diferentes espaços do Atendimento Educacional Especializado, espaços esses reservados para se trabalhar com pessoas surdas, vamos tratar sobre:

- a) O papel da Libras no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como base para o letramento em Libras e em Português;



Atividade 6 – Estudo do texto

Para entendermos sobre esse assunto, vamos estudar o texto de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Nelma Cristina de Carvalho.

Leia esse texto e destaque os elementos que considerar mais importantes para serem discutidos com os colegas do curso e mesmo com seus colegas de trabalho.

O papel da Libras no AEE como base para o letramento em Libras e em Português.

O ensino-aprendizagem da linguagem escrita da língua majoritária (Língua Portuguesa) como segunda língua para surdos tem sido tema de diversos estudos desenvolvidos à luz de diferentes perspectivas teóricas. “Por muito tempo acreditou-se que as dificuldades apresentadas por sujeitos surdos e os conseqüentes erros realizados por estes indivíduos na leitura e escrita, fossem causados por um déficit cognitivo imposto pela própria surdez” (SVARTHOLM, 1994; WATSON, 1994, GOES, 1996).

Levando em consideração os resultados acadêmicos alcançados por alunos surdos incluídos na rede regular de ensino, torna-se premente uma intervenção neste campo visando propiciar uma aprendizagem dos conteúdos escolares que sejam consistentes para eles, tornando-os capazes de ler e escrever a Língua Portuguesa de maneira autônoma ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, “abordar o ensino do português como segunda língua para os sujeitos surdos é de suma importância e tem sido defendido por vários autores preocupados com esta realidade” (LODI, 2004; SILVA e PEREIRA, 2003).

Vale esclarecer que para o acesso ao Português escrito, em uma proposta educacional bilíngue, este deve ser contextualizado a partir da Língua Brasileira de Sinais (Libras), já que esta é a língua de domínio destes alunos e aquela que pode melhor mediar a construção de novos conhecimentos. Além disso, o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos precisa ser pensado a partir das peculiaridades deste grupo. Um dos espaços que pode favorecer um trabalho nesta perspectiva são as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), já que nelas o Português pode ser tratado como segunda língua sem prejuízo para alunos ouvintes que desenvolvem seus conhecimentos em Português como língua materna.

É fundamental enfatizar, ainda, que devido à faixa etária das crianças que frequentam a primeira etapa do ensino fundamental (a maioria com menos de 10 anos), o domínio de Libras lhes é restrito. A maior parte dessas crianças desenvolve seus conhecimentos nesta língua na escola, no contato com seus colegas surdos, com o instrutor surdo e também com os intérpretes de língua de sinais. Justamente pelo

fato das crianças surdas serem oriundas de famílias ouvintes, que frequentemente têm pouco ou nenhum contato com a Libras, elas não têm oportunidade de adquirir um bom desenvolvimento da linguagem nesta língua.

No Brasil, a **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**, reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras e, com isso, seu uso pelas comunidades surdas ganha respaldo do poder e dos serviços públicos. Essa lei gerou o **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**, que torna obrigatório o ensino da Libras aos estudantes dos cursos de Fonoaudiologia, Letras, Licenciatura e Pedagogia, Magistério e nos cursos de Educação Especial. A obrigatoriedade dessa lei amplia as possibilidades de, futuramente, o trabalho com surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada. O decreto focaliza a importância de a Educação considerar a Libras nos processos educacionais de alunos surdos, e exige que o Português seja ensinado como segunda língua para os alunos surdos nos diferentes níveis de ensino por professor bilíngue com competência para esta atividade.

Contudo, poucos são os locais no Brasil que têm experiência com a prática de ensino de Português como segunda língua para alunos surdos em qualquer nível de ensino. Pela política educacional brasileira que advoga a inclusão e pela recente oficialização da Libras, torna-se fundamental discutir estratégias didáticas que permitam o amplo letramento de alunos surdos no Português escrito. “Trata-se de um conhecimento novo que precisa ser construído também a partir das práticas que vêm sendo desenvolvidas por professores bilíngües e seus alunos surdos no cotidiano escolar” (LODI e LACERDA, 2010).

Assim, esse artigo, em uma proposta de inclusão escolar bilíngue, procura abordar aspectos de uma experiência de ensino de Português escrito para um grupo de dezesseis adolescentes surdos que frequentam do sexto ao nono ano do ensino fundamental, em uma escola pública da rede regular. A experiência que será aqui relatada poderá ser implementada em espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde que o professor responsável seja bilíngue com fluência em Libras, e aprofunde seus conhecimentos em modos de ensinar a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, apoiando-se em aspectos da gramática da Libras.

Na experiência focalizada, os adolescentes são acompanhados por intérpretes de língua de sinais em sala de aula regular para o acesso e aprendizagem dos diversos conteúdos acadêmicos. Já para o ensino do Português escrito, os alunos surdos participam dessas aulas em um espaço reservado só para eles, pensado para o ensino do Português escrito como segunda língua. Essas aulas de Português são ministradas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com o objetivo de favorecer o letramento em Português escrito destes alunos.

1 - Discutindo o ensino de Português escrito mediado pela Libras

As aulas de Língua Portuguesa, como segunda língua, são desenvolvidas em um espaço de tempo de seis aulas semanais (ou mais), já que o atraso de letramento desses alunos é significativo. Neste espaço, prioriza-se a participação dos alunos para ampliação de seus conhecimentos no Português escrito, que é a base para a aprendizagem de todas as demais disciplinas. Essas aulas são conduzidas por uma professora ouvinte bilíngue, fluente em Libras, com a participação sistemática de um instrutor surdo que colabora para evidenciar aspectos linguísticos ora da Libras ora do Português, favorecendo o letramento em ambas as línguas.

Nessas aulas, os participantes são adolescentes, com idades que variam entre 12 e 20 anos. O número total de alunos é dezesseis, sendo que oito desses alunos cursam o sexto ano, sete frequentam o sétimo ano e um frequenta o nono ano do Ensino Fundamental. Nas aulas de Português, geralmente, eles ficam agrupados,

pois suas necessidades são semelhantes, e o professor aproveita a heterogeneidade de conhecimentos em Libras e em Português para favorecer trocas e expansão de conhecimento.

Dos alunos que foram acompanhados, sete são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Esses alunos apresentam perdas auditivas que variam de moderada a profunda, havendo predomínio de perda profunda bilateral. Vale ressaltar que apenas três jovens do grupo são oralizados, mas ainda assim fazem um uso restrito do Português oral. Os outros treze adolescentes não utilizam essa linguagem, todos são usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com maior ou menor domínio, dependendo do tempo de exposição a essa língua, e o interesse e a disponibilidade de familiares no uso da Língua de Sinais no ambiente doméstico.

Alguns desses alunos chegaram à escola com certo domínio de Libras aprendida em instituições de atendimento educacional e clínico que frequentavam, outros apenas com sinais caseiros. Destaca-se, porém, que o uso e o vocabulário em Libras ampliou-se rapidamente devido à frequência dos alunos nessa escola e no contato com um número maior de alunos e instrutores surdos.

Cabe lembrar que muitos desses alunos, anteriormente à experiência aqui descrita, frequentaram escolas especiais, outros frequentaram escola regular, contudo sem uma estrutura adequada de educação bilíngue, o que implicou na repetência de várias séries escolares para seis deles, resultando em significativo atraso escolar. Portanto, no início desse trabalho fomos desenvolvendo atividades para melhorar a auto-estima e, paralelamente, focalizar a ampliação do uso da Libras tanto no que diz respeito ao conhecimento do léxico, como no que se refere ao uso de diversos gêneros discursivos. Tais aspectos foram considerados fundamentais para alcançar o letramento em Português desses alunos.

Assim, o trabalho realizado procurava discutir aspectos da estrutura linguística do Português e, ao mesmo tempo, envolvia leituras e textos escritos que se voltassem para os “centros de interesse” dos alunos surdos.

É importante ressaltar que muitos enfrentaram durante suas vidas um certo isolamento social, o que gerou a ausência de conhecimento de fatos da vida cotidiana, justamente por possuírem pouco conhecimento sobre a Libras ou por possuírem um número restrito de interlocutores nesta língua. Desse modo, observamos que alguns conceitos, conhecidos por jovens ouvintes oportunizados por suas experiências sociais, eram inéditos para os jovens surdos. Esses conceitos precisavam ser trabalhados para que a interpretação e a compreensão de textos fossem possíveis para eles em diferentes contextos. Convém esclarecer que o conhecimento de mundo e de aspectos culturais são fundamentais para a atribuição de sentidos implicados nos processos de leitura e de escrita

Além disso, as aulas de Português foram preparadas com riqueza de materiais visuais tanto no que se refere aos conteúdos linguísticos quanto aos aspectos conceituais, para oferecer uma pedagogia visual de ensino especialmente pensada para esses alunos.

2- Trabalhando com a identidade surda

Logo no início das atividades foi possível perceber que muitos alunos não sabiam seu nome completo (nome e sobrenomes) e não compreendiam o sentido desses nomes. Assim, optamos por resgatar aspectos da identidade e da origem dos nomes dos alunos a partir de um documento oficial: a certidão de nascimento. De posse deste documento pudemos trabalhar vários conceitos como, por exemplo: a filiação e, consequentemente, a origem paterna e materna de cada um e a origem dos sobrenomes, questões de gênero, modos de organização familiar, genitores mortos

ou vivos, presentes e ausentes e o local de nascimento. Além disso, refletimos sobre formas de reconhecer informações escritas no gênero textual “documento”.



Esses dados nos propiciaram conhecer, detalhadamente, as histórias de vida dos alunos e dos seus familiares. Um dos aspectos mais explorados e de grande interesse do grupo foi o local de nascimento, ou seja, estado e município de origem. A maioria dos alunos migrou para o município onde residem atualmente em épocas distintas, e muitos se surpreenderam com esse fato. Diante disso, eles resolveram consultar suas famílias para saber o que as motivou a mudar do local de origem.

Descobriram também qual foi o horário e o hospital que nasceram, o que permitiu um amplo debate sobre o parto, ou seja, sobre as diferentes formas da mulher dar à luz a uma criança. A curiosidade em relação ao horário que cada um nasceu motivou uma pequena enquête na escola e fora dela, indagando as pessoas o horário que elas nasceram.

No decorrer das atividades, fomos percebendo que os alunos começaram a ter um maior interesse em relação às histórias familiares. Exemplo disso foi o fato ocorrido com um dos alunos, um dos mais arreados no comportamento social, que em casa, procurou o pai para perguntar onde ele havia conhecido sua mãe e outros detalhes e, posteriormente, compartilhou essa história em sala de aula com os colegas.

Apresentamos a seguir atividades realizadas com estes alunos com base na exploração dos documentos individuais. Essas atividades eram sempre apresentadas e discutidas em Libras e favoreciam a leitura e a escrita em Português.

Minha história

- Meu nome é _____ nasci no dia ____/____/____ às _____ no hospital _____ na cidade de _____
- Estado _____
- País _____
- O nome do meu pai é _____
- O nome da minha mãe é _____
- O nome dos meus avós paterno é _____
- O nome dos meus avós materno é _____

Questionário para ser respondido por duplas de alunos

1. Quem é o aluno(a) mais velho(a) da classe? Em que ano ele(a) nasceu? _____
2. Quem é o aluno(a) mais novo (a) da classe? Em que ano ele(a) nasceu? _____
3. Que horas o (João) nasceu? _____
4. Em que estado o (José) nasceu? _____
5. Em que cidade o (Guilherme) nasceu? _____
6. Em qual o hospital que a (Lívia) nasceu? _____
7. Qual o nome dos avós paternos da Joana? _____
8. Qual o nome dos avós maternos da Sara? _____

Tabela para organização dos dados obtidos nos documentos

Nome do Aluno	Data de Nascimento	Local de Nascimento	Estado	País

A seguir apresentamos também textos produzidos no contexto das atividades descritas que indicam o envolvimento dos alunos e as possibilidades de explorar os conhecimentos que eles trazem no espaço escolar, criando situações de escrita bastante contextualizadas.

Texto construído com base na certidão de casamento dos pais de uma aluna.

Casamento

No dia sete de maio de 1983, João de Oliveira e Claudete da Silva se casaram, depois do casamento o nome da noiva mudou para Claudete da Silva Oliveira.

Ele tinha 22 anos trabalhava como prensista, nasceu em Cianorte no estado do Paraná, dia 21 de abril de 1961, seus pais eram José de Oliveira e Joana de Oliveira.

Ela tinha 19 anos não trabalhava, nasceu em Indianópolis no estado do Paraná, dia 22 de outubro de 1963, seus pais eram Maria Silva e Jorge Silva.

Eles tiveram três filho e a caçula nasceu surda.

Texto escrito em conjunto com Instrutora Surda narrando fatos sua história de vida.

Priscila

A Priscila é a instrutora surda da nossa escola.

Ela é filha de filha de João Batista dos Santos e de Clarisse Aparecida dos Santos.

Priscila nasceu no dia 3 de abril de 1976, em Campinas estado de São Paulo.

Quando Dona Clarisse estava no sétimo mês de gestação descobriu que tinha uma infecção urinaria e precisou tomar remédio para sarar. O médico explicou que seu bebê (Priscila) poderia nascer com algum "problema".

Quando a Priscila nasceu ninguém percebeu nada. Quando ela estava com 3 anos sua mãe descobriu que era surda.

Priscila estudou muito desde criança, fez faculdade de Pedagogia e pós em educação especial de surdos.

Hoje ela é uma ótima Professora.

Paralelamente a este trabalho, as atividades de leitura foram sendo incentivadas como base fundamental para que a escrita pudesse emergir. Foram oferecidos aos alunos diversos gêneros textuais tais como bilhetes, notícias, receitas culinárias, textos acadêmicos e livros pouco extensos.

Ao final deste trabalho, pudemos observar que os alunos tiveram um avanço bastante significativo em relação à leitura e à escrita. Cabe lembrar que a parceria e a identificação com o instrutor surdo foi fundamental, pois quando ele fazia a leitura, de forma geral, os alunos ficavam muito atentos e embasbacados com a agilidade e como

essa pessoa surda “tão inteligente” conseguia ler, entender e versar os conceitos da Língua Portuguesa em Língua de Sinais.

Essa identificação com a própria língua e com a pessoa surda que lê na língua que eles entendem, mostra uma ampliação de possibilidades de ser e fazer que antes não eram vislumbradas em seus processos escolares. Dessa forma, os alunos surdos sentem que é possível tornarem-se leitores e escritores, e isso os motiva a enfrentar as inúmeras barreiras que o letramento em uma língua oral-auditiva impõe.

A partir de atividades, como as descritas anteriormente, os alunos começam a se espelhar nos instrutores surdos que têm nível superior e que sabem ler e escrever em Português. Apesar do entusiasmo gerado, os instrutores deixam claro que esta tarefa é bastante árdua para estes aprendizes, mas que é possível ser realizada.

Com isso, observamos um interesse maior por parte dos alunos em relação à leitura. Assim, podemos constatar que ao desenvolver esse tipo de atividade, os alunos mostram-se mais concentrados, procuram palavras conhecidas no texto, registram novas palavras no caderno e, assim, se comportam como leitores ativos ampliando seu conhecimento em Português. Vale ressaltar que esse interesse e ampliação do domínio do Português escrito só é possível pela imersão na Libras que possibilita a compreensão e elaboração daquilo que é apresentado em Português.

Paralelamente a esse trabalho com “documentos” e outros pequenos textos, escolhemos um livro paradidático sobre cidadania e direitos humanos. O livro trata da história de um personagem no seu cotidiano na escola e aborda principalmente o tema “Direitos e Deveres”¹⁰. Esse livro foi escolhido porque a escola tinha uma série de exemplares e, dessa forma, foi possível doar um livro para cada um dos alunos, para que pudessem lê-los em casa e se prepararem para as aulas.

Em relação a essa última atividade, foi feito um trabalho mais demorado de leitura com tradução para Libras, compreensão de sentidos possíveis e leitura autônoma pelos alunos, buscando informações que eles conseguiam apreender a partir do Português escrito.

A leitura do livro foi feita em diferentes etapas. Inicialmente, cada aluno, tendo seu próprio livro, fez uma leitura silenciosa, sendo que tanto a professora quanto o instrutor surdo realizaram também essa atividade. Em seguida, a parte do texto que foi lida silenciosamente foi escrita na lousa e os alunos, a professora e o instrutor surdo fizeram a leitura com tradução para Libras. Por último, cada aluno foi até a lousa para grifar as palavras que reconhecia em Português, e atribuiu a elas um ou mais sinais, apresentando os significados que conhecia.

A partir da elaboração da atividade da leitura do livro assim como da atividade de exploração “documentos”, observamos um interesse maior por parte dos alunos em relação à leitura. Realizando esse tipo de atividade em sala de aula, os alunos mostram-se mais concentrados, procuram as palavras conhecidas nos textos, registram novas palavras no caderno e se comportam como leitores ativos. Dessa forma, eles despertam o desejo de buscar sentido no texto escrito, o que, conseqüentemente, faz com que eles comecem a reconhecer autonomamente várias palavras trabalhadas anteriormente.

Assim, pudemos observar que, desde o início dos trabalhos desta proposta de atendimento bilíngue, o interesse geral destes alunos pela escola e pela aprendizagem ampliou muito.

Devemos ressaltar que os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas com os alunos surdos, as quais descrevemos acima, são encorajadores, especialmente

¹⁰ Livro: Prof. Bóris em Zeca, o dono dos direitos, de autoria de Luciana de Almeida, publicado pela Fundação Educar DPASCHOAL, 2009.

se considerarmos que se trata de jovens que não tiveram oportunidades plenas de desenvolvimento escolar em Libras em sua primeira infância. Contudo, essa experiência revela que ainda muito pode ser feito para favorecer o letramento de estudantes surdos e para uma melhor inclusão social deste grupo.

Ainda neste sentido, afirmamos ser essencial que novas estratégias e metodologias para o ensino da língua escrita, considerando a especificidade linguística dos sujeitos surdos, sejam desenvolvidas e encorajadas. Lembrando que o espaço de sala de aula é o lugar privilegiado para que tais estratégias e metodologias sejam gestadas, e que o professor, em sua tarefa de refletir sobre seu trabalho, é o mais preparado e o mais indicado para gerar novos conhecimentos acerca dessa tarefa.



Atividade 7 – Fórum

O papel da Libras no Atendimento Educacional Especializado como base para o letramento em Libras e em Português.

Clique aqui e participe do Fórum

Você considera importante a Libras para a promoção do letramento da pessoa surda em Libras e em Português? Quais os elementos do texto você poderia utilizar para justificar a presença desse espaço no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Na escola em que você trabalha esse espaço existe? Em caso afirmativo, conte-nos como ele é explorado, ou seja, como esse espaço é utilizado pelos alunos e pelos professores.

A presença de um professor surdo na escola **sala de aula/sala de Atendimento Educacional Especializado** é outra questão que precisamos compreender.

Com o objetivo de fornecer elementos para o posicionamento frente a esta questão, vamos estudar, no próximo capítulo, sobre esse assunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *LEI nº 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2003.

Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

GÓES, M.C.R. de. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas/ SP, Editora Autores Associados, 1996.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos*. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

LODI, A C B e LACERDA, C B F de. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: Lacerda, CBF e Lodi, A C B (orgs.) *Uma Escola Duas Línguas: Escola Inclusiva Bilíngüe*. Porto Alegre: Editora Mediação. 2ª ed.. 2010.

SILVA, A B. P e PEREIRA, M C C O aluno surdo na escola regular: Imagem e ação do professor. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2003, 19 (2), p.173-176.

SVARTHOLM, K. Second Language Learning in the Deaf. In: AHLGREN, I; HYLSTENSTAM, K. (Eds.), *Bilingualism in Deaf Education - International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf*, vol 27. Hamburg: Signum Press, 1994.

WATSON, L.M. The Use of a Developmental Approach to Teaching Writing with Two Groups of Young Hearing-Impaired Children. In *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, vol. 18, nº1, 18-29, 1994.

CAPÍTULO V

Professor surdo e sua prática em sala de aula/ sala de Atendimento Educacional Especializado: o fazer pedagógico

Mônica Astuto Lopes Martins
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda



Atividade 8 – Estudo do texto

O texto “**O Professor Surdo e sua Prática em Sala de Aula/Sala de Atendimento Educacional Especializado: o fazer pedagógico**” foi elaborado por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Mônica Astuto Lopes Martins. A leitura desse texto fará com que vocês compreendam melhor essa temática.

Leia o texto abaixo e destaque os elementos que você considerar mais importantes para debater com os colegas do curso e mesmo com seus colegas de trabalho.

A figura do professor é de suma importância para a formação integral do aluno durante o seu processo de escolarização. Sua atuação é marcada por suas experiências e por desafios que a prática pedagógica exige no cotidiano escolar, já que envolve muitos aspectos, tais como: ensinar, avaliar e planejar. Além de trabalhar com esses aspectos, o professor deve descobrir caminhos que possam contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Como o professor é considerado um ator principal das ações de ensino, então é justamente por isso que ele precisa construir uma identidade profissional sólida. Devemos valorizar os saberes docentes¹¹ que ele constrói ao longo do exercício de sua atuação, pois eles são fundamentais em sua formação. No caso do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destaca-se o professor surdo bilíngue. Esse professor deve possuir características peculiares como, por exemplo: uma postura compatível com o cargo que ocupa, um jeito diferenciado de ensinar, de transmitir crenças, pensamentos, ideais, para que se constitua como um bom profissional. Essas são características básicas para uma atuação consciente de um professor que pretende atuar em uma abordagem bilíngue, com o objetivo de criar possibilidades para que os alunos surdos aprendam e aprofundem seus conhecimentos em Língua de Sinais. Assim, esse professor pode favorecer, com o uso de suas experiências linguísticas, culturais e de seus conhecimentos na Língua de Sinais, uma intensa interlocução com seus alunos, levando-os a um desenvolvimento da linguagem cada vez mais refinado e aprimorado.

Atuando dessa forma, o professor exercerá forte influência nos alunos, o que poderá provocar mudanças no comportamento dos mesmos, dependendo das circunstâncias e da individualidade de cada um. A função de ensinar também é um processo dialético de aprendizagem e de transformação, que pode tornar-se uma relação de poder tensa se esse processo não for aberto às necessidades de mudanças ou intervenções pedagógicas de forma dialógica, reflexiva e democrática na formação dos sujeitos.

O professor, que se dispõe a ensinar alunos surdos, precisará estar atento à necessidade urgente de contemplar a singularidade linguística do grupo e buscar meios para que a diferença seja atendida. Além disso, é preciso que o professor adote

¹¹ Segundo Tardif (2002), o conjunto de saberes é o que caracteriza e personaliza a prática. Este conjunto não é construído somente na prática, mas elaborado, construído, reformulado, desde o início da formação do professor e segue ao longo de seu trabalho docente, de tal forma que seus conhecimentos sofrem alterações durante toda a sua vida profissional.

e desenvolva, na práxis pedagógica, formas de ensino adequadas, uso de recursos variados, com um aparato visual contextualizado, e a abertura de espaços para a produção dialógica em Língua de Sinais.

Neste contexto, um professor surdo, por possuir a especificidade de suas vivências, bem como experiências comuns àquelas trazidas pelas crianças surdas, pode refletir sobre as diferenças, captar as histórias de vida que se apresentam e se comunicam com outras histórias (surdas e ouvintes), já que compartilha marcas inerentes à singularidade da surdez, colaborando com a construção do seu processo identitário como docente surdo (NÓVOA, 2000). Assim, esse professor pode compreender que se trata de um processo único e complexo, no qual se apropria dos sentidos da história da educação de surdos, de como se reconhece e se identifica com seus alunos, e de como é reconhecido no contexto social e educacional em que vive ou trabalha.

Desse modo, com relação à atuação do professor surdo em sala de aula/AEE, o diferencial está no fato de que ele pode compreender bem a situação de seus alunos surdos, e perceber seu papel na vida de cada um, tendo grande responsabilidade sobre a formação e também a aprendizagem da nova geração de alunos surdos. O que se destaca é a importância de que tenha conhecimentos e capacidade de estabelecer relações de sentido linguístico e metalinguístico, relações teórico-práticas e didáticas nas duas línguas, efetivando uma atuação significativa e peculiar. É no cruzamento de suas experiências linguísticas de primeira língua (L1)/Libras (Língua Brasileira de Sinais)¹² e segunda língua (L2)/Português, com as quais convive durante seu exercício profissional, que vai emergir uma identificação, na qual “o professor expõe sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, onde ele pode revelar ao aluno muito do seu próprio processo formativo” (REIS, 2006, p. 88).

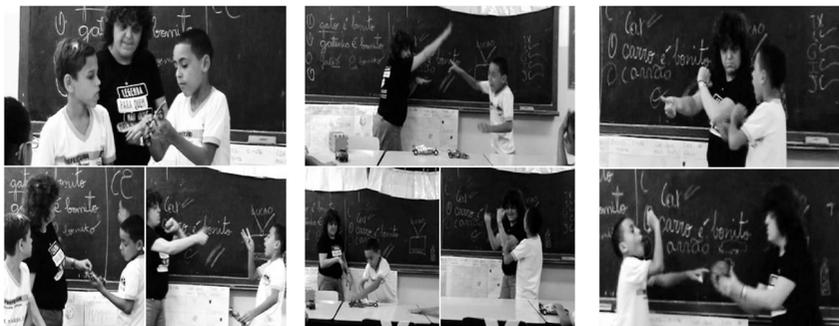
O professor surdo é um interlocutor que busca junto ao aluno a construção de aptidões e conhecimentos dentro de situações significativas. Bakhtin (1995) afirma a interação verbal como fundamental para a constituição dos sujeitos, ressaltando que a linguagem só é produzida no contexto histórico-cultural, no momento em que a criança começa a compreender os signos dentro de uma prática discursiva, possibilitando a comunicação entre sujeitos. Neste sentido, o professor é um agente diferencial que deve provocar diálogos e discursos entre os alunos, para uma troca de impressões e experiências com base na Língua de Sinais.

Quando se aborda a presença do professor surdo como interlocutor do aluno numa língua em comum, não podemos desconsiderar que essa relação favorece uma auto-estima positiva além de uma identificação cultural (REIS, 2006); possibilitando várias interações fundamentais para que a criança surda realize, durante a dialogia, múltiplas leituras e interpretações que a levam a descobertas de sentidos nos enunciados produzidos pelo professor em sua língua natural (Libras) e a motivem a realizar reflexões/transferências metalinguísticas sobre o ensino de conteúdos permeados pela Língua Portuguesa (L2).

Este cenário de aprendizagem pode tornar-se bastante rico para o desenvolvimento de uma linguagem espontânea e original por parte das crianças surdas, já que a Língua de Sinais, neste contexto, é a língua em funcionamento dialógico.

As fotos a seguir ilustram interações entre a professora surda e os alunos surdos mediadas pela Libras.

¹² A Libras foi oficialmente reconhecida Lei federal nº 10.436 de 24/04/2002 e regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626 de 22/12/2005.



A dinâmica discursiva de uma sala de aula é bastante determinada pela figura do professor. A forma como ele a conduz ou ensina relaciona-se com um estilo próprio de ensinar. Assim, no caso do professor surdo, que ensina alunos surdos, é bastante relevante conhecer o modo como aborda as dinâmicas discursivas bilíngues e sua prática. Para desenvolver um bom trabalho, o professor surdo deve ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa (segunda língua tanto para o professor surdo quanto para seus alunos) perpassados pela Língua de Sinais que, espera-se, flua com eloquência nas interlocuções.

1 - O professor e o processo de ensino-aprendizagem e suas práticas na L1 (Libras) e na L2 (Português)

Como mencionamos, o professor possui um papel central no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. O fato de ensinar e aprender pressupõe encontros, o que demanda práticas que favoreçam o diálogo. Entretanto, a pedagogia/metodologia aplicada e seu modo de conduzir as atividades escolares podem favorecer ou não o desenvolvimento dos alunos, interferindo em seu processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem.

Por isso, é extremamente importante que o professor surdo esteja atento às necessidades psico-sócio-afetivas-linguísticas da criança, e que propicie ao aluno surdo possibilidades de construção e domínio efetivo das línguas, incitando-o a interagir e a produzir significações.

Práticas, que pesquisadores e professores interessados em uma melhor qualidade de educação para surdos buscam romper, são aquelas mecânicas de uma pedagogia tradicional pensadas para alunos ouvintes. Sabemos que os alunos surdos precisam de uma abordagem metodológica específica adequada às suas necessidades e quando isso não ocorre, eles são induzidos a erros no que se refere ao letramento em L1 (Libras) e L2 (Língua Portuguesa) comprometendo também sua apropriação de questões socioculturais e formação de identidade.

Muitas são as críticas e os questionamentos em relação às práticas de ensino empobrecidas e repetitivas aplicadas na educação de crianças surdas, ou ainda àquelas que, na maioria dos casos, foram concebidas para ouvintes, ignorando assim suas peculiaridades linguísticas e seus modos de construção de conhecimentos e apropriação da linguagem. Há um movimento de pesquisadores surdos que buscam caminhos para colocar em ação, uma pedagogia dos surdos diferenciada (CAMPELLO, 2006; MARTINS, 2010; PERLIN, 2006; REIS, 2006).

A valorização do professor surdo e sua formação são muito importantes, pois como compartilha a língua e a vivência da surdez com seus alunos surdos, ele poderá ocupar um lugar privilegiado e bastante enriquecedor para o processo de interação e produção de significações em relação ao mundo que vivemos. Pode colaborar também para a constituição da individualidade do aluno surdo, possibilitando-lhe uma internalização de conceitos e conhecimentos já mediados pelo seu par/"outro"

surdo, o que favorecerá uma aprendizagem adequada para os processos de interação e aprendizagem.

Segundo Vygotski (1994, 1998), devemos nos lembrar que é a partir da interação entre a criança e o adulto ou entre crianças/pares que o sujeito se desenvolverá, pois é pela linguagem que pode dominar as ferramentas culturais e ampliar seus processos de pensar. As crianças surdas vivem, em geral, experiências diferentes em seu cotidiano familiar já que nem sempre contam com interlocutores que dominam a Libras. Ainda, de acordo com Vygotski (1995) a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas só ocorrem dentro do âmbito da mediação. É nas relações sociais mediadas pela linguagem que a formação das funções psicológicas superiores acontecem e a criança vai constituindo e representando o que ela vê no mundo real.

Na relação professor surdo/aluno surdo é evidente que os conhecimentos e as vivências do professor surdo interferem em suas práticas, no seu relacionamento com o aluno, no planejamento do currículo, nas suas ações sobre o que fazer e como fazer em situações de ensino de ambas as línguas, tanto nas narrativas e nas histórias em Línguas de Sinais como também no uso da Língua Portuguesa nas atividades escolares. Neste sentido, a aprendizagem e a apropriação do conhecimento não se dão, simplesmente, na relação do sujeito com o objeto do conhecimento, e sim pela mediação social do “outro” ou dos signos que estão no jogo entre ambos: sujeito e objeto, fazendo com que a relação seja transformadora e mediada pelo mundo “cultural” em que vivemos. Assim, a mediação semiótica¹³ entre o professor surdo, aluno surdo e o objeto de conhecimento é fundamental para o desenvolvimento pleno do sujeito em processo de aprendizagem. Essa mediação neste contexto se dá pela Língua de Sinais acessível aos alunos surdos.

O professor surdo conhece a surdez e tem experiências e práticas a partir deste ponto de vista o que pode favorecer o uso de estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos surdos. A sua atuação na sala de aula, conseqüentemente, será marcada pela sua singularidade linguística, pelas identidades que marcam a surdez, pelas estratégias peculiares mediadas através das experiências visuais, pela presença da Língua Portuguesa como uma língua que não será estranha, e sim convidada, pois será entendida como uma segunda língua a ser construída com base na Língua de Sinais partilhada por todos.

Não podemos nos esquecer também que, nessa relação professor surdo e alunos surdos, o processo de interlocução poderá apresentar um nível mais acentuado de interação e de uma qualidade que lhe é peculiar, provocando assim a aprendizagem de conteúdos também na segunda língua, contribuindo para a subjetividade da criança surda.

Na minha experiência como professora surda (primeira autora deste texto) percebo que há uma grande identificação e afinidade entre professor surdo e alunos surdos, o que contribui para uma relação que tende a ser bastante dinâmica. Nessa relação, que é bastante dialética, é possível perceber situações de conflito, de diálogo, de imitação, de cooperação, de mal-entendidos e de confronto de ideias. Muitas vezes, os alunos vêem no professor surdo um modelo de adulto surdo que serve como referência para muitas atitudes sociais, isso se justifica porque existem crianças surdas que não possuem uma boa comunicação em casa, na família, na vizinhança, o que prejudica seu entendimento e suas relações sociais de modo geral. Para Perlin (*apud* Skliar 1998, p. 54), “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”.

As pesquisadoras Rangel e Stumpf (2004) ressaltam a importância da presença do professor surdo no desenvolvimento e no processo de formação de alunos surdos:

¹³ A mediação é feita por meio de signos e símbolos que influenciam diretamente no desenvolvimento do sujeito.

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas. (RANGEL e STUMPF, 2004, p.88)

Apresentamos, abaixo, algumas cenas que foram vivenciadas, em sala de aula, pela professora surda e por dois alunos surdos que conseguiram mostrar a qualidade desta relação. A sala focalizada era composta por crianças surdas e por uma professora surda (primeira autora deste texto) responsável pelo ensino de Português como segunda língua. As aulas foram filmadas e, além disso, foram registradas anotações em diário de campo sobre os acontecimentos e impressões gerais.

Na época que essa atividade foi desenvolvida, os alunos surdos estavam na faixa etária entre 8 e 10 anos de idade, matriculados em classe de Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino, em fase de letramento inicial tanto em Libras quanto em Português. Essas crianças surdas são oriundas de famílias de classe média baixa, e residem em um município de grande porte.

Todos os alunos surdos desta sala de aula estão inseridos em um ambiente familiar ouvinte, isto é, são filhos de pais ouvintes, e nenhum deles possui parente surdo. Em geral, vivenciam uma situação linguística bilíngue complexa, pois muitos deles frequentemente não conseguem interagir regularmente por meio de uma língua compartilhada, seja de signos gestuais ou verbais, porque não adquiriram ainda uma língua (nem a Libras e nem o Português), ou apresentam precariamente o domínio em ambas as línguas. São crianças que trazem consigo uma bagagem histórico-cultural-linguística de seu contexto familiar, de modo que algumas delas possuem alguma comunicação e compreensão da Língua Portuguesa presente em seu meio familiar, e outras que vivenciam bloqueios de comunicação com seus pais, e outras ainda que criaram uma comunicação gestual própria usando pantomimas e gestos.

A situação que iremos explorar neste texto foi realizada após as atividades de leitura e narrativas de histórias como “Patinho Feio” e “O Sapo e o Pato”, trabalhadas anteriormente pela professora surda com os alunos surdos, por meio da Língua de Sinais. No segmento que será apresentado, emerge a necessidade de procurar constituir conhecimento na linguagem escrita, numa busca de explorar mais o vocabulário dos alunos, além de valorizar o que eles já trazem para a sala de aula.

Em um trabalho de significação, durante a representação do que os alunos captaram sobre a narrativa trabalhada anteriormente sobre “O Pato e o Sapo”, o aluno G. (com 9 anos de idade), demonstrando estar bem atento, levanta-se para ir ao quadro querendo participar da atividade, mesmo apresentando um conhecimento restrito em ambas as línguas: Libras e Português escrito. Ele demonstra insegurança e dificuldade atrapalhando-se na organização de ideias e na atividade de escrita, mas escreve no quadro PL (quando o esperado era a escrita LAGO). Foi a partir daí, que a colega L. (10 anos de idade) se levanta e surpreende a professora pela sua desenvoltura ao tentar ajudar o colega G. a realizar a atividade. L. entra num jogo de interlocução com G, provocando espanto no colega que fica admirado com o auxílio e, mais ainda, por perceber na postura da colega L. a imitação do papel de professora.

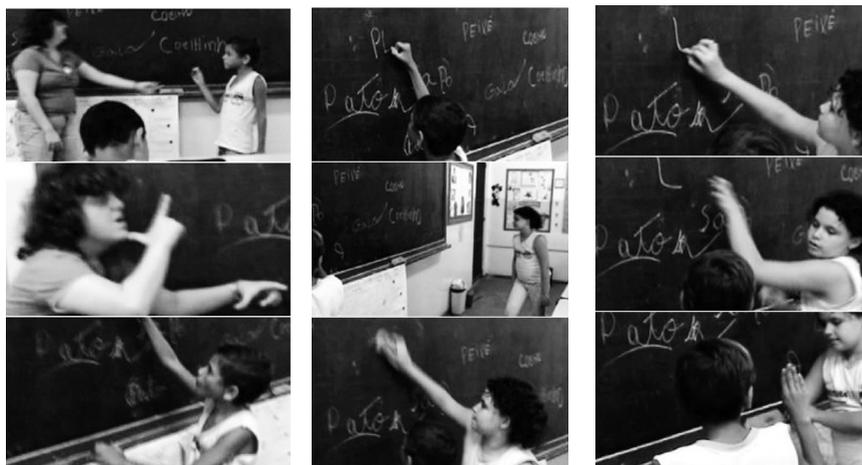
L. assume o papel de quem ensina, ajudando o colega, mas sem dar respostas a G., provocando-lhe desafios, questionando e recorrendo a outras formas de expressão, por meio da linguagem escrita e da datilologia. Isso mostra que L. foi capaz de tornar-se a mediadora do diálogo e realizar práticas de linguagem, utilizando conhecimentos adquiridos em outras situações. É interessante observar nas cenas que a aluna L. conversa com o colega e realiza outras estratégias para possibilitar-lhe a produção de sentidos na linguagem escrita, ela não dá uma resposta pronta.

Durante o diálogo entre ambos, L. percebe e questiona o colega, remetendo-o a palavra GALO, significativa para ele, por ser a letra inicial a mesma de seu nome. A colega faz várias perguntas e lhe oferece várias formas de descobrir qual a palavra que deve ser escrita no quadro. Com o intuito de continuar ajudando o colega, L. explora no quadro outras estratégias desenvolvidas por ela.

Enquanto isso, o aluno G. vai internalizando o novo conceito que foi construído dialeticamente. Logo após a atividade, a professora agradece o auxílio de L. e questiona o fato dela ter se posicionado como professora. L. revela que sonha ser professora, diz gostar de ensinar e ajudar os colegas.

Um aspecto bastante significativo, que aparece nas interlocuções entre a professora e os alunos surdos, é o fato de que as respostas dos alunos provocam enunciados que passam a ser indagados, provocam reações entre eles e desvelam os conhecimentos que dominam ou não. Professor e alunos podem sinalizar, negociando “erros e acertos”, gerando novas aprendizagens que se fazem necessárias para o desenvolvimento das elaborações conceituais, a partir dos caminhos trilhados pelas crianças surdas, fazendo com que surjam possibilidades de ensino adequadas e significativas.

Seguem abaixo cenas relativas ao segmento comentado e uma legenda traduzindo o ocorrido em cada uma das cenas. Na legenda P. é a professora, L. e G. os alunos surdos.



<p>G. levanta-se e vai ao quadro, é a vez dele.</p> <p>P. AGUA CÍRCULO (classificador)</p> <p>G. vira-se para o quadro e escreve.</p>	<p>G. escreve "PL".</p> <p>L. levanta-se e apaga o que G. escreveu. Em seguida, toma a postura de professora.</p>	<p>L. escreve a primeira letra, mas não dá resposta, aponta para o quadro perguntando a G. o que está faltando.</p> <p>G. soletra B olhando para L. que abaixa cabeça negando.</p>
--	---	--



G. soletra A.
L. balança afirmativamente com a cabeça e escreve "a".

G. continua tentando fazendo a datilologia das letras M - K.
L. olha negativamente e cruza os braços.

L. olha para **G.** séria e sinaliza PENSAR PENSAR.
G. coloca mãos na boca e fica olhando para **L.** admirado.



L. tenta explicar para **G.** e escreve no quadro "galo" fazendo um círculo na palavra e dividindo-a.
G. soletra A
L. olha desafiadoramente para **G.** cruzando os braços.

G. soletra "G"
L. escreve a letra "G" no quadro e pergunta o que falta.

L. numera as letras da palavra GALO e espera impaciente, com braços cruzados e mãos no rosto.



L. dá outra pista para G. escrevendo O A.
 G. responde acertando.
 L. completa a palavra e sai.
 G. fica olhando-a, mas não aceitando.

P. CERTO.
 G. não aceita o que L. escreveu, apaga a palavra.
 G. escreve a palavra de novo, mostrando que já sabe.

P. com o polegar positivo elogia G. sorrindo.
 P. aponta para o quadro e sinaliza AGUA + CÍRCULO (com 2 mãos).

A partir de uma atividade, como a descrita acima, o professor surdo cria espaço para a interação entre os alunos favorecendo experiências de conhecimento e de trocas. Nas cenas apresentadas, o aluno G. constrói nas relações conhecimentos que não havia apresentado de forma autônoma. “Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve” (VYGOSTSKI, 2001, p.329).

Outro detalhe interessante que se percebe no episódio acima é o fato da professora surda estar presente na atuação durante o processo de produção de conhecimentos, e que a sua influência fez com que surgissem significações muito fortes para L., já que a compreensão de si mesma como surda só acontece no contato com o outro surdo, promovendo assim a aceitação da diferença.

Neste caso, a figura do professor surdo tem uma grande influência, porque traz no bojo de suas experiências e vivências o entendimento do que é SER surdo, do que é SER membro da comunidade surda. Essa condição colabora para melhorar a auto-estima e a aceitação como ser surdo e, além disso, estimula esses alunos a serem “sujeitos ativos” no processo de apreensão de conhecimentos, colaborando assim para os embates, negociações e construções de práticas cotidianas que evidenciem suas capacidades.

Como é observado nas cenas apresentadas durante a dinâmica comunicativa produzida pela aluna L. ao interagir com G. e a professora surda, L. assume uma postura singular ao colocar-se no “papel de professora” ao seu modo, com seu jeito de entender e tentar ensinar à G. uma nova palavra sem fornecer as respostas, dando pistas para o colega pensar. O processo de identificação é algo muito peculiar a cada indivíduo e muito complexo, nesse sentido podemos afirmar que os dois surdos apresentam graus diferentes de relações e de identificação.

O processo de aprendizagem constitui-se como uma grande arena de dialogia, de desafios, de traquejo, não sendo uma cópia de um modelo e nem uma cópia de

resposta, e sim a construção de estratégias por parte de alunos surdos para pensar e significar de acordo com suas subjetividades.

Se a língua é interação, então devemos levar em consideração que a aprendizagem de um conceito novo deve se dar em um contexto. Nesta direção, é na relação entre professor surdo e alunos surdos que emergirá a construção de sentidos oferecendo bases para a compreensão e o uso das duas línguas implicadas em uma abordagem bilíngue como “uma prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada” (LODI, HARRISON e CAMPOS, 2003, p.44).

Daí a importância de inserir e destacar o papel do professor surdo no cenário da educação de surdos hoje, já que ele pode colaborar significativamente com os alunos surdos em seu processo de aprendizagem das duas línguas: L1/Libras e L2/Português. Defendemos este aspecto por considerar que o professor surdo, com domínio pleno da Libras e com conhecimentos de como apresentar a Língua Portuguesa como L2 aos alunos surdos, pode contribuir não só como o responsável pelo ensino e disseminação da Língua de Sinais no espaço escolar e pela construção de conteúdos específicos da área de surdez, mas também como um mediador capaz de criar condições linguísticas oportunas para que os alunos surdos se apropriem de conceitos, transformando-os e usando-os na dialogia, tornando-se sujeitos ativos no processo de apreensão de conhecimentos, conforme afirma Bakhtin (1992).

O professor surdo é alguém que transforma os alunos surdos e que também é transformado pela L2. Ele contribui para o desenvolvimento e a transformação da criança surda, e também é o mediador da bagagem cultural e conhecimentos de sua formação que estão presentes em sua segunda língua, por isso afirmamos que esse professor também é transformado ou influenciado pelas marcas da Língua Portuguesa durante a sua formação e história. Durante a sua atuação, o professor surdo poderá transitar entre as duas línguas em sua prática pedagógica, podendo apoiar-se ora na Libras ora no Português como L2. Muitas vezes essa transição acaba modificando o aluno e também transformando o próprio professor ao proporcionar situações em que se configuram momentos nos quais as duas línguas podem se encontrar e se distanciar, num vai-vem dialético.

Em uma prática pedagógica, poderão ocorrer momentos em que a Língua de Sinais será a predominante e outros que prevalecerão situações em que tanto o professor quanto os alunos irão recorrer às significações construídas em Língua Portuguesa ou, até mesmo, momentos de trânsito na fronteira entre as línguas, que não são apenas L1 e L2, mas produções dialógicas na tentativa de se constituir cognitivamente e comunicar ideias. Situações assim acabam sendo relativamente comuns quando os sujeitos se encontram em um processo de aquisição de ambas as línguas, e este movimento interlínguas não poderá ser desconsiderado, já que se trata de uma fronteira cultural que envolve um trabalho discursivo, de apropriações linguísticas e simbólicas em ambas as línguas.

Assim, apontamos para a necessidade de refletir sobre os modos de ensinar aos surdos, que precisam de estratégias diferentes daquelas tradicionalmente usadas para o ensino de ouvintes. A Língua Portuguesa precisa ser ensinada como L2 - segunda língua - durante a prática de ensino com alunos surdos, todavia, não podemos nos esquecer que os atuais professores surdos foram formados e vivenciaram sua escolaridade em um modelo não bilíngue no qual, em geral, o Português foi sempre ensinado como língua materna. Assim, em alguns momentos o professor surdo pode não perceber e reproduzir práticas às quais ele foi submetido sem considerar as questões discutidas até aqui.

A presença do professor surdo é recente no campo educacional e, como dissemos, sua formação e escolaridade se deram por meio de uma educação que não privilegiou o

ensino bilíngue, as práticas de ensino de L2 e nem a própria figura do professor surdo. Até bem pouco tempo atrás, não existiam professores surdos, e a maioria das escolas enfatizava o ensino repetitivo prejudicando assim a compreensão dos alunos. Daí ressalta-se a importância da formação dos professores surdos para que eles possam refletir, questionar e construir uma prática diferenciada.

É válido lembrar que está previsto, nos parágrafos e itens do Decreto Federal nº 5.626 de 22/12/2005, a presença do professor surdo no contexto educacional. Sendo que no Capítulo VI, Art.22, Item I e Parágrafo 1º do Item II, está previsto que para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a língua de instrução em sala de aula com alunos surdos deve ser a Libras, conduzida por um professor bilíngue.

No Capítulo III do mesmo Decreto há um item que se refere à Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras – Artigo 5º, “a formação de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, diz que “deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, onde a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham se constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe”. Diz ainda que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos”. Todavia, essa legislação começa apenas recentemente a ser implantada, e o que temos é uma carência enorme de professores surdos atuando nas escolas como regentes de classe, ministrando os conteúdos curriculares para alunos surdos compartilhando a Libras conforme previsto na Legislação.

Cabe destacar ainda que a partir do momento em que o bilinguismo ganhou relevância e a Língua de Sinais foi disseminada, é que os surdos passaram a ganhar respeito e a ter acesso às informações e aos conhecimentos que antes eram restritos à comunidade ouvinte, contribuindo assim para a sua cidadania e desenvolvimento intelectual, afetivo, social e cultural.



Atividade 9 – Fórum

O professor surdo e sua prática em sala de aula/sala de Atendimento Educacional Especializado: o fazer pedagógico

Questão do Fórum: Você considera importante a presença de um professor surdo na escola? Quais os elementos do texto você poderia utilizar para justificar a presença desse profissional no espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Na escola em que você trabalha existe esse tipo de profissional? Em caso afirmativo, conte-nos como ele trabalha, ou melhor, quais suas estratégias de ensino.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publica da no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos* In: QUADROS, Ronice Muller e PERLIN, Gladis T. (Orgs). *Estudos Surdos II* (Série Pesquisas). Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006, p. 101-131.

GIORDANI, Liliâne Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie P; CAMPOS, Sandra Regina L; (orgs). *Leitura e*

escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p.114-127.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina L. e TESKE, Ottmar. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

MARTINS, Monica Astuto Lopes. *Relação Professor Surdo / Alunos Surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngües e suas problematizações*. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP- Piracicaba/SP, 2010.

NÓVOA, Antonio. Formação dos Professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998, p.15-33.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e as histórias de vidas. In: NOVOA, Antonio (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p.11-30.

PERLIN, Gladis Teresinha Tastchetto. Surdos: cultura e pedagogia. In: LOPES, Maura Corsini e THOMA, Adriana (Orgs). *A Invenção da surdez II*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

RANGEL, Gisele e STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L; (orgs). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

REIS, Flaviane. Professores Surdos: Identificação ou Modelo? In: QUADROS, Ronice Muller e PERLIN, Gladis T. (Orgs). *Estudos Surdos II (Série Pesquisas)*. Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006. p. 86-99.

SKLIAR, Carlos (Org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto e Luis S, Solange C. 5ª ed. In: COLE, Michael et al (orgs). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. *Genesis de las funciones psíquicas superiores. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas, Volume III Madrid: Visor, 1995, pp. 139-182.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOSTKI, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone/EDUSP, 1998, p.103-117.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sobre o livro

Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Cambria Franklin Gothic Medium
Papel	Sulfite 75 g



Editora filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN 978-85-7078-318-9



9 788570 783189